

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Вятский государственный университет»

В. Б. Помелов

**ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ
РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX в.**

Киров
2020

УДК 371(47)(091)
ББК Ч403(2)5
П551

*Печатается по рекомендации Научного совета
Вятского государственного университета*

Рецензенты:

Н. В. Булдакова, доктор педагогических наук, профессор и зав. кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

М. А. Захарищева, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко

Помелов, В. Б.

П551 Тенденции развития российского образования первой половины XX в. : [монография] / В. Б. Помелов. – Киров : Вятский государственный университет, 2020. – 187 с. – ISBN 978-5-98228-212-5.

В 1-й главе монографии раскрываются важные тенденции развития российского образования первой половины XX века, такие как программно-методическая деятельность народного комиссариата просвещения РСФСР, деятельность опытно-показательных образовательных учреждений, школьных коммун и школьных городков, развитие скаутского и пионерского движения, внедрение педологии в СССР в 1920-е гг. Во 2-й главе рассматривается теоретическая и практическая деятельность видных отечественных деятелей образования первой половины XX в., таких как Н. К. Крупская, И. Н. Жуков, С. Т. Шацкий, Р. А. Кудашева, А. С. Макаренко, Н. В. Чехов, В. Н. Сорока-Росинский, О. И. Скороходова.

Издание адресовано специалистам в области истории образования и педагогической мысли, аспирантам и студентам гуманитарных специальностей, всем интересующимся историей педагогики и образования.

УДК 371(47)(091)
ББК Ч403(2)5

ISBN 978-5-98228-212-5

© Вятский государственный университет
(ВятГУ), 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
I. Организационные и научно-педагогические тенденции развития российского образования в первой половине XX в.	8
I.I. Комплексные учебные планы и программы в научно-методической работе Наркомпроса РСФСР как первый опыт проектного обучения в школах России.....	8
I.II. Проявление инновационной деятельности органов просвещения посредством открытия опытно-показательных образовательных учреждений	32
I.III. Организация школьных коммун и школьных городков – пример практической реализации идеи переустройства жизни на социалистических началах	40
I.IV. Взлёт и падение отечественной педологии.....	63
I.V. Скаутское движение: история и современность.....	75
II. Проявление тенденций развития образования в теоретической и практической деятельности видных отечественных педагогов первой половины XX в.	92
II.I. Роль Н. К. Крупской в осуществлении социалистических преобразований в российском просвещении в первые советские десятилетия	92
II.II. Деятельность И. Н. Жукова как организатора скаутского и пионерского движения.....	100
II.III. Становление внешкольного воспитания детей в педагогической практике С. Т. Шацкого и его единомышленников.....	103
II.IV. Педагогическое содержание поэтического творчества Р. А. Кудашевой.....	127
II.V. Гармоничное сочетание образовательного процесса и производительного труда школьников в опыте А. С. Макаренко	136
II.VI. Тенденция просветительства в педагогическом наследии Н. В. Чехова	152
II.VII. В. Н. Сорока-Росинский как выдающийся пример служения делу образования.....	164
II.VIII. Отражение начального этапа развития отечественной дефектологии на примере жизни О. И. Скороходовой	175
Заключение.....	179
Библиографический список.....	180

ВВЕДЕНИЕ

В предлагаемой вниманию читателей монографии автором ставится *цель* содержательно и всесторонне раскрыть в целостном виде существенные тенденции развития отечественного образования первой половины XX в., те, из них, которые в силу различных объективных и субъективных причин не становились вплоть до настоящего времени предметом объективного изучения российских историков педагогики.

На протяжении всех лет советской власти эти тенденции были своего рода табу для учёных, и их исследование не поощрялось, поскольку честно и полноценно проведённое изучение должно бы было неминуемо отразить не только позитивные, но, вместе с тем, и негативные результаты деятельности органов, которые были призваны заниматься осуществлением процесса народного образования в СССР.

Эти органы, прежде всего, народные комиссариаты союзных республик (наркомпросы) и их «представительства» на местах, – областные (губернские), городские и районные (уездные) отделы народного образования (облно, губоно, гороно, роно, уоно и прочие «отнаробы»), а также подведомственные им школы и другие воспитательно-образовательные внешкольные учреждения (дома пионеров, музыкальные и спортивные секции, станции юных техников, натуралистов...), как правило, с полной отдачей и напряжением всех сил выполняли свои нелегкие и ответственные обязанности, а их сотрудники проявляли подлинный героизм во благо дела коммунистического воспитания подрастающего поколения советских людей.

Позитивная и негативная стороны деятельности общеобразовательной школы первой половины XX в. и органов образования Кировской области (Вятской губернии) в своё время нашли отражение в материале автора данной монографии, опубликованном в томе № 9 «Энциклопедии Земли Вятской».

В предлагаемой монографии автором предлагается содержательно, разумеется, совершенно иной, по сравнению с упомянутой энциклопедией, фактологический материал, который структурно поделён на две части.

В первой части анализируются организационные и научно-педагогические тенденции развития российского образования в первой половине XX в. В качестве таковых тенденций автором выбраны следующие: программно-методическая работа Наркомпроса РСФСР в

1920-е гг., организация школьных коммун и школьных городков в 1920-е гг., опытно-показательные образовательные учреждения в РСФСР в 1920-х – начале 1930-х гг.

Помимо этого автором в качестве существенной тенденции, во многом определявшей характер отечественного образования в предвоенные годы, взята деятельность педологов и характеристика их усилий по внедрению присущих этой псевдонауке методов в практику работы советской школы 1920–1930-х гг.

Также автор счёл необходимым включить достаточно обширный материал о скаутском движении, имея в виду то обстоятельство, что пионерское движение имело именно скаутизм в качестве своего «естественного» предшественника. Кроме того, о скаутизме почти ничего не писали в отечественных изданиях в советский период, считая деятельность скаутов враждебной социалистическому строю и коммунистическому воспитанию подрастающего поколения советских людей, – строителей этого самого коммунизма, который именовался в прессе не иначе как светлое будущее нашей страны и всего человечества.

Во второй части монографии автором представлено развитие ряда тенденций, причём оно даётся сквозь призму теоретической и практической деятельности видных отечественных педагогов. При этом автором активно используется биографический метод изложения материала.

С целью возможно более наглядного отражения в тексте монографии определяющих тенденций автором избраны видные персоналии, которые во многом определяли лицо российского образования. Некоторые из этих исторических фигур хорошо известны, в частности, Н. К. Крупская, С. Т. Шацкий и А. С. Макаренко. Однако характеристика их личности и трудов давалась в советский период исключительно односторонне.

В данной монографии предлагается несколько иное, авторское «прочтение» их биографий, лишённое, как представляется автору, излишнего пафоса и пиетета. Н. К. Крупская показана автором как организатор социалистических преобразований в российском просвещении в первые советские десятилетия. С. Т. Шацкий раскрыт как педагог, усилиями которого, а также его единомышленников (А. У. Зеленко, Л. К. Шлегер, Л. Н. Скаткин и др.), в России возникло и получило развитие внешкольное воспитание детей и подростков. Фигура А. С. Макаренко столь масштабна, что автор постарался раскрыть лишь одну,

но важную тенденцию развития образования рассматриваемого периода, а именно – гармоническое сочетание образовательного процесса и производительного труда школьников в опыте этого выдающегося педагога.

В монографию включён материал о видном деятеле отечественного образования Н. В. Чехове, ярко проявившем себя в дооктябрьский период, а после 1917 г, ещё три десятилетия трудившемся на ниве российского просвещения. В характеристике Чехова автором сделан крен в сторону его просветительской деятельности, как важной тенденции развития образования.

В. Н. Сороку-Росинского до сих пор многие наши современники воспринимают исключительно через содержание известного художественного фильма и повести, положенной в основу его сценария. В монографии В. Н. Сорока-Росинский представлен как выдающаяся личность; его усилия характеризуются как пример служения делу образования, что также можно считать ещё одной важной тенденцией развития российского образования.

Существенной тенденцией развития образования, несомненно, выступает создание детской литературы, лучшие произведения которой, как правило, насыщены педагогическим содержанием. Поэтому автор посчитал возможным включить в число наиболее видных педагогов исследуемого периода замечательную, но ныне практически забытую поэтессу Р. А. Кудашеву, автора любимых нашим народом стихов, среди которых всем известная «Ёлочка».

Начальный этап развития одного из важнейших направлений педагогической науки, – отечественной дефектологии, показан автором на примере жизни О. И. Скороходовой.

Также автор не мог оставить без внимания такую важную тенденцию развития отечественного образования предвоенного периода, как развитие пионерского движения. В этой связи в монографии представлена деятельность «старшего пионера Страны Советов» И. Н. Жукова, которого, наряду с Н. К. Крупской, с полным основанием можно считать основателем пионерского движения.

Таким образом, автор монографии, в процессе работы стремился решить *проблему* объективного и, по возможности, глубокого и всестороннего изучения вышеуказанных тенденций, с тем, чтобы представить полноценную картину развития отечественного образования в первой половине XX в.

В то же время, автор сознаёт, что вне рассмотрения остались некоторые другие тенденции развития отечественного образования пер-

вой половины XX в., рассмотреть которые не позволяет заявленный объём монографии.

Научную новизну работы автор усматривает в том, что приведённые в монографии факты и статистика, а также сделанные выводы и оценки, в значительной степени соответствуют критерию новизны, поскольку многие из них впервые вводятся в научный оборот.

Теоретическая значимость монографии состоит в том, что, определение и содержательное раскрытие основных тенденций развития отечественного образования в первой половине XX в. обогащает современную историю педагогики и образования, и этот новый массив фактов и выводов способен помочь исследователям при дальнейшей разработке данной тематики.

Практическая значимость монографии заключается в том, что её содержание может быть использовано в процессе преподавания гуманитарных дисциплин в профессионально-педагогических учебных заведениях.

При отборе материала монографии и в процессе выстраивания её содержания автор применял, прежде всего, аксиологический подход, позволяющий выделить в характеристике явлений, событий и личностей то ценное, что принадлежит не только прошлому, но и будущему.

I. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ И НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX в.

I.1. Комплексные учебные планы и программы в научно-методической работе Наркомпроса РСФСР как первый опыт проектного обучения в школах России

Начальный период работы народного комиссариата просвещения РСФСР (далее – НКП) вполне может быть охарактеризован, прежде всего, как время отрицания всего того ценного, что было накоплено отечественной школой за длительный период её существования усилиями видных российских педагогов-методистов и бесчисленного количества учителей-практиков.

В руководстве НКП преобладали люди, многие из которых, по-видимому, искренне стремились к неким позитивным переменам в деле образования. Однако их педагогические, и вообще научные, воззрения, а, главное, те практические действия, которые они предпринимали, особенно в области программно-методической работы, со всей очевидностью свидетельствовали о том, что они, по всей вероятности, обладали не вполне достаточным уровнем познаний в сфере образования.

Многие из них не только не имели никакого педагогического образования и существенного опыта учительской (преподавательской) работы, но зачастую не имели какого-либо высшего образования вообще, даже наиболее видные деятели, например, такие как Н. К. Крупская, С. Т. Шацкий, А. С. Бубнов и др.

Ведущую роль в деятельности НКП в первые годы советской власти играли так называемые правительственные комиссары при комиссариате по народному просвещению Н. К. Крупская, П. И. Лебедев-Полянский, В. М. Познер, Л. Р. Менжинская и И. Б. Рогальский [46, с. 12].

Текущее руководство (с июня 1918 г.) осуществляла коллегия, в которую входили А. В. Луначарский, Н. К. Крупская, «профессиональные революционеры» П. Н. Лепешинский, В. М. Познер, Д. Б. Рязанов и даже учёный-астроном П. К. Штернберг [10, с. 22]. Также активными членами НКП были В. Р. Менжинская и В. М. Бонч-Бруевич.

В течение первого советского учебного года некоторые ведущие деятели НКП даже отрицали необходимость разработки «центром»

каких бы то ни было школьных программ; тем самым деятели НКП, по всей видимости, стремились скрыть то неприятное для них обстоятельство, что они просто не знали, как разрабатывать эти самые программы.

Казалось бы, можно было бы привлечь к этой работе видных российских педагогов-методистов. Но, увы... Все значительные российские методисты (Н. Н. Иорданский, В. И. Чарнолуский, В. П. Вахтеров, Н. В. Чехов, В. А. Гердт, Я. И. Душечкин) либо состояли активными членами Всероссийского учительского союза, оппозиционного настроенного по отношению к советской власти, и, естественно, не хотели компрометировать себя сотрудничеством с «узурпаторами», либо постарались покинуть столичные города и укрылись в провинции, по-видимому в надежде переждать «окаянные дни» (П. Ф. Каптерев), либо по требованию новоявленных репрессивных органов были вынуждены навсегда покинуть Россию, в том числе, «пассажирами» печально известных, пресловутых «философских пароходов» (М. Н. Стоюнина, В. В. Зеньковский, В. В. Розанов)...

Тем не менее, конкретные потребности школы и настойчивые запросы учителей с мест вынудили НКП приступить к разработке программ. К концу 1918 г. были разработаны, а в начале 1919 г. были высланы на места, первые советские программы, построенные ещё по предметной системе, и носившие рекомендательный, примерный характер. Они именовались «Материалы для образовательной школы». В тексте этих «Материалов...» указывалось на необходимость выработки конкретных программ с учётом местных условий каждого уезда и даже каждой школы. При этом было непонятно, кто конкретно должен был заниматься этой самой «выработкой»: НКП, губернские деятели образования, уездные сотрудники или сами учебные заведения. Понятно, что такой подход дезориентировал учителей и руководителей школ.

В 1920 г. были опубликованы первые учебные планы советской школы, которые назывались «Примерные учебные планы для I и II ступени в единой трудовой школе» (1920). Они были составлены в двух вариантах: план-минимум и план-максимум. Первый вариант предусматривал сокращённое количество учебных часов для тех школ, что находились в особо тяжёлых условиях гражданской войны, что имело своим следствием нехватку педагогов, минимальное финансирование и практически повсеместное отсутствие письменных принадлежностей и «новых» учебников. (По «старым» учить не раз-

решалось). План-максимум исходил из регулярной пятидневной учебной недели, причём в шестой день, – в субботу, – предполагалось проведение экскурсий в природу и на предприятия.

В программах 1920 г. и 1921 г. всё еще было сильно влияние до-революционных методистов, что не устраивало руководителей НКП. В то же время, задачи, выдвигавшиеся Великой Октябрьской социалистической революцией и установками большевистской партии, и, прежде всего, проведение в школу марксистско-ленинского мировоззрения, были отражены в программах ещё недостаточно. К числу этих задач относились следующие: уничтожить разрыв между теорией и практикой, школой и жизнью, знанием и трудом; воспитать у школьников умение превращать коммунистические принципы в руководство для повседневной практической работы.

Сами по себе это были хорошие задачи, вот только как приступить к их реализации, – никто не знал. В то же время, на необходимость решения именно этих учебно-воспитательных задач обращал особое внимание В. И. Ленин в своей известной речи на III Всероссийском съезде Российского коммунистического союза молодежи (комсомола) 2 октября 1920 г., получившей позднее название «Задачи союзов молодежи», и ставшей на многие десятилетия, вплоть до краха комсомола в начале 1990-х гг., идеологическим ориентиром деятельности ВЛКСМ (Всесоюзного ленинского коммунистического союза молодёжи) [36].

4 июля 1921 г. коллегией НКП было утверждено положение о научно-педагогической секции (далее – НПС) государственного учёного совета (далее – ГУС), председателем которого была назначена Н. К. Крупская. Уже на следующий день, 5 июля, на заседании секции обсуждались тезисы о школьном строительстве. В итоговом документе заседания, в частности, отмечалось следующее: «Основным стержнем преподавания... должны быть теоретическое и практическое изучение экономической жизни и экономического строительства своей страны. ... Это изучение должно идти по четырём направлениям: а) по направлению изучения сил и богатств природы; б) по направлению изучения способов воздействия на эти богатства и силы с целью их использования со стороны людей; в) по направлению изучения главного фактора производства – человека; г) по направлению изучения организации этого общества» [33, с. 18].

В этой декларации в первоначальном виде в общих чертах была сформулирована основная идея будущих комплексных программ.

В дальнейшем на заседаниях секции, методической комиссии и на совещаниях ГУСа неоднократно обсуждалась идея создания комплексных учебных «беспредметных» программ. Эта «здоровая» мысль, – создание «беспредметных» программ, – быстро стала «сквозной» при обсуждении таких важнейших организационных и методических вопросов, как методы обучения (например, «естественный метод усвоения детьми грамоты», «комплексный метод обучения»), создание сельскохозяйственного уклона в деревенской начальной школе и индустриального уклона в городской школе, внедрение в школу краеведческой работы и др.

Все эти нововведения предполагалось внедрять в систему образования, причём в качестве основополагающего базиса образовательного процесса должно было выступать именно *беспредметное обучение*. Это было действительно что-то новое, невиданное, небывалое в мировой истории образования. «Новаторами из Наркомпроса» единым махом отвергалось всё то ценное, что веками нарабатывалось как лучшими отечественными и зарубежными педагогами, теоретиками и практиками, начиная с Ратке и Коменского, так и миллионами рядовых учителей во всех концах света. При этом лидерами НКП неизменно отвергались варианты учебных программ, построенные в соответствии с общепринятым во всём мире, традиционным, *предметным* принципом, который они посчитали излишне регламентирующим школьную работу. В самом деле, разве школьная работа, и, тем более, её важнейшая составляющая, – учебный процесс, – нуждается в какой-либо регламентации? На этот вопрос наркомпросовские «новаторы от образования» отвечали решительным: «Нет, не нуждается!». Иными словами, Крупская «со товарищи» считали излишним каким бы то ни было образом регламентировать учебную работу.

Учёба, по их мнению, должна была осуществляться *спонтанно*. Усваивать ребёнок в школе должен был, по их мнению, не такие прозаические компоненты, всегда считавшиеся альфой и омегой образовательного процесса во всех странах и при всех режимах, как, например, счёт, письмо и чтение, не «*какие-то там науки*» и прочую «прозу жизни». Нет, и ещё раз нет! Ребёнок в школе, по мнению наркомпросовского руководства должен был усваивать «*весь мир в целом*».

В итоге, НКП и его подразделения (НПС, ГУС) решительно отвергли признанный всеми педагогами мира на протяжении многих столетий сам принцип предметного построения программ, и стали обсуждать исключительно различные варианты комплексных про-

грамм. Может быть, если бы в состав НПС входили *хотя бы какие-то педагоги*, учителя-практики или, в крайнем случае, лица пусть даже и без школьной и вузовской практики, но с педагогическим дипломом, глядишь, судьба российского образования в первые два десятилетия была бы совсем иной, куда более позитивной. Но у многих членов НПС не было не только педагогического образования, но и никакого профессионального образования вообще.

(Одним из излюбленных многолетних мифов советской пропаганды было утверждение о том, что первое советское правительство якобы было самым образованным в российской истории. Это утверждение не выдерживает никакой критики. Из всего состава высшее образование имели только выпускник Санкт-Петербургского университета юрист В. И. Ленин, проходивший обучение экстерном, и выпускник Женевского университета культуролог А. В. Луначарский. Остальные в лучшем случае имели гимназическое образование, и то далеко не все. Например, первый нарком путей сообщения Марк Тимофеевич Елизаров владел разве что элементарной грамотностью. Кстати, он был мужем А. И. Ульяновой, старшей сестры Ленина, и всю жизнь работал путейцем-железнодорожником).

«Строители нового мира» были одержимы идеей уничтожить, как они выражались, «старую школу», и в этой своей одержимости выливали не только действительно «грязную воду», но и «ребёнка», то есть всё то ценное, чтобы было наработано поколениями русских и зарубежных педагогов, – учителей-практиков и учёных-теоретиков.

Сама бредовая идея комплексного построения учебных программ была впервые упомянута ещё в документе под названием «Основные принципы единой трудовой школы» от Государственной комиссии по просвещению (16.10.1918 г.), в котором указывалось на необходимость слияния учебных предметов в «как бы детскую энциклопедию» [48, с. 139].

(Впоследствии этот документ в историко-педагогических источниках стали называть «Декларацией о единой трудовой школе»).

В ряде работ западноевропейских и американских педагогов, выступавших против схоластики и формализма старой школы, также проводилась идея комплексного построения учебных программ. Мы имеем в виду тех педагогов первых десятилетий XX в., которые выступили с идеей метода проектов и лабораторного метода (Д. Дьюи, У. Х. Килпатрик, Э. Паркхерст и др.). Но в практическом опыте этих замечательных американских педагогов новозаявленные методы опи-

рались на созданную специально под эти методы материально-техническую базу учебных заведений.

Также учителя и учащиеся были морально и дидактически подготовлены к их введению. Вот почему эти методы и прославили их создателей, что, кстати, позволило автору данной монографии включить их в число «100 великих педагогов» [73].

Ничего этого, – ни материальной базы, ни готовности учителей работать по новому, – не было и в помине в российском образовании тех лет. Кроме того, в американских школах указанные нововведения вводились лишь в специально отобранных, экспериментальных школах, в то время как в РСФСР НКП было принято решение ввести столь кардинальные изменения во всех российских школах без исключения, причём сразу, без какой-либо предварительной подготовки.

Нельзя сказать, что новации деятелей НКП не опирались на научную основу. Ещё как опирались! Но что это была за «основа»? Что это были за «учёные»? Возьмём, например, «труды» Павла Петровича Блонского, известного педагога и педолога тех лет. Этот «теоретик» неоднократно, причём сразу на 180 градусов, в зависимости от политической конъюнктуры, изменял свою «научную позицию» по важнейшим вопросам педагогики и психологии. Он провозглашал себя то педагогом, то педологом; затем «с шумом» отрекался от педологии после выхода постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» от 4 июля 1936 г., и снова становился педагогом.

Так вот, П. П. Блонский в изданной в 1919 г. книге «Трудовая школа», обращаясь к учителям начальной школы, писал буквально следующее: «Можете во весь год не давать ни одного «всамделишного урока». Все знания должны рождаться из случаев и в работе. Единственная цель – сделать текущую работу более сознательной, умелой, понятной и интересной. Чем меньше ты будешь увлекаться погоней за знаниями, тем лучше» [8, ч. 1, с. 18].

Теперь почти невозможно поверить в то, что подобный бред мог быть напечатан и даже рекомендован к внедрению. Невольно задаёшься вопросами: «Неужели Блонский всё это писал всерьёз? И если – да, то с какой целью? Он, что, действительно хотел уничтожить школу в России? Мечтал развалить сам процесс обучения в ней?». Если это так, то встаёт ещё один вопрос: «А как можно квалифицировать личность самого Блонского?».

Для того, чтобы у читателя не сложилось мнения, что приведённая выше цитата из Блонского является всего лишь «случайной опиской», «предоставим слово» Павлу Петровичу ещё раз. Вот как он критиковал

программы старой школы: «К чему такая схематизация знаний на первой ступени обучения? Не лучше ли целостное образование, изучение цельной конкретной действительности? Наш ученик должен изучить мир и жизнь, а не арифметику и физику» [8, ч. 1, с. 20].

Вся эта галиматья, как уже отмечалось выше, печаталась и рекомендовалась педагогическим работникам, и, по всей видимости, изучалась ими и, что самое печальное, внедрялась в практику школьной работы. Весьма характерно, что составители двухтомника педагогических и психологических произведений П. П. Блонского в серии «Педагогическая библиотека» (М. Педагогика, 1979) включили в данное издание работу «Трудовая школа» в значительно сокращённом виде, причём оказались вычеркнутыми, в том числе, приводимые выше цитаты и вообще весь материал о комплексных программах. Объяснение этому может быть только одно: составители не хотели знакомить современного читателя с заблуждениями П. П. Блонского периода 1920-х годов, чтобы не снижать его «научный авторитет» в глазах современного читателя [9].

П. П. Блонский указывал также, что «школа должна давать не ряд отдельных знаний, но, прежде всего, единое, цельное мировоззрение» [7, с. 22]. Иными словами, Блонский предлагал знания учащимся не давать, а сразу формировать цельное мировоззрение. Так разве мировоззрение, тем более цельное, не строится на ранее усвоенных знаниях? И если знаний у человека нет, так о каком мировоззрении вообще может идти речь? По-видимому, осилить «столь сложную» мысль этому «крупному учёному», как неизменно именуют П. П. Блонского в отечественной научной литературе, было не под силу.

В качестве средства реализации такого, с позволения сказать, «мировоззренческого» подхода, считал П. П. Блонский, и выступают «гусовские программы с их марксистским подходом к изучению общественных явлений» [7, с. 22].

П. П. Блонский не только выступал против предметного обучения, но и *фактически отрицал саму идею обучения в его традиционном виде вообще*. Сущность и главную задачу деятельности школы он видел в организации *научной* работы школьников. Для этого, по его мнению, в каждой школе должны быть открыты «научные студии»: физико-математическая, биологическая, социально-историческая, литературно-философская, философско-географическая. Ученик, по его словам, «половину всего школьного времени, предназначенного для научных занятий, *проводит в переходах из одной научной студии в другую* (выделено нами – В. П.), а остальную половину школьного

времени, предназначенного для научных занятий, отдаёт своим специальным занятиям в избранной им научной области» [9, с. 111].

Как видим, П. П. Блонский явно преувеличивал возможности детей и школы; у него речь идёт даже не о преподавании и учении, а о якобы *научной деятельности*, которую должны осуществлять ученики в школе, причём фактически самостоятельно и в области всех наук сразу! То, что он имел в виду именно научную, а не учебную деятельность, подтверждает настойчивое повторение именно этого термина, – *научная деятельность*. Другую половину рабочего времени Павел Петрович отводил на переходы из одной студии в другую.

Ничего не скажешь, «очень рациональная» организация труда школьников «по Блонскому»!

Но вернёмся к комплексным программам. В 1920–1921 гг. имели место первые попытки воплощения на практике комплексного подхода в обучении, причём поначалу в деятельности опытно-показательных станций НКП.

Наконец, в начале 1923 г. НКП принял к реализации в школах I ступени схему, разработанную при участии Н. К. Крупской. Она имела следующий вид.

Таблица 1

Схема построения программы обучения школы I ступени

Год обучения	Природа и человек	Труд	Общество
1	Времена года.	Непосредственно окружающая трудовая жизнь семьи деревенской и городской	Семья и школа.
2	Воздух, вода. Почва. Окружающие человека культурные растения и животные и уход за ними.	Трудовая жизнь деревни или городского квартала, где живёт ребёнок.	Общественные учреждения деревни и города.
3	Элементарные наблюдения (сведения по физике и химии. Природа местного края. Жизнь человеческого тела.	Хозяйство местного края.	Губернские (областные) общественные учреждения. Картины прошлого своей страны.
4	География России и других стран. Жизнь человеческого тела.	Государственное хозяйство РСФСР и других стран.	Государственный строй России и других стран. Картинки прошлого человечества.

Схема программы школы II ступени была построена по тем же трём «колонкам», которые получили такие названия: «Природа, её богатства и силы», «Использование этих богатств человеком (Трудовая деятельность людей)», «Общественная жизнь». По мысли авторов в первой колонке должны были найти место отдельные сведения по физике, химии и биологии, «поскольку они необходимы для понимания климата, жизни почвы, жизни растений», «для понимания жизни животных и человека». В этой же колонке размещались отдельные сведения по строению вселенной и по истории материальной культуры. Вторая колонка заполнялась сведениями из различных отраслей производства, техники, организации и истории труда. Третья колонка содержала материал обществоведческого характера и отдельные сведения по истории.

Самое невероятное и удивительное в этой схеме заключалось в том, что важнейшие учебные предметы: математика, литература и языки, – русский и иностранные, а также родной язык (в национальных школах) вообще не были представлены; они должны были, по замыслу авторов этих планов, *изучаться попутно (!!!)*.

На основании этой схемы НПС ГУСа в 1922–1923 учебном году была осуществлена разработка первого варианта программ школы I ступени. 15.07.1923 г. программы для первых двух лет обучения были утверждены коллегией НКП. Чуть позже была проведена разработка программ для 3-го и 4-го годов обучения (в тогдашней терминологии – 3-й и 4-й групп), и вскоре эти программы были изданы для всех четырёх групп школ I ступени [44].

Во вводной записке к программам школ I ступени» отмечались два недостатка «до-гусовских» программ: их оторванность друг от друга и отсутствие связи с жизнью. Преодолеть эти недостатки и предполагалось применением комплексного метода, а также путём установления тесной связи содержания программ с жизнью.

Схема ГУСа центром школьных программ поставила трудовую деятельность людей, которая должна была изучаться в связи с природой, как объектом трудовой деятельности, и в привязке к общественной жизни, которая является следствием всё той же трудовой деятельности. Этим, по мысли авторов, достигалось единство всех компонентов программы. Все сведения, расположенные в трёх колонках, объединялись той или иной комплексной темой («комплексом»), изучение содержания которой увязывалось, по возможности, с сезонными явлениями и краеведением.

Каждая комплексная тема была рассчитана на определённый срок: от двух недель до полутора месяцев. Эти комплексные темы могли быть разными для городских и сельских школ. Ниже мы приводим образец такой темы для сельских школ («Навоз»). Как вариант для городских школ могла бы быть производственная тема промышленного профиля, например, «Обувная фабрика».

Для первого года обучения первой комплексной темой была «Жизнь ребёнка до школы летом», второй – «Знакомство со школой», третьей – «Охрана здоровья детей», четвёртой – «Октябрьская революция» (по срокам она приурочивалась к ноябрьским праздничным дням). Некоторые темы повторялись в один и тот же срок (в соответствии с сезонными явлениями и датами революционных праздников) на всех четырёх годах обучения. Таковы темы «Октябрьская революция», «Первое мая – международный праздник трудящихся», а, например, тема «Начало весенних работ» изучалась только в 1 и 2 классах.

Комплексные программы считались руководящими работниками НКП «блестящим завоеванием», подлинным выражением марксизма в школьной работе, применением диалектического материализма в программах и методах работы советской школы. А. В. Луначарский в речи на съезде заведующих губернскими отделами социального воспитания 11.03.1923 г. в таких восторженных выражениях характеризовал программы ГУСа: «Это есть нечто, в полном смысле слова, замечательное. Это целый переворот в деле школьного образования, Это такая вещь, которая, если мы сумеем её развить, будет иметь всемирное значение. В этой программе лежит необычайное изящество структуры; с какой бы стороны ни подойти к ней, вы видите нечто цельное» [44, с. 5].

Н. К. Крупская считала принципиально важным постановку идеи трудовой деятельности трудящихся в центр содержания программ, и обосновывала она это следующим образом: «В основу программы... кладётся изучение трудовой деятельности людей. Этим создаётся та внутренняя связь между темами отдельных бесед, между различными предметами, которая необходима, так как осмысливает всё преподавание» [28, с. 113].

Как видим, руководители НКП А. В. Луначарский и Н. К. Крупская характеризовали своё «детище» в таких восторженных тонах, что невольно вспоминается известное русское присловье «Хороша дочь Аннушка! – хвалят мать да бабушка». Спустя несколько лет, когда не только вся педагогическая общественность, но и высшие пар-

тийно-государственные органы, начнут дружно критиковать комплексные планы, Крупская и Луначарский не только станут замалчивать свою причастность к их созданию и внедрению в школы, но, более того, «ополчатся» на «те силы», которые эти программы создали и внедряли. При этом, разумеется, ни одного имени ими не будет названо. Это и понятно, иначе пришлось бы, прежде всего, назвать самих себя.

Вводная записка комплексных программ прямо указывала на то, что в ходе их реализации изучаются *не учебные предметы*, а некие *«центральные темы»*, дающие, по мнению авторов этих программ, нужные учащимся по данной теме знания и навыки. Темы программы должны были быть, вместе с тем, «интересными и близкими активной жизни ребёнка и окружающей школу действительности».

Интерес детей, проявлявшийся к тому или иному общественно-политическому или природному явлению провозглашался критерием отбора учебного материала. Иными словами, заинтересовались дети каким-либо текущим событием, – и всё, учёба побоку! Учитель обязан заниматься изучением и обсуждением с детьми этого события. А как же быть в таком случае с изучением текущего учебного материала? А никак! Этот материал – «вечный»; он никуда не денется, его можно и отложить до лучших времён... Главное – сиюминутные интересы детей!

Школьная работа, согласно комплексным планам, объединялась на основе так называемых «очередных ударных заданий школы». При этом каждой школе предлагалось самой периодически выдвигать то или иное *«принципиально ценное и практически важное ударное задание»*, при проведении в жизнь которого должны были объединяться все шкрабы (школьные работники), имеющие отношение к данному классу.

В школе II ступени, как отмечалось в программах, «синтетическое образование проводится: 1) путём координирования содержания отдельных изучаемых наук друг с другом, в смысле выделения общих, связанных друг с другом тем; и 2) путём максимальной согласованности преподавателей между собой, осуществляемой посредством периодических сговоров преподавателей по установлению связи между программами отдельных, одновременно изучаемых учащимися учебных предметов» [44, с. 7].

Таким образом, добиваться успеха в освоении материала предлагалось путём «периодических сговоров между преподавателями». Ну и ну!

Уже во введении к программам для пятых-седьмых групп (классов) указывалось, что отныне «не придаётся никакой цены ранее сложившейся систематике школьных предметов; каждый школьный предмет теряет свою самостоятельность и самодовлеющую ценность» [44, с. 5].

Кто же всё-таки, помимо Крупской и Луначарского, предлагал весь этот бред? Приведём, хотя бы кратко, взгляды и суждения одного некогда видного сотрудника НКП, в то время очень влиятельного, а ныне совсем забытого деятеля отечественной науки. Известный большевистский деятель Михаил Николаевич Покровский (1868–1932) с мая 1918 г. и до конца жизни был заместителем наркома просвещения, отвечал за сферу науки и высшего образования. В своём выступлении на вышеуказанном съезде Покровский дошёл до того, что даже стал отрицать значение математики как науки. Он, в частности, утверждал следующее: «Что касается математики, то мнение наиболее свежих математиков из университетских профессоров таково, что это не наука с определённым конкретным содержанием, а что это определённый язык, на котором говорят» [25, с. 125].

Изучение этого *языка*, то есть языка математики, по мнению М. Н. Покровского, должно происходить *попутно*, в процессе изучения физики, химии, механики, астрономии. Русский язык также должен был изучаться в связи с другими дисциплинами. Отсутствие в программе словесности М. Н. Покровский считал *огромным плюсом*, так как он, по его признанию, «давно вынес впечатление, что нельзя отбить вкус к литературе лучше, чем введением её в форме преподавания» [25, с. 125]. И далее он утверждал, что «подростки, организовав клубы, изучат сами и Тургенева, и Толстого, и Гоголя, и Пушкина» [25, с. 125].

Таким образом, в своей борьбе против систематической науки создатели комплексных программ, руководители НКП и официальной отечественной педагогической науки были готовы ликвидировать, объявить несуществующими не только учебные предметы, но даже тысячелетиями существовавшие науки, такие, например, как математика! Ими отрицалась необходимость преподавания литературы. С презрением «учёный» Покровский говорил о Пушкине, Толстом, Гоголе и Пушкине. И всё это были люди, возглавлявшие длительное время российское образование и отечественную науку! Что это такое, если не раннесредневековое мракобесие и вопиющая некомпетентность!?

И. В. Сталин в работе «Письмо т. Ме-рту» следующим образом оценил Покровского и Луначарского: «У нас в России процесс отми-

рания целого ряда старых руководителей из литераторов и старых «вождей» тоже имел место. Он обострялся в периоды революционных кризисов, он замедлялся в периоды накопления сил, но он имел место всегда. Луначарские, Покровские, Рожковы, Гольденберги, Боглановы, Краси́ны и т. д., – таковы первые пришедшие мне на память образчики бывших вождей-большевиков, отошедших потом на второстепенные роли».

Здесь Сталин в один ряд поставил и верных соратников Ленина, и тех, кто боролся против него. При этом о Покровском и Луначарском он выражается самым пренебрежительным тоном.

Но уже 12 апреля 1932 г. в некрологе в газете «Правда» Покровский назывался «виднейшим представителем старой большевистской гвардии, активным участником Октябрьской пролетарской революции, непримиримым борцом за генеральную линию партии, всемирно известным учёным-коммунистом, виднейшим организатором и руководителем нашего теоретического фронта, неустанным пропагандистом идей марксизма-ленинизма» (Цитата по книге: Равкин З. И. Творцы и новаторы школы, рождённой Октябрём. М. : Просвещение, 1990. С. 94–95).

Смена «гнева на милость» неудивительна: «мавр сделал своё дело», и больше уже не был ни для кого опасен; почему бы его и не похвалить напоследок?

М. Н. Покровский похоронен в Кремлёвской стене, его имя в 1932–1937 гг. носил Московский государственный университет. Вплоть до настоящего времени в научно-исторической печати и публикациях можно встретить хвалебные оды в его адрес. Мы можем объяснить это только тем, что авторы этих «од» недостаточно хорошо осведомлены о «научных заслугах» этого «учёного-марксиста». Примерно то же самое можно было бы сказать и в отношении А. В. Луначарского.

Составители комплексных программ, по-видимому, вполне искренне стремились к решению следующих важнейших задач: 1) осуществить связь школы с жизнью, радикально перестроить школьное обучение, уничтожив отрыв обучения от практики, от трудовой деятельности людей; 2) привить учащимся диалектико-материалистическое мировоззрение и обеспечить материалистическое содержание школьного обучения; 3) сделать школьное обучение близким интересам ребёнка и соответствующим уровню и характеру развития возрастных групп; 4) установить связь обучения с жизнью данного района (краеведческий принцип) и с сезонными явлениями природы

Указанные задачи были действительно актуальными. Однако введение комплексных программ вовсе не способствовало их решению. Авторы комплексных программ полагали, что внедрение их программ позволит осуществлять на практике диалектический принцип связи явлений жизни. Однако диалектический материализм имеет в виду естественные связи, а в комплексных программах устанавливались противоестественные, искусственные, надуманные связи.

Новаторы из НКП считали, что они проводят идею связи жизненных явлений, принцип связи обучения с жизнью; они «любовались» «цельностью» своих программ. В действительности же комплексные программы представляли собой неудобоваримую смесь бессистемных и клочкообразных сведений, набранных из различных областей знания и искусственно «притороченных» к той или иной теме.

Комплексные программы нарушали систематичность знаний, логику учебных предметов, развивали у детей поверхностное отношение к учёбе и никчемное всезнайство. На уроках, возможно, и говорилось о многом, но ничего не закреплялось основательно. Учёба шла, в лучшем случае, «галопом по Европам». Наука и жизнь механически противопоставлялись друг другу, нарушалась последовательность в изучении знаний.

В школе II ступени учебные предметы хотя и сохранялись, но расположение учебного материала в каждой теме производилось в соответствии с комплексными темами, вследствие чего учебный предмет уродовался, а логика его нарушалась. Школьному учителю приходилось одновременно «сидеть на двух стульях»: давать учебный материал в соответствии с логикой конкретной дисциплины, и, в то же время, искусственно «подгонять» этот материал под некие комплексные темы, которые, как правило, не имели отношения к учебному предмету. Некоторые темы в комплексных программах школы I ступени, особенно связанные с сезонными явлениями и революционными праздниками («Первое мая – праздник трудящихся», «Великий Октябрь»), из года в год повторялись во всех четырёх классах. Отсюда излишний, совершенно необоснованный концентризм учебного материала, его ненужная повторяемость и большая неэкономность в расходовании времени на уроке.

Учебные навыки, то есть то, на что учителя всегда обращали особое внимание (беглость и правильность чтения, орфографически правильное письмо, умение быстро и правильно производить арифметические действия над числами и др.), в программах 1923–1924 учебного

года отсутствовали совсем. Более того, во вводной записке к комплексным программам указывалось: «Нет надобности гнаться за сообщением какой-либо определённой суммы знаний» [25, с. 127].

Комплексные программы уничтожали специфику каждого учебного предмета; не обращалось внимания на необходимость отработки навыков чтения, грамотного письма и быстрого устного счёта. В тексте программ давались, например, такие однозначные установки: «Не должно быть в школе арифметики и русского языка как особых предметов, никакого особого изолированного курса природоведения не должно быть» [25, с. 128].

Нами специально приведена эта цитата, с тем, чтобы показать, как настойчиво стремились создатели программ довести до сознания каждого «шкраба» мысль о «беспредметности» обучения: они повторяли её в программах многократно, едва ли не в каждом абзаце, с тем, чтобы ни у кого не оставалось никаких сомнений на этот счёт.

На местах, то есть в уездных, городских и губернских органах просвещения, стоявших, разумеется, ближе к реальной школьной практике, отнеслись к комплексным программам с явной настороженностью. Так, Петроградский губоно издал эти программы для своих учителей, снабдив их специальным комментарием, в котором, в частности, достаточно осторожно отмечалось, что «предлагать программы, составленные по комплексному методу, где бы грани отдельных предметов стирались, пока такие программы не выдержали строгого испытания на практике, едва ли было бы целесообразно» [82, с. 161].

Если Петроградский губернский отдел народного образования, как орган просвещения важнейшего российского региона, – как-никак «колыбель революции!», – ещё мог каким-то образом выразить своё особое, причём негативное мнение, то губернским органам образования провинциальных территорий не оставалось ничего другого как принять предлагавшиеся программы к неукоснительному исполнению.

Но лучшие учителя всё-таки пытались найти хоть какой-то свой выход из создавшегося положения. Так, в городе Вятка, в считавшейся передовой опытно-показательной школе имени Л. Б. Красина, учителя составляли «двойные» планы работы: первый план – реальный, как и раньше, направленный на фактическое обучение детей, и другой, с соответствии с наркомпросовскими указаниями – для «прикрытия», на случай внезапной проверки со стороны «отнарбов» (отделов народного образования) [60, с. 69].

В статье «Программы ГУСа и общественная работа» (1926) С. Т. Шацкий, рассказывая о работе на местах по схемам ГУСа, приводит ряд примеров того, как учителя используют гусовские «колонки».

В частности, он писал: «В одной губернии у нас имеется 12 колонок, а в другой – 16, есть 18, 25, а на Восточной железной дороге (имеются в виду школы железнодорожного ведомства. – В. П.) – 61 колонка. Можно ли заниматься, имея такие большие простыни, и с шестидесяти одной точки зрения подходить к вопросам? Это невозможно, это тормоз для занятий. Учителя приобрели известный навык располагать по этим колонкам материал на любую тему. Скажешь «гвоздик», сейчас же по шестидесяти одной колонке проведут «гвоздик» или «капусту» и т. д. Я спрашивал учителей: «А как же вы работаете по этим схемам?» Откровенно отвечают: «Мы по ним не работаем, мы работаем так, как работали раньше, а когда придёт инспектор и требует схему, то мы ему её даем. Он смотрит на «простыню» и говорит: «Это не туда разнесли, а это надо сюда» <...> Приезжает товарищ из Сибири и просит: «Помогите нам в таком деле: мы на месте с товарищами очень хорошо разработали тему «Корова», провели её по всем колонкам, а слово «Пение» никак не увязывается. Как это сделать?» [104, с. 353, 354].

С. Т. Шацкий жалуется на неразбериху. Невольно возникает вопрос, а кто эту неразбериху устроил? Ведь сам Шацкий был членом НПС, и вместе со своими коллегами он и вводил эту немислимую по своей глупости систему. И если не вводил лично, то, по крайней мере, голосовал за её внедрение в школах. В конце 1920-х – начале 1930-х гг. С. Т. Шацкий был уже, *разумеется*, противником установления противоестественных связей в обучении, и стал выступать с прямо противоположных позиций. Теперь он *справедливо* считал, что на первый план должна выдвигаться задача усвоения учащимися прочных знаний, умений и навыков по русскому языку, математике и другим предметам, и лишь на этой основе знания, умения и навыки интегрируются. Это правильная позиция. Вот только жаль, что такую ясную позицию Станислав Теофилович не занимал сразу, ещё в начале 1920-х гг. Правда, для того, чтобы так поступать в то время, надо было бы выступить, подобно Антону Семёновичу Макаренко, против «педагогического Олимпа», противопоставить себя ему, и проявить при этом не только научную зрелость, но и гражданское мужество. А Шацкий был сам частью этого самого «педагогического Олимпа»...

А. С. Макаренко, руководивший в начале 1920-х гг. колонией имени М. Горького, дал картину того, каким образом была вынужде-

на строиться учебная работа по комплексным планам, навязывавшимся школам и другим учебно-воспитательным учреждениям со стороны НКП Украинской ССР.

(В те годы единого союзного органа по руководству образованием не существовало. В каждой союзной республике был свой НКП, который хотя и осуществлял руководство местным образованием исходя из региональной специфики, но в основополагающих моментах ориентировался на российский НКП, признавая его верховенство. Это касалось, разумеется, и всего того, что было связано с комплексными планами).

«Для иллюстрации» приведём конспект темы «Навоз», разработывавшейся в колонии А. С. Макаренко, одновременно с большой работой по вывозке навоза в поле и к парникам в начале весны. Конспект приводится в сокращении.

Навоз. 1. Доклад воспитанника: Почему навоз является удобрением? Что содержится в навозе и в растении? Чем ещё можно удобрить поле? Полное и неполное удобрение. Прямое и не прямое удобрение. Состав навоза. Значение твёрдых извержений и мочи. Значение подстилки. Качество навоза в зависимости от корма. Сухой и мокрый навоз. 2. Доклад воспитанника: Употребление навоза. Собираение, хранение, вывозка, разбрасывание и заправка навоза. 3. Критическая часть. Доклады и беседы по спорным и неясным вопросам: Для всех ли почв одинаково необходимо удобрение? Какое количество навоза наиболее выгодно вывезти в поле? Значение почвенной воды при навозном удобрении. 4. Практическая часть. Доклад зав. хозяйством колонии: Ближайший план по навозному удобрению в колонии. На какие поля будет вывозиться навоз? Почему? Какое количество десятин будет унавозжено? На какие поля следовало бы вывезти навоз, если бы позволяло количество скота? Практическая работа по вывозке. 5. Математическое изображение. Задача № 1. Сколько десятин можно унавозить от колонийского скота, если полагать по 1200 пудов на десятину и считать период зимнего собиранья навоза в 180 дней? Задача № 2. Сколько нужно держать овец, чтобы заменить по количеству доставляемого навоза 4-х колонийских лошадей, при условии, что поле чернозёмное? Задача № 3. Та же задача при условии песчаного грунта. (Сущность различия условий 2 и 3 задачи заключается в том, что при чернозёме нужен фосфор, а на песке – азот. 6. Графическое изображение. А) Диаграмма: Прибавка урожая при внесении 1200 и 2400 пудов навоза на различных

почвах. Б) Кривая: Изменение количества образовавшейся азотной кислоты при различной влажности без навоза и при внесении навоза. В) Диаграмма: Содержание азота, калия и фосфора в навозе различных животных. 7. Словесное изображение (Сочинение). Как нужно сохранять навоз. Как поступают с навозом на поле. Как мы вывозим и храним навоз. Как люди научились удобрять землю. Какое удобрение лучше и почему [45].

При подготовке докладов учащиеся использовали рекомендуемые им пособия, названия которых также приводились в конспекте. Не подлежит сомнению то обстоятельство, что для колонии, которой руководил А. С. Макаренко вопрос об ознакомлении воспитанников со свойствами навоза имел значительное практическое значение. И если бы вся эта вышеприведённая работа осуществлялась во внеучебное время, это можно бы было только приветствовать. Но ведь великий педагог вынужден был заменять *навозом*, т. е. темой «Навоз», реальные учебные предметы с их конкретным содержанием, призванным формировать у детей мировоззрение, кругозор, теоретические знания и практические учебные умения и навыки, то есть всё то, что называется общим образованием.

Понятно, что здравомыслящий педагог, каковым был Макаренко, не мог не видеть навязываемого из НКП мракобесия. Но что он мог поделать? Как говорится: «Не мы *такие*, время – *такое!*».

Самым жгучим методическим вопросом в ходе внедрения комплексных программ был вопрос об *увязке* комплексной темы с выработкой практических навыков (чтения, письма, устного счёта и др.). Педагогические журналы тех лет пестрят материалами, авторы которых задаются вопросами типа: «Как увязать материал по теме «корова» и прохождение правописания *сомнительных гласных*? Как увяжешь *волисполком* и *склонения родовых слов с окончаниями* – *ый, ой, ое, ого, его*? Какая увязка может быть между темой «Наш край» и *спряжениями и глагольными окончаниями* *ешь, ишь*?» [25, с. 129].

Неудивительно, что в таких условиях, как уже отмечалось выше, работа учителя приняла двойственный характер. Часть времени действительно заботившиеся об интересах дела учителя уделяли *комплексу* в чистом виде, прорабатывая с учениками, и при этом чертыхаясь про себя, материал трёх колонок комплексной программы. Другую часть урока они посвящали таким занятиям, которые ничем не отличались от уроков «старой» школы, то есть отработке реальных практических умений и навыков счёта, письма, чтения и т. п.

Уже к 1925 г. стала явно ощущаться несостоятельность комплексных программ. На недостатки программ, не обеспечивавших прочных знаний и навыков, указывали теперь не только учителя, но даже обычные рабочие и крестьяне. Они писали об этом в газеты, говорили на эту тему на разного рода съездах и конференциях. У них ведь тоже были дети и внуки, и вопрос качественного образования им был вовсе не безразличен. Например, на XIII Всероссийском съезде Советов при обсуждении доклада А. В. Луначарского на этом вопросе заострили внимание делегаты от Тамбовской, Московской и ряда других губерний. Повсеместно на школьных собраниях родители настаивали: «Научите наших детей, прежде всего, читать, писать, считать, а потом уже вводите нужные вам комплексы». «Комплексы» воспринимались здравомыслящими учителями и родителями как нечто противоестественное, противостоящее здравому смыслу; как нечто такое, что нужно чиновникам от образования, но никак не детям.

Защищаясь от совершенно здравых обвинений, в своих выступлениях Луначарский и Крупская подчёркивали, что их комплексные программы представляют собой конкретное воплощение политики партии в школе. Иными словами, они попытались придать своим сумасбродным изыскам политический характер. Дескать, эти комплексы – проявление партийных установок. А раз так, то попробуй-ка выступить против этих замечательных программ! Сразу же попадёшь в члены какой-нибудь антипартийной оппозиции, станешь «подпевалой Троцкого» или кем-то вроде этого. А дальше, – выселение из квартиры, телячий вагон, ссылка в Джекказган или на строительство очередного гидроканала в качестве зэка. Это, конечно, в том случае, если повезёт. А в худшем, – расстрел на полигоне в Коммунарке... (Кстати, название расстрельного полигона было очень подходящее, соответствующее содержанию и духу эпохи). Словом, комплексным программам был придан прямо таки сакральный, священный смысл.

Всё-таки под напором требований с мест А. В. Луначарский в 1925 г. выступил с «компромиссным» предложением устраивать в школах специальные уроки счёта, письма и чтения; как говорится, «нате вам, с барского плеча».

Однако «реабилитировать» математику и другие науки, попавшие под его, Луначарского, запрет, глава НКП по-прежнему отказывался. Отказ от этого запрета и комплексных программ означал бы для него, Крупской и иже с ними признание их собственного поражения, чего Луначарский никак не хотел допустить. Комплексный под-

ход в обучении по-прежнему оставался для него и его подчинённых «священной коровой», а применительно к содержанию проектов, – поистине «священной овцой».

Выступая на совещании заведующих агитационно-пропагандистскими отделами губернских комитетов ВКП(б) (1925) Луначарский с возмущением говорил о тех школах, которые, несмотря на запреты НКП, вернулись таки к предметному подходу, указывая при этом в документах, что комплексный подход ими полностью якобы осуществляется. Тем самым, эти школы, по мнению главы НКП, ввели в заблуждение руководящие органы [38, с. 399].

Программа и расписание в этих школах, – возмущался нарком, – были примерно такие: арифметика, овца, письмо и т. д. Что же это за овца? А это, оказывается, такой комплекс! Но на самом деле, негодовал глава НКП, *овцу приносили в жертву*. Иными словами, никакая овца в действительности в этих школах не изучалась, что очень, очень плохо! – а вместо этого изучалась, видите ли, *какая-то там математика!* «Но разве математика может заменить собой овцу?!», искренне недоумевал А. В. Луначарский.

Овца, по мнению Луначарского, должна была не только изучаться, но и быть положенной в основу обучения! Она, *овца*, всего-навсего лишь *прописана* в школьном расписании и разного рода отчётных документах как «доказательство» того, что программа обучения в школе строится по комплексному принципу, а на самом деле ей, *овце*, не уделяется должного внимания, которого она, *овца*, несомненно, заслуживает. Это ли не повод разобраться с такими школами!?

Работникам агитпропов, таким образом, фактически вменялось в обязанность следить за тем, чтобы в школах изучались именно *овца, навоз, корова, Красный Октябрь*, а не какие-то там «*пушкины и лермонтовы*», или, например, вульгарный устный счёт, чтение, письмо и прочая «*проза жизни*».

В 1925 г. в НКП уже стали понимать необходимость переработки программ, однако, вместо отказа от комплексного построения программ «педагогический Олимп» всё ещё твёрдо держался «комплекса» как ведущего начала структуры программ, и если к чему и склонялся, то лишь к некоторым уступкам в отношении «навыков», в том смысле, что их «потихоньку» стали разрешать.

Но что значит «потихоньку»? Учителя оставались после уроков с теми детьми, кто проявлял желание *хоть чему-то научиться*. Родители приглашали учителей на дом, для фактически *нелегальных* инди-

видуальных или групповых занятий со школьниками. Отец автора данной монографии рассказывал, что ему пришлось в детстве, что называется, испить полную чашу наркомпросовских экспериментов. Единственная надежда в получении знаний была на внешкольные занятия...

Единая комплексная тематика сохранялась и в программах первого центра школ 2-й ступени, хотя обучение здесь велось всё-таки по отдельным предметам. В это трудно поверить, но во вводной записке, предваряющей, содержание этих программ, содержалась критика в адрес, – ни много, ни мало!, – учителей, которые превратили комплекс в какой-то «фетиш» и «педагогический кунштюк», и при этом не понимали «истинного духа комплексной системы организации образовательного материала» [80, с. 5].

Вот уж, действительно, *с больной головы на здоровую!*

В 1927 г. были изданы новые программы, в которых с маниакальной настойчивостью, достойной лучшего применения, снова была подтверждена верность комплексной системе. При этом авторы даже сожалели, что школы пока оказываются не в состоянии «построить все программы и всю учебную работу в виде *комплексов-дел*, в виде последовательного и непрерывного ряда трудовых заданий общественно-практического порядка» [81, с. 26].

В то же время, программы 1927 г. включали в себя элемент своеобразного компромисса между комплексностью и предметностью в форме своеобразного приложения, которое называлось «программа навыков». Но уже в программах 1929 г. это важное дополнение было исключено, а сами программы стали во всё большей степени преобразовываться из комплексных в комплексно-проектные; они стали ещё более бессистемными, и, что было особенно печально, сильно сокращался объём изучаемого школьниками содержательного материала. Помимо этого, в программах усиливался концентризм в преподавании учебного материала и его повторяемость. Так, и в 1-м, и во 2-м классах указывалось на необходимость «наблюдения за распусканием веток и проращиванием семян». К вопросам о строении цветка и его опылении программа возвращалась трижды, то есть во всех первых трёх классах. Вместо общеобразовательного материала авторы программ выдвинули на передний план общественно-полезную работу, которая должна была выполняться в виде проектов с первых же дней пребывания ребёнка в школе; например, «Наблюдения за заболеваемостью в своих семьях».

Это была всего лишь вторая по счёту комплексная тема I-го года обучения, и сразу такая, мягко говоря, специфичная. В программе указывалось, что если в семье все были здоровы, и наблюдать было не за кем, предлагалось идти наблюдать туда, где есть больной. Причём даже не помогать, а только наблюдать. Кстати, вся эта фантазматика имела место тогда, когда в стране ещё только ставился вопрос о вакцинации от опасных заразных заболеваний; в некоторых регионах страны имели место эпидемии малярии, холеры, тифа и других опасных заболеваний. И вот, согласно программе Наркомпроса, учащийся I класса, вместо того, чтобы соблюдать все нормы дистанцирования и соблюдения санитарно-гигиенических норм, должен был идти туда, где есть больные *с целью наблюдения*. Аналогичный «конструктивный» характер имели и другие темы у первоклассников, например, такие: «Как мы можем облегчить труд наших матерей», «Участие детей в совместном проведении всей школой антирождественской пропаганды».

Первая тема 4 класса сельской школы в программе 1929 г. названа проектной темой; её название звучало так: «От чего зависит урожай и как его поднять». Иными словами, ученикам начальной школы предлагалось найти решение вопроса, над которым бились, бьются и будут биться до скончания веков лучшие умы агротехнической науки и практики.

Впоследствии недостатки рассмотренных нами программ были «списаны» на «правых и левых уклонистов», на «вредителей», которые «маскируясь революционной фразой, двурушничая, сумели ввести в заблуждение наркомпрос». Так представлял себе дело известный советский историк педагогики Е. Н. Медынский [25, с. 135]. Именно этим обстоятельством он объяснял несовершенство программ 1920-х гг. Правда, фамилии «двурушников» Евгением Николаевичем и другими «разоблачителями» «почему-то» не назывались. Собственного говоря, понятно почему; книга Медынского вышла в 1948 г., а в те годы назначать врагов мог только один человек в СССР, – и этим человеком был, разумеется, не историк педагогики Медынский, – а всем остальным предоставлялось право с этим только соглашаться и одобрять. К тому же, сам Е. Н. Медынский был тесно связан с Н. К. Крупской, хорошо знал всех сотрудников НКП «первого призыва».

Да и как их назовёшь, этих самых «двурушников»?! Это же были всё те же деятели НКП, продолжавшие, как ни в чём не бывало,

там же и работать; разумеется, за исключением тех, кто подвергся репрессиям, как, например, М. М. Пистрак, А. С. Бубнов и др. Но, конечно, причиной их репрессий было отнюдь не внедрение комплексных программ, а совсем другие причины.

Несмотря на то, что в педагогической печати 1930-х гг., и позднее, по существу, вплоть до конца советского власти, вина за все эти повсеместно вводившиеся благоглупости возлагалась на неких мифических «уклонистов» и «вредителей», чьи «гнезда», – как было принято писать в газетах, – были разрушены благодаря бдительности органов безопасности, конкретные фамилии этих самых «вредителей» никогда не назывались, ибо тогда надо бы было называть имена, которые были окружены пиететом и были неприкасаемы для критики.

Ведущие отечественные историки педагогики вплоть до падения социалистического строя не торопились признавать порочный характер программ ГУСа, ограничиваясь крайне мягкой критикой, и делая упор на позитивные моменты. Так, научный консультант по докторской диссертации автора данной монографии, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования Захар Ильич Равкин в нейтральных тонах характеризовал программы ГУСА 1920-х гг., называл их первой попыткой в направлении поиска путей революционного обновления содержания школьного образования, установления связи его с жизнью, с практикой социалистического строительства [49, с. 222].

Другой видный советский педагог Фёдор Филиппович Королёв признавал тот факт, что идея комплексного построения программ приводила к установлению надуманных и искусственных связей отдельных учебных предметов с комплексными темами. Иными словами, он дословно повторял характеристику программ, данную в своё время Н. К. Крупской в тот период, когда их недостатки стали очевидными для всех. Тем не менее, он подчёркивал, в частности, что «учебный план 1927 г. включал дисциплины, имевшие в виду разностороннее, естественнонаучное, общественно-политическое образование учащихся, трудовое, физическое и эстетическое их воспитание» [26, с. 353]. Впрочем, Ф. Ф. Королёв и сам был сотрудником НКП, и работал в молодости под началом Н. К. Крупской, поэтому открыто критиковать свою бывшую начальницу он, разумеется, был не в состоянии.

А. И. Солженицын в «Архипелаге ГУЛАГ» писал о «потоках» и «ручейках» незаконно арестованных. К первым он относил военных,

интеллигенцию в целом, крестьян-единоличников, партийных работников и т. д. И одним из «ручейков» были те учителя, которые выступали против навязывавшихся школе методов, таких как метод проектов, бригадно-лабораторный и т. п. [87, с. 66].

Спустя несколько лет после выхода партийных постановлений о школе (1931–1932), «амнистировавших» классно-урочную систему и «милостиво» разрешивших учителям, как и прежде, работать «по предметам», а не «по проектам», появился уже другой «ручеек» заключённых. Это были те учителя, которые в предшествующие годы как-то приспособились к «проектной» системе, а теперь стали неудобны. О том, чтобы привлечь к ответственности истинных виновников этой глупости, – а это были, прежде всего, А. В. Луначарский, Н. К. Крупская, С. Т. Шацкий, А. Я. Вышинский, О. Л. Бем, М. М. Пистрак, В. Н. Шульгин и другие ответственные работники НКП, – и речи не было. Разумеется, никаких «уклонов» и никакого «вредительства» в деятельности деятелей НКП в 1920-е гг. и позднее не было и в помине. Зато имело место самое настоящее дремучее педагогическое невежество, фундированное, идеологическими и политическими установками, и выразившееся в отказе от всего передового в деятельности российской школы в предшествовавший исторический период.

Немалый вред наносило и бездумное увлечение зарубежными «новациями», что не в последнюю очередь объяснялось солидным дореволюционным эмигрантским «стажем» ведущих сотрудников НКП. И, разумеется, как уже указывалось выше, важной причиной внедрения рассмотренных выше «комплексных программ» было отсутствие педагогического образования и серьёзной учительской (преподавательской) практики у руководителей этого ведущего органа образования в стране.

В последующие десятилетия идея комплексности в педагогике неоднократно выдвигалась, правда уже не в таком карикатурном виде, а в форме комплексного подхода в обучении, усиления межпредметных связей, причем на базе преподавания основ *отдельных* наук, в рамках *предметного* обучения. Оптимального решения проблемы сочетания изучения отдельных предметов и интеграции между ними не найдено до сих пор. Тем не менее, высвобожденная Великой Октябрьской социалистической революцией энергия масс, в том числе учительских, позволила добиться в 1920-е гг. значительного прогресса в ликвидации неграмотности, в восстановлении и дальнейшем развитии системы народного образования, в подготовке первого поколе-

ния «красных» командиров производства и специалистов высшей квалификации; иными словами, дала возможность заложить надёжный фундамент для будущего подъёма хозяйства страны в целом, и выхода её на передовые позиции во многих отраслях науки и производства.

I. II. Проявление инновационной деятельности органов просвещения посредством открытия опытно-показательных образовательных учреждений

Опытно-показательные учреждения НКП РСФСР стали создаваться, начиная с 1918 г. Они предназначались для разработки передовых форм и методов обучения и воспитания с целью последующего их внедрения в практику работы массовой школы. Эти учреждения служили также едва ли не главной базой подготовки и переподготовки работников просвещения, поскольку институтов повышения квалификации учителей тогда ещё не было. Кроме того, они проводили большую культурно-просветительную работу среди населения, прежде всего сельского, и это также отвечало задачам НКП, сочетавшего, как известно, в те годы функции двух ведомств, – образования и культуры. В 1919 г. НКП было зарегистрировано 27 опытно-показательных школ (далее – ОПШ), к 1 марта 1920 г. – 31, а в 1920–1921 учебном году – около 100 в 25-ти губерниях [49, с. 85].

Эти школы должны были стать наглядным свидетельством преимущества новой, социалистической школы, – причём не только на словах, но и на деле, – в сравнении со старой, царской школой. Иными словами, ОПШ отводилась роль революционного авангарда в борьбе со старорежимными порядками в системе российского образования. В этих передовых учебно-воспитательных учреждениях нового, социалистического типа предполагалось сосредоточить наиболее квалифицированных учителей. Такие школы должны были располагаться в лучших помещениях; им направлялось лучшее оборудование. Здесь следовало апробировать передовые методы и формы работы, и поэтому на них должны были равняться и брать с них пример другие, *рядовые* школы. Последним предлагалось стремиться к тому, чтобы также заслужить почётное право считаться опытно-показательными учреждениями НКП.

В первые годы деятельности ОПШ каждое учреждение работало на свой лад, проявляя инициативу и самостоятельность в выборе

форм и методов учебной и внеучебной работы. Работой экспериментальных школ, как и всех других учебных заведений, руководили, разумеется, местные органы образования, а вот их методическое обеспечение взял на себя отдел опытно-показательных учреждений при Главном управлении социального воспитания НКП, созданный в 1922 г. [92, с. 87].

В «Положении об опытно-показательных школах», разработанном этим управлением, ставилась задача «усилиями лучших культурных работников способствовать делу изыскания путей и средств к действительному осуществлению в жизни идей трудовой школы» [25, с. 173].

Сотрудники ОПШ разрабатывали и воплощали на практике новые методические идеи, особенно в области обучения и организации трудового, художественного и физического воспитания. Они служили методическими центрами для учителей в своих районах, и, тем самым, способствовали повышению их педагогической квалификации. Для родителей в ОПШ организовывались выставки, на которых их знакомили с достижениями отечественной школы. В ОПШ регулярно проводились так называемые «открытые дни» для учителей других школ. Программа такого дня обычно включала в себя посещение уроков с последующим их обсуждением, и заседание методического совета по проблемам обучения и воспитания. Для гостей также готовились выставка детских рисунков и поделок, концерт художественной самодеятельности; приглашались местные музыканты или поэты.

Среди ОПШ, возникших в 1919–1925 гг., можно выделить следующие типы: а) ОПШ с сельскохозяйственным уклоном; б) ОПШ с индустриальным уклоном; в) ОПШ, не имевшие определённого уклона, и сосредоточившие свои усилия на разрешение общеобразовательных и воспитательных задач. Особыми типами экспериментальных учебно-воспитательных учреждений были опытные станции НКП, школы–трудовые коммуны и школьные городки. Среди общеобразовательных ОПШ назовём такие, в своё время известные всей стране школы, как школа в подмосковном посёлке Малаховка, школа имени В. И. Ленина (г. Нижний Новгород), № 189 (г. Ленинград), № 5 (г. Самара), имени К. А. Тимирязева (г. Богородск Московской губернии), имени Л. Б. Красина (г. Вятка), Вольская (Саратовская губерния) и др.

Большинство этих школ были городскими, но многие из них при этом имели сельские базы. Здесь городские школьники в летнее и зимнее время проводили каникулярное время. Отдых и занятия физ-

культурой и спортом сочетались с общеобразовательными и воспитательными задачами. Дети и учителя много общались с местным населением, проводили совместные мероприятия с сельскими ребятами (соревнования, концерты, «живые газеты» и др.).

В качестве примера расскажем о работе Вятской школы имени Л. Б. Красина. В 1908 г. усилиями сосланных в губернский город Вятка пермских педагогов, – Зои Николаевны Алафузовой, а также супругов Елизаветы Никаноровны Чунихиной и Ивана Григорьевича Манохина было открыто Коммерческое училище [15, с. 3]. В нём сложился сплочённый учительский коллектив. И. Г. Манохин в течение двадцати лет был директором школы, З. Н. Алафузова стала руководителем учебно-производственных мастерских, Е. Н. Чунихина заведовала учебной работой. Впоследствии она выпустила книгу «Путь двадцатилетней педагогической работы», в которой всесторонне рассказала о работе в Вятке [93].

Все педагоги старших классов и многие учителя начальных классов имели высшее педагогическое образование, что по тем временам было большой редкостью. Среди учителей высоким качеством работы выделялись учительница начальных классов Надежда Ивановна Сырнева, учительница географии и немецкого языка Вера Григорьевна Рауш. Школа имела хорошее оборудование, которое ей поставляла Вятская губернская земская мастерская учебно-наглядных пособий.

Эта мастерская была одним из крупных предприятий Вятской губернии. Количество сотрудников достигало 900 человек. Причём несколько бригад были постоянно дислоцированы в горных местностях на Кавказе, Урале и в Хибинах. Там они собирали различные минералы, которые доставлялись в Вятку, и здесь комплектовались большие и малые наборы для школ и музеев. В 1900 г. на Всемирной выставке в Париже работа мастерской была оценена золотой медалью. Заказы на продукцию поступали из десяти европейских стран и из всех регионов России. В советское время мастерская была преобразована в завод «Физприбор» № 2 имени А. В. Луначарского и продукция этого предприятия шла уже в 42 страны мира! Завод был подведомствен НКП РСФСР, позднее министерству просвещения РСФСР [57, с. 2850].

В начале 1920-х гг. училище было преобразовано в единую трудовую школу I и II ступени, затем в опытную школу при Вятском промышленно-экономическом техникуме, а в 1930 г. стало средней школой имени Л. Б. Красина. Имя наркома иностранных дел было

выбрано не случайно: с Манохиным они были студенческими товарищами, вместе учились в 1887–1891 гг. в Санкт-Петербургском технологическом институте. Леонид Борисович не раз помогал школе дидактическими пособиями (карты, учебники, литература и т. п.) [93].

Школа имела три официальных «опытных задания» НКП, которые заключались в том, чтобы опытно-экспериментальным путём выработать наилучшие варианты: а) работы учителей и школьников городской школы с деревенским населением; б) проведения в школе так называемых «трудовых процессов»; в) организации учебной работы по дальтон-плану.

Для выполнения первого опытного задания «красинцы» организовали сельский филиал (базу) в деревне Лянгасы, которая находилась в 7 км от губернского города Вятки; сейчас эта территория вошла в состав г. Кирова. Во время зимних и летних выездов групп учащихся под руководством учителей проводились наблюдения над природой и значительная по объёму краеведческая работа. Был организован сельскохозяйственный труд учащихся на закреплённых за школой земельных участках. На практике осваивались передовые агротехнические приемы, в частности, семипольный севооборот. Велись исследования почвы, образцово была поставлена опытно-агрономическая работа. Кроме того, вятчане предварительно провели в городе сбор литературы и периодики, что позволило организовать в Лянгасах избу-читальню. Вятские учителя и школьники осуществляли культурно-просветительную работу среди крестьян, познакомили местных ребятишек с совершенно новым для них явлением – спортом. Ежедневно проводились различные физкультурно-спортивные мероприятия [25, с. 176].

Выполнение второго опытного задания, направленного на осуществление трудового воспитания школьников и политехнизацию «учебных процессов», потребовало организации работы учащихся в мастерских. В школе были организованы переплётная, столярная, слесарная, токарная и швейная мастерские. Все они были созданы «с нуля». Особенностью работы детей в мастерских было то, что некоторые из них, наиболее подготовленные, сдавали квалификационные экзамены на получение профессионального тарификационного разряда. По каждому виду труда создавались специальные программы, в которых, в частности, указывались производственные задания и последовательность их выполнения в зависимости от уровня его сложности.

При этом особое внимание обращалось на высокое качество выполняемых детьми изделий, а главное, на их возможное дальнейшее

практическое использование. Каждое изделие должно было находить применение в быту, – дома или в школе. К числу самых простых заданий относилось, например, вязание венков и вытачивание черенков для шанцевого инструмента. Изготовление фанерных лопат для уборки снега было уже следующим этапом. Школьники изготавливали скамейки и табуретки, классные доски и стенды, ученические и учительские столы, полки и тумбочки, – сначала для своей школы, а потом и на заказ, для других учебных заведений. Школьный врач осуществлял наблюдение над тем, как посильные трудовые нагрузки влияют на физическое развитие учащихся. Завершающим этапом работы в мастерских был курс машиноведения. Проводился он в 9-й «группе» (классе) периодичностью два урока в неделю. Проводил его инженер-электрик на базе уже пройденного учащимися курса физики. Преподавание машиноведения имело целью дать учащимся знание основ работы механизмов и энергетических установок, и подведения их к пониманию вопросов индустриализации и электрификации.

В процессе обучения активно использовался экскурсионный метод. Учащиеся совершали выходы на электростанцию и лесопильный завод, которые были передовыми для того времени предприятиями в плане механизации и электрификации [25, с. 177].

Помимо теоретического и практического ознакомления с вопросами индустриализации и работы в мастерских все учащиеся изучали основы сельскохозяйственного производства, для чего широко использовалась сельская база школы. Учитель физкультуры занимался организацией едва ли не первых в Вятке спортивных соревнований.

Третье опытное задание НКП, как уже указывалось выше, заключалось в организации учебной работы в соответствии с навязывавшимся тогда повсеместно так называемым дальтон-планом. Руководствуясь партийным лозунгом «отречёмся от старого мира, отряхнём его прах с наших ног!», наркомпросовские деятели навязывали школам опыт американских педагогов. «На местах» крайне негативно отнеслись к этим сомнительным нововведениям, но очень немногие осмеливались выразить своё отрицательное отношение к попыткам внедрения дальтон-плана и бригадно-лабораторного метода.

Педагоги Вятской школы приняли эти сомнительные «новинки» также очень сдержанно и настороженно. Они перевели учебные занятия на систему дальтон-плана лишь по нескольким предметам, и то частично, чередуя дальтон-план с занятиями в рамках традиционной классно-урочной системы. В целом, на «американскую» методику затрачивалось треть всего учебного времени. Результаты, по отзывам

учителей, получались поразительными; учебные дни, организованные в соответствии с дальтон-планом, проходили фактически впустую. Учитель, выполнявший роль «консультанта», не имел права (!) вмешиваться в деятельность детей, и «включался» лишь тогда, когда к нему дети обращались за «консультацией». Учебная работа проводилась в соответствии с так называемыми «проектами», которые частично навязывались «сверху», а частично – придумывались самими учителями [54, с. 163; 68, с. 89].

Вятская школа сообщала в своём отчете в НКП, что проводить работу по дальтон-плану, – его ещё называли «лабораторным планом», – «в чистом виде» неправильно. Поэтому можно говорить о внедрении лишь его отдельных элементов, причём исключительно в старших «группах» (классах) и лишь по некоторым предметам. Обучение по русскому языку и математике, как самым главным и базовым предметам, возможно лишь в рамках традиционной, классно-урочной системы. Для «массовой», – в отличие от опытно-показательной школы, – лабораторный план вообще неприменим, т. к. требует очень хорошего оборудования, специально подготовленных учебных кабинетов и высококвалифицированного, специально сориентированного на дальтон-план педагогического персонала.

Кроме того, при работе в соответствии с американскими установками, по мнению вятских педагогов, возрастает напряжённость труда учителей. Необходимо оплачивать дополнительные часы, которые они отрабатывают в качестве «заведующих» кабинетами и лабораториями в течение многих часов сверх нормативной нагрузки, предусмотренной учебными планами.

Введение «наркомпросовских новаций» требовало не только от учителей, но, прежде всего, от самих учащихся большой дисциплинированности, самостоятельности, стремления инициативно и самостоятельно постигать учебный материал. Но разве можно требовать от всех детей полноценного проявления всех этих качеств?!

Все вышеуказанные, крайне смелые для того времени, тезисы местных педагогов находили своё отражение в отчётах, которые регулярно отсылались в НКП. Смелость требовалась потому, что в Москве такой отчёт мог вполне переключиться со стола какого-нибудь наркомпросовского чиновника на стол следователя ГПУ.

(И по сей день чиновники от образования всю вину на почему-то постоянно неудачающиеся «эксперименты» со школами возлагают на настоящих подвижников просвещения – рядовых учителей, прикры-

ваясь словами, – «Нет плохих учеников, есть плохие учителя!». Эту фразу можно услышать едва ли не на каждом учительском совещании. Она есть своего рода «лакмусовая бумажка», которая показывает, мягко говоря, крайне невысокое социальное положение учителя и в наши дни).

Среди *городских* опытно-показательных школ с сельскохозяйственным уклоном выделялись московские школы: имени А. Н. Радищева, имевшая базу в селе Коломенское, и школа № 14 «Центросоюза», которая вела работу в совхозе «Молоди». В 1918 г. в Детском Селе (впоследствии г. Пушкин) была открыта колония, которая спустя три года была переведена в Москву; местом её летней работы было село Марфино.

Но таких, городских с сельскохозяйственным уклоном школ было сравнительно немного. Всё-таки большинство школ, имевших сельскохозяйственный уклон, и были сельскими. Среди них выделялись следующие школы: Хотьковская, Красково-Малаховская и Богородская (Московская губерния), Чакинская и Староюрьевская (Тамбовская губерния). Сюда же можно было отнести и сельские школьные городки, например, Куженерский (Марийская автономная область) и Советский (Вятская губерния).

Чакинская школа стала экспериментальной (опытной) в 1921 г. Организация сельскохозяйственных работ здесь осуществлялась педагогами и учащимися на обширных земельных участках. Школа содержала доставшуюся от прежних хозяев животноводческую ферму. Здесь активно действовала Тамбовская сельскохозяйственная станция, занимавшаяся производством высококачественного семенного материала. Посильное участие в этой инновационной работе принимали и школьники, которые под руководством научных сотрудников ставили агрономические опыты, помогали в организации сельскохозяйственных выставок. Деятельно работал агрономический кружок школы. Профильные учителя и старшеклассники вели среди местного населения активную «агропропаганду» и культурно-просветительную работу; изучали работу возрождавшейся сельской кооперации и опыт товариществ по совместной обработке земли. Была организована работа избы-читальни [25, с. 178].

Хотьковская опытная школа II ступени была организована в 1919 г. в бывшей помещичьей усадьбе. В ней был устроен интернат на 95 учащихся. Школа имела обширное хозяйство: опытные поля, огороды. Имелись животноводческая ферма и птичий двор. В школе

была организована электростанция, которая обеспечивала электроэнергией не только школу, но и ближайшие деревни. Школьные мастерские и кузница также обслуживали местное население. На территории школы был открыт Дом крестьянина, проводивший силами учителей и старшеклассников культурно-просветительную работу среди местного населения.

Опытных школ с индустриальным уклоном было сравнительно немного. К их числу, например, относилась школа-коммуна имени П. Н. Лепешинского в Москве, тесно связанная с расположенной неподалеку ткацкой фабрикой. Во время учёбы в школе многие девочки овладевали соответствующими трудовыми навыками, и в дальнейшем устраивались работать на фабрику. Это было очень важно для выпускниц школы; ведь в стране свирепствовала безработица. Другая московская школа, расположенная в районе Лосиный Остров, славилась своими мастерскими; педагоги школы разрабатывали первые программы профориентации (сам термин возник позднее) путём проведения экскурсий на предприятия.

К началу 1930-х гг. «увлечение» новациями среди деятелей НКП сошло на нет. Нарождавшейся административно-командной системе ни к чему было разнообразие форм педагогической работы. Крен в сторону единоначалия и единообразия постепенно становился всё сильнее, и вскоре все опытно-показательные учебно-воспитательные учреждения были ликвидированы.

Официально это закрытие было узаконено выходом в свет Постановления Совета народных комиссаров РСФСР от 20 апреля 1937 г., согласно которому все опытно-показательные учреждения были преобразованы в массовые школы. В Постановлении эти школы названы нормальными [47, с. 175–176].

В Постановлении отмечалось, что выделение образцовых школ является несостоятельным и привело к тому, что НКП забыл о том, что его, НКП, главная задача, – подъём на должную высоту работу всех школ. На деле же получалось так, что ряд школ получали своего рода привилегии в плане снабжения, обеспечения кадрами и подбора учащихся [47, с. 176]. Всё это в Постановлении именовалось попыткой протащить в школу осуждённые партией педологические извращения [61]. Уже к 5 мая 1937 г., то есть спустя всего две недели после выхода в свет Постановления, местные органы образования должны были преобразовать опытно-показательные школы в обычные школы.

В дальнейшем, в течение полувека все школы СССР работали по единым учебным планам. Некоторые различия допускались лишь для

национальных школ, что объяснялось необходимостью изучения местного языка, а также для отдельных школ, предназначенных для одарённых детей. (Как правило, эти школы «курировались» университетами, которые были заинтересованы в притоке качественных абитуриентов). С середины 1980-х гг., с началом «эпохи плюрализма и гласности», увлечение педагогической инноватикой стало повсеместным явлением. В настоящее время разнообразие типов образовательных учреждений (колледжи, лицеи и гимназии самых разнообразных профилей), и творческая устремлённость многих педагогов, направленная на достижение высоких результатов в своей работе, служат залогом того, что лучшие достижения их предшественников, – учителей 1920–1930-х гг. – получают в современных условиях соответствующее нашей эпохе переосмысление и развитие.

I.Ш. Организация школьных коммун и школьных городков – пример практической реализации идеи переустройства жизни на социалистических началах

В первые годы Советской власти в народном образовании России с особой силой проявило себя стремление местных деятелей просвещения к осуществлению новых, инновационных форм и методов работы. Новизна и новаторство проявляли себя не только в реализации ранее никогда не применявшихся в отечественной школе методов обучения (дальтон-план, бригадно-лабораторный метод, метод проектов и др.), но и в необычных организационно-административных нововведениях, таких как *школьные коммуны* и *школьные городки* (далее – ШК и ШГ). Количественно их было сравнительно немного, но их деятельность оставила яркий след в истории отечественного образования. Увлечённые реформами видные деятели НКП (Н. К. Крупская, С. Т. Шацкий, П. П. Блонский, М. М. Пистрак и др.) не только проявляли интерес к этой опытно-экспериментальной работе, и, по возможности, поддерживали провинциальных энтузиастов, но некоторые из них и сами создавали необычные учебно-воспитательные учреждения. Так, С. Т. Шацкий ряд лет руководил I-й опытной станцией НКП, включавшей в себя целую совокупность организаций для детей и взрослых.

С целью реализации «Положения об единой трудовой школе РСФСР», утверждённом на заседании ВЦИК РСФСР 30.09.1918 г., [51, с. 133–137] в ряде российских городов, посёлков и сёл были ор-

ганизованы инновационные учебно-воспитательные учреждения НКП, а именно опытно-показательные ШК и ШГ. В 1919 г. в России было 27 ШК, в 1920–1921 гг. – около ста, в 1923 г. – 178 [3, с. 588].

ШК и ШГ, в отличие от рядовых школ, представляли собой комплексы, состоявшие обычно из детских яслей, детского сада, детского дома (для детей-сирот) и школ I ступени и II ступени, а также интерната. Интернаты предназначались для детей из отдалённых сел и деревень, которым было слишком далеко каждый день приходить из дома в школу и обратно. Были ещё так называемые *детгородки* (детские городки), – учреждения исключительно для детей-сирот; таких заведений было совсем немного. Имущество у ШК и ШГ было общим, также как педагогический состав и руководство. Открывались они, преимущественно, там, где имелись фермы или мастерские, с тем, чтобы использовать имевшуюся материальную базу для трудового воспитания и обучения детей.

Разница между школьной коммуной и школьным городком была, в основном, в том, что фактически поначалу создавалась именно школа-коммуна, а затем, постепенно обрастая хозяйством, она становилась как бы небольшим «городком». Отсюда и название – школьный городок. Образ жизни в нём продолжал оставаться прежним, коммунальным [79, с. 130].

Рассматриваемые нововведения были не только результатом творческих исканий передовых педагогов того времени, но и средством борьбы с детской беспризорностью. Дети, оставшиеся без попечения родителей, получали здесь приют и надлежащее воспитание. «Жизнь детской коммуны необходимо приблизить к семейной жизни, где мальчики и девочки различных возрастов чувствовали бы себя братьями и сёстрами», – отмечалось в положении о Знаменской ШК Вятской губернии [106, л. 857].

Разница между ШК и ШГ была, преимущественно, в том, что фактически поначалу создавалась именно школа-коммуна, а затем, постепенно обрастая хозяйством, она становилась как бы небольшим «городком». Отсюда и название, – школьный городок. Образ жизни в ШГ при этом продолжал оставаться коммунальным, поскольку все педагоги и дети жили вместе, питались из одного котла, практически не расставались друг с другом. Отметим, что в вышеуказанном «Положении...» речь шла именно о школьных коммунах [51, с. 136].

В развитии ШК и ШГ можно выделить два этапа. На первом этапе (1918–1925) руководством НКП в организационном плане,

прежде всего, ставилась задача обеспечить детям приют и заботу. Указывалось и на необходимость выработки своего рода образцов педагогической работы по воспитанию у детей основ самоуправления, коллективизма, самостоятельности, активности и других полезных качеств. Отрабатывались формы и методы воспитательной и образовательной работы. Эти новые для того времени формы объединения детей и подростков являлись, с одной стороны, одним из важных средств борьбы с детской беспризорностью, а с другой, – результатом поиска новых, непроторённых путей в деле воспитания и обучения подрастающего поколения. На втором этапе (1926–1937) ШК стали называться трудовыми коммунами. В этот период особенно важное значение придавалось вопросам политехнизации образования, связи обучения и воспитания с производительным трудом.

В данном разделе монографии автор с целью характеристики ШК и ШГ как инновационных организационных форм работы с учащимися в 1920-е гг. сосредоточивает своё внимание на показе деятельности некоторых из них, действовавших в Вятской губернии в период 1918–1925 гг. В Вятской губернии были организованы ШК и ШГ в следующих посёлках: Салобеляк, Знаменка, Турек, Истобенск, Халтурин, Митино, Макарье, Вожгалы, Советск, Уни; в посёлке Уни ШГ включал в себя ещё и школу крестьянской молодежи. Детские городки были открыты в городах Котельнич и Слободской, а также в посёлке Залазна.

Руководителем Знаменской ШК был уроженец Вятской губернии Анатолий Иванович Кондаков (1894–1979), впоследствии кандидат педагогических наук, один из учредителей Академии педагогических наук РСФСР и первый директор её библиотеки. А. И. Кондаков написал ряд книг, в частности, об И.Н. Ульянове; она вышла двумя изданиями в СССР, а также в Чехословакии [55, с. 31].

А. И. Кондаков был одним из пятнадцати учащихся первого набора Вятского учительского института (1914) и, соответственно, первого выпуска (1917). Его однокурсником был Владимир Александрович Петров (1892–1986), ставший одним из руководителей Митинского ШГ. Впоследствии Петров стал кандидатом педагогических наук, руководил Кировским областным институтом усовершенствования учителей, в 1950-е гг. был заведующим кафедрой педагогики Кировского государственного педагогического института имени В. И. Ленина [63; 64; 66]. Автор данной монографии в 1980-е гг. активно общался с В. А. Петровым и сыном А. И. Кондакова, доцентом

Кировского и Самарского пединститутов Виктором Анатольевичем Кондаковым. В ходе наших бесед затрагивалась и тема деятельности Знаменской ШК и Митинского ШГ.

В конце 1918 г. по постановлению Яранского уездного исполнительного комитета в селе Знаменка, в 6 км от уездного центра Яранск, была создана первая в Вятской губернии ШК. Она располагалась на месте женской Мариинской 2-классной школы, и занимала здания и территорию бывшего Знаменского женского монастыря. Фактически ШК приступила к работе в январе 1919 г. [23, с. 103].

1 октября 1918 г. в посёлке Митино, в окрестностях губернского города Вятка создаётся Митинский ШГ. Его руководителем был назначен Василий Васильевич Россов, председателем педагогического совета высшего начального училища при ШГ – Владимир Александрович Петров [116]. В состав преподавателей входили также Алексей Иванович Прокашев, Ксения Семёновна Прокашева, Порфирий (Леонтьевич?) Дунец, Александр Александрович Чарушин, Софья Васильевна Шеромова, Татьяна Ивановна Николаева, Михаил Николаевич Решетников, Мария Николаевна Петрова, Мария Михайловна Литвиновская.

В 1920 г. в г. Вятка на территории бывшей Мариинской женской гимназии появился I-й Вятский ШГ. С осени того же года процесс открытия школьных городков распространился на всю губернию. На местах стремились «вести разработку вопроса о единой трудовой школе не только теоретически, но и практически – путём экспериментального проведения в жизнь принципов новой школы» [106, л. 921].

Местная инициатива по открытию ШК и ШГ была узаконена выходом соответствующего распоряжения Президиума ВЦИК (Всероссийского центрального исполнительного комитета) и НКП РСФСР [83]. В распоряжении, в частности, отмечалось, что эти школы должны были «обслуживать детей участников войны, пострадавших от белогвардейщины» [109, л. 30].

23 сентября 1918 г. в яранской уездной газете «Крестьянин-коммунист» появилось сообщение об образовании в селе Знаменка новой школы, которая, как указывалось, «будет представлять собой слияние высшего и начального училища с домоводческой школой. Кроме общеобразовательных предметов будет изучаться ведение сельского хозяйства и домоводство, ручной труд, искусство. Все учащиеся и учащие должны быть единой трудовой семьей, живущей под единым кровом, собственными силами добывать и обрабатывать продукты

сельского хозяйства. При школе – участок земли, молочная ферма и мастерские» [65, с. 11].

А. И. Кондаков вспоминал: «Решено было организовать опытную школу вместо доживавшей последние дни Знаменской Мариинской второклассной школы. Но вставали вопросы: откуда взять революционно настроенных школьных работников, найдутся ли ученики для школы-коммуны, хватит ли сил для борьбы со старым и для закладки новой школы? Но священный огонь революционного творчества сжёг сомнения: выбор был сделан, и работа началась» [106, л. 921]. Официальное открытие этой первой в Вятской губернии и одной из первых в России школы-коммуны состоялось 15.10.1918 г. На первом же собрании была выработана «конституция» школы, основным принцип которой гласил: «Все члены школьного коллектива равноправны и имеют одинаковое право голоса на общих собраниях» [106, л. 924].

Через три месяца был организован и школьный городок. А. И. Кондаков был назначен директором школы и завучем городка, избран председателем объединённого школьного совета. В распоряжение ШК было передано большое двухэтажное здание бывшей 2-классной женской школы, существовавшей с 1897 г. при Знаменско-Мариинском женском монастыре. Первые дни ушли на приём от школы имущества, которое было ветхим. Колоссальные трудности: ни продовольствия, ни денег, ни одежды... Никакого сельскохозяйственного инвентаря, ни мастерских, ни оборудованных кабинетов... В наличии имелись полукаменное двухэтажное здание и «службы» при нём: амбар, погреб, каретник, тёплый хлев, баня, небольшой огород, сад площадью в 1 га. Имелись также две коровы, 60 кубометров дров. В кассе было всего 738 руб., и это при том, что в стране бушевала невиданная в истории инфляция. К тому же, шла гражданская война, и всякая существовавшая в то время в том или ином регионе власть, выпускала свои деньги, что ещё сильнее подстёгивало инфляцию. В целом, имущество было недостаточным для нормального ведения хозяйства. Тем не менее, работу пришлось начинать.

«Гуськом, с котомкой за плечами, по луговой тропинке» [106, л. 923] пришли первые ученики в школу. Поначалу в ШК было всего 12 учащихся и 2 учителя. Ученический журнал «Новый путь» публиковал материалы детей. В одном из выпусков журнала можно было прочитать впечатления одного из воспитанников: «Две недели с небольшим прожил я в новой школе. Много новых впечатлений вынес я

за это время. С большой надеждой шёл я в эту школу, в которой будут преподаваться практические науки. Одним словом, преобразованная трудовая школа вливалась в моё сердце много надежды. Но школу я нашёл не совсем такой, какой представлял: её нужно самим устроить. Это меня удивило. Как нам быть без сторожа, без стряпки? Кто будет печь топить? А пол мыть? И много других вопросов невольно приходило в голову. Но вопросы эти сами собой постепенно разрешились. Начали на другой же день одни пилить и колоть дрова, другие пошли в огород копать картофель, морковь и свеклу, третьи приводили в порядок комнаты. В этот же день выбрали заведующих топкой, продовольствием и гигиенической частью. Дело понемножку пошло, и мне уже не казалось удивительным, что можно обходиться без прислуги. Правда, некоторые были недовольны работой и собирались идти домой. Мне же казалось, что работая, я научусь жить» [106, л. 923].

Из этой заметки видно, как жизненные потребности с первого же дня пребывания в коммуне побудили её обитателей энергично приняться за работу. Напряжённая работа вскоре дала свои положительные результаты. Жильё в хозяйстве было приведено в надлежащий порядок.

Материальная и учебно-производственная база этих только что образованных учебно-воспитательных учреждений обычно состояла из школьных зданий, зданий под общежитиями, домов под квартирами для учителей, различных служб, амбаров, сараев, складов, погребов, бань, хлевов. В некоторых ШК и ШГ, например в Митинском ШГ, имелся богатый комплект сельскохозяйственных машин и орудий, доставшийся от дореволюционных училищ, на базе которых они обычно создавались. В наследство от дореволюционных школ перешли также физические кабинеты, лаборатории, библиотеки и т. д. У ШК и ШГ имелись также земельные участки значительных размеров: Митинский – 53 га. Знаменский – 25 га, I-й Вятский – 37 га. Кроме того, Знаменской ШК были переданы также 20 га пахотной земли, ранее принадлежавшей местному монастырю.

На этих территориях создавались учебные хозяйства. ШК и ШГ стремились к приобретению нового имущества. Помимо инвентаря они обычно имели скот: лошадей, коров, овец, свиней, а также птицу. В некоторых из них материальная база была вполне достаточной для ведения полноценного хозяйства. Изначально планировалось, что материальная база будет использоваться исключительно в воспитатель-

но-образовательных целях, то есть для формирования трудовых умений и навыков и приучения детей к труду. В действительности же, результаты труда учащихся были порой очень значительны, и служили весьма существенным подспорьем к скудному бюджету ШК.

Имущество Знаменской ШК в течение первого года работы было обновлено почти целиком. Яранский исполком и уездный отдел народного образования передали коммуне три лошади, сельскохозяйственный инвентарь, в т. ч. жнейку и плуги. Был сделан заказ в Вятскую мастерскую учебных пособий на изготовление школьного оборудования стоимостью 10 000 руб., что позволило оборудовать лаборатории и физический кабинет. Были закуплены даже народные музыкальные инструменты; созданы учебные кабинеты, библиотека, столярная, слесарная, швейная, чулочная, сапожно-пимокатная мастерские (всего было девять мастерских различного профиля), животноводческая ферма, конный двор, оранжерея, теплица, станция сельскохозяйственных орудий и машин, электростанция и лесопилка, а также небольшая больница, баня, прачечная и столовая.

В состав Знаменского ШГ входили также детские ясли, два детских сада, две начальные школы, средняя школа и даже учительские курсы. На воспитании находилось одновременно в феврале 1919 г. – 40 детей, в конце учебного года – уже 90. В дальнейшем доходило до 450 детей, в основном сирот и беженцев. Был в Знаменском ШГ и свой клуб («народный дом»), в котором регулярно ставились спектакли и концерты, привлекавшие окрестное население близлежащего совхоза и деревень. Воспитанники Знаменки много читали. В библиотеке в активном пользовании находилось свыше 9000 книг, собранных большей частью из частных библиотек. Интерес к чтению, к книге педагоги стремились передать детям.

Одно перечисление всего того, что входило в состав школьного городка, показывает, насколько сложной и насыщенной была жизнь А. И. Кондакова и его коллег, сколько усилий им приходилось вкладывать в организацию этого нового дела.

Исключительно важное значение в те годы придавалось вопросам ученического самоуправления, которое пока что ещё «не было призвано» воспитывать «человека будущего»; пионерская организация только зарождалась. На повестке дня у самоуправленческих органов стояли по настоящему важные для детей и взрослых вопросы собственного жизнеобеспечения, необходимость решения которых диктовалась суровой действительностью, тяжёлой обстановкой всё ещё про-

должавшейся гражданской войны. Опытные школы-коммуны выдвигали на передний план задачу воспитания коллективистов, формирования у детей самостоятельности и инициативы, привития санитарно-гигиенических навыков и культуры поведения. Здесь особенно важную роль играло ученическое самоуправление, принимавшее порой гипертрофированные формы, как например, в Костромской школе-коммуне, где учащиеся в 1919 г. сами выработывали учебный план, избирали себе учителей, определяли распорядок дня и т. д.

В основном, самоуправление в ШК и ШГ было однотипным. Разница была лишь в деталях. Самоуправление представляло собой строгую систему соподчинения одних органов другим. Первичной организацией школьного самоуправления был групповой коллектив, который избирал из своей среды «старшего товарища» (старосту), а несколько позднее вместо старших товарищей стали избираться групповые комитеты. Над ними «стояли» учащиеся школ I и II ступени, объединённые в единый коллектив ШГ.

Во главе этого коллектива было общее собрание, которое избирало *школком* (в Знаменке он назывался *оргком*), состоявший из представителей школ I и II ступени, ячейки комсомола (Российского коммунистического союза молодежи), а несколько позднее, начиная с 1922 г., – и пионерского отряда. В обязанности школкома входило общее руководство всей жизнью и работой воспитанников детского дома и учащихся школ. Школком обладал исполнительной властью на территории ШГ в периоды между общими собраниями коллектива, которые проходили два раза в месяц. Через различные комиссии, создаваемые коллективом ШГ, школком следил за порядком, чистотой, ходом работ и дисциплиной, и проводил в жизнь постановления школьного совета и коллектива ШГ.

Школком содействовал установлению связей ШГ с местным населением. Он давал общее направление культурно-массовой и общественно-политической работе, приостанавливал выполнение постановлений, если выяснялось, что они неправильные и т. д. [111, л. 48; 115, л. 30].

В Знаменке во главе самоуправления находился объединенный школьный совет, включавший всех педагогов, заведующего хозяйством, председателя школкома школы I ступени, по одному представителю учащихся от каждой группы (класса) школы II ступени. Входил в совет и представитель от местных организаций, то есть от местного сельского совета. Исполнительным органом управления был прези-

диум, избиравшийся школьным советом и состоявший из 5–6 человек. Обычно это были заведующий ШГ, его заместитель, секретарь школьного совета, завхоз, председатель исполкома школы II ступени и зав. школы I ступени. Школьный совет созывался ежемесячно, президиум – еженедельно [118, л. 74].

Для планирования учебной работы, разработки программы, консультационно-методической работы, для повышения квалификации была создана педагогическая секция, которая включала всех учителей. С целью более гармоничного сочетания общественной и кружковой работы с учебной, для планирования и руководства этой деятельностью существовала общественно-политическая секция в составе заведующего ШГ, председателя местного исполкома, руководителей всех кружков, секретаря ячейки РКСМ, пионервожатого и заведующего «красным уголком» [118, л. 75].

При Митинском ШГ существовали такие комиссии: редакционная, клубная, сельскохозяйственная, спортивная, учётно-календарная, продовольственная, бельевая, санитарно-хозяйственная, ревизионная [117, л. 52]. В Знаменке были следующие комиссии: хозяйственная, продовольственная, культурно-просветительная, финансовая, следственная, трудовая и административная [108, л. 934].

Самоуправление в процессе строительства трудовой школы было вопросом принципиальным. Оно рассматривалось не как самоцель, и даже не столько как средство достижения дисциплины среди учащихся, а, прежде всего, как средство рациональной организации жизни, а также как метод развития полезных качеств у детей. Самоуправление развивало творческие силы детей, позволяло педагогам добиваться развития личности каждого ребёнка, формирования духа коллективизма, активности и организованности учащихся. Однако главное в организации самоуправления было то, что оно было направлено, прежде всего, на самообслуживание детей, которое в те годы расценивалось как первая стадия воспитывающего труда, дававшая возможность впоследствии перейти к производительному труду [112, л. 15].

Положение об обязанностях дежурных [117, л. 54] обычно выполнялось детьми аккуратно. Особенно охотно они дежурили в спальнях комнатах и на охране огородных насаждений. Дежурные по спальным комнатам проветривали их утром, заботились о том, чтобы в продолжение дня в спальнях никого не было. Они сметали пыль с дверей и окон, вытирали пол и мебель, следили за проветриванием

спальных принадлежностей, носили дрова и топили печи, зажигали керосиновые лампы, гасили свет. Дежурные по кухне и столовой вставали за час до общего подъёма, получали продукты, накрывали на столы, подавали звонки на занятия, на работу и на приём пищи, а также выносили помои.

Дежурные по двору также вставали за час до общего подъёма, чтобы подготовить необходимые для работы орудия труда: лопаты, вилы, грабли и носилки. Летом подметали сор, зимой разгребали снег. Дежурные по бане своевременно готовили кадки, тазы и мочалки, следили за порядком и чистотой, после мытья прибирались в бане. Но одни дежурные не могли выполнить все работы. Поэтому были комиссии по разным отраслям хозяйственной и бытовой деятельности школ [117, лл. 55–57]. Учётно-календарная комиссия ведала назначением на работы, вела книгу учёта всех работ. Свои задачи решала санитарно-хозяйственная комиссия.

Трудовое воспитание было ориентировано на подготовку воспитанников к жизни в местных условиях. Преобладали сельскохозяйственные работы в полном объёме, а также швейное и сапожное дело. Если труд по самообслуживанию мог осуществляться с помощью самых простых орудий, то организация производительного труда требовала уже куда более усовершенствованных орудий и тягловой силы. Заинтересованные в развитии производительного труда школы-коммуны в первый же год своего существования стремились завести сельскохозяйственный инвентарь и лошадей. В передовых рядах шли и члены Знаменской ШК. Свою первую трудовую весну они встретили в полной готовности начать полевые работы. В докладе руководителя о деятельности коллектива Знаменки рассказывается о подготовке коллектива к сельскохозяйственным работам, а также о тех полных порыва настроениях, которыми были охвачены дети в преддверии полевых работ.

А. И. Кондаков в связи с этим вспоминал: «Чтобы организовать производительность труда, потребовались орудия труда и создание рабочего аппарата. Ещё зимой мы купили трёх лошадей, которые так дороги для нашей работы в хозяйстве, и 8 коров с тремя головами молодняка... Скоро у нас появились плуги, бороны, драпачи, черкухи, лопаты, лейки, вилы и др. Весна усиливала и без того радостное настроение и будила новые силы. Мы все рвались в поле, где уже чернели полосы и ждали своих пахарей» [106, л. 941].

Впервые в поле, в трудовой обстановке, лицом к лицу встретились школа и окрестные крестьяне, школьный плуг и крестьянская

соха. На пашне за плугом и бороной шли разговоры с крестьянами. С настойчивой наблюдательностью и скептицизмом изо дня в день следили крестьяне за работой коммунаров. А. И. Кондаков писал в своих воспоминаниях: «Каждый из них (крестьян – *В. П.*) расценивает работу, пробует плуги, делится деловыми соображениями, и мы чувствуем, что постепенно их тон, – недоверчивый и, зачастую озлобленный, – становится мягче. В конце лета во время разговоров на пашне они ученикам заявили: «Мы коммунистическую работу знаем, – стараются, работают хорошо» [106, л. 942].

Работали в поле, главным образом, дети старшего возраста и физически более сильные ребята, хотя знакомились с машинами и орудиями все ученики, даже самые маленькие. Весной 1919 г. воспитанники Знаменки засеяли овса 5 гектаров, посадили картофеля 1 га, и ещё 1 га засадили овощами: капустой, свеклой, морковью. Посадочные работы в огороде и цветнике производились детьми младшего возраста [23, с. 108].

А. И. Кондаков вспоминал о тех далёких днях много лет спустя следующим образом: «Втягиваясь постепенно в сельскохозяйственный труд и овладевая им, мы стали жить жизнью природы, нашим расписанием стал барометр. Сельскохозяйственный труд в своей связанной последовательности беспрестанно выдвигал перед нами целый ряд трудовых задач. Закончили работу в яровом поле и огороде, подоспела навозница и вспашка пара под озимые... Подкравшийся незаметно сенокос застал нас безоружными: не было ни кос, ни граблей, ни вил. Но удалось достать напрокат из земотдела сенокосилку, первую более или менее сложную машину, которая нас выручила. Её собирал учитель-слесарь.

На школьном дворе собралась масса учащихся. Ящики распакованы: перед нами винтики, гаечки, шестерёнки. По волшебному мановению человека машина стала оживать и расти на наших глазах. Мы с лихорадочным нетерпением следили и ждали. Наконец, поехали пробовать. Завертелись колеса, сцепились шестерни, затрещала пила, и трава стала ложиться длинными лентами. Вся школа смотрела на пробу. Мужики тоже видели работу машины и расценивали молча. Много было разговоров о сенокосе и о машинах вообще. Так начался сенокос» [106, лл. 942–943]. И далее Кондаков продолжает: «Косили около двух недель. Питались недостаточно хорошо, порой чувствовалась усталость, но все были здоровы, загорели на солнце, много купались» [23, с. 108–109].

Ещё одна цитата из воспоминаний А. И. Кондакова: «Было скошено около 9 га и наметано 11 стогов, примерно 15 тонн сена. Вскоре поспела жатва, которая производилась пароконной жаткой и серпами. Жатка очень заинтересовала ребят сложностью своего устройства и своей работой. В первый день жатвы младшие дети, заинтересовавшись темой «История кусочка хлеба», выделили небольшие участки поля, выжали, обмолотили рожь и определили её урожайность. Они съездили на мельницу и напекли ватрушек из свежей муки. Весь процесс работы заинтересовал и захватил ребят целиком. Они торопились поскорее убрать рожь. Так, незаметно, день за днём шла трудовая жизнь, полная забот, физической усталости и огромного нравственного удовлетворения» [106, л. 943].

В старших группах школы I ступени учебные занятия в летний период велись, главным образом, по ботанике и зоологии. Изучение этих дисциплин, осуществлявшееся в тесной и естественной связи с сельскохозяйственными работами было гораздо более эффективным, чем в обычных условиях, т. е. без практических работ в поле. Много внимания было уделено изучению обработки земли (вспашка, боронование, унавоживание почвы). Работы на огороде сопровождались наблюдением над ходом созревания растений. Во время жатвы уделялось внимание изучению злаков. Важное место при изучении природных явлений занимал экскурсионный метод. Вот как описывается в дневнике одного из учащихся изучение темы «Рожь»: «Ясно, что мы должны были начать с экскурсии. Перед тем как отправиться в поле, был предложен такой план экскурсии: идти узкой тропкой ржи и собирать всё, что обратит на себя внимание. Вопросы, могущие возникнуть в пути, вносить в тетрадь, чтобы потом всем вместе заняться разрешением их и рассмотрением собранного материала.

Усевшись в том же ржаном поле у огорода под тенью дерева, мы разгруппировали собранный материал и наметили план нашей беседы. Учащимися были выдвинуты 16 вопросов, которые и разрешались ими же; роль руководителя заключалась в том, что он был председателем собрания. Руководитель брал, если требовалось, себе последнее слово, которое носило характер резюме сказанного. Солнце, голубое небо с белыми тучками, волнами ходившая от ветра рожь, шум листьев над головой, создавали такое настроение, что само собой затянулось: «Не шуми ты, рожь, спелым колосом...». Около полудня длилось это литературное отделение, после которого рассматривали колос, цветение ржи. На другой день, в лаборатории уже были

рассмотрены по гербарии и по принесённым с экскурсии большим колосьям болезни ржи, насекомые – враги и друзья поля» [106, лл. 944–945]. Сельскохозяйственные работы в поле (посев, сенокос, жатва) и работы в огороде (посадка, прополка, сбор овощей), а также хорошо организованные экскурсии на природу доставляли богатый материал для учебных занятий в школе, главным образом, для уроков ботаники, зоологии, химии и физики. Проработка собранного за лето материала осуществлялась не только летом, но и зимой, в течение всего последующего учебного года. Таким образом, педагоги стремились к тому, чтобы связать воедино сельскохозяйственный труд с преподаванием основ наук.

Помимо того образовательного значения, которое имели летние работы, они также создавали значительные материальные ценности, а эти ценности по условиям того времени нередко составляли экономическую основу существования детских коммун. Так, в результате труда детей в течение первого лета Знаменская школа-коммуна получила осенью 1919 г. 110 ц ржи, около 40 ц овса, 100 ц картофеля, а также немало овощей. Осимых посеяли более 12 ц [106, л. 946].

Продуктов хватило почти на весь следующий год. Коллектив коммуны доказал, что его труд может быть производительным настолько, что расходы государства на содержание школ-коммун могут значительно уменьшиться [23, с. 111].

Специально необходимо отметить обстоятельство, несомненно, негативно сказывавшееся на настроении педагогического коллектива. Все описываемые события происходили в самый разгар гражданской войны. Причём военные действия происходили, в том числе, и в непосредственной близости от Знаменки, в Яранском уезде. Колчаковские войска имели поддержку и среди части местного населения. Если бы белогвардейцам удалось прорвать фронт или заслать своих диверсантов, гибель педагогов Знаменки и всех им сочувствовавших и сотрудничавших с «большевицкой» школой, была бы неизбежной. Но учителя самоотверженно трудились, не ссылаясь ни на какие неблагоприятные обстоятельства.

Летние сельскохозяйственные работы I-го Вятского ШГ проводились в 6 км от губернского города Вятка на правом берегу одноимённой реки, на даче под названием «Боровое озеро», где коллективу был отведён участок земли размером в 37 га, из которых пригодных под посевы и сенокос было 15 га, а остальная территория находилась под лесом. Колония, расположенная в живописном месте сре-

ди лугов и лесов, являлась любимым местом отдыха и увлекательного труда учащихся.

Ежегодно подготовительные работы по организации школьной колонии начинались ранней весной. Обычно в марте столярной и швейной мастерским давалось задание приготовить определённое количество коек, матрацев и тюфяков, отремонтировать скамейки и мебель. Заведующему хозяйством поручалось оборудовать кухню и столовую, приобрести недостающие орудия труда и всё необходимое для жизни и работы колонии [113, л. 62].

К середине апреля подготовительные работы заканчивались, и в начале мая в колонию направлялась первая рабочая группа, состоявшая из наиболее крепких учащихся в количестве 25 человек, которые жили и работали в колонии в течение всего лета. Работа в колонии начиналась с очистки ягодников, устройства и разбивки клумб, парников и разделки гряд под овощи. После того как земля оказывалась вспаханной и хорошо проторованной, эта группа производила посадку овощей. Судя по расходу посадочного материала, большая часть огорода занималась под картофель (0,5 га), на втором месте по размерам занимаемой площади стояла капуста (1000 кочанов), на третьем, – остальные овощи (репа, брюква, морковь, свекла, редиска, тыква, салат, огурцы), под которые отводилось примерно 25 гряд (1921).

Летом работа в саду и огороде заключалась в поливке огородных насаждений, окучивании картофеля, сборе ягод, кошени трав, сгребании сена и сметывании стогов. Труд в саду и огороде продолжался до глубокой осени. Работы было много, поэтому кроме рабочей группы, которая трудилась здесь в продолжение всего лета, сюда посылались и другие учащиеся.

Ударная группа работала на огороде и в саду. Учащиеся среднего возраста и младшие дети собирали хворост и шишки, занимались расчисткой аллеи в парке. Кроме того, на весь летний сезон создавалась группа старших мальчиков, обязанности которых заключались в заготовке дров и воды для кухни.

Для обслуживания кухни ежедневно назначались трое дежурных, которые готовили пищу, мыли посуду, подавали готовые блюда на столы и следили за чистотой на кухне и в столовой. Для уборки жилых помещений также назначались дежурные, которые стирали пыль с мебели и окон и дверей, мыли полы, протирали окна. Ежедневно назначался дежурный из числа руководителей, который был обязан следить за правильным ходом жизни колонии, вовремя подавать звонки, следить за своевременным приготовлением пищи.

Режим дня был твёрдым. Дети вставали в 8.30 по сигналу дежурного педагога, в 9 ч завтракали. Затем проводились утренняя гимнастика и купанье в пруду, далее, до обеда, воспитанники работали в поле, саду и огороде. Все работы заканчивались к часу дня, и дети шли купаться. В 2 часа обедали, и до 4 часов продолжался полный отдых. Затем пили чай, а дальше следовала учебно-воспитательная работа с детьми.

Для правильной и планомерной постановки учебно-воспитательной работы в колонии на каждые десять детей полагался один руководитель. В его обязанности входило следить за точным выполнением заданий, возложенных на его группу, вести учебно-воспитательную работу с детьми, сопровождать их на купанье, в часы отдыха организовывать игры и развлечения.

Руководитель группы вёл дневник, в котором записывал свои психологические наблюдения, отмечая индивидуальные черты каждого ученика своей группы, его отношение к работе, отношения с другими детьми.

Большое внимание уделялось драматическому кружку, который репетировал и ставил детские пьесы, давал представления и концерты. Работал хор под руководством учителя пения. Был в колонии и спортивный кружок. Дети занимались лепкой, рисованием и подвижными играми [113, л. 66].

Время от времени устраивались экскурсии по заранее намеченному плану для ознакомления с живой природой. Эти экскурсии сопровождались беседами о воде, воздухе, растительном и животном мире. Экскурсанты собирали лесные материалы, мох, цветы и травы, которые засушивались в песке. Одновременно шла заготовка грибов и веников для бани. Экскурсии знакомили детей с природой, с богатством её форм и красок, давали им материал для наблюдений и развивали эстетическое чувство. Учебно-воспитательная работа с учащимися заканчивалась в 8 ч. вечера, после чего следовал ужин. До сна катались на лодках (их было две), а когда стемнеет, – проводили время у костра, вокруг которого устраивались игры: крокет, городки, футбол, гигантские шаги и игры-хороводы с пением. Игры вносили много оживления [113, л. 67].

В санитарном отношении летняя колония находилась в довольно благоприятных условиях. Дачные помещения отличались чистотой и простором. Раз в неделю колонию посещал врач. При отправке детей в колонию производился медосмотр с взвешиванием, которое производилось и по их возвращению домой.

Несложно заметить, что характер повседневной жизни в Вятском ШГ был иным, по сравнению со Знаменским ШГ, в которой вопрос жизнеобеспечения имел важнейшее значение. В Вятском ШГ этот вопрос не стоял столь остро, хотя и здесь сельскохозяйственные и иные работы также занимали значительную часть времени детей и педагогов.

ШГ были тесно связаны с общественной и хозяйственной жизнью своих уездов и губернии в целом. В их мастерских изготавливались классные доски, парты, столы, скамейки, табуретки, деревянные кровати, шкафчики, стулья, вешалки, пособия для наглядного обучения и другой необходимый инвентарь.

В отчёте губернскому отделу социального воспитания, – так тогда назывался губернский отдел, ведавший сферой образования, – начальник Знаменского ШГ писал: «Учащиеся... помогают населению в сенокосе и уборке урожая. В нынешнее лето помогали в уборке сена семьям красноармейцев в деревне Кожах, а в деревнях Большой Груздовик и Малый Груздовик, – в уборке хлеба. Учащиеся ходят в деревни для проведения бесед и кампаний. Население, в особенности деревенская молодёжь, охотно посещает спектакли, концерты, собрания комсомола и клубные занятия кружков [111, л. 192].

Дети горели желанием помочь крестьянам сделаться культурными, помочь им объединить свои мелкие хозяйства и установить тесную связь с государственными предприятиями.

ШГ не были простыми регистраторами событий; наоборот, в них царил дух преобразования и кипучей деятельности. В одном из планов воспитательной работы Митинского ШГ этот дух преобразовательной деятельности выступал в виде трёх задач: «1. Изменение психологии окружающего населения в сторону советской власти, ознакомление населения с вопросами советского строительства и законодательства, объединение его в кооперативы; 2) воздействие на культурно-бытовую сторону деревни; 3) ознакомление населения с вопросами в целях его улучшения» [118, л. 72]. Для выполнения этих задач при ШГ, наряду с другими средствами воспитательной работы среди населения, были организованы «кружки по работе среди деревни». Содержание работы этих кружков сосредоточивались на изучении и решении именно тех вопросов, которые больше всего интересовали крестьян. Наиболее злободневными из них были, например, такие вопросы: задачи и устав машинных товариществ, потребительская кооперация, многополье и искусственные удобрения, сельскохозяйственный налог, комитеты взаимопомощи и животноводство [117, л. 57].

По всем этим вопросам велись беседы с крестьянами деревень. Члены кружка читали крестьянам газеты и литературу по сельскому хозяйству, разъясняли законоположения советской власти о сельскохозяйственном налоге, о правах на землю и использование лесных богатств, о кооперации.

Коммунары вели агитацию за подписку на газеты. В деревне Шумиха, расположенной рядом с селом Митино, крестьяне подписывались на газету «Вятская деревня», «Крестьянская газета», журнал «Безбожник» и др. [119, л. 45].

К избам-читальням ближайших деревень были прикреплены по два члена кружка, руководившие их работой. В эти избы-читальни под ответственность кружка доставлялись библиотечки-передвижки из Вятки, которыми живо интересовались крестьяне. Члены кружка «по работе среди деревни» читали научно-популярные лекции, сопровождая их показом «туманных картин» с помощью «прародителя» современного диапроектора. Интерес вызывали, прежде всего, выступления на сельскохозяйственные темы, например, такие: «Как выбрать молочную корову», «Способы обработки почвы», «Пчелы и их работа» и др. Показ «картин» всегда сопровождался подробными пояснениями кружковцев.

Кружок издавал рукописную газету «Избач», в которой ставились вопросы сортировки семян, кормления и содержания скота и т. п. Устраивались выставки сельскохозяйственной литературы. Во всей своей деятельности в деревне педагоги и воспитанники ШК встречали со стороны крестьян сочувственное отношение. Был также кружок по изучению вопросов современности, в задачу которого входило изучение текущих событий общественной жизни, а также работа среди населения с целью поднятия культурно-бытового уровня деревни и развития правосознания у крестьян [119, л. 90].

К 1925 г. в орбиту своей деятельности Митинский ШГ втянул 17 деревень в радиусе 5–6 км. Не менее значительными по силе своего воспитательного воздействия на учащихся и жителей окрестных деревень были драматический и «музыкально-певческо-художественный» кружки. Их деятельность задавала тон всей культурно-массовой работе ШГ, обладала притягательной силой для местного населения, особенно для молодёжи. Деятельность этих кружков с особым размахом проявлялась в периоды подготовки и проведения революционных и школьных праздников. Проведение праздников имело огромное значение в политическом, нравственном и эстетическом развитии

детей. Они развивали чувство патриотизма, создавали весёлое настроение.

Ученица одного из старших классов школы I ступени Знаменки писала в рукописном журнале: «Вчера мы праздновали сорок восьмую годовщину Парижской коммуны. На митинге нам говорили об этих стойких доблестных героях. Я стараюсь представить хотя бы тысячную долю того ужасного потрясающего зрелища, которое можно было видеть 48 лет тому назад на улицах Парижа. Митинг кончился. Я вышла из зала. Мне хотелось сосредоточиться на героях Парижа. Мне так хотелось продумать услышанное. Я не могла, хотя бы на минуту прогнать эти мысли. Наша школа тоже коммуна. Наша коммуна будет крепнуть. У меня есть одна цель. Может быть, со временем я буду истинной коммунисткой. Я не думаю о том, что придёт белая гвардия, а если и придёт, так я смело буду ждать смерти» [108, лл. 934, 945].

В I-м Вятском ШГ активно действовал кружок краеведения. Главным объектом изучения поначалу была избрана слобода Филейка. Кружок был тесно связан с НИИ краеведения, который работал при Вятском пединституте. Юные краеведы установили связи с исполкомом, сельсоветом, избой-читальней и Филейской начальной школой. Изучали историю слободы и занятия её жителей. Кружок делился на ряд секций: промышленность, сельское хозяйство, кооперация, внутренняя жизнь края. Обработанный материал наблюдений помещался в специальном еженедельном бюллетене, регулярно зачитывавшемся на собраниях членов кружка и дававшем некоторое представление о состоянии и развитии хозяйства в Вятской губернии в послеоктябрьские годы. Руководителем кружка была замечательный педагог Лидия Дамиановна Волнина.

(Между прочим, она была супругой Александра Константиновича Волнина, который в это время работал в Вятском пединституте, где считался основателем кафедры педагогики. Ранее он был директором Полтавского и Новониколаевского учительских институтов. Причём в Полтаве он работал как раз в те три года (1914–1917), когда там учился А. С. Макаренко).

В большинстве ШГ были кружки юных корреспондентов (юнкоров), друзей просвещения, спортивные, любителей графических искусств и др. В Митинском ШГ, например, были следующие кружки: драматический, художественный, естественный, физико-математический, марксистский, общественно-литературный, музыкальный.

Таким образом, воспитательная работа в ШГ Вятской губернии представляла собой продуманную систему, но без военной строевой атрибутики, как это имело место в опыте А. С. Макаренко. Трудовое воспитание было ориентировано на подготовку воспитанников к жизни «в местных условиях».

Важнейшим направлением работы ШК и ШГ, казалось бы, должна была быть, естественно, учебная работа. Но поначалу это было не совсем так. Имела место тенденция к усилению воспитательной работы за счёт учебной [108, л. 334; 113, л. 14].

Это была своего рода реакция, направленная против зубрёжки старой, «царской» школы. ШГ искали новые пути, прежде всего, именно в области воспитательной работы [119, л. 95].

В архивных документах тех лет постоянно встречаются требования о немедленном или постепенном упразднении классной системы обучения и урока как основной формы организации обучения в школе, об отмене расписания и экзаменов [113, л. 63; 114]. Эти «призывы» со стороны местных «шкрабов» (школьных работников) и постановления уездных отделов образования носили вполне официальный характер. Занятия велись по часто менявшемуся расписанию, по доморощенным программам.

Отмена экзаменов не могла стимулировать качественную учёбу. Анализ недельных учебных планов школ II ступени Знаменского ШГ и I-го Вятского ШГ в 1921–1922 учебном году по основным предметам позволяет сделать ряд выводов. Так, по русскому языку и литературе в Знаменке велись только кружковые беседы с учащимися, а по математике не было и этого. Учащиеся «вели» работу по математике самостоятельно. Вряд ли при таком подходе к обучению можно говорить о серьёзных достижениях в этом направлении работы.

В акте обследования учебно-воспитательной работы ШГ комиссией Яранского уездного отдела народного образования летом 1922 г. отмечалась слабая подготовка учащихся школы II ступени по физике. В занятиях по математике учащиеся этой группы были предоставлены самим себе, и поэтому результатом их годичной работы явилось всего лишь изучение одной главы учебника о прогрессиях, что можно было бы достигнуть с преподавателем в течение нескольких уроков. Об объёме, пройденного по географии материала, можно судить по записям в ученических тетрадях. Эти записи свидетельствуют о материале, проработанном приблизительно в объёме средних классов до-революционных мужских гимназий. По остальным предметам, пре-

подававшимся в школе 2 ступени Знаменского ШГ, никаких записей пройденного материала не сохранилось. В 3 группе также отсутствовали история и естествознание в течение 8–10 недель [110, л. 236; 113, л. 62].

По литературе занятия в 1 группе велись реферативно-кружковым методом. В качестве вспомогательного средства этот метод вполне допустим, но как основной и самостоятельный, безусловно, недостаточен, тем более, что учащиеся приступали к ознакомлению с действительно для тех лет новой, *советской* литературой, и её основными течениями, минуя изучение периода досоветской литературы. Во второй группе (то есть во втором классе) отсутствовали такие предметы, как история, география и естествознание. В то же время, здесь была введена химия, недоступная учащимся в этом возрасте, и в том объёме, в каком она преподавалась, причём при одном уроке в неделю.

Общее впечатление от постановки учебной работы комиссия оценила как стоящее не на должной высоте. Отмечалось, что работа велась не по определённой системе, а более или менее случайно, в зависимости от различных побочных обстоятельств. Комиссия констатировала невыполнение учебных программ во всех группах обеих школ и отсутствие в них правильной постановки учебной работы [110, л. 237].

Впоследствии учебное дело постепенно наладилось. В учебном процессе стали применяться разнообразные приёмы и методы преподавания в зависимости от предмета, степени подготовленности учащихся, их возраста и внимания. Применялись эвристический, лабораторный, экскурсионно-исследовательский, лекционно-рефератный и кружковой методы. Использовался метод демонстрации научно-популярных кинокартин.

В 1-м Вятском ШГ существовала фото-кино-подсекция. Из документов явствует, что, например, с 11 октября по 31 декабря 1920 г. кинофильмы были показаны 7 раз. В один сеанс демонстрировалось по 6–8 картин, продолжительностью 5–10 минут каждая, а всего за 7 сеансов были показаны 44 учебных кинофильма на разные темы. Вот названия некоторых из них: «Жук-плавунец и его личинки», «Капля крови под микроскопом», «Приготовление теста при помощи электричества», «Водопад Иматра», «Семья уток», «От яйца до цыплёнка», «Пчёлы за работой», «Жизнь пресмыкающихся» [113, л. 7–8].

Наиболее действенным из применявшихся методов обучения был экскурсионный метод, которым увлекались многие педагоги того

времени, особенно учителя математики и физики. В Знаменке в 1923–1924 учебном году педагоги проводили экскурсии в соседний совхоз «Просвещение» «для обследования его во всех отношениях», а также в уездный город Яранск для ознакомления с водопроводом, электростанцией, телефонной станцией, типографией, генераторной мельницей и для осмотра сельскохозяйственных машин, а также в обсерваторию для наблюдения в телескоп лунного затмения, на водокачку, ветряную и паровую (водяную) мельницы, в Знаменскую слесарную мастерскую. Учащиеся совершали учебные экскурсии в деревни для изучения их экономического и культурного состояния [111, л. 191].

По завершении экскурсий материал заботливо обрабатывался и в дальнейшем использовался в учебном процессе. В процессе изучения основ наук педагоги стремились, по мере возможности, устанавливать связь между гуманитарными науками, литературой.

Плодотворные попытки внедрения политехнического обучения осуществлялись посредством внедрения ручного труда. Разделы курса математики иллюстрировались выполнением практических работ (маршрутные съёмки, определение географических координат, геодезические измерения и т. п.).

В штат Знаменского ШГ были привлечены лучшие учителя уезда, а также педагоги, эвакуированные из Москвы и Ленинграда. Математику преподавали М. И. Меркулов, получивший образование в Кукарской учительской семинарии [59] и Вятском учительском институте, и М. И. Петров, получивший высшее образование в Петрограде; позднее – А. И. Сычёв, ставший в дальнейшем преподавателем вуза. Учителем физики работал Д. Д. Рылов. Успешно вела обучение группа словесников: Е. Я. Киселева, прошедшая губернские «тихомирские» курсы в Вятке в 1900 г. [78], Л. Д. Глазычев – бывший студент Петроградского университета; позднее – бывший инспектор народных училищ Н. Е. Петухов и В. С. Лобовиков. Обществоведение преподавал молодой коммунист А. И. Тарасов, получивший образование в советско-партийной школе и университете.

Преподавание естествознания в 1918–1922 гг. осуществлял А. И. Кондаков, в 1923–1925 гг. – агроном В. Н. Щекатуров. Преподавание рисования, лепки, а также композиционно-оформительские работы вели А. Д. Евсеев, – художник, учившийся в молодости в Московской художественной школе под руководством выдающихся живописцев Коровина, Маковского и Поленова, а также Г. П. Замбрицкая, имевшая художественно-педагогическое образование.

Учителем музыки и пения была жена А. И. Кондакова С. Н. Кондакова (23.02.1893–09.05.1972), щедро одарённая музыкально-вокальными данными. Софья Николаевна была прекрасным педагогом. Она посвятила учительской профессии более полувека своей жизни. Окончив в 1930-е гг. вечернее отделение филологического факультета Вятского педагогического института, она проявила себя как один из лучших учителей-филологов. С. Н. Кондакова работала в ряде школ г. Кирова, в физкультурном и авиационном техникумах. Её хорошо помнят учителя-словесники старшего поколения. Последние годы жизни она провела в Москве; там и похоронена, на Кузьминском кладбище. Кстати, среди её подруг была уроженка г. Вятки, знаменитая спортсменка, трёхкратная абсолютная чемпионка мира по конькобежному спорту Мария Григорьевна Исакова (5.07.1918–25.03.2011). Кстати, Исакова была самой первой советской чемпионкой мира среди представителей всех видов спорта.

Работа знаменских педагогов была одобрена выездной комиссией ВЦИК, возглавлявшейся известным партийным деятелем С. И. Мицкевичем, уроженцем Яранского уезда Вятской губернии.

Отношение к коммуне со стороны населения поначалу было выжидательным, а то и враждебным. Причины этого были сугубо политические и религиозные. К тому же, в это время имел место белогвардейский мятеж в Яранске и ряде других городов Вятской губернии. В отчёте школы-коммуны отмечалось, что «окружающее школу население выделяется своей консервативностью благодаря многолетнему влиянию монастыря» [23, с. 105].

...Одним из любимых учеников А. И. Кондакова был Ваня Овчинников, – отличник учёбы, проявивший большие способности к математике. По окончании Знаменской школы в 1923 г. он поступил учиться в Московский финансово-экономический институт. Затем работал в Наркомфине РСФСР. Он погиб на войне, будучи гвардии капитаном. И ведь каких только совпадений не бывает в жизни: осенью 1941 г. И. В. Овчинников командовал ротой ополченцев, в которой состоял рядовым его бывший учитель А. И. Кондаков.

В скором времени благодаря усилиям А. И. Кондакова и созданного им коллектива Знаменская школа-коммуна приобрела известность в губернии. В приказе Вятского губернского отдела образования от 13.08.1920 г. Кондакову предлагалось даже «составить и разослать по всем уездам губернии подробный очерк организации работ и плана дальнейшей деятельности Знаменской школы-коммуны с над-

писью «Материалы по организации школ-коммун и школьных городков «Третьего Интернационала» [107, л. 13]. Более того, «Знаменка» стала одним из лучших учебно-воспитательных учреждений НКП РСФСР. Поэтому сюда приезжали для изучения опыта педагоги из разных регионов страны. В летние месяцы здесь проходили уездные учительские курсы, зимой, – учительские «практикумы» и экскурсии. Подробный анализ и положительная оценка работы Знаменского школьного городка были даны на заседании научно-педагогической секции Государственного учёного совета НКП РСФСР 2 февраля 1924 г. [65, с. 12].

Н. К. Крупская знала о работе Знаменского городка по отчётам и докладам, из беседы с учащимися во время их экскурсии в Москву в 1924 г. и по неоднократным беседам с заведующим. Однако нарождавшейся административно-бюрократической системе ни к чему были коммунарные объединения, и в 1925 г. Знаменская школа-коммуна в числе многих других учреждений подобного типа закончила своё существование. Осенью того же года в село Знаменка был переведён из города Яранска сельскохозяйственный техникум. Малышей разместили по детским домам, а желающие из старших классов поступили в техникум, куда перешли и некоторые педагоги школы-коммуны.

Ликвидация Знаменской школьной коммуны вызвала глубокое сожаление у Н. К. Крупской. Узнав об этом от слушателя Академии коммунистического воспитания Л. В. Мамаева (мужа сестры А. И. Кондакова Людмилы, который до поступления в Академию заведовал Знаменской школой I-й ступени, а в 1924–1925 гг., – и всем школьным городком), она воскликнула: «Как? Почему? По чьему распоряжению? Почему не сумели отстоять это важное для народного просвещения дело? Вам следовало обязательно сообщить в НКП мне или Н. В. Чехову... Мы могли бы Вам помочь...» [59, с. 72].

Увы, реально помочь сохранению школьных городков ни Крупская, ни кто другой уже не мог. И, конечно, Надежда Константиновна прекрасно понимала это, но, видимо, не хотела признавать свое административное бессилие в разговоре с провинциальным педагогом. О работе Знаменского школьного городка А. И. Кондаков, уже не заставший его ликвидации по причине переезда к новому месту работы, рассказал в своих воспоминаниях, вышедших отдельной большой книгой [24].

В условиях реформирования системы образования обращение к опыту наших предшественников может дать новый импульс в поиске перспективных форм и методов работы с подрастающим поколением.

1.3. Взлёт и падение отечественной педологии

Едва ли в нашей стране найдётся образованный человек, даже не имеющий отношения к воспитанию детей, который бы никогда не слышал такого термина как *педология*. Но в чём суть этого понятия? Чем занимались педологи, и почему мы сейчас ничего не слышим об этой науке? Попробуем ответить на эти вопросы, тем более что в 1920–1930-е гг. эта псевдонаука получила широкое распространение в нашей стране. Но вслед за стремительным взлётом очень скоро последовало столь же стремительное падение.

В 1893 г. американский психолог Оскар Кризман (Oscar Christman), ученик Гренвила Стенли Холла, ввёл в науку термин *педология*, который должен был обозначать всестороннее исследование закономерностей возрастного развития ребёнка. Вскоре сформировалось целое научное направление – педология (от греч. παιδός – дитя и греч. λόγος – наука). Педология представляла собой направление в психологии и педагогике, ставившее своей целью объединить подходы различных наук (медицины, биологии, психологии и пр.) в деле разработки методик исследования и развития ребёнка. Возникновение педологии было вызвано проникновением в психологию и педагогику эволюционных идей и развитием прикладных отраслей психологии и экспериментальной педагогики. Первые работы педологического характера относятся к концу XIX–началу XX в. (Г. С. Холл, Дж. Болдуин, Э. Мейман, В. Прейер и др.).

Ещё в начале XX века в России идеи педологии восприняли и развивали В. М. Бехтерев, Г. И. Россолимо, А. П. Нечаев и другие учёные (психиатры, психологи, педагоги). В то же время, например, И. П. Павлов и его школа были настроены в отношении педологии, да и психологии, весьма критически. Тем не менее, истинный подъём педология, как дисциплина и как научное направление в стране, пережила при поддержке советского правительства. В СССР педология находилась на пике своего развития в 1920-е гг. В школах шло активное внедрение практики педологического тестирования. На основании результатов этого тестирования комплектовались классы, выстраивался школьный режим. По всей стране создавались педологические институты, и в обязательном порядке, – кафедры педологии при пединститутах. Крупнейшими представителями педологии в СССР были Д. И. Азбукин, И. А. Арямов, М. Я. Басов, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. Б. Залкинд, С. С. Моложавый, А. С. Гри-

боедов и др. Издавались педологические журналы, проводились все-союзные педологические съезды, и, разумеется, выходило множество литературы по педологии.

Многие учёные с гордостью именовали себя педологами. Вот что писал в 1928 г. в работе «Как я стал педагогом», носящей автобиографический характер, П. П. Блонский: «С 1924 г. я считаю себя не педагогом, а педологом» [6, с. 37]. Впоследствии это публичное признание, да ещё, к тому же, подробно обоснованное в указанной работе, досаждало Блонскому, и могло дорого ему обойтись, но всё как-то обошлось, и он умер своей смертью в 1941 г.

Уже в 1930-е гг. популярность педологии в СССР пошла на убыль. Педологи так и не смогли определиться с предметом исследования. Перед ними ставилась крайне неопределённая задача, – собирать и систематизировать всё, что только относится к жизни ребёнка. Но фактически целостного представления о ребёнке собираемые сведения дать не могли; на деле это были разрозненные данные из различных наук, а также житейские сведения и факты. (Это хорошо видно на примере приводящихся ниже примеров тестов). Всё вместе это составляло некий наукообразный «компот».

Причина такого положения была очевидна, – педологами не был найден единый принцип, который бы объединял воедино собранный материал. Педологи оценивали степень развития ребёнка в зависимости от того или иного, порой достаточно случайного фактора или результата проведённого с ребёнком теста, причём на первый план ставились биологизаторский и социологизаторский факторы [50, с. 226].

Сильнейший удар по педологии нанесли следующие три обстоятельства: сильный перекоп деятельности педологических лабораторий в сторону «сортировки» учащихся на основе якобы выявленных тестологами у детей разных уровней развития интеллектуальных качеств; директивный подход к реализации педологических методов; явная уязвимость использования метода тестирования учащихся в образовательной практике.

Эта уязвимость проявляла себя в двух показателях. Первым таким показателем стал, если можно так выразиться, «культурно-политический момент», который заключался в следующем. Дело в том, что в состав, как тогда говорили, дефективных учащихся по итогам испытаний чаще всего попадали представители рабочих и крестьян, а в составе одарённых обычно оказывались дети «гнилой интеллигенции», то есть «отпрыски» священников, белогвардейцев и других «социально-чуждых элементов».

Вторым показателем стала явная переоценка учёта биологического фактора. К последнему педологи стремились относить природные способности учащихся, но, к сожалению, каких-либо надёжных методик определения показателей влияния «биологического фактора» так и не было предложено. Обычно педологи ограничивались изучением ближайшего окружения ребёнка, а именно выявлением состояния его здоровья и здоровья членов семьи; также уделялось внимание изучению причин ухода из жизни старшего поколения.

Результатом проводимой педологами работы становились определённые выводы, которые, как казалось исследователям, способны были выявить уровень интеллектуальных способностей (IQ) и обученность детей. Для того чтобы показать, чем, собственно говоря, обычно занимались педологи, покажем типичную схему педологического обследования. Она, эта схема, состояла из пяти разделов: исследование наследственности ребёнка, изучение условий его жизни и окружающей (домашней) среды, оценка состояния здоровья исследуемого, измерение антропометрических данных, и, наконец, тестирование, – интеллектуальное и педагогическое. Именно по результатам тестирования делались выводы: а) о степени соответствия ребёнка среднему уровню детской массы данного возраста (то есть основной группы детей), и 2) о степени отклонения ребёнка от этого уровня.

Педологическое обследование, предпринимавшееся с *педагогическими* целями, обыкновенно включало в себя ещё два раздела: 1) анализ причин, обуславливающих данное состояние ребёнка, и 2) поиск средств к устранению этих причин.

Исследование наследственности ребёнка и оценка состояния его здоровья осуществлялись, главным образом, посредством анализа его медицинской карты, а изучение условий их жизни и окружающей (домашней) среды, – через посещение семьи и наблюдение за жизнью в реальных семейных условиях, в той степени, в какой это, разумеется, было возможно. Эти три указанных раздела оформлялись в журнале в форме качественных показателей, то есть в свободной форме. Четвёртый и пятый разделы (измерение антропометрических данных и тестирование) были стандартизированы.

Покажем, на примере некоторых из этих разделов, в чём заключалась практика педологических измерений. Итак, четвёртый раздел, – антропометрические измерения. Основными величинами, подлежащими измерению в школьной практике по антропометрии, являлись следующие измерения: рост стоя и сидя; длина нижних конечно-

стей; высота черепа и его горизонтальная окружность; длина и ширина головы; окружность грудной клетки при спокойном состоянии, при вдохе и выдохе; передне-задний диаметр грудной клетки и её боковой диаметр; жизненная ёмкость лёгких; мышечная сила правой и левой рук; вес. Результаты измерений заносились в антропометрическую карту. Полученные результаты интересовали экспериментатора, прежде всего, в том смысле, достаточно ли исследуемый ребёнок развит для своего возраста, нормальны ли пропорции его тела, каковы его отклонения от установленной нормы. Так, например, в зависимости от условий рост детей может замедляться или ускоряться (это касается, чаще всего, роста конечностей).

Отношение длины туловища к длине конечностей определялся как показатель пропорциональности. В среднем, отношение длины туловища ко всему росту считалось равным показателю 0,53. С помощью этого показателя определялось, является ли ребёнок *длинноконечным (длинноногим)* или *короткоконечным (коротконогим)*. Показатель 0,53 относился к взрослым. Это средняя, чаще всего встречающаяся величина отношения длины туловища с головой ко всему росту; то есть на долю туловища с головой, как считалось, приходится 53% всего роста, а длина нижних конечностей равняется 47%. У детей отклонение от этого индекса тем больше, чем меньше возраст ребенка. Примерно в 12 лет этот индекс у детей при правильном развитии приближается к 0,53, то есть к «правильному» показателю взрослого человека.

Для характеристики дыхательного аппарата, помимо окружности груди, важным показателем является величина количества воздуха, выдыхаемого после глубокого вдоха. Эта величина носит название «жизненная ёмкость». В практике изучения детства имеет значение не сама по себе эта величина, а так называемый *индекс*, – жизненный показатель, которым служит отношение жизненной ёмкости в кубических сантиметрах к весу ребёнка в килограммах. Индекс показывает, какое количество выдыхаемого воздуха приходится на один килограмм веса ребёнка.

С целью выявления степени соответствия антропометрических данных ребёнка средним (считавшимся нормальными, стандартными) показателям, были разработаны соответствующие стандарты.

Для занимавшегося обследованием физического развития детей педолога особенно важно было знать, насколько данная возрастная группа обследованных детей соответствует уже известным средним

величинам тех же измерений среди других детей того же возраста. На помощь ему приходили разработанные стандарты детского роста, веса и другие показатели для каждого возраста. Они представлены на таблице, которая взята из «Педагогической энциклопедии» [45, с. 178].

Таблица 1

Антропометрические стандарты

возраст в годах	сред- няя длина тела	голова			шея	длина грудины	окруж- ность грудной клетки	окруж- ность головы	дли- на жи- вота	% роста взрос- лого
		высота	ширина	длина						
Ново- рожден- ный	50	12	10	12	1	7	36	36	10	28
1	71	16	12	15	4	11	50	46	14	45
3	87	19	14	16	5	14	58	50	18	57
5	99	20	15	17	6	16	64	51	19	69
10	128	22	16	18	6,5	19	72	53	22	80
15	155	23	16,5	19	7	21	78	54	24	91
25	168	24	17,5	21	9	22	99	57	26	100

Также были разработаны показатели оценки психического развития для каждого возраста. В периодизации П. П. Блонского, основанной на принципе дентиции (смены зубов), выделяются следующие возрастные периоды: раннее беззубое детство (младенец), позднее беззубое детство (малютка), раннее молочнозубое детство (младший дошкольный возраст), позднее молочнозубое детство (старший дошкольный возраст), предпубертальное постояннозубое детство (отрок), пубертальное постояннозубое детство (юноша) [5, с. 153].

В качестве примера приведём некоторые стандарты «беззубого детства», по классификации П. П. Блонского.

3 месяца. 1. Тащит руку или вещь в рот. 2. Реагирует на громкий звук. 3. Бинокулярная координация. 4. Поворачивает глаза к предмету в боковом поле зрения. 5. Моргает при предмете, угрожающем глазу.

6 месяцев. 1. Держит голову, сидит прямо. 2. Поворачивает голову к источнику звука. 3. Противопоставляет большой палец другим при схватывании. 4. Задерживает предмет, положенный в руку. 5. Тянется к видимым предметам.

1 год. 1. Сидит и стоит. 2. Речь (подражает: ба, мама, дядя и т. п.). 3. Подражание движениям (трясёт погремушкой, звенит ко-

локольчиком). 4. Марает карандашом. 5. Узнавание предметов (отдаёт предпочтение).

1,5 г. 1. Пьёт из стакана. 2. Ест вилкой или ложкой. 3. Речь (*мама, папа, баба, да, нет* и т. д.). 4. Выплёвывает твёрдое. 5. Узнаёт предметы на картинках.

2 г. 1. Показывает предметы на картинках. 2. Подражание простым движениям (поднимает руки, хлопает ими). 3. Повинуется простым приказам (*брось мяч!*). 4. Копирует (грубо) круг. 5. Очищает пищу от обёртки, перед тем как начать есть.

Разумеется, наибольший интерес для современного исследователя представляют те тесты-задания, которые использовались педологами. Тесты были обычно направлены на исследование умственных способностей. Если педологи достаточно быстро овладевали методом антропометрии, то исследование умственных способностей представляло несравненно большую сложность. В те годы уже существовали тесты отечественных учёных Г. И. Россолимо, А. П. Нечаева. Они имели значение для психопатологии детей, а также для экспериментов в клинических лабораториях, но для исследования умственного развития массового ребёнка они практически ничего не давали.

Итак, стандартизация умственного развития ребёнка. Перед педологом вставал очень важный вопрос: идёт ли умственное развитие ребёнка нормально, или нет. Но как это узнать? Для того чтобы найти ответ на этот вопрос, педологи производили обследование очень большой массы детей разных возрастов и, подвергнув статистической обработке полученный материал, стремились определить те вопросы, на которые отвечает от $2/3$ до $3/4$ детей данного возраста и от $1/3$ до $1/4$ детей предшествующего возраста. Эти вопросы и считались типичными для данного возраста.

Таким образом, педологи видели свою задачу в том, чтобы подобрать подходящие вопросы, на которые отвечают все средние дети данного возраста, кроме «отсталых», и все *очень развитые* дети *предшествующего* возраста. В итоге, получалось нечто вроде измерительной шкалы.

Обычно, с целью удобства, педологи старались взять ограниченное количество вопросов для каждого возраста. Впервые такая работа была проведена французами А. Бине и Т. Симоном. Их последователи старались приспособить эти тесты с учётом специфики своей страны. Ниже приводится стандартная анкета по Бине-Симону [5, с. 175–176].

3 года. 1. Показывание частей тела. 2. Повторение двух чисел. 3. Знание своего пола. 4. Знание своей фамилии. 5. Называние общеупотребительного предмета. 6. Описание картины (через перечисление предметов на ней).

4 года. 1. Повторение шестисложной фразы. 2. Повторение трёх чисел (однозначных). 3. Счёт четырёх монет. 4. Сравнение по длине двух линий (разница в 1 см.). 5. Эстетическое сравнение двух лиц.

5 лет. 1. Исполнение тройного приказа. 2. Срисовывание квадрата. 3. Повторение 10-сложной фразы. 4. Знание своего возраста. 5. Различие утреннего и послеобеденного времени. 6. Называние четырёх основных цветов. 7. Повторение четырёх чисел. 8. Сравнение двух тяжестей (3 и 12, 6 и 15, 3 и 15 и т. д.).

6 лет. 1. Количество пальцев. 2. Подсчёт 13 монет. 3. Срисовывание ромба. 4. Списывание. 5. Название дней недели. 6. Название четырёх общеупотребительных монет. 7. Складывание разделённого прямоугольного картона. 8. Определение конкретных терминов. 9. Описание картин (через рассказ). 10. Повторение 16-сложной фразы. 11. Различение правой и левой сторон.

7 лет. 1. Определение, чего не хватает в недорисованных бюстах. 2. Сложение 3 копеек и трёх двухкопеечных. 3. Установление различия между конкретными предметами. 4. Письмо под диктовку.

8 лет. 1. Рассказ прочитанного рассказа (воспроизвести 10% мыслей). 2. Решение лёгких жизненных задач. 3. Обратный счёт от 20 к 1. 4. Полная дата дня. 5. Сдача. 6. Повторение шести чисел.

9 лет. 1. Названия месяцев. 2. Названия девяти монет. 3. Рассказ прочитанного (воспроизвести около трети мыслей). 4. Определение конкретных терминов через родовое понятие.

10 лет. 1. Размещение пяти тяжестей (3, 6, 9, 12 и 15 г.). 2. Образование фраз из трёх слов. 3. Рисование фигур по памяти.

11 лет. 1. Объяснение прочитанной статьи. 2. Решение более сложных жизненных задач. 3. Произнесение 60 слов в 3 минуты. 4. Повторение 7 чисел. 5. Составление одной фразы из произнесенных ранее слов.

12 лет. 1. Простые рифмы. 2. Восстановление фразы из случайных слов. 3. Описание карты (подробное объяснение).

13 лет. 1. Соппротивление внушению. 2. Решение сложных жизненных задач.

14 лет. 1. Повторение фразы из 26-ти слогов. 2. Определение абстрактных терминов.

15 лет. 1. Сложное рисование представленного стимульного материала. 2. Различие сходных абстрактных понятий.

16 лет. 1. Улавливание смысла философского рассуждения. 2. Различение форм правления.

Как же педологи определяли «умственный возраст» ребёнка? При определении умственного возраста ребёнка педологи складывали количество удачно решённых им вопросов теста и затем подсчитывали, какому возрасту соответствует эта сумма. Например, если он ответил в общей сложности на 19 вопросов, то это соответствует 6 годам (то есть возрасту шестилетнего ребёнка); если ответил на 15 вопросов, – этот показатель соответствует возрасту пяти с половиной лет.

Определив таким способом умственный возраст, педологи определяли процентное отношение умственного возраста к паспортному возрасту, и получали показатель умственного развития (IQ), демонстрировавшего, по мнению экспериментаторов, соответствие умственного возраста ребёнка его паспортному возрасту, т. е. показывающего, в том числе, темп его умственного развития.

Сначала многие педологи, в том числе и сам А. Бине, считали, что эти тесты дают более или менее полную картину умственной одарённости. Но уже вскоре это мнение было поколеблено, поскольку определить какие-либо более или менее надёжные основания, которые бы можно было взять в качестве точки отсчёта при оценке умственной одарённости, так и не удалось. В итоге, исследователи пришли к выводу о том, что единственное, что дают эти «арифметические игры», это *сравнение* одних детей с другими детьми по темпу умственного развития.

Практика интеллектуального тестирования всегда наталкивалась на своеобразие интеллектуального развития детей из разных стран и из различных социальных групп. Лидерами в исследовании этой сферы были американские учёные. Но каждой стране следует разрабатывать свои тесты, руководствуясь самой идеей тестов, считал П. П. Блонский. Каждая страна и стремилась иметь «своего Бине».

В то же время, если исходить из положения, что всякое измерение *относительно*, возможно пользоваться и единой международной шкалой, причём как раз для выявления этих своеобразий детей из разных стран и социальных классов. И такое мнение также имело своих адептов.

Приведём краткое содержание ещё одного варианта теста А. Бине в редакции профессора П. П. Соколова (1920-е гг.) [45, с. 188–190].

3 года. 1. Указать свой пол («Ты мальчик или девочка?»). 2. Показать рот, нос, глаза. 3. Назвать знакомый предмет (например, показывают карандаш и спрашивают, что это такое) 4. Повторить фразу в 6 слогов (например, «Няня сейчас придёт»). 5. Повторить два однозначных числа (2–5, 3–6).

4 года. 1. Назвать свою фамилию. 2. Перечислить предметы, изображённые на картинке (образцом, почему-то, служит рисунок Бине «Заключённый»). 3. Повторить предложение из восьми слогов (например, «Я люблю смотреть картинки»). 4. Повторить три однозначных числа. 5. Сравнить две линии различной длины.

5 лет. 1. Различить утро, день и вечер (Ребёнка спрашивают «Сейчас утро или вечер?»). 2. Сравнить две тяжести. (Ребёнку даются две одинаковые коробки массой в 3 грамма и 12 граммов, а затем предлагают взять в руки две другие – в 6 и 15 граммов и при этом дают указание: «Подними одну за другой коробки и скажи, которая тяжелее»). 3. Срисовать квадрат. 4. Повторить предложение в 15 слогов (например, «Расскажи мне сказку про серого волка»). 5. Выполнить сразу три поручения.

6 лет. 1. Показать правую руку и левое ухо. 2. Указать количество лап у курицы и собаки. 3. Определить знакомый предмет по его назначению (например, что такое вилка или стол). 3. Назвать четыре главных цвета (Для этого показывают поочередно 4 карточки: красную, жёлтую, зелёную и синюю). 5. Выполнить эстетическое сравнение (Ребёнку показывают попарно женские профили из книжки Бине, и спрашивают, какая из двух женщин более красивая).

7 лет. 1. Срисовать ромб. 2. Составить прямоугольник из двух треугольников. 3. Указать количество пальцев на руках. «Скажи, сколько пальцев на одной руке? А сколько на другой?». 4. Повторить фразу в 16 слогов (например, «Мы наняли извозчика, чтобы привезти сажень дров»). 5. Указать пробелы в рисунках. (Показывают одну за другой картинки «безносых», «безруких», «безголовых» людей и спрашивают, чего не хватает у этого человека, у этой головы, у этого лица и т. д.).

8 лет. Различить понятия *раньше* и *позже* (например, спрашивают, что бывает раньше, – обед или ужин). 2. Описать картинку. (Требуется не простое перечисление предметов на картинке, а описание их. Предлагаются картинки «Заключённый» и репродукция картины художника В. Максимова «Больной муж»). (*Странная подборка! – В. П.*). 3. Ответить на три лёгких вопроса (например, «Когда то-

варищ нечаянно ударит тебя, то что нужно сделать?» или *«Что нужно сделать, если сломаешь чужую вещь?»*). (Как раз эти вопросы мы бы не назвали лёгкими для ответа! – В. П.). 4. Повторить пять однозначных чисел. 5. Найти разницу в двух сходных рисунках (например, ребёнку показывают два дома, нарисованных одинаково во всём, кроме того, что у одного из трубы идёт дым, а у другого – нет).

9 лет. Дать несколько простейших ассоциаций по внешнему сходству. (Ребёнку говорят: *«Сейчас я тебе назову вещь, а ты назови мне что-нибудь сходное с ней. Например, метла – веник, сосна – ель, рожь – пшеница, стакан – чашка и т. д.»*). 2. Дать несколько простых ассоциаций по контрасту (*«Я скажу тебе слово, а ты ответишь другим словом, которое означает что-нибудь обратное, противоположное ему, например, хороший – плохой, холодный – тёплый и т. д.»*). 3. Сравнить два предмета по памяти (*«Какая разница между бабочкой и мухой?»*). 4. Понять смысл неоконченного рассказа (например, *«Мужик ехал из деревни в город. В одном месте ему нужно было переехать через речку по мосту. Но до моста он не доехал, повернул в сторону и стал переправляться через речку вброд. Как ты думаешь, почему он так поступил?»*). 5. Сосчитать в обратном порядке от 20 до 1.

10 лет. 1. Составить фразу из двух слов. (*«Я назову тебе два слова, а ты составь из них одно предложение»*). 2. Разместить по весу пять тяжестей (Все они с виду одинаковы, но весом разные: в 3, 6, 9, 12 и 15 г.). 3. Определить конкретный предмет посредством подведения его под ближайшее родовое понятие (например, берёза – дерево, корова – животное). 4. Нарисовать две фигуры (два предмета) по памяти. 5. Сохранить шесть воспоминаний из прочитанной газетной заметки. (Ребёнку предлагают вслух прочитать взятую из пособия Бине заметку под названием *«Три сгоревших дома»*).

11 лет. Дать несколько свободных ассоциацией (В течение трёх минут ребёнок должен произнести подряд не менее 60 слов). 2. Дать несколько связных ассоциаций (например, *«Назови как можно больше белых предметов в течение одной минуты»*). Испытуемый должен назвать не менее 10 белых предметов). 3. Указать на память положение стрелок на часах. 4. Дать правильную оценку человеческим действиям. (Ребёнку приводят по три примера хороших и дурных поступков и предлагают высказать о них суждение). 5. Объяснить картинку (Ребёнок должен дать объяснение смысла картин).

12 лет. 1. Составить фразу из трёх слов. 2. Повторить фразу из 26 слогов. 3. Указать количество сторон куба на память. 4. Сделать

вывод из сравнения положений, качеств. 5. Найти противоречие в вымышленном рассказе.

13 лет. Составить фразу из четырёх слов. 2. Привести в порядок перепутанные части предложения («*Дачу утром мы завтра на собираемся*»). 3. Оказать сопротивление внушению. 4. Подыскать рифму к названному слову. 5. Ответить на пять трудных вопросов («*Что нужно сделать, если у тебя спросят мнение о человеке, которого ты мало знаешь?*»).

14 лет. Понять основную мысль прослушанного рассказа и воспроизвести 25% его содержания (Профессор П. П. Соколов в качестве образца такого рассказа предлагал миф о Пигмалионе и Галатее в изложении английского писателя Бернарда Шоу в рассказе «Мраморная статуя»). 2. Оказать сопротивление *автоматизму*. (Ребёнку предлагалось подтвердить *правильность* высказанного утверждения, содержавшего явно *неправильную* мысль. Одни дети автоматически соглашались с ошибочным утверждением, другие, – проявляют самостоятельность мышления и не соглашались). 3. Повторить фразу из 30 слогов («*Орёл по целым часам летал высоко над землёю, высматривая зоркими глазами добычу*»). 4. Окончить начатую фразу (Ребёнку говорят: «*Положим, я скажу «Всё было сделано, чтобы...»*. Ты должен закончить фразу»). 5. Различить несколько отвлечённых понятий (бедность и нищета, радость и счастье и т. д.).

15 лет. Указать причины явлений голода, богатства, войны, революции и т. д. 2. Назвать следствия тех или иных природных или социальных явлений. 3. Повторить ряд однозначных чисел. 4. Разобрать басню «Щуки и караси». 5. Определить три отвлечённых понятия. (Предлагаются следующие вопросы: «*Что такое истина?*», «*Что такое могущество?*» и т. д.).

Мы привели примеры тестов в том виде, в каком они даны в «Педагогической энциклопедии», вышедшей в СССР в 1927–1929 гг. Содержание этих тестов едва ли нуждается в подробной оценке и комментариях.

В 1920-х гг. делались попытки стандартизировать эмоционально-волевое поведение ребёнка, но методика этого тестирования фактически не была разработана. Поэтому экспериментаторы поступали следующим образом: произвольными баллами (1, 2, 3) оценивали степень развития (правильнее даже сказать, *степень проявления?*) тех или иных качеств и свойств у ребёнка.

Конечно, это слишком грубая методика. Приходится с сожалением констатировать, что за последние сто лет она, эта методика, не слишком заметно продвинулась вперед.

Также делались попытки стандартизировать общественно-моральное развитие ребёнка, в зависимости от того, как он решал моральные и общественные задачи. Намного более значительных результатов добились разработчики тестов в подготовке заданий, посредством которых можно было определить степень учебных достижений ребёнка.

Педагогические тесты разрабатывались тем же способом, что и тесты интеллектуальные. Лучше всего, что, разумеется, нетрудно предположить, были разработаны тесты по арифметике, которые можно подразделить на две основные категории: тесты по технике арифметических действий и тесты-задачи.

Тесты по языку делились на тесты по скорости чтения, по трудности читаемых слов, по пониманию прочитанного, по каллиграфии, по орфографии, по оценке качества детских сочинений. Имелись также тесты по другим предметам.

Глубокое разочарование в среде педологов вызвало постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (4.07.1936), выход которого фактически ликвидировал педологию как самостоятельную научную дисциплину.

Само понятие *педология* приобрело одиозный смысл. Согласно постановлению, метод тестов был запрещён, а педологам рекомендовалось переквалифицироваться в педагоги. С этого времени педология фактически прекратила своё существование в СССР. Отдельные методы, ранее применявшиеся педологами, в частности тестирование, сохранились в рамках детской (возрастной) психологии и психологии детского развития.

С 1950-х гг. начался постепенный возврат некоторых идей и методов педологии в педагогику и психологию, что было связано с заметным смягчением политического климата в стране, а также в связи с развитием кибернетики, генетики и прикладных направлений психологии, в частности, в области инженерной, космической и индустриальной психологии, и связанных с ними методов программированного обучения в народном образовании и педагогике.

В 1970-е гг. была начата активная работа по использованию тестов в педагогике и системе образования. Большая часть продуктивных научных результатов педологических исследований была, в ито-

ге, ассимилирована психологией детского возраста (детской психологией). Тема «педологии как науки и ее истории» продолжает интересовать современных отечественных исследователей. Что касается самого термина «педология», то он считается устаревшим, и в настоящее время имеет, главным образом, научно-исторический характер.

I.V. Скаутское движение: история и современность

Скаутское движение (англ. – scouting) представляет собой всемирное юношеское движение, занимающееся физическим, духовным и умственным развитием молодых людей таким образом, чтобы молодёжь могла занять конструктивное место в обществе. Это достигается неформальным образованием с акцентом на практические действия на открытом воздухе, и всё это называется *скаутским методом*. Скаутская организация добровольна, аполитична, независима. Само слово *скаут* переводится с английского как «разведчик». Поэтому скаутинг также иногда называют *разведчеством*.

Основателем скаутского движения считается английский военачальник, писатель и художник лорд Роберт Стефенсон Смит Баден-Пауэлл (Robert Stephenson Smyth Baden-Powell) (1857–1941).

Р. Баден-Пауэлл родился 22 февраля 1857 г. в Лондоне (район Паддингтон). Он был шестым из восьми сыновей в семье англиканского священника, профессора теологии и геометрии Оксфордского университета Георга Джорджа Баден-Пауэлла. Мать Генриетта-Грейс была дочерью британского адмирала В. Т. Смита. Имя Роберт будущий основатель скаутизма получил в честь своего крёстного отца, который, в свою очередь, был сыном всемирно известного изобретателя Джорджа Стефенсона, – создателя, ни много ни мало, первого в мире паровоза.

Когда Роберту было три года, его отец умер, оставив мать с семью маленькими детьми. Мать старалась воспитать детей жизнерадостными, физически выносливыми и самостоятельными. Длительные путешествия на собственной парусной лодке вдоль морского побережья в любое время года, охота и рыбалка закалили характер Роберта, привили ему любовь к природе. Он учился в престижных школах Rose Hill и Charter House в Лондоне, где отличался усердием в изучении естественных наук и спортивными достижениями. Один из немногих он получал стипендию, всегда был в центре событий, имел

широкие интересы: играл на пианино и скрипке, участвовал в театрализованных представлениях, организовывал экспедиции в окрестные леса. Он устраивал такие зрелища, которые захватывали всю школу. Талант художника позволил ему позднее иллюстрировать свои произведения.

Друзья называли его Би-Пи, – сокращённо от Баден-Пауэлл; именно так впоследствии его будут называть скауты всего мира. В 19-летнем возрасте Роберт поступил на военную службу. На отборочном экзамене он занял второе место и был определён в престижный гусарский полк. Во время службы в Индии Роберт специализировался по части военной разведки. Он с увлечением нёс военную службу и в 25 лет стал капитаном. Получил почётное звание заслуженного охотника за охоту на диких кабанов на лошади только с помощью небольшого копья. Ему пришлось служить также в Афганистане и Южной Африке, на Балканах и Мальте. В 1887 г. он принимал участие в военной экспедиции против африканских племён зулусов и ашанти.

Р. Баден-Пауэлл участвовал в колониальной англо-бурской войне в Южной Африке (1899–1902). Именно здесь он получил известность и стал национальным героем Англии. В 1899 г. Баден-Пауэлл получил приказ собрать два батальона конницы и спешить к Мафекингу, городу в центре Южной Африки. «Кто владеет Мафекингом, тот держит за уздечку Южную Африку», – такое выражение использовали местные жители, и его правдивость полностью подтвердилась. В течение 217 дней он руководил обороной города, осаждавшегося превосходящими силами противника. Преодолеть оборону так и не удалось, а Баден-Пауэлл получил звание генерал-майора. В 1901 г. он вернулся в Англию и был осыпан почестями. Получил известность его учебник военной разведки. Работая над ним, Баден-Пауэлл понял, что ему представилась возможность помочь юношам вырасти мужественными, закалёнными духовно и физически. Он много читал о воспитании в разные эпохи, начиная с античности до воспитания в современных европейских странах.

Идею скаутинга Баден-Пауэлл развивал поначалу осторожно; он хотел лично удостовериться в том, что она жизнеспособна. Летом 1907 г. он собрал группу из 22 мальчиков и организовал на острове Браунси, находящемся в проливе Ла-Манш, первый скаутский лагерь. Этот лагерь имел большой успех. Как военный специалист он считал важным умение вести военные действия в сложных природных усло-

виях. Это умение, справедливо считал Баден-Пауэлл, можно с успехом развивать, используя при этом возрастные и психологические особенности детей. Помимо основной задачи скаутского воспитания, – подготовки к военной службе, подростков необходимо обучать искусству разведчика, знанию природных явлений, жизни в лагере и походе, развитию выносливости, общественному поведению, действиям при несчастных случаях.

И эта идея себя оправдала. Достаточно сказать, что в 1910–1914 гг. 792 английских скаута были награждены за подвиги при спасении жизни людей во время различных стихийных бедствий.

В 1908 г. Р. Баден-Пауэлл издал первый учебник скаутинга для мальчиков («Scouting for boys»), оформленный его собственными иллюстрациями. Книга выходила из печати по частям, по одной части каждые две недели. Всего вышло шесть частей. И выход каждой последующей «тетрадки» сопровождался всё возрастающим интересом со стороны детей и подростков. Баден-Пауэлл в своей книге давал мальчикам целый ряд советов, как заработать деньги: обивка старой мебели, изготовление плетёных кресел, рамок для картин, резных трубок и клеток для птиц и т. д. В течение двух-трёх лет книга была переведена на 35 языков! Она дала начало крупнейшему мировому молодёжному движению, и читать её стали десятки миллионов юношей. Скаутские кружки начали массово появляться, – сначала в Англии, а потом и в других странах. Всего за несколько лет эта комплексная система воспитания распространилась по всему миру.

Система идеологического воспитания скаутов соответствовала британским государственным интересам. Девиз английских скаутов, например, звучал так: «Вера в бога, преданность королю и Родине. Будь готов!». Значок скаута представляет собой лилию, перевязанную ленточкой. Средний лепесток лилии символизирует веру в бога, левый – преданность королю, правый – Родине. На ленточке призыв – «Будь готов!». Форма скаута – точная копия походного костюма, который Баден-Пауэлл носил в Кашмире в 1897 г.: широкополая шляпа цвета хаки, цветная шейная косынка (в России – синяя), рубашка зелёного или серого цвета с погонами на плечах, короткие (выше колена) брюки, чулки и башмаки чёрного или коричневого цвета. К атрибутам скаута относится посох длиной в рост человека. С его помощью преодолевали препятствия, выполняли физические упражнения; при необходимости он становился опорой для палатки или средством самообороны. Группа скаутов делилась на патрули (по 6–8 человек),

которые носили названия животных или птиц (бобёр, сокол и др.). Патруль имел свой флаг с изображением выбранного скаутами животного. Для разрешения вопросов о наградах и наказаниях соби­рался «суд чести».

В 1910 г. новое движение достигло такого размаха, что его создателю стало ясно: скаутинг должен стать делом всей жизни. Король Эдуард VII посоветовал ему покинуть военную службу, считая, что, распространяя свой метод воспитания среди юношества, он гораздо больше будет полезен родине. Баден-Пауэлл покинул армию и начал служению миру через скаутинг.

В 1912 г. Р. Баден-Пауэлл отправился в кругосветное путешествие для того, чтобы популяризировать свои идеи. Первая мировая война прервала развитие скаутинга на некоторое время, но с её окончанием он продолжил своё развитие, и в 1920 г. скауты из разных стран впервые встретились на мировом скаутском *джембори* (встрече) в Лондоне. В последний вечер этой встречи, 6 августа, весёлая ватага разноязычных скаутов провозгласила Баден-Пауэлла *Начальником скаутов мира*. В 1928 г. скаутское движение насчитывало в своих рядах уже более двух миллионов членов. За лондонским джембори последовали новые встречи: в Дании (1924), Англии (1929), Венгрии (1933), Нидерландах (1937). Проведение джембори преследовало цель направить усилия скаутинга на создание *мирового братства скаутов*. С тех пор международные скаутские слёты проводятся раз в 3–4 года, и по-прежнему носят название *джембори*.

Р. Баден-Пауэлл много путешествовал, постоянно писал на тему скаутинга. Всего он издал 32 книги, среди них «Учебник для волчат» (1916), «Мои приключения на службе разведчика» (1916), «Учебник для скаутмастеров» (1920), «Что скауты умеют делать» (1921), «Путешествие за успехом» (1922). Баден-Пауэлл выступал в качестве режиссёра любительского кино; он снял несколько документальных фильмов в экзотических странах. Был почётным доктором шести университетов, кавалером 28 иностранных орденов, а также 19 скаутских наград.

Король Георг V также отметил Би-Пи, даровав ему личное дворянство и титул «лорд Баден-Пауэлл оф Гилвел». Когда он достиг 80-летнего возраста, Баден-Пауэлл вернулся в Африку с женой Олав, которая была проводницей мирового скаутского движения девочек (гайдинга). Они поселились в Кении, в спокойном месте с прекрасным видом на леса и заснеженные вершины гор. Там Р. Баден-Пауэлл умер 8 января 1941 г. в местечке Ньери.

На развитие скаутского движения в англоязычных странах также оказали большое влияние деятельность американского педагога Дэниела Картера Бёрда и книги канадского писателя Эрнеста Сетон-Томпсона. Эти книги, повествующие о секретах животного и растительного мира и приключениях детей в живой природе, до сих пор выходят большими тиражами во всём мире.

В России скаутинг ведёт свое начало с 1909 г. Первый скаутский костёр был зажжён 30 апреля 1909 г. в Павловском парке Санкт-Петербурга. Основателем российского скаутского движения стал О. И. Пантюхов. Олег Иванович Пантюхов родился 25 марта 1882 г. в Киеве в семье врача, антрополога и публициста Ивана Ивановича Пантюхова и его жены, баронессы Ольги Николаевны фон Кнорринг.

Олег был младшим ребёнком в семье и имел пять старших братьев: Николая, Владимира (умер в пятилетнем возрасте), Андрея, Ивана и Михаила. В 1888 г. семья переехала в Тифлис, где Олег учился в кадетском корпусе. В 1901 г. он окончил Павловское военное училище. В 1908 г. женился на Нине Михайловне Добровольской. Их сын Игорь стал художником-портретистом; другой сын Олег, полковник американской армии в годы II-й мировой войны; он был личным переводчиком командующего армией союзников, генерала Дуайта Эйзенхауэра, в будущем президента США.

С мая 1915 г. О. И. Пантюхов находился на фронте, был награждён орденом Святого Георгия за храбрость в бою под местечком Майшагола 3 сентября 1915 г. 19 сентября 1916 г. полковник О. И. Пантюхов был контужен и проходил лечение в Ялте до мая 1917 г. В ноябре 1916 г. он был избран председателем Ялтинского союза Георгиевских кавалеров. Летом 1917 г. Пантюхов вернулся на фронт и был назначен командиром 29-го Сибирского полка. Но вскоре после встречи с солдатским комитетом полка решил отказаться от командования и покинул фронт. В августе 1917 г. он назначен начальником 3-й московской школы прапорщиков. 1 октября 1917 г., после начала революционных событий в Москве, Олег Иванович оставил руководство школой и уехал в Ялту. Умер в Ницце 25 октября 1973 г., похоронен там же на православном кладбище Кокад.

В начале 1910 г. О. И. Пантюхов прочитал русский перевод книги Р. Баден-Пауэлла, и летом того же года создал одну из первых русских скаутских дружин в Царском Селе. 19 декабря 1910 г. он встретился в столице с Р. Баден-Пауэллом, который находился в России по приглашению императора Николая II.

Летом 1911 г. Пантюхов посетил ряд зарубежных скаутских организаций, и по материалам своей поездки написал книгу о европейском скаутском движении («В гостях у Бой-скаутов», 1911). 17 февраля 1920 г. вместе с семьёй он эмигрировал в Турцию, где основал в Константинополе скаутскую дружину. 11 ноября 1920 г. Пантюхов объявил об объединении всех зарубежных русских скаутских организаций в одну единую ОРСзг – Организацию русских скаутов за границей, и стал её руководителем.

Осенью 1922 г. Пантюховы переехали в Нью-Йорк, где 23 ноября 1924 г. Олег Иванович составил устав Всероссийской национальной организации русских скаутов. В 1937 г. О. И. Пантюхов был награждён почётным знаком русских скаутов, – орденом «Белый Медведь». Ещё раньше, в 1919 г. ему было присвоено звание Старший Русский Скаут. 11 февраля 1942 г. О. И. Пантюхов издал распоряжение о переименовании организации; впредь она должна была называться Национальная Организация Российских Разведчиков.

О. И. Пантюхов выступил автором значительного количества книг по организации скаутского движения. Назовём некоторые из них: Памятка юного разведчика. Санкт-Петербург: В. Березовский, 1911; В гостях у бой-скаутов. Санкт-Петербург: тип. гл. упр. уделов, 1912; Боевая памятка стрелка его величества: [Крат. ист. очерк лейб-гвардии 1 Стрелкового батальона]. Царское село: Царскосел. центр. типо-лит. С.М. Боровкова, 1912; Бой-скауты. Санкт-Петербург: тип. Гл. упр. уделов, 1914; Русским скаутам: Приказы, инструкции, информации и беседы О.И. Пантюхова, 1919–1928. Белград: Изд. Вестника скаута, 1929. Информация о О. И. Пантюхове содержится в ряде публикаций [12].

Уже упоминавшаяся книга Р.Баден-Пауэлла «Скаутинг для мальчиков» (англ. «Scouting for boys») была получена Николаем II в 1910 г. от одного из приближённых к нему лиц, проживавших в Англии, и вызвала живейший интерес царя, т.к. оказалась созвучной с его собственными мыслями о необходимости допризывной подготовки молодёжи. По приказанию царя, книга была переведена на русский язык и издана в типографии Главного штаба. Однако первые официальные попытки организовать скаутское движение оказались неудачны, поскольку они строились на «фельдфебельских» (выражение О. И. Пантюхова) принципах, полностью исключавших игровой элемент. Были организованы отряды «потешных» (по аналогии с детскими отрядами юного Петра I), где подростки проходили строевую и

начальную военную подготовку. Это движение, против которого выступал Пантюхов, потерпело закономерную неудачу.

Штабс-ротмистр А. Г. Захарченко был по распоряжению царя командирован в Англию для изучения опыта скаутизма, после чего им была создана в Москве скаутская дружина. Однако руководство скаутами было поручено юнкерам, что на практике оказалось неудачной «комбинацией» скаутизма с движением «потешных». И эта попытка также потерпела провал.

В один год с московской организацией скаутов, учреждённой О. И. Пантюховым, начала свою деятельность и первая столичная скаутская группа. В 1910 г. в 1-й Петербургской мужской гимназии возникает «Легион юных разведчиков», организованный преподавателем латыни В. Г. Янчевецким. Гимназия находилась на углу ул. Кабинетской (ныне ул. «Правды») и ул. Ивановской (ныне ул. Социалистическая).

Василий Григорьевич Янчевецкий родился в Киеве 23 декабря 1874 г. (4 января 1875 г. по новому стилю). В 1897 г. он окончил историко-филологический факультет столичного университета. Два года путешествовал по России. Впечатления от увиденного легли в основу книги «Записки пешехода» (1901). Затем год жил в Англии, где работал в библиотеке Британского музея и путешествовал по стране. В 1901 г. он приехал в Ашхабад, на службу в канцелярию начальника Закаспийской области. Изучал восточные языки и жизнь местного населения. 1902 год он провёл в путешествии по пустыне с научно-статистическими целями. При этом он проверял состояние колодезцев на караванной тропе. Побывал в Хиве, где был на приёме у хана. Участвовал в экспедиции на персидско-афганской границе.

Среднеазиатская тематика заняла центральное место в его творчестве. Во время русско-японской войны в 1905–1906 гг. Янчевецкий – военный корреспондент Санкт-Петербургского телеграфного агентства на Дальнем Востоке. В 1906–1907 гг. в Ташкенте он служил статистиком Переселенческого управления Туркестана. В 1907–1912 гг. – сотрудник редакции газеты «Россия», преподаватель латинского языка в 1-й петербургской гимназии.

Здесь среди его учеников были будущие известные советские литераторы: драматург Всеволод Вишневский (автор знаменитой в СССР пьесы «Бронепоезд 14-69») и поэт Всеволод Рождественский. Последний вспоминал впоследствии о Янчевецком: «Предмет свой он знал превосходно и все же никогда не мучил нас грамматикой и ака-

демической сушью. Страница учебника была для него только поводом к широкой, сверкающей остроумными замечаниями беседе. Об исторических лицах говорил он как о простых, давно знакомых ему людях, а в строфах поэтов, отошедших в вековое прошлое, открывал волнение и тревогу страстей, понятных и близких нашей жадной ко всему юности».

Из числа гимназистов в 1910 г. Василий создал один из первых скаутских отрядов под названием «Легион юных разведчиков». 26 декабря 1910 г. он, также как и Пантюхов, встречался с Баден-Пауэллом. С осени 1910 г. по июль 1914 г. В. Г. Янчевецкий выпускал журнал «Ученик», в котором публиковал и свои произведения. В 1913–1918 гг. вместе с семьей он жил за границей, работая корреспондентом телеграфного агентства в Турции, а с началом I-й мировой войны – в Румынии. В 1918 г. вернулся с детьми через белогвардейский Крым в Россию, оставив в Румынии жену, оперную певицу Ольгу Янчевецкую, впоследствии ставшую известной югославской исполнительницей русских романсов. Супругам не было суждено больше встретиться.

В 1918–1919 гг. полковник В. Г. Янчевецкий работал в походной типографии армии адмирала А. В. Колчака, был редактором и издателем фронтовой ежедневной газеты «Вперёд» (1919). После установления в Ачинске советской власти он перешёл на работу в школу, затем работал корреспондентом, директором школы в селе Уюк Урянхайского края, редактором и заведующим редакцией газеты «Власть труда» в Минусинске, в которой размещал свои очерки. Также в этот период он писал пьесы для городского театра. Здесь Василий Григорьевич и стал подписываться псевдонимом *Ян*. В 1925–1927 гг. Ян служил в Самарканде экономистом в банке. Одновременно он написал в журнал «Всемирный следопыт» серию статей о культуре Узбекистана. Его пьеса о переменах в жизни восточных женщин «Худжум» (с узбекского – *раскрепощение*) шла в театрах Средней Азии. С 1928 г. В. Г. Ян жил в Москве. Здесь он написал исторические рассказы и повести: «Финикийский корабль» (1931) о плаваниях финикийцев, «Огни на курганах» (1932) о сопротивлении скифов и согдов Александру Македонскому, «Спартак» (1933), «Молотобойцы» (1934) о появлении мануфактур в России.

В июне 1941 г. Ян просился на фронт (в 67 лет!), но ему в этом было отказано. До 1944 г. Ян находился в эвакуации в Ташкенте. Главное сочинение писателя – историческая трилогия «Нашествие

монголов», в которую входят романы «Чингиз-хан» (1939) о завоевании Центральной Азии, «Батый» (1942) о завоевании Северо-Восточной Руси и «К последнему морю» о завоевании Южной Руси и походе монголов дальше на запад до Адриатического моря (вышел в 1955 г., уже после смерти писателя). Книги получили положительные отзывы от читателей, историков и литературоведов, и стали популярны. Эпопея базировалась на тщательном изучении источников; занимательность изложения сочеталась в романах с большой научной добросовестностью. К 1985 г. число изданий книг Яна превысило 230, общим тиражом более 20 млн. экз. Наиболее популярны к этому времени были «Чингиз-хан» (более 100 изданий) и «Батый» (около 80), переведённые на 50 языков в 30 странах. В. Г. Ян был удостоен Сталинской премии I-й степени (1942) за роман «Чингиз-хан». Умер 5 августа 1954 г. Был похоронен на Армянском кладбище в Москве, но недавно перезахоронен на Ваганьковском кладбище столицы...

В Киеве зачинателем скаутизма был гимназический преподаватель Александр Константинович Анохин (1882–1920), организовавший первый отряд гёрл-скаутов в 1915 г.

Одним из основателей скаутизма в Москве стал редактор журнала «Вокруг света» Владимир Алексеевич Попов (1875–1942). Его имя сейчас забыто, а между тем этот человек достоин того, чтобы рассказать о нём подробнее. Он происходил из купеческой семьи, но смолodu заинтересовался издательским делом. С 1907 г. Попов – редактор выпускавшегося издательством И. Д. Сытина журнала «Вестник книжного, учебного и библиотечного дела». В 1908 г. он был назначен Сытиным редактором журнала «Вокруг света», качество которого сумел резко поднять: в журнале появилось большое количество хорошей приключенческой и фантастической литературы, оригинальной и переводной, очерков о путешествиях, написанных специально по заданию редакции. В 1911 г. в качестве приложения к «Вокруг света» Попов создал журнал «На суше и на море» (с 1915 г. – «Мировая война», затем «Журнал приключений»). В 1914 году В. А. Попов открыл ещё один журнал под названием «Вестник спорта и туризма». Кроме того, он редактировал детский журнал «Мирок». Попов сыграл значительную роль в творческой судьбе С. Есенина, опубликовав в «Мирке» в 1913–1914 гг. первые стихи в будущем знаменитого поэта. По инициативе Попова журнал «Вокруг света» пропагандировал среди своих читателей изучение двух языков, – эсперанто (1909–1917) и английского (1916–1917). Он писал рассказы и сказки для детей под псевдонимом *Вл. Алёшин*.

После перерыва в редакторской деятельности, вызванного революцией, Попов вступил в кооперативное издательство «Земля и фабрика», и в 1925 г. стал издавать журнал «Всемирный следопыт»; затем (с 1927). – «Вокруг света», восстановленный им в качестве приложения к «Всемирному следопыту». Там, в частности, был впервые опубликован роман А. Р. Беляева «Человек-амфибия». В 1935 г. в Свердловске В. А. Попов создал журнал «Уральский следопыт», закрытый после выхода девятого номера (но впоследствии, после смерти Сталина, возобновлённый и получивший широкую известность). Дальнейшие его попытки заниматься любимой деятельностью потерпели неудачу, вследствие запретов, которые ему стали чинить. В. А. Попов погиб в автомобильной аварии, обстоятельства которой остались невыясненными.

В качестве педагога Попов принимал активное участие в скаутском движении, будучи одним из руководителей московских скаутов. В его журнале печатался и скаутский листок «Будь готов!». В 1915 г. он создал первый в мире скаутский музей. Его должность в скаутском движении в разных источниках определяется как начальник 1-го московского отряда скаутов, инструктор 2-го московского отряда скаутов при Императорском речном яхт-клубе. Еще один отряд, – «речных скаутов», – был создан им весной 1916 г. Его члены носили синие галстуки. В. А. Попов организовал шестинедельный лагерь на территории яхт-клуба на Воробьёвых горах. В соавторстве с В. С. Преображенским Попов написал большую книгу «Бой-скауты. Руководство самовоспитания молодёжи по системе «скаутинг» сэра Роберта Баден-Пауэлла применительно к условиям русской жизни и природы» (Москва, 1917).

В. А. Попову принадлежит музыка скаутского гимна «Будь готов!» (1915, слова Н. А. Адуева), а также слова и музыка популярной скаутской (в СССР – пионерской) песни «Картошка».

Исходный вариант песни «Картошка» выглядел так.

*Расскажу-ка вам, ребята, / Жили в лагере мы как,
И на солнце, как котята, / Грелись этак, грелись так.
Наши бедные желудки / Были вечно голодны,
И считали мы минутки / До обеденной поры.
Дым костра, луны сиянье, / Белый пепел и зола...
Дразнит наше обонянье / Дух картошки из костра.
Ах, ты, милая картошка, / Низко бьем тебе челом.
Даже дальняя дорожка / Нам с тобою нипочем.*

*Ах, картошка – объеденье, / Лагерников идеал.
Тот не знает наслажденья, / Кто картошки не едал.
А мальчишки /девчонки/-то обжоры / Всю картошку поедят,
А потом завоюют хором: / «Животы у нас болят!»
Наши храбрые ребята / Исколеса́т ближний лес,
Понастроят себе хаты. / Не залезет в них и бес.
На дежурство из палатки / Очень трудно вылезать,
И приходится за пятки / Наших мальчиков/девочек/ таскать.
Вот собрались бегемоты, / Издают протяжный вой.
Хоть и знают они ноты, / Но поют... О, Боже мой!*

В начале 1920-х гг. молодому комсомольскому поэту Александру Алексеевичу Жарову было поручено приспособить скаутскую песню для пионерской организации. Он сохранил первые пять куплетов, изменив лишь самое начало на «Ну, споемте-ка, ребята». Жаров также заменил, ставшее в советские времена сомнительным слово «лагерник» на «пионер».

При этом он отбросил «зарисовки лагерного быта» и вставил следующий куплет:

*«Чем картошечка в мундире / Лучшие блюда не найдешь /
Ни в Крыму, ни на Памире / Целый свет хоть обойдешь».*

Этот куплет, однако, «не прижился». В русской эмиграции песня всегда исполнялась в старой редакции. Старый вариант используется и современными русскими скаутами.

...Обозначившийся провал движения «потешных» склонил «высшие сферы» в сторону поддержки чистого скаутизма, и в августе 1914 г. организуется «Общество содействия мальчикам-разведчикам», – «Русский скаут». Председателем общества стал вице-адмирал Иван Фёдорович Бострем (1857–1934), ранее курировавший «потешных», а вице-председателем – О. И. Пантюхов. С началом I-й мировой войны Пантюхов отправился на фронт, и Царскосельский отряд скаутов, впоследствии переименованных на русский манер в «юные разведчики», возглавил Эраст Платонович Цытович (1874–1941). Штаб-квартира Царскосельской дружины помещалась в стенах реального училища, директором которого он и являлся.

1915 г. Э. П. Цытович привлёк к движению скаутов великого князя Георгия Константиновича и, по распоряжению Императора Николая II, записал в Царскосельский отряд цесаревича Алексея. С 1915 г. Цытович стал председателем Царскосельского военно-спортивного коми-

тета и членом комитета общества «Русский скаут», председателем которого был вице-адмирал И. Ф. Бострем. Деятельное участие в обществе принимала также сестра императрицы Великая княгиня Елизавета Фёдоровна.

В декабре 1915 г. Цытович принял активное участие в организации I Всероссийского съезда по скаутизму, прошедшего в Петрограде. На съезде он прочитал несколько основополагающих докладов, посвящённых скаутскому движению: «Взаимоотношения семьи, школы и организации скаутов» и «Этические основы скаутизма». В своих выступлениях Э. П. Цытович выдвинул ряд идей, который впоследствии переняла пионерская организация. В частности, он провозглашал: «Будем же надеяться на то, что зажегшаяся звезда скаутизма над русской молодёжью разгорится ярким светом на всём обширном пространстве нашей дорогой родины, и что сотни тысяч русских мальчиков и девочек на призыв: «Будьте готовы!» будут стройно, бодро и весело отвечать: «Всегда готовы!».

В 1915 г. прошёл первый скаутский съезд, утвердивший устав, организационную структуру и символику русского скаутизма. К осени 1917 г. насчитывалось 50 тысяч скаутов в 143 городах России. В 1915 г. (по другим данным – в 1914 г.) Н. А. Адуев написал гимн скаутов, – «Будь готов!», положенный на музыку В. А. Поповым.

Будь готов!

(Гимн Организации российских юных разведчиков-скаутов)

*Будь готов, разведчик, к делу честному, / Трудный путь лежит перед тобой,
Глянь же смело в очи неизвестному, / Бодрый телом, мыслью и душой!*

Припев:

Будь готов, будь готов, / Будь готов, будь готов,

Будь готов, разведчик, / Будь готов!

В мире много горя и мучения, / Наступила страдная пора.

Не забудь святого назначения, / Стой на страже правды и добра.

Припев.

Тем позор, кто в низкой безучастности/Равнодушно слышит брата стон.

Не страшись работы и опасности, / Твердо верь, что с Богом ты силен.

Припев.

Помогай больному и несчастному, / К погибающим спеши на зов.

Ко всему большому и прекрасному / Будь готов, разведчик, будь готов!

Припев:

Будь готов, будь готов, / Будь готов, будь готов,

За Россию будь / Всегда готов! (1915).

Николай Альфредович Адуев (настоящая фамилия Рабинович) родился 3 (15) сентября 1895 г. в Санкт-Петербурге, умер 11 апреля 1950 г. в Москве. Окончил Тенишевское училище. С 1918 г. занимался литературной деятельностью, выступал как поэт, драматург и либреттист. В соавторстве с А. М. Арго написал несколько пьес. Либреттист «Синей блузы». Входил в объединение конструктивистов. Возглавлял секцию сатиры в Союзе писателей СССР, заместитель главного редактора сатирического журнала «Крокодил». Писал сценарии мультфильмов, либретто музыкальных комедий: «Акулина» (композитор И.Н. Ковнер, 1948, Свердловский театр музыкальной комедии), «Женихи», (композитор И. О. Дунаевский, (1926, Московский театр оперетты), «Табачный капитан» (композитор В. В. Щербачёв, (1944, Свердловский театр музыкальной комедии). Написал (совместно с А. М. Арго) новые тексты к классическим опереттам: «Жирофле-Жирофля» Ж. Лекока (1922, Московский камерный театр), «Прекрасная Елена» Ж. Оффенбаха (1924, Большой театр), «Орфей в аду» Ж. Оффенбаха (1925, Московский театр музыкальной комедии). Подробно о своей жизни он написал в сборнике «Избранное» (М., «Советская Россия», 1963).

После 1917 г. скаутское движение фактически распалось. В областях, занятых белогвардейцами, то есть русской армией, в определённой степени сохранялся традиционный скаутинг, придерживавшийся патриотической и антисоветской позиции. Многие скауты были участниками антисоветского подполья; ряд руководителей скаутских организаций в Крыму и на Украине были арестованы ЧК и расстреляны. На советской территории имели место попытки в той или иной форме соединить скаутскую организацию с большевистской революционной идеологией. Прежде всего, следует отметить юкистское движение («юных коммунистов-скаутов»), принявших галстуки красного цвета. Некоторое время официально действовали городские клубы типа «Красный скаут». Наконец, существовало и принципиально аполитичное движение «лесных братьев», – следопытов леса, продолжавших туристско-натуралистические традиции с опорой на книги Эрнеста Сетон-Томпсона. Однако Российский коммунистический союз молодежи (РКСМ, впоследствии – ВЛКСМ, то есть Всесоюзный Ленинский коммунистический союз молодежи) видел в скаутизме своего соперника, и поэтому его рабоче-крестьянские «вожди» резко отрицательно относились ко всем формам скаутинга.

Уже в 1919 г. скаутским организациям была объявлена самая настоящая война. Скаутинг был объявлен реакционным, буржуазным

и монархическим явлением. Особенно усилились гонения с начала 1922 г., когда было принято решение о создании детской коммунистической (пионерской) организации, перенявшей внешние формы скаутинга. Работа по «разработке» пионерской атрибутики была проведена Иннокентием Николаевичем Жуковым, имя которого сейчас забыто: обычно при упоминании о пионерском движении вспоминают имя Н. К. Крупской.

Наиболее стойкие из скаутских организаций дотянули до весны 1923 г., когда в мае прошёл последний скаутский слёт у села Всехсвятское под Москвой. Участники слёта шли в форме и со знамёнами. Слет был разогнан милицией и комсомольцами, а его организаторы – арестованы. Скаутские организации, однако, некоторое время продолжали существовать в подполье, как, например, «Братство костра». Численность этих организаций исчислялась теперь уже не десятками тысяч, а всего лишь единицами. Подпольной организации соответствовало и содержание песен:

*«Нас десять, вы слышите, десять! И старшему нет двадцати.
Нас можно, конечно, повесить, но надо сначала найти!»*

Подпольные скауты продолжали поддерживать отношения со скаутами, находившимися в эмиграции и О. И. Пантюховым вплоть до 1927 г. В результате, в СССР получило развитие лишь пионерское движение, которое, в смысле формы, хотя и было построено на основе скаутинга, но имело прокоммунистическую идеологическую направленность, а потому усиленно насаждалось властями. Однако за рубежом продолжали свою деятельность тысячи русских скаутов, создавших Национальную организацию русских скаутов (НОРС) под руководством Пантюхова. Русские скауты, – дети эмигрантов, – были в Западной Европе, Австралии, Южной и Северной Америке. Лишь в 1990 г. в СССР скаутское движение было официально разрешено и началось его возрождение. Приблизительная численность российского скаутинга оценивается в настоящее время более чем в 30 000 человек. Единой скаутской организации в России не существует.

Среди наиболее крупных российских организаций можно назвать следующие: Организация российских юных разведчиков, Национальная организация российских скаутов-разведчиков, Русский союз скаутов, Российская ассоциация девочек-скаутов, Братство православных следопытов [14; 35; 105].

Причины популярности бойскаутской системы воспитания, как нам представляется, заключаются в следующем. Скаутская подготовка проходит в привлекательной для ребят форме длительной игры с использованием условных символов, отличительных знаков и приветствий. Во время игровой деятельности дети овладевают полезными для повседневной жизни навыками. В скаутской подготовке присутствуют свойственные всем детям любовь к природе и живому миру, склонность к приключениям. Воспитание в скаутинге ведётся при помощи скаутского метода.

В качестве основных показателей скаутского метода выделяются:

воспитание на основе обещания. Каждый участник добровольно берёт на себя обязательство соответствовать тому образу, который заложен в обещании и законах, а именно – осознание своего долга перед Богом, гражданского долга и долга перед самим собой;

патрульная система или система микрогрупп;

личный рост участников, достигаемый через стимулирующие и развивающие программы, призывающие участников к самосовершенствованию, через развитие, выполнение гражданского и духовного долга, через участие в местных, региональных национальных и международных проектах, а также применение новых и старых форм, таких как специальности, разрядная система, проектная деятельность, цикловые игры;

деятельность на природе. Постоянная практика самоутверждения и развития с помощью активной деятельности на природе, при проведении всевозможных традиционных форм, в частности, пионеринга – исследовательской деятельности;

традиции, заложенные в начале движения, дополняемые самими участниками;

обучение через дело, – метод, привнесённый в начале XX века из немецкой педагогики, когда основой обучения подразумевалось обязательное претворение теории в практику;

поддержка взрослых. Генеральная задача для придания организации динамично развивающегося и общественного характера. Система руководства микрогруппами и курсы различных уровней, международный обмен опытом, ротация руководителей, ступеньки роста, звания, должности.

Девиз скаутов – «будь готов! (англ. – *be prepared!*); по-английски он сокращается до первых букв и звучит как прозвище основателя движения скаутов Баден-Пауэлла – Би-Пи. Происхождение этой

фразы связано с патриотическим характером движения скаутов. Р. Баден-Пауэлл писал 12 февраля 1908 г. в статье в журнале «Бойскаутинг»: «Будьте готовы умереть за свою страну, если потребуется; так что когда настанет момент, выходите из дома с уверенностью и без раздумья о том, убьют вас или нет». На других языках скауты по всему миру используют девиз «будь готов!» на своих родных языках.

Основа скаутского метода это жизнь на основе торжественного скаутского обещания и законов. Каждый человек, вступая в скауты, даёт торжественное обещание. В основе обещания лежат три принципа, на которых строится весь скаутинг: долг перед Богом, долг перед Родиной и окружающими, долг перед самим собой. Скаутское обещание звучит так: «Честным словом обещаю, что буду исполнять свой долг перед Богом и Родиной, помогать ближним и жить по законам разведчиков». Скауты живут по определённым законам. В каждой организации они сформулированы по-разному. В качестве примера приведём законы из Устава Организации российских юных разведчиков.

Законы разведчиков Организации российских юных разведчиков: разведчик верен Богу, предан Родине, родителям и начальникам; честен и правдив; помогает ближним; друг всем и брат всякому другому разведчику; исполняет приказания родителей и начальников; вежлив и услужлив; друг животных и природы; бережлив и уважает чужую собственность; чист в мыслях, словах, делах, телом и душой; трудолюбив и настойчив; весел и никогда не падает духом; скромн.

Скаутская эмблема – лилия (трилистник). Лилия стала символом скаутинга со времени его зарождения. Сейчас она используется 16 миллионами скаутов во многих странах мира. Три конца лилии представляют собой три элемента скаутской клятвы: долг перед собой, перед ближними и перед Богом. На лилиях многих русских скаутских организаций изображён Святой Георгий. Он является покровителем русских скаутов. Скаутские эмблемы разных организаций могут существенно отличаться. Но все они имеют обязательный элемент – лилию (трилистник).

Скаутское рукопожатие имеет свою особенность. Скауты во всём мирежимают левую, а не правую руку, что является знаком особой дружбы и веры. Объясняется это тем, что Р. Баден-Пауэлл во время военной службы в Африке позаимствовал этот обычай у африканских племён. Во время приветствия копье, которое держали в правой руке, втыкали в землю, а щит перекладывали из левой руки в правую руку,

показывая таким образом, что ты доверяешь человеку, с которым здороваешься. Скаутский салют отдаётся при спуск национального флага, и во время произнесения скаутского обещания [72, с. 17].

Для скаута является обязательным ношение галстука. Эта традиция является элементом, отличающим различные скаутские группы. По цвету галстуки могут быть разнообразными в зависимости от организации, пола и звания. Они могут иметь цвета флага, герба города, региона или страны. Скаутский галстук закрепляется зажимом, который скаут делает сам из кожи, дерева, коры или других природных материалов. Использование узла вместо зажима не приветствуется. В отличие, например, от пионерского галстука времен СССР, скаутская традиция позволяет использование галстука в самых разных целях: например, им можно перевязать рану или снять горячий котелок с костра.

Скаутские организации имеют свои знаки отличия в виде нашивок, значков, лент и шнуров, которые их члены носят на своей форме. Эти знаки отличия обозначают принадлежность к той или иной организации, положение в ней, принадлежность к дружине, отряду и звену. Также по скаутской форме можно определить достижения и разряд скаута, полученные им «специальности», например, в поварском деле, а также при оказании первой помощи товарищу, в спортивном совершенствовании и т. д.

Скаутское движение финансируется государственными и частными организациями; большую помощь оказывают общественные деятели и филантропы. Также существуют членские взносы. Кроме того, скауты зарабатывают часть средств, необходимых для организации своей деятельности самостоятельно. Так, в Англии с начала организации скаутских отрядов только газета «Дейли телеграф» ежегодно выделяла им 4000 фунтов стерлингов.

В скаутской организации не обучают трудовым специальностям, но активно поощряют и содействуют их приобретению, выявляют способность ребят применять их на практике.

Возрождающееся в России пионерское движение также является скаутским по своей природе. Назовём также такие зарубежные скаутские организации, как «Пласт» (украинская скаутская организация), Всеизральское движение бойскаутов, Союз польских харцеров, Белорусская республиканская скаутская ассоциация. В настоящее время скаутинг имеет более 38 миллионов членов в 217 странах и территориях, представленных через несколько скаутских ассоциаций на международном уровне. Скаутские организации объединены во Всемирную организацию скаутского движения [72. с. 18].

II. ПРОЯВЛЕНИЕ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВИДНЫХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГОВ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX в.

II.1. Роль Н. К. Крупской в осуществлении социалистических преобразований в российском просвещении в первые советские десятилетия

Надежда Константиновна Крупская родилась 14 (26) февраля 1869 г. в Санкт-Петербурге в небогатой интеллигентной революционно-демократической семье. С детства её привлекала работа учителя. Интерес к педагогической деятельности возник у неё ещё в семье, под влиянием собиравшихся у отца народовольцев, осуществлявших «хождение в народ». Развитию этого интереса в дальнейшем способствовали прогрессивно настроенные учителя гимназии. Здесь она осознала, что её призвание, – педагогическая работа. Однако после окончания гимназии, как дочь политически неблагонадёжного человека, она не могла получить место работы педагога. Тогда она стала давать частные уроки.

К обучению в университете в те годы женщины не допускались. Поэтому по окончании частной гимназии Оболенской в 1887 г., в которой среди её учителей был известный российский педагог Александр Яковлевич Герд, она поступила в 1889 г. на историко-филологическое отделение Бестужевских женских курсов. Не найдя на курсах удовлетворения своим духовным запросам, она оставила учёбу и занялась самообразованием.

Поначалу она увлеклась идеологией толстовства с его устремлённостью к самоусовершенствованию и теорией «малых дел». Тогда же она сблизилась с кружком революционно настроенных марксистов. В этом кружке она впервые услышала о деятельности «Интернационала» и познакомилась с появившимися в России трудами Карла Маркса и Фридриха Энгельса.

С осени 1891 г. Н. К. Крупская поступила учительницей в вечерне-воскресную школу в селе Смоленском на Шлиссельбургском тракте за Невской заставой, где вела активную политическую и педагогическую деятельность среди рабочих. Вся работа осуществлялась учителями исключительно на общественных началах, что, естественно, вызывало подозрение властей.

Осенью 1893 г. в Санкт-Петербург приехал В. И. Ульянов, также проводивший образовательную и агитационную работу в этой школе. Там молодые люди и познакомились. В декабре 1895 г. Ульянов был арестован, а через год была арестована Крупская и сослана в Уфу. В конце 1897 г. она добилась разрешения отбывать ссылку в сибирском селе Шушенское, вместе с В. И. Ульяновым (Лениным). В эти годы Крупская стала ближайшим помощником Ленина, его женой.

В 1899 г. Крупская написала свою первую работу «Женщина-работница», в которой с исключительной яркостью раскрыла ужасающие условия жизни трудящихся женщин в России, и с марксистских позиций осветила вопросы воспитания пролетарских детей. Это была первая марксистская книга о положении трудящихся женщин в России.

В годы эмиграции (1900–1917) Крупская трудилась и над решением педагогических проблем, обстоятельно изучала педагогическую литературу, посещала школы, выступала в печати по вопросам народного образования, готовила новые публикации и книги. В журнале «Свободное воспитание» Крупская поместила такие статьи, как «Следует ли обучать мальчиков «бабьему делу?», «К вопросу о «свободной школе», «Самоубийства среди учащихся и свободная трудовая школа».

В 1915 г. Крупская написала книгу (вышла в 1917 г.) «Народное образование и демократия». Ленин ознакомил с её содержанием А. М. Горького, который высоко оценил эту работу. Это была первая марксистская книга, в которой была дана оценка идей трудового воспитания, изложено учение Маркса и Энгельса о политехническом образовании, дан критический анализ состояния школы в капиталистических странах. Все эти работы Крупской имели важное значение для становления новой, социалистической педагогики.

Весной 1917 г. она разработала проект требований по народному образованию для новой программы партии. Опубликовала в «Правде» ряд статей, в которых призывала учительство к творческой революционной работе в деле просвещения. Крупская наметила пути создания «новой школы»: организация яслей и детдомов, всеобщая бесплатная светская школа, связь обучения с производительным трудом, организация бесплатного питания детей в школе, развертывание педагогической пропаганды среди взрослого населения.

Н. К. Крупскую называли «душой наркомпроса». Ни одно постановление и распоряжение НКП не могло выйти в свет без согласования с Крупской, фактически представлявшей в наркомате просве-

щения большевистскую партию. Формально она занимала очень скромную должность заведующей внешкольным отделом, поскольку ей приходилось уделять основное внимание внедрению партийных установок в деятельность НКП. Но все понимали, что она фактически глава НКП. Она также возглавляла комиссию по ликвидации неграмотности, была председателем научно-педагогической секции государственного учёного совета, возглавляла главполитпросвет.

Именно как руководитель главполитпросвета она подготовила и подписала печально известную «Инструкцию о пересмотре книжного состава библиотек к изъятию контрреволюционной и антихудожественной литературы». В соответствии с ней подлежали уничтожению все дореволюционные детские хрестоматии, книги К. Д. Ушинского «Родное слово» и «Детский мир», любимые русскими детьми детские книжки («Сказка о муравье-богатыре», «Сказка о пчёлке-мохнатке» и многие, многие другие), все произведения Л. Н. Толстого, И. Лажечникова, Загоскина, Данилевского, Лескова, Сенкевича, Вас. И. Немировича-Данченко, Мельникова-Печерского, Дюма, Декарта, Платона, Канта... Запрещались все художественные произведения, в которых позитивно, нейтрально или не слишком критично говорилось о русском императоре, религии, вообще обо всём, что так или иначе было связано со «старым строем». Работники библиотек, с тем, чтобы сохранить хотя бы часть книжного фонда, отдавали даром книги всем желающим в надежде спасти таким образом хотя бы их небольшую часть. Но люди боялись приносить библиотечные книги домой, ведь запрет распространялся и на домашние книжные собрания. Держать дома сочинения Пушкина стало едва ли не опаснее, чем, например, хранить огнестрельное оружие. Ведь обыски в то время были самым обыденным делом. И всё это было следствием действий такой с виду мирной и доброй «бабушки Надежды»; так называли Крупскую в письмах советские пионеры.

Что же предлагалось взамен запрещённой литературы? В предлагавшийся «список» книг входили такие произведения: «Грамота – путь к коммунизму», «Всемирный Октябрь»... И сказки приобретали соответствующий «облик». Так, в «Советской репке» вместо бабки и дедки «действуют» девушка в красной косынке, солдат в будёновке и другие «современные персонажи»... [60, с. 59].

Такого рода «новая советская литература» новоиспечённым педагогам, не обременённым излишками знаний, была, конечно, ближе. Она как бы уравнивала в знаниях, вставших к учительскому столу

вчераших красноармейцев, с теми учителями, которые отработали в школе многие годы, и которых новая власть сочла возможным пока что оставить в ней, до тех пор, пока не вырастет новое поколение, – поколение «красных педагогов».

Н. К. Крупская вела исключительно активную работу по организации детской и юношеской коммунистических организаций, – пионерии и комсомола. Крупская принимала участие в разработке учебных планов, программ и других педагогических документов. Она руководила несколькими педагогическими журналами. Преподавала в Академии коммунистического воспитания. Она поддерживала большую переписку с пионерами и комсомольцами, учителями. Академия наук СССР в 1931 г. избрала Крупскую почётным академиком, в 1936 г. она была утверждена доктором педагогических наук. Скончалась Н. К. Крупская в день своего 70-летия, в ночь на 27 февраля 1939 г. В годы перестройки были публикации, авторы которых высказывали мнение о том, что её смерть не была случайной.

В практической деятельности и педагогических трудах Крупской воплощена ленинская программа воспитания нового человека – строителя коммунизма. В своих статьях, составивших 11 томов, многочисленных выступлениях перед педагогами и молодёжью она отстаивала идею борьбы за новую, социалистическую школу. Она разъясняла ленинские принципы связи школы с политикой, единства трудовой школы и светскости, разрабатывала вопросы патриотического и интернационального воспитания.

Особое значение Крупская придавала привитию навыков общественника-коллективиста. Для этого, считала она, надо развивать ученическое самоуправление, коллективную работу детей. При этом важно, чтобы не стирались индивидуальные черты характера ребёнка, его личности; наоборот, он должен развиваться в интересах всего общества и отдельной личности.

Н. К. Крупская подчёркивала необходимость воспитания интернационалиста, сочетающего любовь к своему народу с любовью к трудящимся всех стран мира. Она рекомендовала устанавливать связи с пролетарскими детьми за рубежом. Ребёнок, по Крупской, должен быть материалистом-атеистом, хорошо понимать истинный характер религии, бороться с предрассудками, религиозными взглядами. Для этой цели она предлагала использовать соответствующую литературу, положения науки, внешкольные мероприятия.

Н. К. Крупская отмечала, что «эстетическое воспитание у нас часто заброшено», к нему относятся недостаточно внимательно, счи-

тая эстетическое воспитание чем-то второстепенным. Она настаивала на том, чтобы в каждой школе преподавались пение и рисование. Н. К. Крупская много писала о связи школы и семьи, о роли женщины в социалистическом преобразовании жизни и её месте в воспитании собственных детей. Она много внимания уделяла вопросам дошкольного воспитания. Всячески содействовала открытию детских яслей, очагов, площадок.

О Н. К. Крупской можно сказать и как об историке педагогики. В этом отношении, прежде всего, следует назвать работу «Народное образование и демократия», а также статьи «Дорога таланту», «Дух времени». В них она подробно раскрывает сущность буржуазной школы, в которой дети воспитываются в духе шовинизма и человеконенавистничества. Несомненно, в советские годы Н. К. Крупская стремилась к тому, чтобы искоренить безграмотность, поднять культурный уровень народа и т. п. Её труды по-своему интересны и сейчас; это не только источники по истории педагогики, но и руководство к действию в свете организации деятельности российского движения школьников.

Н. К. Крупская была тесно связана с педагогами [76] и юными пионерами Вятской губернии (с декабря 1934 г. – Кировского края, ныне Кировской области). Вятские пионеры, как и пионеры всей советской страны, считали её своим наставником. Вятские пионеры собирали подарки для Н. К. Крупской и В. И. Ленина. Это были рисунки, корзинки, сандалии, папки для бумаг и т. п. И вот было решено эти подарки передать Надежде Константиновне во время 2-го съезда по ликвидации неграмотности. Вручить их поручили делегату от вятской пионерии Саше Шавеко. 22 мая 1922 г. на заседании ему было предоставлено слово. Мальчик был такого маленького роста, что его не было видно за трибуной и его поставили... на трибуну. В августовском номере журнала «Работница» за тот же год была помещена фотография с подписью «Пионер из Вятки, прибывший в Вятку с подарками Ленину и Крупской» [62, с. 330].

Позднее в статье «О возникновении пионерской организации» (Письмо пионерам) [29, с. 355], Н. К. Крупская с теплотой вспоминала о подарке пионеров Вятки. Этот случай описывался в местной исторической литературе, там же приводились и цитаты из указанной статьи Крупской [62, с. 330].

Однако отношения педагога с вятскими детьми имели не всегда комплиментарный характер. В связи с этим расскажем об истории, не получавшей освещения в местных и центральных изданиях.

Как известно, наиболее часто издававшимся в советские годы трудом Н. К. Крупской были её «Письма к пионерам». Издавались они отдельным сборником; входили эти письма и во все собрания сочинений. Какой-то особенной глубиной они, конечно, не отличались: это были обычные советы старшего товарища о том, как школьникам наладить учебу и общественно полезный труд, как помогать старшим в ликвидации неграмотности, как дружить с детьми разных национальностей, как давать отпор мещанским и религиозным предрассудкам и т. п. По большей части это были ответы на письма пионеров, приходившие к Крупской со всей страны.

В материале «О сознательной дисциплине» (Письмо пионерам и школьникам), впервые опубликованном в «Комсомольской правде» 6 апреля 1935 г., а впоследствии вошедшем в собрание сочинений, она вспоминает о письме Павла Копосова; указывает, что «больше всего мне понравилось письмо одного мальчика из г. Кирова...».

Приведя из этого письма *всего два предложения*, Крупская далее заключает: «Вот это настоящий коммунист растёт, с крепкой волей, прежде всего об общем деле думает, честь СССР бережёт» [30, с. 64–65].

Однако тем, кому было адресовано это письмо Н. К. Крупской, то есть пионерам и школьникам, было невдомёк, о чём вообще идёт речь. Ведь о содержании письма кировского мальчика в письме не говорилось ни слова. Естественно, обличительная (в адрес тогдашних властей) сущность письма мальчика из города Кирова была обойдена в материале Н. К. Крупской. Эта статья появилась в печати уже в 1935 г., и впоследствии входила в многократно переиздававшиеся сборники. Но само письмо мальчика было по-прежнему недоступно ни исследователям, ни рядовым читателям.

Письмо Павла Копысова было опубликовано спустя лишь четверть века, в «Комсомольской правде», 26 февраля 1959 г., в период хрущёвской «оттепели», как «ещё одно свидетельство злодеяний сталинского режима».

Вот оно, это письмо. «Я, ученик Копосов Павел, пишу письмо не с радости, а с горя. Как по предложению наших вождей мы, молодое поколение, должны стать их сменой. У нас задач много, чтобы построить социализм. Чтобы выполнить эти задачи, надо крепкую, закалённую смену. Но не все закалены, потому что разно питаются. Которые в хороших условиях да не ленятся, те смогут сменить. Например, я, Копосов Павел, кабы я жил в хороших условиях, то я бы сменил хороших бойцов-революционеров и всегда встал первым на за-

щиту своей родины, я бы не сленился и в других работах. А как я живу, никак не могу справиться с такими задачами. Я с малых лет мучусь. Иногда нехорошие мысли падали в голову, то зарезать сам себя, то таскать вещи у народа. Но я всё это поборол. Я сам знаю, если я заворюю, то на весь СССР положится срам и позор. Я живу сейчас в очень плохих условиях, не только я, но и другие. Вот почему не все могут сменить тех закалённых бойцов, стоящих за дело рабочего класса. Адрес мой: город Киров, улица Пролетарская, д. 48–3. Напишите, Надежда Константиновна, ответ. Пожалуйста, напишите. До свидания, Надежда Константиновна Крупская!!!!!» [32, с. 445].

Пять восклицательных знаков в конце письма как знак отчаяния... Бесхитростное письмо, содержание и стиль которого заставляют вспомнить героев иронических произведений Чехова и Зощенко. Однако бедному мальчику было не до шуток. Его письмо, – негромкий протест против лживых заявлений коммунистических властей о «счастливом детстве советских пионеров» и объективная оценка деятельности «вождей», – спустя десятилетия становится важным обличительным документом эпохи.

Н. К. Крупская, по натуре, конечно, добрый и отзывчивый человек, как могла, помогала детям; стремилась, по возможности, сделать что-то хорошее для своих адресатов. Она отправила письмо мальчика в Детскую комиссию Центрального Исполнительного Комитета со следующей припиской: «Это замечательное письмо. Ученик IV класса – это значит парнишка 11–13 лет. Написано очень безграмотно. Но парень думает самостоятельно над большими вопросами, подходит к ним не с мелкособственнической точки зрения («я живу сейчас в очень плохих условиях, не только я, но и другие»). Заботится он о том, чтобы его поступки не положили «срам и позор на весь СССР», думает о том, как выполнить задачу, связанную со строительством социализма, с этой точки зрения подходит и к вопросу об улучшении материального положения нуждающейся детворы, из своего опыта делает выводы. Вопрос, конечно, не новый. Его с самого начала существования Советской власти ставил Ильич, в труднейшие времена старался его разрешить, декреты были о детском питании. Вопрос этот, однако, по сию пору не решен. К этому вопросу школа относится небрежно. Введены горячие завтраки, но ряд родителей не могут платить. В Москве лучше, чем в других местах... В связи с данным письмом я написала в Киров заведующему крайоно товарищу Марчукову, чтобы он посмотрел, как в 11-й школе города Кирова обстоит

дело со школьными завтраками и с материальной помощью детям бедноты» [32, с. 445].

В своём письме, датированным 4 апреля 1935 г., заведующему Кировским краевым отделом народного образования Дмитрию Борисовичу Марчукову, – кстати, вскоре незаконно репрессированному, но выжившему в лагерях и благополучно скончавшемуся дома в 1960-х гг., – Н. К. Крупская писала: «Товарищ Марчуков, письмо П. Копосова, ученика 11-й школы города Кирова, я показывала ряду товарищей, в том числе товарищу Калинин. Деткомиссия ЦИКа, как мне сказал вчера товарищ Семашко (народный комиссар здравоохранения – В. П.), даёт на помощь неимущим детям Кировского края, на улучшение их питания 900 тысяч. Надо только посмотреть, чтобы к вопросу не подошли формально и деньги были истрачены действительно на помощь ребятам, нуждающимся в помощи. Важно проследить, чтобы помощь действительно шла ребятам, а не их родителям. Надо же требования Ильича об улучшении питания ребят бедноты всерьёз проводить в жизнь. Я об этом писала в этом году в ЗКП (газета «За коммунистическое просвещение» – В. П.). Мобилизуйте себе на помощь хороший актив. Да, ещё очень важно в районах, где в кустарной промышленности искони используется детский труд, организовать местную инспекцию, может быть из комсомола и пионерии, чтобы она следила, чтобы всех ребят родители пускали в школу. А то вон по Горьковскому краю выяснилось в одном колхозе, что на 25 ребят-школьников в школу ходит одна только девчурка – далеко-де ходить. Подвоз не организован. Крепко жму руку. Ваша Н. К. Крупская» [32, с. 446].

Написала Н. К. Крупская письмо и Павлу Копосову: «Милый Павлуша! Письмо твоё получила. Это хорошо, что ты не о себе только думаешь, а и о других ребятах. Хорошо, что ты умеешь плохие мысли преодолевать, об СССР думаешь. Я твоё письмо показала нескольким товарищам и просила обратить внимание особое на помощь материальную школьникам Кировского края...» [31, с. 66]. Далее в письме мальчику следовали советы о том, как ему улучшить свою грамотность.

Начиная с 1990-х гг. в российских научно-педагогических изданиях приходится встречать лишь однозначно критическую оценку деятельности Н. К. Крупской. В лучшем случае имеет место замалчивание её заслуг в деле просвещения. Мы не разделяем такой позиции. Внимательное изучение ее многообразного педагогического наследия

даёт основание и сегодня утверждать, что Н. К. Крупская в полной мере является классиком педагогической мысли. Её лучшие работы, такие как «Письма пионерам», «Народное образование и демократия» и многие другие, и сегодня помогают в работе современному поколению учителей и учёных, выглядят остро и современно. Вместе с тем, нельзя не видеть и того, что в 1920–1930-е гг. Н. К. Крупской приходилось фактически бороться с проявлениями того социального зла, порождению и возвышению которого в предшествующий период своей жизни она посвятила все свои силы.

II. II. Деятельность И. Н. Жукова как организатора скаутского и пионерского движения

Обычно когда говорят об организации пионерского движения, вспоминают Н. К. Крупскую. Имя же И. Н. Жукова известно сейчас буквально единицам. Учителя и не слыхали об этом замечательном педагоге, который в своё время внёс значимый вклад в развитие детского движения, как скаутского, так и пионерского.

И. Н. Жуков был разносторонне талантливой личностью. Знаменитый скульптор-самоучка, педагог, писатель-фантаст, видный деятель скаутского движения и основатель пионерского движения в СССР. Он родился 5(17) октября 1875 г. в поселке Горный Зерентуй (Забайкалье, район Нерчинского завода). Иннокентий был пятым ребёнком (из восьми) в семье титулярного советника, управляющего Горно-Зерентуйским рудником Николая Михайловича Жукова и Агрипины (Агрофены) Афанасьевны Савинской.

В возрасте 12 лет его отправили в Читу, где он учился в гимназии. В период учебы он увлекался литературой, писал стихи, что и определило в дальнейшем выбор высшего учебного заведения. Он также любил рисование, лепку, вырезание из дерева. В 1895–1902 гг. Жуков учился на историко-филологическом факультете столичного университета.

С 1901 г. он работал в Санкт-Петербурге в столичном коммерческом училище Шрекника учителем географии. Преподавание географии стало его профессией на всю жизнь вплоть до выхода на персональную пенсию в конце 1931 г. В 1917–1921 гг. он преподавал в гимназии Читы и служил инструктором отдела единой школы в министерстве просвещения Дальневосточной республики. Последним

местом его работы была школа № 41 Бауманского РОНО г. Москвы, где он с 1925 г. преподавал географию в старших группах.

И. Н. Жуков был известен как «Старший друг разведчиков России», секретарь общества «Русский скаут», и как обладатель почётно-го звания «Старший пионер РСФСР». Жуков пропагандировал среди учащихся эсперанто, – искусственный язык, незадолго до этого придуманный поляком Людвигом Заменгофом, который верил, что эсперанто принадлежит будущее. Этот язык Жуков упоминал и в книгах для детей. Некоторые его произведения издавались в переводе на эсперанто, иногда – с параллельным текстом на русском языке.

И. Н. Жуков никогда не оставлял занятие лепкой. Хотя получить законченное образование в этой области у него не было возможности, всё же он брал уроки лепки и рисования в Академии художеств в Санкт-Петербурге, а также в Париже (в Академии Эмиля Антуана Бурделя, ученика Огюста Родена) куда выехал в 1912 г. по стипендии, выхлопотанной друзьями. Общался он и с Роденом, просил его стать для него наставником, но великий скульптор отказал молодому русскому, сославшись на занятость, а также на то, что, как считал Роден, Жуков уже вполне состоявшийся мастер и может самостоятельно развивать свой талант.

С наступлением первой мировой войны Жукову пришлось вернуться в Россию. Скорее всего, именно во время парижской поездки он и познакомился с творчеством канадского писателя Эрнеста Сетон-Томпсона и его деятельностью в области организации скаутинга. Вернувшись в Россию Жуков активно участвовал в выставках. Выходили массовыми тиражами фотооткрытки с изображением его скульптурных работ. Творческие достижения Жукова высоко ценили И. Е. Репин, О. Роден, А. М. Горький, Р. Роллан, А. В. Луначарский, Л. Н. Толстой, С. Т. Коненков, Н. К. Крупская. Его произведения хранятся в Русском музее (Санкт-Петербург), Пензенской картинной галерее, художественных музеях г. Иваново, в Иркутском областном художественном музее им. В. П. Сукачёва, в художественном и краеведческом музеях г. Чита.

И. Н. Жуков активно включился в создание скаутских организаций в России: редактировал журнал «Петроградский скаут», переработал книгу Баден-Пауэлла. Летом 1914–1915 гг. Жуков жил под Санкт-Петербургом, руководил отрядом скаутов. В 1916 г. он опубликовал свою книгу «Русский скаутизм» и стал секретарём столичного отделения Всероссийского общества «Русский скаут». Краткие

сведения о русской организации юных разведчиков». В ней, задолго до появления пионерии, он использует такие определения как «дружина скаутов», «пионерское звено». Для него скаут не военный разведчик, а «пионер культуры», «альтруист», и даже «рыцарь, который ищет, кому помочь».

В 1918 г. Жуков в Чите организовал путешествие по Забайкалью. Собрав около тысячи (!) детей от 10 до 14 лет, он объявил о создании «экспедиционного корпуса». Его задачей было подготовиться и провести «великое путешествие через Забайкальскую область». С приближением белогвардейских отрядов атамана Семёнова к Чите Жуков был вынужден распустить свой детский «экспедиционный корпус». Важной частью деятельности И. Н. Жукова было сотрудничество с НКП. В 1921 г. Жуков пишет открытое письмо «старшего друга скаутов», ко всем скаутмастерам, «борющимся за новую педагогику и за новые методы внешкольного воспитания детей РСФСР».

В 1922 г. Жуков самым активным образом работает в ЦК комсомола по вопросу о создании пионерского движения. Он участвует в создании одного из первых пионерских отрядов, который был организован на базе двух «юк-скаутских» отрядов (юк – юные коммунисты). Этот отряд состоял из учащихся опытной школы при Государственном институте физкультуры в Бауманском районе Москвы. Как педагог и любимец учащихся Жуков был известен новациями и участием в детском движении, – скаутов и пионеров. Само слово «пионер» для участников детского движения советского периода было предложено именно Жуковым. Это слово было подсказано ему названием романа американского писателя Джеймса Фенимора Купера. В нём идёт речь о первых поселенцах-европейцах на диком западе американского континента. Именно он ввёл девиз «Будь готов!» и ответ «Всегда готов!», а также, изображение костра на пионерском значке и пионерский галстук, – треугольный лоскут алой материи.

23 марта 1923 г. Иннокентий Жуков становится членом центрального бюро юных пионеров, и ему присваивается звание «старший пионер РМФСР». И. Н. Жуков принимал участие в проведении I-го Всесоюзного слёта пионеров (Москва, август 1929).

Принципы детского коммунистического движения он пропагандирует и в скульптуре, создавая монументальные образы пионеров, которые в своё время украшали парки и улицы Москвы.

Огромный читательский успех имели его книги, написанные в жанре фантастики, приуроченной к современным реалиям; сами

названия достаточно полно указывают на их содержание, – «Путешествие звена «Красной звезды» в страну чудес» (1924), «Мёртвый огонь (приключения юных пионеров в Египте)» (1926).

В 1931 г. Жуков уходит на пенсию, и одновременно по предложению Крупской становится сотрудником государственного учёного совета по работе над школьными программами. По ходатайству Пролетарского РК ВКП(б), поддержанного Крупской, ему была назначена персональная пенсия. Несмотря на возраст, он продолжал активную работу, в том числе в деле воспитания молодёжи. В период 1936–1937 гг. он вступил в переписку с Роменом Ролланом, встречался с знаменитым полярником Константином Сергеевичем Бадигиным.

В 1940 г. на встрече в ЦК ВЛКСМ Жуков предложил вернуться к методике системы скаутинг; в ноябре того же года он работает над проектом «Положение о Детской коммунистической организации им. В. И. Ленина». В 1945 г. И. Н. Жуков был награждён медалью «За доблестный труд в Великой Отечественной войне». Умер он в Москве 5 ноября 1948 г., похоронен на 23-м участке Введенского кладбища.

II. III. Становление внешкольного воспитания детей в педагогической практике С. Т. Шацкого и его единомышленников

*«Не сделать ли из тебя человека? – Нет, я предпочитаю оставаться ребёнком.
(Ч. Диккенс. «Торговый дом «Домби и сын»)
«Вот это настоящая работа, а не болтовня»
(В. И. Ленин о педагогической деятельности С. Т. Шацкого)»*

«Устиныч (А. У. Зеленко. – В. П.) предполагал прожить с кучкой ребят всё лето на даче и начать создавать с ними нечто вроде республики по американскому образцу. Будущий товарищ мой и приятель только что вернулся из Америки, усвоив себе «американский» стиль и облик. Наклонность к пионерству и подвижность в нём всегда были. Дело стояло только за кружком людей, который мог бы с ним вместе взяться за новую работу. Всё что им говорилось по этому поводу, правда, не было сколько-нибудь определённно. Был намечен только первый шаг. Но свежесть и привлекательность подхода к детям были заманчивы <...> Не нужно было и ясного плана. Нужно только начать жить, а там сама жизнь укажет, что делать» [95, с. 200].

Так описывал начало своей педагогической деятельности российский педагог – учёный и практик Станислав Теофилович Шацкий в своей книге «Дети – работники будущего». С. Т. Шацкий родился 1 (13) июня 1878 г. в г. Смоленске в семье мелкого военного чиновника, – делопроизводителя канцелярии одного из пехотных полков. Семья была большая, и вопрос об обучении детей постоянно заботил родителей. По переезду семьи в Москву Станислав Шацкий поступил в шестую классическую гимназию, окончание которой открывало дорогу в университет. (Сейчас в помещении гимназии располагается Государственная научно-педагогическая библиотека имени К. Д. Ушинского, знаменитая «Ушинка», как её с благодарностью и любовью именуют студенты и аспиранты педагогических специальностей).

Годы учения в гимназии наложили неизгладимый отпечаток на всю дальнейшую жизнь Шацкого. Из гимназии он вынес убеждение о том, что *так* учить, *так* относиться к детям нельзя. Впоследствии он неоднократно вспоминал, что сухая, бездушная атмосфера гимназии, учителя, за редким исключением забывшие о том, «как они сами были маленькими» и поэтому не понимающие, как жестоко их ученье; всевозможные пакости, которые устраивали учащиеся и педагоги друг другу и т. п., – всё это послужило Шацкому своего рода побудительным толчком к занятию педагогической деятельностью, сформировало у него стремление отдать все силы на переустройство школьной жизни, на то, чтобы сделать жизнь детей более счастливой. В автобиографической книге «Годы исканий» Шацкий приводит массу примеров из своей школьной жизни. Эти невыдуманные истории, эпизоды, случаи дают наглядное представление об атмосфере, царившей в гимназиях царской России...

«...Немец» даёт фразу для перевода: «Рыжая корова сидит на дереве и чирикает». Ему говорят: «А как же? Этого ведь не бывает!» Он говорит: «Всё равно, тут нужен не смысл, а знание слов». [94, с. 79].

... После болезни С. Шацкий приходит в гимназию. «Немец» задаёт какие-то непонятные вопросы, на которые даже слабые ученики отвечают быстро, без запинки. «Я прислушиваюсь: «Господин сколовалет?! (Что это такое – «сколовалет?»). «Майн герр» (Это я понимаю), ви альт зи-зи (а это не понимаю). Спрашивают меня. Я наудачу отвечаю: «Майн герр, ви альт зи-зи?» и получаю пять. Совестно спросить, что это такое – «зи-зи». (Оказывается: «Ви альт зинд зи?» – «Сколько Вам лет?») [94, с. 89].

В школах того времени главным предметом был закон Божий. Причём в гимназиях изучалось только православие. Во время этого

урока все «иноверцы» – лютеране, евреи, католики, в том числе и Шацкий, – должны были уходить из класса, что очень их обижало.

«У нас новый предмет – физика. Я заинтересовался и начинаю ломать голову над перпетуум мобиле. Вычерчиваю прибор, дома возжусь с двумя банками из-под килек, стеклянными трубками, сургу-чом и водой. Прибор не действует, и я приписываю неудачу плохой технике. В классе я собираю товарищей и объясняю им свой чертеж. Никто не возражает и моё изобретение признается. Входит «Сократ» (учитель). Ему кричат: «Шацкий изобрёл вечный двигатель». – «Изобрёл? Ну, что же, пусть идёт к доске». Я иду к доске, делаю чертеж, объясняю, и в голове у меня складывается ощущение ошибки. Я не очень твёрд. Наступает молчание. Сократ смотрит на меня, на доску и ставит в журнале «кол» [94, с. 122].

«Обычные вопросы историка: «Назовите Гогенштауфенов через одного», «перечислите всех императоров на букву «О», «Сколько было миров между Францией и Англией до Людовика XI?» [94, с. 122].

«Говорят, что Александр Великий родился в ту самую ночь, когда безумный грек Герострат, желая увековечить своё имя в истории, сжёг великолепный храм Дианы Эфесской». «Пылкий Антоний попал в сети египетской царицы Клеопатры». Эти две фразы из «маленького Иловайского», приспособившего историю для нашего возраста, вспоминаются мне как драгоценные перлы нашего учения. «Когда родился Александр Великий?», спрашивает «вразбивку» после ответного урока мой враг, историк. «Это когда безумный грек Герострат..» – «Ну, ладно, – прерывает он меня, – затвердил», и очередная четверка с минусом оценивает мои исторические познания» [94, с. 96].

По окончании гимназии С. Т. Шацкий учился в Московском университете. Но годы учения в нём трудно назвать удачными. Сначала он учился на математическом факультете (1896–1897). Следующий год он провёл на медицинском факультете, потом перешёл на естественный факультет. Здесь ему довелось учиться у К. А. Тимирязева, о котором Шацкий в книге «Студенческие годы» вспоминал с большой теплотой. Одновременно он посещал занятия в московской консерватории по классу вокала, где ему предлагали оставить университет и заняться только музыкой. Однако по материальным соображениям этого сделать не удалось. Наконец, в 1903–1905 гг. Шацкий учился в сельскохозяйственном институте.

Все эти годы перед молодым Шацким стоял мучительный вопрос: чему посвятить себя? Длительное ученье в вузах, принесшее

ему разносторонние знания и многолетняя, начавшаяся ещё в гимназические годы практика репетиторства с отстающими в учёбе детьми, дававшая средства к существованию, предопределили выбор Станислава Теофиловича: он полностью отдался практической педагогической деятельности.

По политическим взглядам и практическим действиям Шацкий был в те годы типичным «культурником»: залог развития общества он видел в улучшении, «окультуривании» социальной среды посредством постепенной, легальной культурно-просветительной деятельности. Вот почему в педагогической деятельности С. Т. Шацкого так много места занимали вопросы «педагогизации среды».

С. Т. Шацкий начал общественно-педагогическую работу весной 1905 г. «Всегда прекрасно начинать новую жизнь и с самого начала, – вспоминал он в повести «Дети – работники будущего». – Поэтому, вероятно, есть так много привлекательного в робинзонаде – этой вечной идее освежения жизни. Мы оба (Шацкий и Зеленко. – *В. П.*) попали в полосу стремления к примитивной обстановке, <...> щеголяли тем, что у нас ничего нет: ни денег, ни квартиры, ни посуды, ни мебели, ни даже приличной одежды» [95, с. 201].

Что же обсуждали в заброшенном доме в Щёлкове (под Москвой) два молодых педагога? Они решили создать колонию для детей. Свои идеи Шацкий и Зеленко сформулировали следующим образом: «Не надо никакой предвзятости – начнём попросту жить и будем вводить в эту жизнь то, что лучше всего создаёт живую детскую атмосферу, будем считаться только с тем, что мы увидим, а не с тем, что мы придумаем. Мы не должны быть связаны, мы должны построить детское дело, внимательно следя за жизнью. У детей нет предрассудков, они – настоящие творцы, полные верных инстинктов, чувств и мыслей, они лишены традиций, их подвижность и оригинальность, – наши главные помощники... Дети должны почувствовать себя маленькими распорядителями своей общей жизни; наша колония это детский кружок, который сам для себя создаёт законы. У каждого из нас, взрослых, есть воспоминания о совместных предприятиях, шайках, играх, кружках. Мы всегда собирались вместе подальше от взрослых и сами устраивали свою жизнь и всегда делали из этого тайну. Теперь нам надо устроить так, чтобы все эти «тайны» были самым законным делом. Только это и дорого. Дети не могут жить нормально вне свободного общества детей. Нужно дать им возможность создать своё общество. Самое главное у детей – их обществен-

ные инстинкты. Мы – товарищи детей. Мы должны делать всё, что делают дети, и не должны цепляться за свой авторитет, чтобы не подавить ребят. Мы должны самым точным образом подчиняться всем правилам, которые вырабатывают дети. Чем больше они будут видеть в нас участников их жизни, тем лучше. Дети гораздо серьезнее, интереснее и умнее, чем мы предполагаем. Итак, поменьше готового: пусть дети изобретают, добиваются и ошибаются, мы будем им помогать, лишь бы только они побольше проявляли инициативы и интереса» [95, с. 202–203].

Дача, в которой собирались провести лето Шацкий и Зеленко вместе с детьми, взятыми из приюта Сущевского попечительства о бедных, из Бутырского училища и из семей рабочих, была хорошо приспособлена к робинзоновской жизни: в ней почти ничего не было. Друзья обошли своих знакомых, раздобыли буфет, ткань, бельё, столлярный инструмент, семена для посадки овощных культур и т. д., провели ремонт дачи. Первоначальный «капитал» составлял 50 р.

И вот дети приехали. Начала свою работу первая в России детская загородная колония, – прообраз будущих пионерских лагерей. Шацкий и Зеленко стремились организовать жизнь детей таким образом, чтобы те были ежедневно заняты полезным делом, главным образом, самообслуживанием. Ежедневно одна группа ребят занималась приготовлением пищи, другая – работала на огороде. Постепенно было введено дежурство, уборка помещения. Под руководством старших ребята сделали себе необходимую мебель (кровать, полки и пр.).

Работали дети охотно и к концу лета даже смогли пристроить к даче большую террасу. Педагоги стремились убедить детей в необходимости украшения, улучшения окружающей жизни. С этой целью они вместе с детьми выполняли посильную работу по благоустройству прилегающей к даче территории. Но многого в первое лето сделать не удалось. Кит и Акула, так называли дети Шацкого и Зеленко, были удовлетворены уже тем, что им удалось сдружить детей, организовать их на разрешение житейских проблем, которые возникали каждый день.

Действовало и ребячье самоуправление, «сходка», как они её называли. На сходку собирались все колонисты, и каждый мог заявить о том, что мешает жить колонии, что нужно сделать на следующий день. На сходке объявлялись предупреждения нарушителям дисциплины. Ребята могли потребовать покинуть колонию тех, что нарушал режим. Но детям нравилось в колонии, и они очень дорожили жиз-

нию в ней. Шацкому и Зеленко колония «смутно мерещилась» как место оживлённой, интересной человеческой работы, привлекающей к тому же окрестное население. «Устиныч был весь полон желанием свести у нас разных людей друг с другом и дать им при этом свежие и сильные толчки» [95, с. 241].

В колонию приглашались рабочие, учащиеся воскресных школ. Педагоги читали им лекции просветительского характера. Диапазон их был от курса физиологии растений до истории общественных движений и кооперации. Возникали горячие споры со слушателями, предметом которых были политика и культура.

Работа друзей была, по воспоминаниям Шацкого, кипением мыслей, предложений и планов. Каждый удачный день приносил новые задумки, строился как прямое продолжение предыдущего. Педагоги были готовы изменить все планы, если рождалось новое интересное дело, особенно если оно предлагалось детьми. Шацкий руководствовался, по собственному признанию, «только непосредственным чутьём, инстинктом» и чувством огромного доверия к уму своего товарища. ...А ведь уже подходил август и надо было думать, что делать с колонией дальше. «Как нарочно, чем ближе мы подходили к концу, тем теснее жались к нам дети. И ребят, с которыми мы так сжились, и дела, так быстро начатого, было очень жаль, – так жаль, что неприятно было думать о конце колонии. А конец приближался...» [95, с. 258].

В конце летнего сезона педагоги решили устроить детям экзамен. На три дня они уехали из колонии, предоставив ребятам возможность управляться самостоятельно. И дети это испытание выдержали. Никаких происшествий за время отсутствия педагогов не произошло, жизнь в колонии шла обычным порядком.

Не хотели Зеленко и Шацкий прощаться с детьми зимой. Поэтому они решили организовать детский клуб по примеру аналогичных организаций США, где детские общества путешественников, натуралистов, робинзонов, любителей спорта, друзей библиотеки, скаутов играют огромную роль в воспитании юных американцев.

«Мы должны начать эту работу, – убеждали своих сторонников Шацкий и Зеленко, – мы вступили в борьбу со школой, с мёртвыми педагогами, с обществом, наконец, с семьями, и эту борьбу будут вести с нами все те дети, которым мы дадим свой угол, где они станут распоряжаться по-своему. Мы будем опираться на сильно развитый инстинкт общительности в детской среде. Мы широко откроем двери.

Дети станут свободно приходить к нам, группироваться в товарищеские ячейки. В нашем клубе проявится всё, что задавлено в детях жизнью. Наш клуб должен положить начало освобождению детей. Предложим им занятую для них организацию, своего председателя в каждой группе. Пусть мальчики смешаются с девочками в общей работе, – вот смысл не очень ясных, но захватывающих по своей привлекательности идей» [95, с. 255–256].

А. У. Зеленко высказывал также идею о том, что «работа только с детьми недостаточна: надо работать с их семьями, с округом, с местным населением, иначе культурная деятельность всегда будет оторвана от жизни» [95, с. 256].

Самым действенным способом реализации этой идеи он считал превращение своей квартиры в своего рода общественное учреждение, привлекательное для других людей, в своего рода очаг культуры. Так возникла идея «сетлемента». В Америке «сетлементом» («settlement») называли поселение культурных людей среди отсталого, главным образом, индейского и негритянского, населения. Перенесённая на русскую почву идея «сетлемента» получила плодотворное развитие в деятельности Зеленко и Шацкого.

По приезду в Москву дети часто приходили домой к Зеленко и Шацкому, и спрашивали, что будет дальше. Они приводили с собой своих новых товарищей. Шацкий, Зеленко и их новые единомышленники Л. К. Шлегер, Е. П. Останина, студенты А. и К. Фортунатовы, учительница Е. Я. Казимилова, выпускница консерватории В. Н. Демьянова и художница О. В. Гирш устроили так называемый «Дневной приют для проходящих детей Сущёвского попечительства о бедных».

Целью работы приюта было дать детям разумные занятия и развлечения, устроив в квартире нечто живое, радостное и привлекательное для них. Дети могли сами выбирать себе занятия. У каждой группы был наставник, который заботился о содержании занятий. Вскоре группы придумали себе названия («Арбатский», «Художественный», «Кушнеревский», «Тихвинский», «Заря», «Серебристый ландыш», «Друзья») и стали «клубами».

Занятия в клубах-кружках были самые разнообразные: пение и танцы, рукоделие, рисование, совместное чтение, рассказы из жизни животных и растений, опыты по физике и химии, создание рукописных детских журналов, изготовление приборов, занятие астрономией, посещение театров, музеев, картинных галерей, выставок и т. д. К весне 1906 г. детские клубы посещало около полутора сотен детей.

Летом часть детей снова поехала в колонию», остальные посещали площадку для игр при приюте и по праздникам ездили в загородные экскурсии в окрестности Москвы.

В колонию, которая размещалась в той же самой даче, что и год назад, приехали 25 мальчиков и 8 девочек в возрасте от 10 до 16 лет. И второе лето, проведённое в колонии, показало преимущества коллективного, трудового воспитания. С. Т. Шацкий писал в книге «Бодрая жизнь»: «У нас была во временном распоряжении дача с очень небольшим клочком земли, пригодная для летнего отдыха, но не для труда. Над нашей жизнью стояло, кроме того, сознание непрочности дела: одно лето мы живём, а на следующее, быть может, и не поедем. А между тем чувствовалось, что такая работа должна быть непрерывна, чтобы каждый следующий год можно было продолжать и усовершенствовать работу предыдущего года. Наш труд был мало разнообразен; иногда приходилось предпринимать какие-либо работы не ради того, что они были нужны для хозяйства колонии, а просто потому, чтобы не сидеть без дела» [97, с. 302–303].

В августе 1906 г. приют перешёл в другое, более обширное помещение, при котором поселились и некоторые педагоги, чтобы быть ближе к делу. Здесь были открыты швейная мастерская для девочек и слесарная мастерская для мальчиков. Уже через непродолжительное время и это помещение стало тесно: около двухсот детей посещали клубы, тридцать подростков работали в мастерских и около сорока малышей были в детском саду. Содержание приюта с мастерскими и колонией обходилось в три тысячи рублей в год. Расходы оплачивались частично министерством народного просвещения, частично меценатами.

В 1906 г. А. У. Зеленко организовал в приюте ремесленные мастерские. Л. К. Шлегер занялась подготовкой «правильного устройства» детского сада и экспериментальной начальной школы. Продолжались занятия в детских клубах.

7 ноября 1906 г. было зарегистрировано общество «Сетлемент». Тем самым идея А. У. Зеленко получила своё практическое воплощение. Общество объединило все кружки и клубы, руководимые С. Т. Шацким и его сподвижниками. Культурно-просветительская деятельность общества «Сетлемент» вызывала сочувствие и поддержку у москвичей. В январе-феврале 1907 г. было собрано около сорока тысяч рублей на покупку земли и постройку дома для общества. Главными жертвователями были московские купцы. В тот же год здание, спроектированное

А. У. Зеленко и возводимое под его руководством, было построено, причём значительная часть работ была выполнена строителями бесплатно. Это было событие большого значения: ведь это было, по существу, первое здание в России, специально построенное для внешкольной работы с детьми. Позднее в этом здании по адресу Вадковский переулок, дом № 5 был расположен районный дом пионеров.

В 1907 г. лето в колонии провели в две смены около восьмидесяти детей. В колонии были устроены библиотека и читальня. Уровень самоуправления год от года повышался, что объяснялось накопленным сотрудниками и детьми опытом, усложнением их деятельности. Так, пятнадцатилетняя девочка была в колонии сменным экономом, у неё хранились все деньги. Общественные работы решено было делать не обязательными для всех, как раньше, а свободными, – пусть работает тот, кто хочет. И что же? «Рвение к работе усилилось до такой степени, что в половине июля всё было переделано, и большинство колонистов отправлялось в дальние путешествия пешком за сто верст к знакомому помещику осматривать его хозяйство» [101, с. 279].

Урожай на колонистском огороде удался на славу. К концу лета дети стали всё больше говорить о настоящем хозяйстве, колонии-ферме, где можно было бы работать уже вполне серьёзно. Руководители колонии стремились к тому, чтобы труд детей был пронизан интеллектуальным содержанием. Так, картофель был высажен двенадцати сортов. При его выращивании колонисты применяли несколько способов посадки и обработки: глубокую и мелкую посадки, двойное и одинарное окучивание и т. п. Производились наблюдения, делались выводы.

Поздней осенью 1907 г. «Сетлемент» перешёл в собственное здание. Позади осталась работа в наёмных помещениях. Теперь Шацкий, Зеленко и их единомышленники имели комнаты для рисования, фотолабораторию, библиотеку-читальню. Имелась большая комната для общих собраний, концертов, спектаклей, чтений и лекций. Были организованы музей, мастерская наглядных пособий, комнаты для «детских клубов», – маленьких обществ, где дети группировались по возрасту, личным симпатиям и общим стремлениям. В этом же доме помещались детский сад, школа, курсы рисования, чертёжная, столлярная, слесарная, сапожная, переплетная и швейная мастерские. Жизнь здесь кипела с утра до вечера [70, с. 206].

Получили дальнейшее развитие три основных направления деятельности общества, наметившиеся годом раньше. Первая группа со-

трудников создавала экспериментальную народную школу и детский сад. Серьёзное внимание в работе школы (22 ученика) и детского сада (50 воспитанников) уделялось ручному труду и искусству. Педагоги стремились к тому, чтобы избежать обычного недостатка, присущего школе, – пассивного усвоения знаний и опоры на память. Благодаря единому подходу к организации дела воспитания, дети, переходя из детского сада в школу, не ощущали больших трудностей.

Художественные работы детей получили большую серебряную медаль от министерства торговли и промышленности на проходившей в декабре 1908 г. в Санкт-Петербурге выставке под названием «Искусство в жизни ребёнка». Вторая группа педагогов занялась устройством ремесленных курсов для подростков, проходивших «ученье» у хозяев-ремесленников. Курсы ставили перед собой задачу научить мальчиков составлению чертежей, планов и рисунков, сообщить сведения по технологии, приучить их к сознательному отношению к работе, дать технические навыки обращения с инструментами и материалами. Ремесленные курсы включали в себя работу в переплётной, слесарной и столярной мастерских для мальчиков и в швейной мастерской для девочек.

Третье направление работы «Сетлемента» – детские клубы. Постепенно границы между клубами стали стираться, и произошло новое объединение детей, – на основе интереса к определённому виду занятий. Так образовалась группа любителей земледелия. Им была выделена маленькая комната, где велись беседы о жизни растений и животных, о составе почв, о роли воздуха в земледелии. Проводились опыты с различными удобрениями. Часть детей интересовалась химией, физикой, географией и тоже была объединена в отдельную группу. Для них устраивались различные опыты, например, по сухой перегонке древесины, по получению дёгтя и разложению стеарина, по изготовлению мыла из щёлочи и жиров и т. п. Группа фотографов и астрономов также проявляла большую активность. Дети поставили перед собой цель, – сделать самодельный фотоаппарат, и это удалось.

Комнаты ручного труда всегда были оживлённым местом в доме. Верстаки, тиски, паяльные лампы, доски и т. п., – всё необходимое для работы имелось у ребят, которые мастерили электрические звонки, компасы, модели, глиняные игрушки.

Огромное значение С. Т. Шацкий, сам большой знаток и любитель искусства, придавал художественному воспитанию. В обществе «Сетлемент» любимыми гостями были художники, скульпторы и му-

зыканти. Работали хоровой и драматический кружки, ставились пьесы и концерты. Совместная работа, взаимопомощь, забота о товарищах и общем деле, самообслуживание стали привычными явлениями для детей. Нельзя сказать, однако, чтобы ребятам было предоставлено делать всё, что им захочется. У сотрудников были свои планы работы, которые они проводили в жизнь. «Мы старались, – вспоминал А. А. Фортунатов, – чтобы у ребят самих появилось желание делать то, что надо, и не делать того, чего не надо» [85, с. 13].

«Этот подход к работе с детьми, – отмечал Л. Н. Скаткин, впоследствии видный учёный, а в молодые годы педагог «Сетлемент», – резко отличал Шацкого и его сотрудников от коллектива «Дома свободного ребенка», идейным руководителем которого был К. Н. Вентцель, пропагандировавший теорию «свободного воспитания» в её крайнем, анархическом виде» [85, с. 13]. Одна из ведущих идей общества «Сетлемент» заключалась в проведении культурной работы среди взрослого населения. Поэтому сотрудники активно посещали семьи своих воспитанников, интересуясь бытом и условиями их жизни. Сначала педагогов встречали недоверчиво; потом со многими родителями установились добрые отношения, а некоторые из них после окончания своего трудового дня на общественных началах вели в обществе «Сетлемент» кружки рукоделия, черчения и фотографии.

В своей педагогической работе Зеленко и Шацкий стремились, по возможности, быть вне политики. В условиях спада революционно-демократического движения и усиления реакции они старались в целях сохранения «Сетлемент» вести свою деятельность таким образом, чтобы не дать властям повода заподозрить их в нелояльности. Однако «республиканские» формы управления колонией, гуманное отношение к детям, работа с родителями (явление в то время совершенно новое), бескорыстная, во многом на общественных началах, работа сотрудников не могли не показаться подозрительными властям. Постановлением московской администрации общество «Сетлемент» вместе со всеми его учреждениями было закрыто 1 мая 1980 г. за «попытку проведения социализма среди детей». А. У. Зеленко был арестован. Вообще он был настолько потрясён такой оценкой своего благородного и бескорыстного труда, что вскоре после освобождения из заключения покинул Россию и снова уехал в Америку. (Но уже через год вернулся и продолжил работу со своими друзьями). «И вот тут-то все сотрудники, не желавшие складывать оружия, естественно сгруппировались вокруг Шацкого. Шацкий сделался естественным

руководителем, никем не назначенный, не выбранный, просто в силу своих качеств и дарований» [85, с. 14].

После длительных хлопот С. Т. Шацкому удалось 14 февраля 1909 г. открыть общество под новым названием «Детский труд и отдых». Снова начали работать детский сад, начальная школа, клубы. В статье «Задачи общества «Детский труд и отдых» Шацкий сетует на то, что жители Москвы почти не тратят своих сил на устройство разумной, развивающей обстановки для городских ребят [96, с. 287].

Противостоять силам невежества, темноты, голода и ставило своей задачей культурно-просветительское общество, возглавлявшееся С. Т. Шацким. Однако в условиях наступившей реакции прежний размах работы пришлось несколько сократить и сосредоточиться, главным образом, на внешкольной и дошкольной работе. Постепенно возобновила работу летняя колония. В 1911 г. удалось получить подходящий участок земли в Калужской губернии, в ста километрах от Москвы. Владелица земли М. К. Морозова не только передала землю, но и обеспечила колонию средствами для постройки необходимых зданий, на устройство и оборудование жизни в колонии. Необходимые постройки были возведены в очень сжатые сроки. В основе жизни детей в колонии по-прежнему был физический труд. Но в отличие от летних колоний периода 1905–1907 гг. этот труд становился всё более сложным.

В дополнение к труду по приготовлению пищи, по самообслуживанию, по благоустройству колонии и к работам на огороде добавилась работа в прачечной, в саду, на лугу, на скотном дворе и на сельскохозяйственных машинах. Дети сами выпекали хлеб, овладевали разнообразными видами трудовой деятельности.

Работа колонии в 1905–1907 гг. была описана Шацким с большой художественной силой в книге «Дети – работники будущего», которая вышла в свет в 1908 г. [95].

Любопытно, что он неоднократно читал эту книжку колонистам 1911 года, и они вместе обсуждали, как сделать жизнь коллектива лучше и интересней. Читали эту книгу и колонисты первых трёх лет, которые при этом даже отмечали встречавшиеся в ней неточности.

В имении, получившем название «Морозово», колония провела несколько лет, и каждый год вносил что-то новое, интересное в жизнь коллектива. Физический труд, занятия спортом, прогулки в соседние имения и на фабрики, выпуск рукописного журнала «Наша жизнь», расширение хозяйства, устройство сада и водопровода, театрализо-

ванные игры в «индейцев», «купца и разбойников», концерты, музыкальные занятия, чтение книг, – таковы были занятия детей в колонии, получившей название «Бодрая жизнь».

И если поначалу педагогами ставились задачи налаживания быта и организации труда детей, то по мере решения этих задач, вставал вопрос о том, как сделать жизнь в колонии более приятной, уютной и эстетически красивой.

Следующая ступень развития коллектива колонии, – привитие полезных навыков и привычек, освоение основ ремёсел. Педагоги стремились выявить задатки творческих сил у детей и создать условия для их проявления и развития.

Большую работу по эстетическому воспитанию в колонии проводила жена С. Т. Шацкого Валентина Николаевна. Совместно они написали замечательную книгу «Бодрая жизнь» (1914), в которой дали подробное описание жизни в колонии, изложили свои педагогические взгляды. В. Н. Шацкая (1882–1978) почти на полвека пережила своего мужа, долгие годы руководила НИИ художественного воспитания АПН СССР, внесла большой вклад в развитие педагогической теории и практики в области эстетического воспитания детей и подростков.

С. Т. Шацкий справедливо считал, что между основными сторонами детской жизни (физический труд, игра, занятие искусством и др.) существует тесная взаимосвязь. Те или иные изменения в одном направлении, – указывал он, – влекут за собой изменения и в другой сфере личности ребёнка. Таким образом, он подошёл к мысли о необходимости всестороннего развития детей. Разумеется, сама идея всесторонности не была нова, но в каждую эпоху её понимали по-разному. Физический труд, развивающий нравственность и умственные силы ребёнка, самоуправление детей при чутком педагогическом руководстве, использование народного искусства в целях нравственного и эстетического воспитания, педагогизация среды обитания детей, – вот краеугольные камни педагогической веры С. Т. Шацкого.

Отсюда понятно, почему ему были так близки взгляды великого гуманиста Л. Н. Толстого о целостном подходе к педагогической деятельности; Толстой не рассматривал отдельно идею школы, программу, методы работы, ученика, учителя и среду, в которой работает школа.

В дооктябрьские годы С. Т. Шацкий совершил несколько поездок за границу: в скандинавские страны, Германию, Бельгию, Фран-

цию, Швейцарию. В Мюнхене он встречался, например, со знаменитым педагогом Георгом Михаэлем Кершенштейнером, посетил ряд школ, занимавшихся по его методике.

От посещения учебных заведений этих стран, бесед с видными учёными он вынес впечатление о хорошей организации образования, образцовой дисциплине, новейшем оборудовании и т. п., но, в то же время, он называл руководителей увиденных им школ «чрезвычайно узкими людьми».

По его признанию, он не вынес практически ничего ценного из западноевропейской педагогической теории и практики в области целостного подхода к развитию детей и их внешкольного развития. Это и неудивительно. Этим вопросам уделялось на Западе мало внимания.

Вернувшись из-за границы, Шацкий, вместе со своими сотрудниками, выступил поборником демократической педагогики. В основе его взглядов и практической деятельности лежало глубокое уважение к детям, любовь к каждому ребёнку. В его учреждения приходили дети, у которых не было детства, – «тяжесть жизни вторглась в него и разрушила».

Поэтому надо было «помочь детям быть детьми». С. Т. Шацкий решительно протестовал против ханжеских установок, лишавших детей возможности двигаться, играть и жить полнокровной жизнью. Он стремился развивать здоровые склонности у детей: коллективизм, жажду знаний, стремление к познанию и развитию своих сил [70, с. 209].

С. Т. Шацкий не сразу принял Октябрьскую революцию. Он испытал немалые колебания и сомнения. Но ничего не поделаешь, надо было продолжать любимую педагогическую работу и в новых социальных условиях.

В 1919 г. он предложил Наркомпросу создать систему опытных педагогических учреждений нового типа, таких, которые бы объединяли воедино детские сады, школы, внешкольные заведения. Идея была поддержана. На базе ранее существовавших подобных заведений им 12 мая 1919 г. получает права гражданства Первая опытная станция Наркомпроса РСФСР по народному образованию, включавшая городское отделение (в Москве) и сельское (на базе колонии «Бодрая жизнь»).

В состав другого отделения, – Калужского, – входили 15 школ 1-й ступени, две школы 2-й ступени (одна из них школа-колония «Бодрая жизнь»). Были организованы педагогическая выставка, центральная библиотека для школьников, фундаментальная педагогиче-

ская библиотека для учителей, кабинет наглядных учебных пособий. Открываются четыре детских сада и внешкольные учреждения для взрослых. Было создано так называемое бюро по изучению местного края с ботанической, зоологической, агрономической и экономической секциями, которое ставило своей целью изучение региональных особенностей своего района и сбор краеведческого материала силами школ, входивших в Опытную станцию. На базе Опытной станции были открыты курсы переподготовки, а затем курсы повышения квалификации учителей [69, с. 399].

Практическая работа с детьми в Московском отделении Первой опытной станции велась в центральном детском саду (заведующая Л. К. Шлегер), открытом в 1923 г., и в Первой опытно-показательной трудовой школе (заведующая К. В. Полтавская), которая была включена в состав станции в 1919 г.

Развернул деятельность отдел педагогических материалов, в котором сосредоточивались образцы отчётов, доклады, книги, брошюры, художественно-творческие результаты детского и учительского творчества. Словом, это была своего рода лаборатория по распространению педагогического опыта. Здесь же проходили различные семинары и курсы для педагогических работников, а впоследствии был организован педагогический техникум.

Московское и сельское отделения были тесно связаны между собой; их деятельность направлялась единым руководством, что открывало широкие возможности для организации опытной работы. Однако в первые годы работы станции приходилось всё таки больше думать о хлебе насущном: шла гражданская война, и не хватало самого необходимого, – хлеба, топлива для обогрева помещения, не говоря уж о литературе, канцелярских товарах и прочем.

С переходом к мирному времени создались более благоприятные возможности для развёртывания педагогической работы среди детей.

В своих педагогических статьях С. Т. Шацкий пересматривает в эти годы некоторые свои педагогические взгляды. Если раньше он не выдвигал какой-то определённой педагогической цели в воспитательной деятельности с детьми, то теперь идеал гражданина он видел в формировании интернационалиста, коллективиста, организатора и мастера своего дела. Для достижения этой цели он ставил задачу *организации детской жизни*. «Организовать жизнь детей, – значит организовать их деятельности, которые мы определяем как виды дея-

тельности по самосохранению (охране здоровья), физическому труду, игре, искусству, деятельности умственной и социальной.

Организация детских видов деятельности должна отвечать их возрастным периодам, с одной стороны; с другой стороны, быть по возможности полной и жизненно необходимой для них», – писал С. Т. Шацкий в статье «Наше педагогическое течение» [100, с. 140]. В каждой из областей детской деятельности следует, – считал Шацкий, – изучать условия жизни детей, их личный опыт, определять задачи школы, с тем, чтобы внести в их жизнь что-то новое, полезное и содержательное. В частности, большое внимание С. Т. Шацкий и его сотрудники уделяли привитию санитарно-гигиенических навыков у детей, с которыми они работали.

Педагоги Первой опытной станции НКП РСФСР изучали, в каких видах труда участвуют городские и сельские дети, и пытались определить воспитательные возможности различных видов трудовой деятельности. С этой целью были устроены «трудовые уголки», – прообраз кружков «умелые руки» и кружков детского технического творчества. Малыши приобретали навыки работы с бумагой, картоном, клеем, ножницами. Дети постарше работали с жестью, проволокой и древесиной. В кружках цветоводства и садоводства ребятам давали полезные навыки, приучали к сельскохозяйственному труду агрономы С. М. Запалов и П. А. Завитаев [69, с. 401].

Важное значение придавалось ознакомлению детей с основами новых, прогрессивных производств. В частности, изучалась электротехника, – на уроках и внеклассных занятиях по физике, во время ознакомительных экскурсий на предприятия. Посещение заводов и фабрик, электростанций, осмотр технических сооружений, мельниц и т. п. имело немаловажное значение в смысле профессионального самоопределения воспитанников, способствовало осуществлению связи обучения с жизнью.

Огромное значение придавал С. Т. Шацкий воспитательной ценности труда детей. Примечательно, что он рассматривал труд детей не как средство обеспечения существования, а как инструмент воздействия на личность с целью привития ценных качеств, и самым главным из этих качеств он считал коллективизм, товарищескую взаимопомощь, осознание маленьким человеком себя частицей большого коллектива. Эта идея получила плодотворное развитие в опыте А. С. Макаренко.

С. Т. Шацкий много внимания уделял формированию сплочённого коллектива, причём достигалось это не командами и окриком, не

наказанием, а через организацию интересной полноценной жизни, выполнение детьми обязанностей, направленных на улучшение их быта (дежурство, проверка чистоты и порядка, организация работы санитарной, библиотечной, хозяйственной и других комиссий с их регулярными отчётами).

Вообще идея детского самоуправления получила в учреждениях, руководимых Шацким, широкое и плодотворное распространение. Дети организовывали выставки своих работ и поделок, проводили трудовые дела, готовили праздники, устраивали клубную деятельность; функционировали школьные кооперативы. Учащиеся участвовали в просвещении жителей окрестных деревень: читали им газеты, выступали с сообщениями о новостях в мире и стране.

Крайне ценно то, что все детские объединения базировались на идее дела; отношения детей в них были конкретными, деловыми, а сама деятельность была наполнена заботами об осуществлении принятых планов. Именно эта деловитость, отсутствие шумихи, «барабанного боя», погони за всеохватностью и стремления «объять необъятное» позволяли Шацкому привлекать детей к организации собственной жизни, строить детское сообщество силами самих детей, но, конечно, при помощи взрослых.

В результате наблюдений за детьми, долгих раздумий и изучения особенностей их психического склада С. Т. Шацкий пришёл к следующим выводам.

У детей сильно развит инстинкт общительности; они легко знакомятся друг с другом. Игры, рассказы и неугомонная болтовня служат признаками этого инстинкта. Дети – настойчивые исследователи по своей природе; отсюда их легко возбуждаемое любопытство, бесчисленное количество вопросов, стремление всё потрогать и попробовать. Дети любят созидать, устраивать нечто из ничего, дополняя недостающее своим богатым воображением. Детям необходимо проявлять себя, говорить о себе, о своих впечатлениях. Отсюда постоянное выдвижение своего Я и огромное развитие фантазии и воображения. Громадную роль в формировании детского характера играет инстинкт подражательности [69, с. 402–403].

Задача правильной работы с детьми состоит, стало быть, в том, чтобы дать разумный выход этим инстинктам, не притупляя их. Нужно призвать на помощь детские сады, дорожить детскими запросами. Только таким образом можно то лучшее, что выработано людьми, сделать более интересным, чем то, чем привлекает детей улица. В чём

худшее, что даёт улица? – размышлял С. Т. Шацкий. – В беспорядочности впечатлений, в невозможности получить навыки основательно что-то сделать, размышлять, в создании неустойчивости настроений. Улица возбуждает нервы, создает дикие характеры, подавляет задерживающие центры и разумную волю. Но она привлекает быстрым удовлетворением детских инстинктов, любопытства, общительности и могуче действует на детскую подражательность [96, с. 287].

Что же можно противопоставить улице? Ответ Шацкий видит в определённости впечатлений, настойчивости в работе, привитии привычки к труду. Но чтобы это не было скучно, нужно предоставить детям возможность удовлетворять их потребности созидания, исследования, создать условия для проявления детского творчества. Улица учит нас, писал Шацкий, чего надо бояться в детях, что надо им дать и как привлечь их к нам. Поэтому центром работы с детьми должен стать детский труд, отличающийся от труда взрослого тем, что он должен стать *общеобразовательным*.

Ещё в 1909 г., говоря о задачах общества «Детский труд и отдых», С. Т. Шацкий считал необходимым наладить побольше форм человеческого труда, имеющего наиболее важное значение в жизни: «Дети будут работать в слесарной, столярной, ткацкой, гончарной комнатах. Нам нужна будет кухня, где могли бы дети учиться готовить самые обычные кушанья для тех, кто недоедает дома. Необходимо устроить комнаты для скульптуры, рисования, для работ по естествознанию, куда могли бы уйти наиболее пытливые детские умы. Каждая комната будет давать массу материалы для детской любознательности. Представим для иллюстрации работы хотя бы в гончарной комнате. Перед нами глина, мы знакомимся с её свойствами, выясняем какую пользу принесли эти свойства давно жившим людям и что эти люди, прежде всего, делали из глины. Узнаём, как глина помогла человеку научиться писать и рисовать. Попутно узнаём про глиняные библиотеки вавилонян. Изучаем обжиг глины и узнаём, как меняются при этом её свойства. Перед нами проходят глинобитные, сырцовые постройки и наши кирпичные дома. Приводим сейчас же употребление сырой и обожжённой глины в связь с жарким и холодным климатом. При этом, вероятно, найдутся дети, которые сильно заинтересуются географией. Более развитые дети поймут условия образования глины в природе, узнают её состав, и все дети ознакомятся с образованием ключей благодаря глинистой почве. Ещё проще будет отнестись к глине, как к материалу для лепки, и понять её значение для

искусства, которое сейчас же появится на сцену: тарелки, горшки, которые могут раскрашиваться и покрываться глазурью и употребляться в дело. Глиняная чашка, из которой, может быть, будет хлебать щи какая-нибудь из семей наших соседей, даст массу удовлетворения и привлечёт к ней интересы ребёнка» [96, с. 290–291].

Помимо занятий в мастерских С. Т. Шацкий считал необходимым для полноценного развития кругозора детей проведение экскурсий, посещение музеев, устройство библиотек, хорового общества и т. д. Вот тогда, – указывал педагог, – мы сможем бороться с улицей при помощи самих же детей, которые будут приучены к созидательной деятельности, захватывающей их интерес и творческие инстинкты.

Большое внимание в своей педагогической работе С. Т. Шацкий уделял вопросу совместных усилий школы, семьи и трудовых коллективов в деле воспитания молодёжи. Учителя шли в семьи детей, проводили беседы на педагогические, санитарно-гигиенические и просветительские темы, пытались приобщить взрослых к работе с детьми в качестве своих помощников, руководителей кружков и секций.

Интересны, хотя и небесспорны с современных позиций, взгляды С. Т. Шацкого на недостатки современной ему школы. На пути осуществления идеи создания трудовой школы, писал Шацкий, стоят два предрассудка. Первый из них, – мысль о необходимости подготовки детей к трудовой жизни, карьере. Это педагог называл «социально-воспитательным предрассудком». Мы привыкли готовиться к жизни и очень редко живём по-настоящему (т. е. в настоящем. – В. П.), – размышлял С. Т. Шацкий. – Мы заранее готовимся на доктора, адвоката, инженера. Элементарная школа готовит в гимназию, гимназии в университеты, университеты к службе, жизни, положению в обществе. Отсюда и идёт вредоносный утилитарный взгляд на науку как на способ процветать в обществе, не имея на это никакого права [99, с. 15].

Нетрудно заметить близость этих высказываний взглядам Н. И. Пирогова, нашедшим отражение в его известной статье «Вопросы жизни». Однако то, что во времена Пирогова было новым словом в педагогике, звучало в устах Шацкого явным анахронизмом. Вместо, – а не в качестве дополнения, – идеи подготовки детей к будущему, С. Т. Шацкий выдвигал лозунг «Вернуть детям детство!»

Вторым важнейшим недостатком современной школы учёный считал незыблемую веру в непреложность существования законченного цикла знаний. Он даже использует термин «папирократия», то

есть «власть бумажки» (диплома). (Не исключено, что здесь говорила обида С. Т. Шацкого на то, что ему так и не удалось получить диплом о высшем образовании).

Оба эти недостатка, по Шацкому, враждебны движению людей вперед, содействуют застою жизни и разума, направлены на поддержание существующего строя. С таким положением, считал он, надо покончить и дать школе возможность учить тому, как добывать знания, упражнять учеников, а не знакомить их с результатами исключительно чужой работы, т. е. не давать готовые знания. Всё, чему нужно учить в школе, – это учить работать. По мнению Шацкого, школа это место, где обрабатываются и систематизируются результаты своего личного опыта, а также приводятся в связь с результатами чужого опыта.

Нетрудно заметить чрезмерную категоричность и некоторую односторонность высказываний С. Т. Шацкого, особенно в вопросе отказа от необходимости подготовки к профессиональной деятельности в школьном возрасте, вовлечении ребёнка в своеобразную «педагогическую робинзонаду», то есть в предоставлении ему возможности самому добывать знания, идти «своим путём» [70, с. 213].

Выше уже давалась характеристика первым советским учебным планам и программам для школ. Они были разработаны при участии Шацкого. В основе этих программ была идея взаимосвязи между общаемыми учащимся знаниями, увязывания их с жизнью. Изучение трудовой жизни людей было поставлено в центр школьного обучения. Н. К. Крупская считала, что цель этих программ, – порвать со старыми традициями, способствовать проведению марксизма в школу. Безусловно, усилению идеологизации, внедрению духа классовой борьбы эти программы способствовали, и в немалой степени. Очень скоро выявились и коренные недостатки этих программ. По этому поводу Н. К. Крупская писала: «Что у нас было плохо в комплексности? В комплексности основная мысль была верна – надо брать предметы в их связях и их опосредствованиях. Но было плохо то, что брали не те связи, которые существуют в жизни, а искусственные» [34, с. 235].

Попытки взять «те связи», какие нужно, как известно, ни к чему хорошему не привели. Комплексное построение учебных программ нарушало систематичность в изучении наук, снижало уровень знаний учащихся, которым удавалось в этом случае овладевать лишь отрывочными знаниями, усваиваемыми «попутно», либо в тесной привязке к «труду рабочих и крестьян».

В 1920-е гг. была выдвинута теория слияния школы и производства (Виктор Николаевич Шульгин, Мария Васильевна Крупенина),

согласно которой предлагалось считать основным видом учения школьников их работу на производстве. В совместном труде с рабочими и крестьянами они должны были усваивать знания и получать необходимый житейский опыт, идейную и общественную закалку. Идея «школы-завода» и «школы-колхоза» оказалась нежизнеспособной. Плоды такой организации учебно-воспитательного процесса не замедлили сказаться: знания, получаемые детьми «в тесной связи с решением производственных задач» отличались разрозненностью, поверхностностью, а навыки и умения были непрочными.

В педагогическом творчестве С. Т. Шацкого идеи «слияния» школы и производства получили воплощение в выдвинутых им ошибочных предложениях о необходимости считать общественную работу школьников *основным делом школы, а учение рассматривать как подготовку к этому практическому делу.*

Партийному руководству страны пришлось вмешаться в эти «эксперименты», которые устраивались с размахом на всю страну высокопоставленными, но при этом малообразованными теоретически педагогами, такими как С. Т. Шацкий, Н. К. Крупская и др. В постановлениях ЦК ВКП (б) от 5 сентября 1931 г. и 25 августа 1932 г. указывалось на вышеназванные существенные недостатки в работе отечественной школы, и предлагалось перейти от не оправдавших себя лабораторно-бригадного метода и метода проектов к упорядоченному преподаванию в школах *отдельных* учебных предметов. 9 мая 1932 г. была открыта центральная экспериментальная педагогическая лаборатория (ЦЭПЛ) во главе с С. Т. Шацким. (Одновременно в феврале 1932 г. он был назначен директором Московской государственной консерватории).

В этот период Станислав Теофилович, по существу, возглавлял работу по разработке вопросов повышения качества обучения. При этом, заметим, он никогда не работал ни учителем в школе, ни преподавателем в профессиональном учебном заведении. Особое внимание он и его сотрудники уделяли изучению возможностей усиления эффективности урока как основной организационной формы обучения. ЦЭПЛ собирала отчеты учителей, контрольные и письменные работы учащихся опытных и экспериментальных школ, работавших под научным руководством лаборатории.

В своих многочисленных работах С. Т. Шацкий неоднократно высказывался по поводу того, как следует строить процесс обучения. Он считал, что в основе обучения лежит реальный опыт детей, на который

и следует опираться учителям при организации учебного процесса. В ходе последнего ребенок вводится в соприкосновение с накопленными человеческими знаниями (т. е. готовым опытом). Необходимые же навыки даются посредством упражнений [100, с. 134–141].

Тем самым, утверждал Шацкий, педагог проводит занятия, опровергающие или подтверждающие верность жизненных наблюдений ребёнка, создаёт организованный опыт и устанавливает связь его с широким «готовым» опытом человеческой деятельности в труде, науке, искусстве и других областях, т. е. сообщает детям знания. Вместе с тем, школа организует упражнения детей в различных областях деятельности: в умственном и физическом труде, в искусстве, в играх и забавах, в заботах об охране здоровья и общественной работе.

Говоря о необходимости усиления эффективности обучения в школе, С. Т. Шацкий отмечал, что зачастую на уроке работают лишь учитель и небольшая группа учеников; остальные же занимаются чем попало, скучают. Для того, чтобы каждый ученик в школе энергично работал, надо помочь ему, подготовив заранее посильные для него задания. Задания должны быть короткие, простые и логичные. У ученика должно быть всё под рукой: книги и письменные принадлежности. Он не должен обращаться к учителю по самому незначительному поводу, а должен самостоятельно работать над выполнением данного ему задания [103, с. 382].

Педагог ставил вопрос о необходимости индивидуального и дифференцированного подхода в обучении в рамках классно-урочной системы. Эта проблема – из разряда вечных: она и сейчас является столь же актуальной, как и во времена С. Т. Шацкого. Он считал, что объяснения учителя должны быть ясными, краткими, что позволяет отвести на уроке больше времени самостоятельной работе школьников. Сложные задания должны быть расчленены на посильные, вытекающие одно из другого.

В 1920-е гг. в педагогической литературе появился термин «шацкизм». Под ним некоторые педагоги понимали стремление учителей-практиков решать проблемы воспитания посредством использования методов внешкольной работы с опорой на обучение детей кустарным промыслам и различным видам ремёсел. «Шацкизм в деревне, – писал И. Л. Смирнов, – то, что объективно возможно, что субъективно желательно, так как ничего лучшего там (т. е. в деревне. – В. П.) наладить нельзя до тех пор, пока деревня не будет электрифицирована, пока там не будет создано крупное производство»

[86, с. 13]. Как видно из высказанного педагогом-практиком мнения, он не был высокого мнения о «шацкизме», и считал это «течение» чем-то временным, что пока что используется в школе за неимением лучшего.

В своих работах С. Т. Шацкий уделял внимание проблеме научной организации труда учителя и учащихся, вопросу разумного чередования труда и отдыха. Главную слабость и главную трудность учителя он видел в незнании им учеников, что является следствием недостаточности совместной работы и общения с детьми. Учитель зачастую не знает, как ему следует поступить в той или иной ситуации, что ответить ребёнку, чем его занять, как предостеречь от хулиганских выходов, отвлечь от нежелательных влияний и т. д.

Для того, чтобы учитель мог полноценно справляться со своими основными обязанностями, нужно поднять его общую культуру. В Калужском отделении Первой опытной станции Наркопроса РСФСР С. Т. Шацкий регулярно проводил летние учительские курсы, на которых он сам руководил занятиями по природоведению, физике, химии, географии. Часто эти занятия проводились в форме экскурсий на огород, в поле или лес.

Регулярно устраивались учительские съезды, проходившие в форме диспутов по обмену опытом между педагогами. ЦЭПЛ, руководимая С. Т. Шацким, во многом предвосхитила открытие так называемых опорно-базовых экспериментальных школ, работавших впоследствии под руководством учёных научно-исследовательских институтов Министерства просвещения РСФСР и Академии педагогических наук РСФСР (затем АПН СССР, ныне РАО – Российская Академия Образования), заложила основы для открытия самих этих институтов и развертывания в стране экспериментально-педагогической работы. Свою деятельность по «собираению педагогических сил» С. Т. Шацкий отразил в ряде статей [98; 102].

Скажем несколько слов о ближайших сотрудниках С.Т. Шацкого. Александр Устинович Зеленко (1871–1853) в 1892 г. окончил институт гражданских инженеров в Санкт-Петербурге. В 1900–1903 гг. преподавал рисование в гимназии в Москве. 1903–1904 гг. провёл в США, где знакомился с постановкой воспитания и обучения детей. Помимо работы с Шацким Зеленко преподавал на Пречистенских рабочих курсах и воскресных рабочих школах в 1905–1909 гг. По его проектам построен ряд школ в Саратовской губернии. Зеленко сотрудничал в журналах «Свободное воспитание» и «Для народного

учителя». В 1911–1917 гг. вёл преподавательскую работу в университете Шанявского. После революции 1917 г. работал в институте методов внешкольной работы и различных педагогических учреждениях. В 1921–1933 гг. был членом научно-педагогической секции ГУСа. В 1947–1953 гг. А. У. Зеленко – научный сотрудник института художественного воспитания АПН РСФСР, которым в те годы, с 1947 г. по 1962 г., руководила Валентина Николаевна Шацкая (1882–1878), действительный член АПН РСФСР (с 1950 г.).

Выпускница Московской консерватории по классу фортепьяно (1905), Шацкая была неизменным соратником С. Т. Шацкого во всех его педагогических начинаниях, руководила эстетической деятельностью в воспитательных учреждениях Станислава Теофиловича. Автор ряда работ по эстетическому воспитанию (Эстетическое воспитание детей в семье. М., 1955). Луиза Карловна Шлегер (1863–1942) с 1905 г. руководила первым народным детским садом, открытым Шацким и Зеленко и ставшим в дальнейшем экспериментальным. Она дала критический анализ систем дошкольного воспитания Ф. Фрёбеля и М. Монтессори, разрабатывала содержание и методы всестороннего развития дошкольников.

Станислав Теофилович Шацкий скоропостижно скончался 30 октября 1934 г. Весь его жизненный и педагогический путь представляет собой яркий образец беззаветного служения народу, детям. Он вошёл в историю педагогики как огромный энтузиаст, поборник всего нового и передового, что появлялось в педагогической науке и практике. Его путь не был лишен некоторых заблуждений, ибо он всегда шёл непроторенными путями.

Отличительной чертой его деятельности являлась неразрывная связь теории с практикой. Его идеи о развитии личности ребенка во внеурочное время, организации кружковой внешкольной деятельности, разумно организованном летнем отдыхе детей, привлечении родителей к совместной работе с педагогическими учреждениями, культурном и педагогическом просвещении родителей, использовании педагогически целесообразных факторов окружающей предметной и социальной среды в целях воспитания и обучения детей, – все эти идеи получили дальнейшее развитие в теории и практике работы отечественной школы. Труды С.Т. Шацкого продолжают оказывать большое влияние на современную педагогическую мысль.

II. IV. Педагогическое содержание поэтического творчества Р. А. Кудашевой

Однажды в кабинет председателя Союза писателей СССР А. М. Горького постучалась пожилая женщина, которая сообщила, что хотела бы вступить в эту организацию. Когда Горький поинтересовался, что же она написала, женщина ответила: «Только детские тоненькие книжки». На это «буревестник революции» снисходительно ответил, что в Союз принимают только серьёзных авторов, написавших большие романы и повести. «Ну, нет, так нет», – ответила на это женщина и пошла к выходу, а потом обернулась, и спросила: «Может быть, Вы слышали хоть один мой стишок? «В лесу родилась ёлочка, в лесу она росла...». Услышав эти строки, Горький якобы тут же принял автора стихотворения в Союз писателей СССР.

По другой версии, эта история произошла значительно позднее, когда председателем Союза писателей СССР был А. А. Фадеев. Александр Александрович спросил: «Так это Вы написали?». И стал вспоминать, где это было напечатано; и как он в первый раз прочёл эти стихи; и как он плакал, как плачут многие дети, когда дело доходит до последних строк стихотворения. Он якобы тотчас отдал распоряжение, чтобы автора немедленно оформили в Союз писателей и оказали ей всяческую помощь [74, с. 3].

Увы, всё это не больше, чем байки, которыми так богата писательская среда. Раиса Адамовна Кудашева, а именно так звали автора легендарного стихотворения, никогда не была членом Союза писателей СССР. Возможно, поводом для создания этой истории послужили известные слова А. А. Фадеева: «Её стихи имеют такую популярность, которая другим нашим поэтам и не снилась».

Есть ещё одна версия этой истории, рассказанная в письме вдовы поэта Н. А. Адуева (1895–1950) к писателю В. В. Конецкому (1929–2002). Во время войны писателям время от времени выдавались продовольственные пайки. Однажды в коридоре Союза писателей Адуев увидел, как в заветную дверь вошла незнакомая старушка, и услышал следующий разговор: «Вы по какому списку?» – «Я не из списка. Я сама по себе». – «Вы прозаик или поэт?» – «Я, собственно, написала одно стихотворение... «В лесу родилась ёлочка...». Непробиваемый секретарь Союза выскочил в коридор и закричал в адрес стоявших в очереди: «Вы знаете, кто это? Вам этого не понять! Вы слишком молоды!» И старушка де получила всё по высшему разряду [74, с. 3].

Но и эта версия не выглядит достоверной, особенно учитывая то обстоятельство, что Николай Альфредович Адуев, автор скаутского гимна «Будь готов!», слыл в писательской среде большим шутником и мистификатором. Не слишком достоверной представляется и история, «запущенная» в Интернете со ссылкой на внучатого племянника Р. А. Кудашевой, известного журналиста Егора Константиновича Холмогорова. Утверждается, что Кудашева в суде доказала свое авторство всеми любимой песенки [120]. Однако в материале не приводится никаких фактических данных. Не указывается не только год, но даже десятилетие, когда это событие могло происходить. По всей вероятности, имеются в виду 1920–1930-е гг. Однако в те годы, и даже много позднее, советские суды не принимали к рассмотрению подобные иски. Так что и эта история больше напоминает семейную легенду.

Автор самой известной и всеми любимой русской песенки родилась в Москве 3 (15) августа 1878 г. Мать – Софья Семеновна, урожденная Холмогорова; отец – Адам Иосифович Гедройц, чиновник Московского почтамта, дослужившийся до звания надворного советника.

Раиса окончила частную женскую гимназию М. Б. Пуссель. По отзывам близких, девушка обладала педагогическим даром. В старших классах гимназии у ней прорезался дар стихотворчества. Она стала стремиться как-то самореализоваться; посылала свои стихи в детские журналы, из стеснительности подписывая их псевдонимами «А. Э», «А. Эр», «Р. К.». «Я не хотела быть известной, но и не писать не могла», – говорила Кудашева впоследствии.

Почему она не хотела быть известной, догадаться несложно. По отцу она происходила из знатного и древнего литовского княжеского рода Гедройц, ведущего своё начало от легендарного князя Гедруса. Среди его потомков немало известных людей, например, одна из первых в России женщин-хирургов, поэтесса и писательница Вера Игнатьевна Гедройц (1870–1932), почвовед-агрохимик, академик АН СССР Константин Каэтанович Гедройц (1872–1932), русский генерал, герой русско-японской войны Михаил Михайлович Гедройц (1856–1931), польский публицист, политик и мемуарист Ежи Гедройц (1906–2000), и даже современный британский кино- и телережиссёр Коки Гедройц (р. 1962).

Впоследствии в семье Гедройц родились ещё три девочки. Пока был жив отец, – семья считалась зажиточной: жили на широкую ногу, держали прислугу... Безоблачная жизнь кончилась, когда Раисе было уже за двадцать; умер отец, и ей пришлось взять на себя заботу о ма-

тери и младших сестрах. Она пошла работать в школу, а в 1902 г. стала гувернанткой в семье одного из известнейших российских дипломатов, князя Н. А. Кудашева (1868–1921).

Он только что стал вдовцом. Раиса взяла на себя обязанности фактически матери его сына. Раиса Адамовна и Николай Александрович полюбили друг друга и поженились. Раиса с искренней материнской любовью относилась к Алексею, сыну своего мужа от первого брака, уделяла ему всё своё время. Тем более что Н. А. Кудашев был не только постоянно занят на ответственной государственной работе, но и подолгу, порой годами, отсутствовал в России, последовательно занимая такие видные должности, как первый секретарь русского посольства в Токио (1902–1906) и Константинополе (1906–1910), временный поверенный в делах России в США (1910–1913), директор Дипломатической канцелярии в Ставке Верховного Главнокомандующего (1914–1916). В 1905 г. он был членом российской делегации на мирной конференции в Портсмуте.

Последнее его назначение (1916–1917), – чрезвычайный полномочный и посланник в Китае. Отсюда он был вынужден вернуться не в большевистскую Россию, а во Францию, где и окончил свои дни... Дипломатическая карьера его брата Ивана (1859–1933) развивалась по схожему сценарию: посол в Дании, Бельгии и Испании, а далее – эмиграция во Францию. В немалой степени своей карьере они были обязаны тому обстоятельству, что глава МИДа России (1906–1910) Александр Петрович Извольский был свояком И. А. Кудашева.

Однако в большевистские времена такое «благородное» происхождение и такие родственные связи были просто опасны, поэтому Раиса не стремилась к известности. Тем более, что несчастья сыпались на нее одно за другим. Алексей, которого она так беззаветно любила, и для которого сочинила свою «Ёлочку», ушёл добровольцем на фронт в 1914 г. и вскоре погиб. Будучи изгнана в 1917 г. из своего собственного дома на углу Воротниковского и Старопименовского переулков, она всю последующую жизнь ютилась в крошечной комнатке в коммунальной квартире. О литературной карьере она не смела и думать, и была вынуждена перейти на «незаметную» работу в районной библиотеке, где и трудилась несколько десятков лет. По некоторым данным, она работала в библиотеке МГУ в первые послевоенные годы.

...Первое стихотворение Кудашевой «У ручейка» было опубликовано в журнале «Малютка» (1898 г., № 7). Её стихи и детские сказки стали появляться на страницах детских журналов, таких как «Малютка», «Светлячок», «Подснежник», «Солнышко».

В 1899 г. в журнале «Русская мысль» была опубликована повесть «Лери», которая осталась её единственным произведением для взрослых. В ней рассказывается о девушке из дворянской семьи, её первой большой любви к блестящему офицеру. Возможно, в основу сюжета повести были положены личные мотивы. Это был типичный образец «дамской литературы», непритязательной и слащавой, с обязательным «хеппи-эндом». «Лери» печаталась с продолжениями в четырёх номерах. Кстати, в тех же номерах журнала публиковался роман «Крестоносцы» Генрика Сенкевича, стихи Константина Случевского, критические работы Александра Скабичевского. В декабрьском номере (№ 12) за 1903 г. журнала «Малютка» появилось стихотворение «Ёлка», подписанное инициалами А. Э. Приводим текст стихотворения в том виде, в каком оно было опубликовано впервые.

Ёлка

*Гнутя ветви мохнатые вниз к головкам детей;
Блещут бусы богатые переливом огней;
Шар за шариком прячется, а звезда за звездой,
Нити светлые катятся, словно дождь золотой...
Поиграть, позабавиться собрались детки тут
И тебе, ель-красавица, свою песню поют.
Всё звенит, разрастается голосков детских хор,
И, сверкая, качается ёлки пышный убор.

*В лесу родилась ёлочка, в лесу она росла,
Зимой и летом стройная, зелёная была.
Метель ей пела песенку: «Спи, ёлка, баю-бай!»
Мороз снежком укутывал: «Смотри, не замерзай!»
Трусишка зайка серенький под ёлочкой скакал.
Порою волк, сердитый волк рысцою пробегал.

*Веселей и дружнеей пойте, деточки!
Склонит ёлка скорей свои веточки.
В них орехи блестят золоченые...
Кто тебе здесь не рад, ель зелёная?

*Чу! Снег по лесу частому под полозом скрипит.
Лошадка мохноногая торопится, бежит.
Везёт лошадка дровенки, на дровнях мужичок.
Срубил он нашу ёлочку под самый корешок.
Теперь ты здесь, нарядная, на праздник к нам пришла.
И много-много радости детишкам принесла.*

*Веселей и дружнеей пойте, деточки!
Склонит ёлка скорей свои веточки.
Выбирайте себе, что понравится...
Ах, спасибо тебе, ель-красавица!..*

Первоначально слова песенки отличались от известного сейчас варианта. В дореволюционном издании вместо привычных для нас слов «спи, елочка, бай-бай» было «спи, елка, баю-бай». Кроме того, в первоначальном тексте Кудашевой елочку под самый корешок срубил не «старичок», а «мужичок».

У нашей любимой «Елочки» две «даты рождения»: стихотворение появилось в 1903 г., а вот на мелодию его положил два года спустя музыкант-любитель Леонид Карлович Бекман (1872–1939). Причём для песни он взял только часть стихотворения; другая часть не подходила для пения, и предназначалась для декламации [73, с. 353]. Позже некоторые музыкальные критики находили, что музыка Бекмана не вполне оригинальна; он де приспособил мелодию известной немецкой рождественской песенки начала XIX в. «Wir hatten ein stattliches Haus gebaut» под размер готового русского текста. Однако эта песня, по нашему мнению, по своему содержанию и мелодии ничего общего не имеет с нашей «Ёлочкой».

Современный российский историк С. Э. Цветков считает, что «Ёлочка» отчасти перекликается с песенкой шведской поэтессы и композитора Эмми Кёлер «Зажигаются тысячи рождественских свечей» («Nu tändas tusen juleljus», 1898) [121]. Однако, трудно предположить, что Кудашева и Бекман слышали об этой неизвестной в России песне. В любом случае, «Ёлочка», несомненно, является оригинальным произведением. Сама Р. А. Кудашева и не подозревала, что её стихотворение положено на музыку, пока не услышала песню случайно в поезде во время поездки в Петроград в 1921 г., где маленькую девочку попросили «спеть что-нибудь» для пассажиров.

Р. А. Кудашева и Л. К. Бекман не были даже знакомы. Бекман, – кандидат естественных наук, биолог и агроном, – работал в департаменте земледелия. С музыкой его связывало, прежде всего, то, что его женой была известная пианистка, профессор Московской консерватории Елена Александровна Бекман-Щербина. Её имя выбито на мраморной доске золотых медалистов рядом с именами Рахманинова, Скрябина, Игумнова, Глиэра. Она первая познакомила Россию с произведениями французских композиторов Клода Дебюсси и Мориса

Равеля. Именно она записала нотами подобранный мужем мотив, который он напел своей двухлетней дочке Верочке. Случилось это 17 (30) октября 1905 г., как раз в тот день, когда император Николай II издал манифест, предполагавший некоторые демократические послабления. Возникла даже целая партия, – «октябристы». Собственно, этот день и можно считать *днём рождения «Ёлочки»!*

Е. А. Щербина-Бекман вспоминала: «17 октября 1905 г. моей старшей дочке Верочке исполнилось два года, и я утром подарила ей живую куклу, – сестричку Олю, которая родилась в половине первого ночи, то есть тоже 17 октября. Верочка была в полном восторге. Пока я ещё лежала в постели, Леонид сел за рояль, посадил Верика на колени и сочинил для неё песенку на стихотворение из детского журнала «Малютка», – «В лесу родилась ёлочка, в лесу она росла...». [73, с. 354]. Верочка, обладавшая прекрасным слухом, быстро её выучила, а я, чтобы не забыть песенку, её записала. Впоследствии мы оба стали сочинять для детей и другие песенки. Так возник сборник «Верочкины песенки», выдержавший в короткий срок четыре издания, затем появился сборник «Оленька-певунья». Сборник увидел свет в 1906 г. К чести супругов надо отметить, что «Верочкины песенки» выходили с надписью на обложке «*Слова заимствованы*». Но они, конечно, не знали, чьи это слова. Кстати, Верочка, став взрослой, связала свою жизнь с музыкой: она работала на всесоюзном радио заместителем главного редактора музыкальных программ.

Есть другая версия приведённой выше цитаты Е. А. Щербины-Бекман: «Чтобы не забыть мелодию, я записала её, так как автор на этот счет был «неграмотным», – Леонид просто не знал нот, он всегда подбирал мелодию на фортепиано по наитию. Впоследствии мы оба стали сочинять для детей и другие песни и, чтобы не переписывать их без конца для наших знакомых, решили издать сборник с рисунками-силуэтами. Так появился сборник «Верочкины песенки», выдержавший за короткий срок четыре издания. А позже и второй «Оленька-певунья», – песни для второй дочки. Книжки имели большой успех. Песенки одобрили такие замечательные музыканты, как С. И. Танеев, сестры Гнесины, А. Н. Скрябин. С. В. Рахманинов, однажды встретив меня на концерте, спросил: «Почему вы так мало пишете? У вас такие прелестные песенки!» [4, с. 28].

Редкий случай: известны адреса, где были написаны стихи и музыка песни, причём в разные годы, разными людьми, и даже независимо друг от друга.

(Любопытно, что заслуженная артистка РСФСР (1937) Е. А. Бекман-Щербина (урожд. Каменцева) сама родилась в новогоднюю ночь, – 31 декабря 1881 года (по новому стилю 12 января 1882 г.), а скончалась 30 ноября 1951 г. Она рано осталась без родителей. Её воспитывали сестра матери Елизавета Александровна Щербина и её муж Евгений Николаевич, директор гостиницы «Славянский базар». В благодарность она взяла их фамилию. Леонид и Елена поженились в 1903 г., жили в доме № 5 по Малому Патриаршему переулку. Леонид Карлович окончил естественный факультет Московского университета, потом сельскохозяйственный институт (ныне – Российский аграрный университет имени К. А. Тимирязева). В университетском хоре он иногда заменял солиста, – своего студенческого товарища Леонида Собинова).

Стихотворение, положенное на музыку, обрело всенародную славу, но имя его истинного автора долгое время оставалось неизвестным. Пристрастие Р. А. Кудашевой к истинно народному, фольклорному языку дистанцировало её от «передового отряда советских литераторов». Она чувствовала себя лишней в среде большевистски настроенных «инженеров человеческих душ». Её стихотворение было вновь переиздано только перед самым началом войны в 1941 г. в сборнике «Ёлка» (М.-Л. : Детиздат, 1941). Составительница сборника Эсфирь Михайловна Эмден специально разыскала автора стихотворения и указала фамилию Кудашевой в тексте. Это позволило автору отстаивать сам текст «Елочки», в который стали вноситься изменения и дополнения самочинными «соавторами».

Всего Р. А. Кудашева опубликовала около 200 песенок и рассказов, сказок и стихотворных книжек. Среди них любимые с детства миллионами читателей «Санки-самокатки», «Стёпка-растрёпка», «Беда петушка», «Бабушка-Забавушка и собачка Бум».

Она занималась и переводами. Так, она познакомила русского читателя с книгой «Стёпка-растрёпка» (нем. *Struwelpeter*, букв. «Неряха Петер»). Это сборник из десяти назидательных стихотворений, написанных франкфуртским психиатром Генрихом Гофманом для своего сынишки в 1845 г. Сборник стал одной из первых в истории детских книжек с картинками. Назидания в «Штрувельпетере», призванные отучить детей от вредных привычек, облечены в устрашающую, а иногда и просто кровожадную форму, напоминающую «вредные советы» в духе Григория Остера. Это своего рода «педагогический театр ужасов». Например, девочка балуется со спичками, и

скоро от неё остаётся только горстка золы; маленький Каспар отказывается есть суп, и на пятый день умирает от истощения; другой мальчик сосёт пальцы, – их ему отсекает ножницами портной. «Достойное место» среди этих антигероев занимает и Стёпка-Растрёпка, у которого грязные руки, отросшие ногти и длинные нечёсанные волосы. В немецком городе Франкфурт-на-Майне есть памятник героям этой книги, и даже музей Стёпки-Растрёпки. Кстати, на английский язык эту книжку перевел Сэмюэль Клеменс (Марк Твен).

Начиная с 1948 г., после многолетнего перерыва вновь стали печататься сборники произведений Р. А. Кудашевой: «В лесу родилась ёлочка...», «Ёлочка», «Лесовички», «Петушок».

С. Я. Маршак, как и многие другие, не знавший, кто является их автором, писал: «Эти стихи и сказки имели успех... Успех чрезвычайный. Почему? Это были вещи хорошей традиции. Фольклорной. Проверенной временем... Это были веселые книжки, несмотря на навязчивую мораль» [42, с. 287].

Об их «чрезвычайном успехе» рассказывал в своих воспоминаниях знаменитый артист М. И. Жаров. У его отца был друг, работавший печатником в типографии И. Кнебеля. Типографский брак Кнебель отдавал рабочим для их детей. Каждое воскресенье Мише Жарову торжественно вручалась тоненькая книжечка. Одну из них он запомнил на всю жизнь. Книжка называлась «Бабушка Забавушка...». По прошествии более полувека Михаил Иванович уверенно цитировал стихи из этой книжки:

«У бабушки Забавушки / Собачка Бум жила.

Однажды Буму бабушка / Пирожных испекла.

«На, Бум, бери тарелочку, / Пойдем с тобой в буфет»...

Глядят, а мышки съели все, / Пирожных больше нет» [18, с. 357].

Известность и признание пришли к писательнице лишь в 1958 г., когда ей было уже семьдесят лет. В то время в журнале «Огонёк» работал Евгений Серафимович Велтистов (1934–1989), впоследствии прославившийся циклом повестей о мальчике Электронике. Он заинтересовался судьбой Раисы Адамовны и в новогоднем выпуске «Огонька», а также в газете Вечерняя Москва», появились интервью с ней. Она поделилась планами написать повесть о судьбе мальчика в годы Великой Отечественной войны. Все детали были, по её словам, обдуманы, но перенести замысел на бумагу ей уже не удалось... [22].

О Раисе Адамовне узнали; ей стали писать и звонить порой совсем незнакомые люди, ее приглашали в школы и детские сады. Но

было уже слишком поздно... «Я стараюсь крепиться и не падать духом, – писала Кудашева своей подруге Анне Ивановне Сытиной. – Не по силам я затеяла дело, слишком поздно эта история подошла ко мне» [74, с. 8]. Последние годы Раиса Адамовна жила вместе со своей сестрой. Писательница скончалась 4 ноября 1964 г., похоронена в Москве на Пятницком кладбище.

Один из авторов написал о Р.А. Кудашевой: «Писательницей (она) была не великой; один из её рассказов С. Я. Маршак как-то раз принял за «ужасный перевод» хорошей английской сказки».

Мы категорически не согласны с такой оценкой. Пусть имя Раисы Адамовны Кудашевой до сих пор мало кому известно, *фактически, по праву* в истории отечественной культуры и педагогики эта поэтесса должна занимать одно из самых почётных мест. И дело не только в том, что она является создателем самого известного и самого любимого русским народом стихотворения. (Попробуйте отыскать россиянина, не знающего его!). И другие её стихи также наполнены глубоким смыслом и мягким юмором, побуждают ребёнка стать лучше, добрее; служат для любого из нас нравственным образцом. *Прочитайте их детям!*

P.S. 28 декабря 1935 г. первый секретарь коммунистической партии Украины Павел Петрович Постышев опубликовал в газете «Правда» статью, в которой он предложил восстановить новогодний праздник с ёлкой, который отмечался в дооктябрьские годы. Первое празднование Нового года состоялось уже через три дня в г. Харькове, в доме культуры завода «Металлист». Роль «Годовичка» (то есть Нового Года) «играла» будущая звезда советского кино Л. М. Гурченко, которой тогда было от роду... два с половиной месяца. Её родители, работники дома культуры, были ведущими праздника. Через год, новый 1937-й год встречали уже по всей стране. В том же 1937 году Постышев был снят со всех постов и расстрелян. Семья его брата была отправлена в ссылку в г. Урень Горьковской области, потом перебралась в г. Киров. Автор монографии дружил с внучатым племянником П. П. Постышева Николаем Ивановичем Свиридовым (1945–1996), который окончил Кировский политехнический институт, работал в Кирове на заводе имени И. И. Лепсе. Его сын Иван окончил в Кирове среднюю школу № 51, сейчас живёт в г. Санкт-Петербурге...

II.V. Гармоническое сочетание образовательного процесса и производительного труда школьников в опыте А. С. Макаренко

Выдающийся российский педагог Антон Семенович Макаренко родился 1 (13) марта 1888 г. г. Белополье Сумского уезда Харьковской губернии в семье рабочего (маляра) железнодорожных мастерских. Учился в 2-классном железнодорожном училище в 1896–1901 гг. В 1901 г. семья переехала в посад Крюков, ныне район г. Кременчуг. Здесь же, в Кременчуге в 1901–1904 гг. он учился в городском 4-классном училище, а затем – на годичных педагогических курсах. В 1905–1911 гг. А. С. Макаренко – учитель Крюковского железнодорожного 2-классного училища. В 1911–1914 гг. работает учителем Долинского железнодорожного училища Южной железной дороги (как вспоминал Макаренко, был переведён сюда за «за ссору с заведующим-черносотенцем» в Крюкове). 1914–1917 гг. – учеба в Полтавском учительском институте, который был окончен им с золотой медалью. Во время учёбы в институте он ненадолго призывался в царскую армию и даже получил воинское звание «ратник 2 разряда»; служил в 147 пехотной Воронежской дружине. В 1917–1919 гг. А. С. Макаренко – инспектор (заведующий) «соединённых» Крюковских железнодорожного, высшего начального и начального училищ (их объединили с целью экономии средств в условиях гражданской войны).

В 1919–1920 гг. педагог заведует секцией детских колоний Полтавского губернского отдела народного образования. В сентябре 1920 г. Полтавским губнаробразом в 8 верстах от Полтавы открывается одна из первых детских колоний для малолетних правонарушителей на Украине. Макаренко поручается заведование этой колонией, которая официально называлась Полтавская трудовая колония им. М. Горького. С этого времени, по существу, начинается тот период педагогической деятельности Макаренко, который обессмертил его имя.

В педагогической литературе крайне редко упоминаются имена коллег А. С. Макаренко. Может сложиться впечатление, что великий педагог действовал едва ли не в одиночку. Однако это далеко не так. Педагогов в учреждениях А. С. Макаренко было достаточное количество, и некоторые работали с ним длительное время, переходя из одного коллектива в другой вместе с Антоном Семеновичем.

Прежде всего, назовём воспитательницу-учительницу и фельдшера, секретаря педагогического совета колонии Елизавету Фёдоров-

ну Григорович (урожд. Архангельская) (1880–1967). Она происходила из семьи священника, а потом и стала женой священника, преподававшего в Крюковской школе Закон Божий. Макаренко и Григорович познакомились и полюбили друг друга в 1905 г. в Крюкове, и в течение двух десятилетий находились в гражданском браке.

Младший брат А. С. Макаренко В. С. Макаренко вспоминал: «Он (Антон. – В. П.) влюблялся каждые 6 месяцев и не как-нибудь платонически, а обязательно требуя взаимности»; его увлечения в 1903–1918 гг. – 9 человек... Влюблённым суждено было жить всё время в разлуке. Сначала Елизавета Фёдоровна была на курсах в Киеве, потом получила место учительницы, но в Полтаве, Антон оставался в Крюкове. Не знаю, получал ли он от неё много писем, но он ей писал каждый день – на самой лучшей веленовой бумаге – и отсылал в самых дорогих конвертах «люкс». Иногда он просил меня отнести письмо на станцию и бросить в ящик почтового вагона. На конверте адресу предшествовали две буквы: «Я. С.». Я ломал голову, что это могло значить, но не смел у него спросить об этом прямо. Гораздо позже, в 1915 г., в Полтаве, он объяснил мне, что это были начальные буквы двух слов, – «Ясному солнышку» [41, с. 30].

Поначалу именно Е. Ф. Григорович предлагали стать заведующей колонией, поскольку она имела солидное и разностороннее образование. Она окончила епархиальную школу, фельдшерскую 4-х летнюю школу (1917) и «полукурсовку» (то есть 2 курса) медицинского института, Киевский педагогический фрёбелевский институт и Полтавский институт народного образования.

Назовём также Т. Д. Татарина (по «Педагогической поэме» – И. Д. Киргизов), Н. Э. Фере (Н. Э. Шере), В. И. Поповиченко. Некоторые воспитанники Макаренко, выйдя из колонии и получив образование, возвращались туда в качестве сотрудников, например, врач Николай Шершнёв и педагог Семён Калабалин (по «Педагогической поэме» – Вершнёв и Карабанов). Кстати, Семён Афанасьевич Калабалин в начале 1970-х гг. выступал перед студентами Кировского государственного педагогического института имени В. И. Ленина.

Материальную базу колонии составлял ничтожный запас инструмента и инвентаря. Пахотной земли было всего 12 десятин, да и та сплошной песок. А. С. Макаренко стал добиваться передачи колонии имени бывших помещиков, – немцев-колонистов братьев Трепке, бросивших свое хозяйство в годы революции. Имение находилось у деревни Ковалёвка в 10 верстах от Полтавы и в 2 верстах от основной

колонии, и имело 30 десятин земли. Прямо через имение протекала река Коломака, имелся фруктовый сад на 2 десятины, луга, а также пять полуразрушенных каменных зданий, конюшня, кузня и, самое главное, действующая паровая мельница, приносившая в дальнейшем колонии определённый доход. Ремонт всех помещений был окончен лишь в 1924 г.

К весне 1923 г. Макаренко сформулировал подтвержденное его опытом фундаментальное направление педагогической работы, – «путь трудовой общины, определённо прогрессирующей в разных областях её жизни» [69, с. 440]. Этот прогресс осуществлялся через разумно организованную трудовую деятельность детей, в которую были вовлечены все педагоги и сотрудники колонии.

В то время «в ходу» был термин «социальное воспитание»; в НКП РСФСР и других союзных республик СССР отделы воспитательной работы назывались не иначе как *главсоцвос*, то есть главное управление по социальной работе. Однако наркомпросовские горе-теоретики, среди которых почти не было профессиональных педагогов, и тем более педагогов-практиков, представляли себе процесс осуществления социального воспитания не иначе как сквозь призму распространения педологических анкет и прочих «обследований», либо как «парную педагогику». Упор ими делался то на организацию детского самоуправления и пионерскую работу, то на метод экскурсий или заимствования «ценного» опыта из-за рубежа. Общей идеей был поиск некоего *единого метода*, использование которого стало бы своего рода «педагогической панацеей». Все эти педагогические поиски 1920-х – начала 1930-х гг. здорово напоминают попытки средневековых алхимиков найти пресловутый философский камень.

В отличие от «наркомпросовских схоластов» А. С. Макаренко справедливо считал и доказывал своей постоянной практической работой, что организация социального воспитания строится путём комбинирования живых, реальных процессов жизни, а именно процессов хозяйствования, труда, познания и игры. Экономное и полезное сочетание этих процессов возможно лишь при одновременном влиянии на ребёнка дисциплины и самоуправления.

Проблему дисциплины и самоуправления, как показывает опыт советского «соцвоса», очень трудно решить практически. В учебниках педагогики не найдёшь главы по организации дисциплины учащихся. Учком, пионерская и комсомольская организации, – где здесь самоуправление и как всё это должно сочетаться, – на эти вопросы

отечественные теоретики-педагоги так и не дали вразумительного ответа, хотя в теории, вроде бы, «всё прописано».

В «теории» всё объясняется просто: дисциплина трактуется как производное от самоуправления и самоорганизации, но на опыте это никем и нигде не доказано. Педагогический коллектив колонии А. С. Макаренко придерживался такой точки зрения, согласно которой дисциплина и самоуправление должны быть равнозначными компонентами общественной жизни. Но при этом должна быть *некая сила*, которая делает проблему дисциплины ясной и само собой разумеющейся. *Сила эта заключается в процессе хозяйствования.*

Логика хозяйства – это и есть логика здравого гражданского долга и ответственности личности в пределах коллектива. При таком подходе, – отмечал А. С. Макаренко, – самоуправление делается самой функцией труда, хозяйственности, ответственности и контроля. А отнюдь не функцией болтовни и резолюций. Дополненная учёбой и игрой, эта система себя в полной мере оправдала в опыте Макаренко. Доказательством этому служат многочисленные факты морального исправления им социально запущенных детей.

Оправдание своей системы педагог видел в самих фактах колонийской жизни. Несмотря на множество тяжёлых обстоятельств, и на то, что в колонии всегда имелось 25–35 новых воспитанников, часто рецидивистов, колонийский (позднее – коммунарский) коллектив всегда представлял собой крепко спаянную, очень дисциплинированную рабочую общину, но, в то же время, с постоянно весёлым и оживлённым настроением.

К 1925 г. в колонии был введён шестипольный севооборот на 40 десятинах пашни; Макаренко пишет: хотелось бы, – он посчитал точно!, – 132 десятины. В хозяйстве колонии имелись 63 свиньи английской породы, 3 коровы, лошади, овцы, гуси, кролики [73, с. 370].

До небывалых высот для тех мест поднялась урожайность зерновых. Т. Д. Татаринов вспоминал: «Я и мои товарищи по работе чувствовали именно лёгкость в работе, хотя и были мы заняты по 10–12 часов в сутки... Школа, клуб со всеми видами работы и т. д. – всё это представляло одну сложнейшую машину, слаженный агрегат, который работал точно, без перерывов и перебоев.. Все присушивались к его тону... Каждый проявлял инициативу, творчество, чтобы лучше шла наша воспитательная работа [1, с. 80].

В «Докладе о состоянии Полтавской трудовой колонии им. М. Горького» А. С. Макаренко отмечал: «Чисто воспитательные дос-

тижения к настоящему времени: воспитанники и воспитатели колонии представляют тесную рабочую семью, проникнутую взаимным уважением и преданностью друг другу. Только десятка полтора недавно прибывших воспитанников держатся ещё выжидательно, но через месяц-другой и они станут настоящими колонистами. В области общинного труда воспитанники колонии являются убеждёнными хозяевами и прекрасными работниками, сознательно могущими переживать гордое сознание трудящегося и презирать дармоеда. Всё больше и больше хозяйство колонии и хранение материальных ценностей переходит в руки воспитанников. Большинство ключей на руках у воспитанников... Они всегда веселы и активны, всегда способны шутить и смеяться. Это обстоятельство особенно важно. Совместное воспитание в колонии мальчиков и девочек не имело дурных последствий. Колонии ни разу не удалось попасть на особенную заботу губоно. Напротив, реально-трудовой характер колонии позволил в губоно чуть не с первых дней ее существования говорить о переходе на самокупаемость и снабжении ее только в самых необходимых случаях» [1, с. 82–83]. Далее Макаренко отмечал, что в связи с тем, что дети работают в поле, на ферме, в кузне одежда изнашивается гораздо быстрее, чем положено по «наробразовским» нормам, не предусматривавшим производительного труда воспитанников.

А. С. Макаренко постоянно выходил с разного рода предложениями в органы образования. Чего стоят его предложения выдавать карманные деньги старшим детям, сократить штат воспитателей и передать частично их функции воспитанникам [1, с. 104–105].

В одной из докладных записок он с раздражением пишет, что дети поступают без сопроводительных документов и характеристик. На первый взгляд такой подход противоречит постоянно высказывавшейся А. С. Макаренко идее о том, что не надо знать прошлое ребёнка, в воспитательном учреждении он начинает жизнь «с нового листа». Однако это *другие дети* не должны знать прошлого своих товарищей; педагог же должен знать по возможности всё. Только в этом случае он сможет воспользоваться всем арсеналом педагогических средств.

Очень тяжёлой проблемой поначалу оставалась проблема выхода колонистов из колонии. Для способных ребят «удалось найти выход к рабфаку» [69, с. 444].

Тот факт, что колония имела в Киеве и в Харькове свыше десятка своих студентов, давало воспитанникам надежду самим попасть

туда. Рабфаковцы приезжали в колонию на каникулы и считали себя по-прежнему колонистами. Харьковские рабфаковцы, например, составляли особый «7-й отряд» колонистов, жили вместе и поддерживали колонию дисциплину, хоть и учились уже все на разных рабфаках. Этот «7-й отряд» являлся идеалом, о котором мечтали многие воспитанники.

Но всех невозможно было послать на рабфаки. Безработица закрывала многим выпускникам путь к производству. Если и удавалось какого-то юношу пристроить на работу, его нередко сокращали, и он возвращался в колонию. Своего рода выходом Макаренко считал женитьбу на местных крестьянских девушках.

Позднее, уже в коммуне имени Ф. Э. Дзержинского в 1930 г. ему удалось организовать рабфак прямо в коммуне. Это был «вечерний» рабфак Харьковского машиностроительного института (для рабочей молодежи, 4 года обучения) и две подготовительные группы к нему, старшая и младшая, дававшие повышенное начальное образование. Получившие на рабфаке общее среднее образование коммунары имели право поступления в вуз технического профиля. Фактически же они успешно поступали и на гуманитарные специальности. Тем самым решалась проблема получения общего среднего образования для всех желающих, что значительно опережало общую практику советской общеобразовательной школы. Переход к всеобщему 7-летнему образованию в СССР в деревне начался в 1934 г., (массово – с 1949 г.), переход к общему среднему образованию в городах начался в 1939 г., (к всеобщему среднему – в конце 1970-х гг.).

Педагогическая практика в коммуне Макаренко вступила в резкое противоречие с начавшейся во второй половине 1920-х гг. в СССР практикой разделения образования на два резко отграниченных друг от друга направления. Первое направление подразумевало окончание средней школы с, как правило, дальнейшим поступлением в вуз. Этим путём шли обычно дети из семей интеллигенции, служащих, военных, партийных и советских работников, хотя, разумеется, среди студентов было немало представителей рабочего класса и трудового крестьянства. Второе направление вообще не включало в себя получение общего среднего образования; основная часть юношества оканчивала школу крестьянской (или рабочей – в городах) молодёжи или школу фабрично-заводского ученичества (здесь учащихся в шутку именовали «фабзайцами»). В дальнейшем эти школы стали именоваться ремесленными училищами, профессионально-техническими

училищами и даже ПУЗами, то есть профессиональными учебными заведениями. В конце XX в. профшколы, как правило, уже давали общее среднее образование, то есть перестали быть «тупиковыми». Однако во времена Макаренко об этом ещё не могло идти речи.

Духовными кумирами А. С. Макаренко всю жизнь были А. П. Чехов и А. М. Горький. В годы работы в Крюковской школе он написал рассказ, в котором описал свои ощущения отвергнутого влюблённого, и послал этот рассказ Горькому. Писатель ответил примерно так: «Если можешь не писать – не пиши». Пройдут годы, и Горький будет убеждать Макаренко заняться писательской деятельностью, станет помогать материально, даст необходимые рецензии, лично и через своего секретаря Петра Петровича Крючкова окажет содействие в публикации «Педагогической поэмы». А. С. Макаренко много рассказывал детям о Горьком. Особенно тронули их души рассказы педагога о бедняцком детстве пролетарского писателя. С 28 марта 1921 г. колония стала носить его имя. Позднее возникла идея написать ему письмо в Сорренто. Первое письмо Горькому было написано 8 июля 1925 г., последнее – 8 октября 1935 г. 3 августа 1925 г. от Горького было получено первое письмо.

А. С. Макаренко рано почувствовал в себе потребность в изложении на бумаге своих педагогических взглядов. С благословения А. М. Горького он публиковал свои произведения как в периодической прессе, так и в солидных столичных издательствах. Самое известное его произведение «Педагогическая поэма» переведено практически на все языки мира и, по данным ЮНЕСКО, занимает почётное шестое место по тиражам среди всех книг [69, с. 446]. Собранные вместе его педагогические сочинения составляют 8 томов (Изданы в СССР в 1983–1986 гг.). Неоднократно издавались собрания его сочинений в 2-х, 5-и, 7-и томах, а в Германии лаборатория «Макаренко-реферат» (руководитель Гетц Хиллиг), работающая при Марбургском университете, издала 20-томное собрание сочинений.

В последние годы научно-исследовательская лаборатория «Педагогика А. С. Макаренко» (А. А. Фролов, Г. Н. Козлова, Е. Ю. Илалтдинова, С. И. Аксёнов) при Нижегородском госпедуниверситете выпустила 8 томов произведений Макаренко, многие из которых либо не включались ранее в собрания его сочинений, либо вообще были опубликованы впервые без купюр и искажений. Всё это позволяет более полно представить педагогические идеи великого педагога и оценить масштаб его практической работы.

Учреждения, которыми руководил А. С. Макаренко, регулярно проходили проверки со стороны чиновников Харьковской окружной инспекцией наробраза. Очередная проверка в октябре 1927 г. констатировала: «Считать недопустимым перенесение системы воспитания в колонии Горького на другие колонии». Особо отмечалось, что комсомольская организация не может «проявить себя как руководитель всей общественно-политической жизни колонии». Макаренко не допускает «существования двух систем воспитания – колонийской и пионерской организации» [69, с. 447]. В вину ему было поставлено и то, что обучение в колонийской школе было переведено с украинского на русский язык. Ещё из выводов комиссии: «Дисциплина строжайшая» и «не основана на сознании»; заведующий колонией – «безграничный авторитет»; самоуправление предлагалось реорганизовать на основе «широкой выборности»; «клубная работа недостаточна» (И это при замечательном организаторе клубной работы легендарном Викторе Николаевиче Терском! – В. П.). Наконец, «отношение к труду хорошее» [1, с. 231]. В заключении делался вывод: «Принимая во внимание принципиальную установку тов. Макаренко на содержание и методы социального воспитания, идущую вразрез с общей линией Соцвоса, считать необходимым руководство детколонии возложить на партийных товарищей» [2, с. 231].

(Макаренко подал заявление о вступлении в партию незадолго до смерти, в феврале 1939 г., причём рекомендацию ему дал его бывший воспитанник И. Сопин, которого Макаренко постоянно высмеивал как недотёпу и дезорганизатора в своих произведениях. До собрания, на котором должен был решаться вопрос о принятии Макаренко в члены ВКП(б), он не дожидаясь трёх дней).

Колонию им. М. Горького посещало большое количество делегаций. Вёлся учёт этих посещений. Так, только с 28 августа по 11 декабря 1927 г. её посетили 32 *иностранные* делегации, не считая делегаций советских педагогов. Тогда же, в 1927 г. колонию посетила Надежда Феликсовна Остроменцкая. Годом ранее она работала воспитателем в колонии, но совсем недолго, всего несколько месяцев, и ничем особенным не запомнилась ни детям, ни коллегам. Так, случайный попутчик, испугавшийся трудностей. Тогда никто не мог себе представить, что её стремление к личной известности за счёт других приведёт к столь тяжёлым последствиям. У неё вдруг появилось желание написать книгу о колонии. Об этом она поставила в известность Макаренко. Тот с сомнением отнёсся к этой идее; «как бы не

пришлось потом протестовать», – писал он Остроменцкой. И как в воду глядел... Большой очерк «Навстречу жизни. Колония имени Горького» был опубликован в столичном журнале «Народный учитель» в 1928 г. (№ 1–2, с. 12–77). Некоторые вольности в её повествовании привели к превратному толкованию текста о применении в колонии наказаний. 14 мая Н. К. Крупская в докладе на VIII съезде ВЛКСМ, основываясь на материале очерка Н. Ф. Остроменцкой, подвергла острой критике «один Дом им. М. Горького на Украине». При этом она по своему интерпретировала соответствующий раздел очерка [27, с. 269–270].

Критическую линию в связи с очерком подхватил ещё один «великий педагог», – А. В. Луначарский. В статье «Воспитание нового человека» он писал об «одном педагогическом журнале», где «описывается положительный тип советского педагога, который посылает своего ученика в лес, – вырезать себе розгу, которой потом его выпорют» [37, с. 271].

Конечно, выражался Луначарский фигурально, но понимали-то наркома просвещения РСФСР буквально! Хотя фамилия Макаренко в статье и не указывалась, всем было понятно, о ком идёт речь. Если раньше критика в адрес А. С. Макаренко не выходила за пределы Полтавской губернии, то сейчас о нём «узнала» вся страна. 23 мая 1928 г. секретариат ЦК ЛКСМУ определил: система Макаренко «не соответствует основам советской педагогики».

В письме к своей будущей жене Г. С. Салько Макаренко впервые, но не в последний раз, раздражается гневным панегириком в адрес Крупской: «И ужаснее всего то, что по этой истеричной глупой бабе равняется и наша молодежь» [91, т. 1, с. 82].

Напротив, в периодической прессе систему воспитания Макаренко очень хвалили. Приведём только один пример. Журналист И. Байков в газете «Брянский рабочий» (26. 5. 1928 г.) писал: «В колонии чрезвычайно суровая дисциплина. Однако она настолько разумна и добра, что колонисты не чувствуют себя угнетёнными. Наказания за уклонение от дисциплины всегда целесообразны, и их выполняют... Гордость колонии – механизированные деревообделочные мастерские, около 100 работающих колонистов. 50 старших колонистов работают на предприятиях Харькова. В отношении их совет командиров решил: из их зарплаты вычитать стоимость питания, 10% выдавать на руки, остальное класть на личную сберкнижку. Много, много интересного в колонии им. М. Горького» [69, с. 449].

(В этот период колония разделилась надвое: одна часть осталась на прежнем месте, другая – во главе с Макаренко, частью педагогов и воспитанников в 1926 г. перебралась в поселок Куряж под Харьковом, где взялась поднимать запущенную детскую колонию).

О публичных ярких выступлениях Макаренко вспоминает хорошо знавший его И. Н. Гуков: «Поражало знание им педагогической литературы. Длинные цитаты из русских и иностранных авторов он приводил наизусть. И приводил для того, чтобы опровергнуть их советской практикой. Это «отрицание святых» в педагогике, преклонение перед опытом и экспериментом влекли к нему учительскую молодежь» [1, с. 32].

8–9 июля 1928 г. произошла незабываемая встреча с А. М. Горьким в колонии им. Горького и коммуне им. Ф. Э. Дзержинского. В колонии были трудовые дни. На конной машине-жатке Горький подъехал к месту уборки ярового поля, побывал у трактора на заготовке сена, в столярной мастерской. Везде принимался за работу. Колонийцы специально подготовили инсценировку пьесы «На дне», было организовано фотографирование. Вечером торжество, фейерверк. Подарком от колонистов стал альбом о жизни колонии [71, с. 161–162]. Горький писал впоследствии о Макаренко в очерке «По Союзу Советов»: «Знает каждого колониста, характеризует его пятью словами и так, как будто он делает моментальный фотографический снимок с его характера» [16, с. 357]. Он «умеет говорить детям о труде с той спокойной скрытой силой, которая и понятней, и красноречивее всех красивых слов» [16, с. 358].

А. С. Макаренко не стал жаловаться Горькому, что его уже «ушли» из колонии, что он в присутствии Горького всего лишь *изображает* заведующего колонией, которым на тот момент уже фактически не являлся. (Окончательно работу в колонии им. М. Горького он оставил 3 сентября 1928 г.).

К тому времени наробразовское руководство сделало соответствующие выводы из приведённых выше критических высказываний «наркомпросовского ареопага». Не скрывая обиды, Макаренко писал Остроменцкой 16 ноября 1928 г.: «Приезжайте *сейчас* в колонию и дайте очерк её гибели» [69, с. 450]. Новый руководитель колонии выдвинул девиз: «Довольно вам быть батраками, вам надо учиться» [69, с. 450]. Вскоре колония им. М. Горького уже ничем не выделялась от других аналогичных учреждений.

9 апреля 1927 г. коллегия ГПУ Украины постановила ознаменовать память Ф. Э. Дзержинского открытием детской трудовой комму-

ны его имени. 20 октября 1927 г. в дополнение к руководству колонией Макаренко принял заведование коммунной им. Дзержинского, которая по его настоянию летом 1928 г. утверждается как Детская трудовая коммуна им. Ф. Э. Дзержинского, работающая на основе педагогических принципов трудовой колонии им. М. Горького. Макаренко получает право подбирать персонал этого учреждения.

В него из горьковской колонии перешли Т. Д. Татаринев, Е. Ф. Григорович, В. Н. Терский. С середины октября Макаренко фактически отходит от заведования колонией им. М. Горького. Он бывает в ней эпизодически. Фактически ему приходится работать в двух местах. 30 мая 1928 г. он пишет заявление об уходе из колонии, но в окрестности ему предложили остаться на заведовании колонией до приезда туда Горького.

25–28 декабря 1928 г. из колонии им. М. Горького («для закваски») в коммуну переводятся 40 мальчиков и 10 девочек 14–15 лет. 29 декабря, в связи с 10-летием деятельности ВЧК-ОГПУ, в присутствии генерального секретаря ЦК КП(б) Украины Лазаря Моисеевича Кагановича, представителей правительства и общественности УССР прошло торжественное открытие этого учреждения. Председатель ГПУ УССР В. А. Балицкий вручил коммунарам знамя от Коллегии ГПУ УССР. В начале января 1928 г. коммуна приняла из коллектора 40 беспризорных, взятых с улицы [1, с. 237].

Будучи общественно-государственным воспитательно-образовательным небюджетным учреждением, коммуна дзержинцев первые 2,5 года содержалась на ежемесячные полупроцентные отчисления от зарплаты сотрудников и комполитсостава органов и войск ГПУ. С 1 июня 1930 г. коммуна перешла на полную самоокупаемость. Более того, за счет коммуны привлекались квалифицированные специалисты, мастера и организаторы производства. Она была освобождена от налогов и сборов. Коммуна была расположена на окраине Харькова, тогда столицы Советской Украины (по 1934 г.), в лесопарковой зоне под названием Новый Харьков [71, с. 162].

А. С. Макаренко поставил задачу создания *воспитательного предприятия*. К замыслу укрупнённого педагогического учреждения он обращался неоднократно: 1927 г. – организация Трудового детского корпуса Харьковского округа, около 10000 детей; 1932 г. – объединение колонии им. М. Горького с коммуной им. Ф. Э. Дзержинского; 1933 г. – объединение коммуны Дзержинского, Прилукской и Полтавской трудовых коммун.

Он пишет соответствующее предложение в Главсоцвос: выходит с идеей проекта «крупного воспитательного предприятия». Эта идея находит поддержку. В Харькове строятся два крупных завода, причём оба являются «первенцами» в своей отрасли в СССР. Один из них – завод пленочных фотоаппаратов, получивших название «ФЭД» (Феликс Эдмундович Дзержинский). За образец была взята модель немецкой фирмы «Leitz Camera», получившая в народе название «лейка». (Ранее в СССР для фотографирования использовались лишь стеклянные фотопластинки, с нанесенным на них светочувствительным слоем серебросодержащего материала). Другой завод производил электроинструмент; самым известным его изделием были электродрели фирмы «Black and Decker» (США). Коллективу коммуны было предложено участвовать в строительстве и, самое главное, по окончании строительства работать на этих предприятиях.

Эта идея захватила весь коллектив. Все прежние виды работ (столярные, швейные и др.) были оставлены. Первые «сверлилки» были выпущены в конце 1931 г. Уже в июле 1932 г. их выпуск превысил тысячу штук в месяц, а вскоре достиг 30000 штук в год. Буквально в эти же дни, 2 июня 1932 г. начинается проектирование «лейки». Спустя несколько месяцев производство фотоаппаратов поставлено на поток.

Фотоаппараты ФЭД за короткое время стали престижной вещью. Ими награждали особо отличившихся людей нашей страны. Известно, что И. В. Сталин наградил этим фотоаппаратом Л. О. Утесова за блистательное исполнение главной роли в фильме «Веселые ребята». Правда, режиссер этого фильма Григорий Александров был удостоен звания народный артист СССР, а его жена Любовь Орлова, исполнительница главной женской роли, получила орден.

Макаренко с упоением пишет о производственных успехах коммуны в своих многочисленных произведениях. В 1932 г. А. С. Макаренко увидел в своём опыте опасную тенденцию; педагогически неоправданное расширение производства вело к тому, что коммуна стала терять своё воспитательное значение и воспитательную силу. В конце 1927 коммуна начиналась с четырёх мастерских (сапожная, швейная, столярная, слесарная), а сейчас это были уже два огромных завода. Сам он с середины марта 1932 г. оставляет должность зав. коммуной по причине расширения её промышленного производства. С 15 апреля он становится начальником педагогической (учебно-воспитательной) части. Начальником коммуны является председатель

правления коммуны Александр Осипович Бронево́й. На практике же имеет место фактическое двоевластие. Начальники коммуны меняются один за другим: М. А. Максимов, И. П. Судаков, И. Я. Тепер, Марусинов, Тихонов, В. С. Берман. (Не у каждого из них в истории остались инициалы). Однако для воспитанников фактическим руководителем был и оставался А. С. Макаренко.

В период работы в Харькове А. С. Макаренко приходилось работать над такими предложениями, которые иначе как бредовыми и не назовёшь. Так, 28 сентября 1928 г. ему было предложено «разработать проект организации на границе с Афганистаном сети колоний для беспризорных на 40000 человек, которых [необходимо будет] вывезти из Украины». Ежедневно ощущая на себе «внимание» сотрудников ОГПУ, педагог не мог позволить себе высказывать своё истинное мнение по этому вопросу, и поэтому в письме к Г. С. Салько, – на тот случае если письмо попадёт «не в те руки», – он пишет: «Эта мысль возникла в какой-то комиссии ВУЦИКа. Я пока принципиально отозвался об этом проекте как о самом гениальном. Разработка его может ещё увеличить все возможности, какие в нём заключаются. Завтра утром еду в ВУЦИК вести переговоры по этому поводу» [91, т. 1, с. 114]. Слово «гениальный» даёт понять адресату истинный смысл послания.

Осветим ещё один эпизод из жизни Макаренко, который долгие годы был покрыт домыслами. 8 сентября 1936 г. на торжественном собрании по случаю выпуска коммунаров А. С. Макаренко выразился буквально следующим образом: «Все мы работаем под руководством партии и тов. Сталина, и если т. Сталин сделает хоть тысячу ошибок, а один, имя которого не хочу называть (имелся в виду уже осуждённый Н. И. Бухарин, недавний «любимец партии», а теперь вдруг ставший «врагом народа». – *В. П.*) поведёт нас по правильной дороге, то всё же надо идти за тов. Сталиным». В тот же день секретарь парткома коммуны по фамилии Н. А. Огий-Чернуха направил секретарю парткома НКВД УССР Я. К. Крауклису письмо под грифом «совершенно секретно», в котором сообщил о случившемся, сделав упор на то, что зав. колонией В. С. Берман тут же взял слово и «внёс ясность в данный вопрос», в то время как т. Макаренко не взял слова для исправления допущенной им политической ошибки и «тотчас уехал». На письме адресат поставил резолюцию: «Мы через некоторое время Макаренко удалим. Я не верю ему ни на грош. Это враг» [2, с. 65].

История эта получила своё продолжение. В коммунарской газете-многотиражке «Дзержинец» (№ 33 от 13. 9. 1936 г. Н. А. Огий-Чер-

нуха в статье «Бдительность всегда и везде» заявил: «Выступление А. С. Макаренко на выпускном вечере коммунаров является по существу классово-враждебным, контрреволюционным». 5 октября в той же газете тот же автор снова возвращается к этому случаю. В статье «Ошибка не случайного характера» он пишет: «И в своем выступлении на вечере выпускников, и в заявлении, которое т. Макаренко подал в партийный комитет, красной нитью проходит недооценка т. Макаренко роли партии, советской власти, комсомола в деле воспитания нашей молодежи, всюду выпячивается его собственное я. В заявлении он пишет: «Я ведь говорил только о будущем. В том числе о далёком будущем и хотел только одного, чтобы у моих воспитанников никакая вздорная мысль об ошибках партии не могла появиться». На самом деле он пропагандирует возможность ошибок ленинско-сталинской партии, правда, в «далёком будущем». И дальше развивает мысль о возможности безошибочности троцкистско-зиновьевской банды» [2, с. 75].

Только счастливой случайностью можно объяснить то обстоятельство, что заготовленные на арест Макаренко украинскими чекистами два ордера так и не были использованы. Кстати, ненавидимый детьми упомянутый выше В. С. Берман недолго руководил коммуной. Во время его очередного запоя группа мальчишек решила проучить незадачливого «педагога»: вытащила у него из кармана партбилет и отправила его «по назначению»...

Неудивительно, что после всего этого А. С. Макаренко отходит от практической работы с детьми. С 1 июля 1935 г. он переведён в Киев, в центральный аппарат НКВД УССР, где работает на должности помощника начальника отдела трудовых колоний до ноября 1936 г. Некоторое время, до переезда в марте 1937 г. из Киева в Москву, он руководил педагогической частью трудовой колонии № 5 в Броварах под Киевом.

В Москве он занимался, в основном, литературной деятельностью, публицистикой, много выступал перед читателями и педагогическим активом. Макаренко – член Союза советских писателей со дня его основания (1934). Указом Президиума Верховного Совета СССР от 31.01.1939 г. он был награждён орденом Трудового Красного Знамени. Выходят его замечательные книги «Педагогическая поэма», «ФЭД», «Флаги на башнях», «Книга для родителей», «Лекции о коммунистическом воспитании», «Честь», многочисленные статьи. Его имя становится известным всей стране, причем, прежде всего, не как педагога, а именно как писателя. А. С. Макаренко скончался от сер-

дечного приступа прямо в электричке на станции Голицыно Московской области, возвращаясь с дачи 1 апреля 1939 г.

Сохранением наследия А. С. Макаренко долгие годы занималась его вдова Галина Стахиевна Салько (1892–1962). Их знакомство произошло в феврале 1927 г. Тогда она исполняла должность председателя комиссии по делам несовершеннолетних Харьковского окрисполкома (с января 1927 г. по январь 1929 г.), и по долгу службы принимала участие в разного рода проверках, в том числе бывала и в колонии им. М. Горького. Близкие отношения возникли с весны 1927 г., официально брак оформлен 4 сентября 1935 г.

Её первый муж М. В. Салько (1887–1938) в 1919 г. был зам. наркома просвещения Украины, в 1923–1925 гг. зав. Киевским, затем Харьковским губнаробразом, в 1930-е гг. – зав. Черниговской окружной инспектурой образования, член совета при НКП УССР. Их сын Лев Михайлович Салько (1914–1957) воспитывался в семье Езерницких, двоюродной сестры Г. С. Салько, некоторое время был коммунаром у Макаренко. А. С. Макаренко, Г. С. Салько и Л. М. Салько похоронены на Новодевичьем кладбище в Москве.

В досоветские годы А. С. Макаренко был очень дружен со своим младшим братом Виталием (1895–22.07.1983), который выбрал воинскую стезю, служил прапорщиком во время первой мировой войны. После ранения, в 1915–1919 гг. он учитель Крюковского железнодорожного высшего начального училища (им руководил А. С. Макаренко). С августа 1919 г. – поручик контрразведки в армии А. И. Деникина, затем командир пулемётной роты в армии П. Н. Врангеля. Приговорённый «красными» к расстрелу, он бежал буквально с места казни. Ему удалось эмигрировать в ноябре 1920 г. Братья находились в переписке с конца 1922 г. по осень 1929 г. В. С. Макаренко скончался в доме для престарелых в городе Йер, недалеко от Тулона.

Дочь Виталия Олимпиада (7.08.1920–22.07.2001) с 1928 г. воспитывалась в семье А. С. Макаренко, переписывалась с отцом в 1962–1975 гг. [43].

Мать А. С. Макаренко Татьяна Михайловна (урождённая Дергачёва) (1860–11.09.1931) жила у сына в коммуне, помогала ему в бытовом отношении; воспитанники её очень любили, называли бабушкой. Её муж Семён Григорьевич (1850–27.02.1916), отец А. С. Макаренко, всю жизнь работал маляром в железнодорожных мастерских.

Мужем Олимпиады Макаренко был известный поэт-песенник Сергей Александрович Васильев (1911–1975). У ней было трое детей:

дочери Галина (род. в 1938 г.) и Екатерина (род. в 1945 г.), народная артистка РСФСР, а также сын Антон (род в 1953 г.), ставший театральным режиссёром. В конце 1970-х г. он был одним из тех, кто выступил против безумного проекта кремлёвских старцев повернуть северные российские реки на юг. В одном из недавних интервью он с горечью говорил о том, что власти Кременчуга выделяют на содержание дома-музея Макаренко всего 900 гривен в год.

Из записной книжки А. С. Макаренко

Из разговора:

– «Надо сравнивать не что есть сейчас и что было, а что есть и что было бы». – «Но мы не знаем, что было бы». – «Ну вот, значит невозможно никакое сравнение».

Любить – значит чують запах бессмертия.

Эволюция темы. В начале революции: «Жизнь своё возьмет. Это значило: рано или поздно уйдут большевики и вместо них будет какая-то жизнь, бюрократия, что ли.

Бюрократам бумагу надо выдавать с ограничением [71, с. 165].

Наследие А. С. Макаренко вызывает споры до настоящего времени. Причём в этих спорах участвуют не только педагоги. С особой силой интерес к наследию педагога возрос в эпоху перестройки. Так, академик Л. И. Абалкин отмечал: «Педагогика А. С. Макаренко не «школьная», а социальная, она становится особенно нужной сейчас, когда экономический анализ без оценки социально-культурных явлений будет несовершенным и неполноценным» [71, с. 165].

Наследие А. С. Макаренко получило широкое международное признание. В 1988 г. ЮНЕСКО четырёх самых выдающихся педагогов XX в., тех, кто, как указывается в постановлении этой организации, определил способ педагогического мышления, – это Джон Дьюи, Георг Кершенштейнер, Мария Монтессори и Антон Макаренко [71, с. 165].

В настоящее время всё острее проявляется интерес к педагогическому творчеству А. С. Макаренко и в нашей стране. Обращение к его произведениям и его личности во многом вызвано обострением проблем в воспитании детей и молодежи, необходимостью решения проблемы их активного включения в жизнь и трудовую деятельность. Представляется достаточно очевидным, что необходимо расширять подростковые и юношеские объединения. Но как это делать? Принятия действенных срочных мер требуют такие проблемы как детская беспризорность и безнадзорность, преступность несовершеннолет-

них, асоциальное поведение матерей. Это и есть главные проблемы педагогики, а вовсе не «уточнение сущности...» никому не нужных понятий, как это принято в современных диссертационных опусах по педагогике.

Постепенно, после тяжёлого угара девяностых восстанавливается воспитательная функция общеобразовательной школы. Развивается разрушенное было среднее профессиональное образование. По идее, должна усиливаться практическая направленность высшего образования, (чего в действительности не происходит). Стремительно растёт значимость человеческого фактора (Это мы видим на росте количества техногенных катастроф). Нуждается в оздоровлении социально-правовое, морально-психологическое и физическое состояние общества. Великий педагог стремился учесть, развить и в определённой системе представить воспитательно-образовательные факторы, действующие во всех сферах жизни общества.

Поэтому наследие Макаренко содержит большие возможности в решении всех этих проблем. Это не только педагогика школы, а и *социальная педагогика*.

II. VI. Тенденция просветительства в педагогическом наследии Н. В. Чехова

Видный российский педагог Николай Владимирович Чехов родился 15 (27) июня 1865 г. в Санкт-Петербурге. В 1884 г. он поступил на историко-филологический факультет столичного университета. Его любимым профессором был О. Ф. Миллер, руководитель студенческого научно-литературного общества, куда вошёл на третьем курсе Н. Чехов. Секретарём общества был Александр Ильич Ульянов, брат В. И. Ленина. После ареста А. И. Ульянова О. Ф. Миллер был вынужден покинуть университет.

Значительное влияние на становление общественных взглядов Н. В. Чехова оказал его двоюродный брат М. С. Александров, вошедший в историю большевистского движения под псевдонимом Ольминский. Он был на два года старше Николая, и до своего ареста в 1885 г. проживал в семье Чеховых. Вместе с другими студентами Чехов печатал и распространял студенческие прокламации, но ни к какой партии не принадлежал, хотя по своим взглядам примыкал к народникам. Его привлекала сама идея «хождения в народ»; была

близка мысль о необходимости «возвращения долга народу» через ликвидацию неграмотности, распространение знаний, организацию изб-читален.

Н. В. Чехов относил себя к числу буржуазных либералов, «культурников», гордившихся тем, что они жертвовали своей карьерой и жизненным благополучием ради просвещения народных масс. Он активно участвовал в работе комитета грамотности при Вольном экономическом обществе. Работал в школе в д. Волково близ Санкт-Петербурга, в воскресной школе для рабочих на Шлиссельбургском тракте за Невской заставой, – в той самой школе, где впоследствии встретились и познакомились В. И. Ленин и Н. К. Крупская. Н. В. Чехов увлекался изучением редких языков: персидского, монгольского, тибетского, санскрита. Окончив университет за три года, причём сразу по двум отделениям – славянскому и историческому, он тут же поступил в столичный археологический институт, где проучился полтора года.

Отказавшись от места столоначальника в департаменте финансов, он покинул столицу и в 1890 г. вместе с женой Марией Александровной выехал в г. Богородицк Тульской губернии. Быстро освоившись на новом месте в должности заведующего хозчастью земских училищ уезда, молодой педагог вскоре стал своим человеком в школах уезда. Помимо земских школ он посещал крестьянские школы грамоты, контролировал их работу и давал советы и указания учителям. Он вспоминал: «Сначала я сам учился у учителей и только понемногу сделался их руководителем, не переставая быть учеником их практического опыта».

Учителями земских школ в массе своей были крестьяне, окончившие начальную школу, и кое-чему выучившиеся самостоятельно, а затем сдавшие экзамен на звание учителя. В крестьянских школах грамоты зачастую учителями были грамотные подростки. Все эти учителя оставались крестьянами и «меняли плуг на указку» с наступлением зимы, по окончании сельскохозяйственных работ. Для них указания человека, окончившего столичный университет, были равносильны «лучу света в тёмном царстве» собственной малограмотности, хотя у самого Чехова не было тогда существенного педагогического опыта.

Сохранились интересные воспоминания Чехова о деревенской школе того времени: «Школа помещалась в простой избе. Десятка два учеников сидели вокруг стола, а в задней половине избы помеща-

лась и вся семья хозяина. Бабы пряли, дети пищали в люльках, младшие ребята играли в уголке в какие-то тряпочки. Тут же находился телёнок, кудахтали куры, кричал петух. В избе так темно, что сначала видны только какие-то тени. Наконец, различаешь кучку ребят за столом, перед ними – высокого учителя с большой бородой в каком-то дьяконовском полукафтани. Бросаются в глаза книги, по которым читают ребята: это толстые в кожаных переплётках с металлическими застежками богослужебные книги на церковнославянском языке. Прошу показать, как читают ученики. Учитель указывает на одного из мальчиков, и тот, водя указкой по книге, с невероятной скоростью начинает выкрикивать: «Буки люди аз живёте..» Когда слушаешь это чтение, то кажется, что присутствуешь при каком-то непонятном обряде: бормочет человек какие-то бессмысленные слова, за смыслом текста никто не гонится на этой первой ступени обучения, и ученики привыкли к этой бессмыслице и не стараются проникнуть в её содержание. Они исполняют приказание учителя и очень прилежно. Процесс урока или, вернее, учебного дела, который продолжается от света до сумерек с перерывом на обед, всегда один и тот же. Ученики раскрывают книги, каждый свою, – а они различны, – каждый на своём месте, где он остановился вчера, и начинают все зараз твердить урок. В избе стоит неумолкающий гул голосов; дети выкрикивают в разных комбинациях каждый своё. Этот гул не мешает учителю спрашивать в это время урок. За тем, что и как читают остальные ученики, он не следит. По очереди он подходит к ученику и заставляет его прочесть «урок», то есть заданный отрывок текста. Спросив прошлый урок, учитель задаёт следующий, показывая указкой слова, сам читает их по азам, складывая из букв, а ученики повторяют это за ним. Так они прочитывают текст три, четыре раза.

Затем учитель заставляет ученика самого повторить этот текст, а сам слушает. Если ученик не запомнил и ошибается, то учитель снова повторяет с ним текст ещё несколько раз и затем говорит: «Ну, учи хорошенько». И ученик начинает неистово повторять новый кусочек, чтобы не забыть его, потому что большинство берёт эти тексты только памятью, и сами разобрать новый текст не могут. Читать они могут только выученные страницы. Учитель повторяет ту же работу со следующим учеником, и так, пока не обойдёт всех. Теперь он может отдохнуть, но ученикам отдых не полагается. Учитель иногда уляжется на печь, и оттуда покрикивает на учеников: «Учи веселей!». Или: «Ванька, что замолчал?! Не ленись!» [70, с. 191].

В те годы шла борьба между старым, буквослагательным методом обучения грамоте (пример использования которого приведён в процитированном выше отрывке), и звуковым, аналитико-синтетическим методом. В земских школах было, конечно, больше сторонников более прогрессивного и современного, звукового метода. В церковно-приходских и «домовых» школах грамоты, где учителями были малоподготовленные люди, преобладал «более привычный» буквослагательный метод. Чехов приложил немало усилий к внедрению звукового метода посредством методической подготовки учителей. Для этого он давал показательные уроки и проводил их обсуждение. Добивался регулярного снабжения школ через земства методическими и наглядными пособиями, учебной литературой.

Большую работу инспектору Н. В. Чехову приходилось проводить среди крестьян, агитируя их за открытие в деревнях школ. Ассигнования земства составляли недостаточную сумму, и без помощи сельских обществ было не обойтись. В итоге, за 8 лет работы Чехова в Богородицком уезде количество начальных земских школ увеличилось с 35 до 90. И это при том, что правительством проводилась политика их удешевления и насаждения церковно-приходских школ. Бюджет земства на нужды школы за эти годы поднялся с 7500 р. до 40000 р. [70, с. 191].

В 1885 г. Чехов участвовал в работе 2-го Всероссийского съезда русских деятелей по техническому и профессиональному образованию, на котором он выступил с докладом по вопросу о введении всеобщего образования. Там он познакомился с видным российским педагогом Василием Порфирьевичем Вахтеровым, одним из организаторов съезда. К этому времени относятся первые печатные работы Чехова: «Отчёты о состоянии народного образования в Богородицком уезде Тульской губернии» (с 1890/91 по 1896/97 учебные годы), «О роли земства в осуществлении всеобщего обучения».

Между тем, в Богородицке над головой Н. В. Чехова сгущались тучи. Новый председатель земской управы граф Бобринский дал понять, что деятельность Чехова ему неужодна. Следствием доноса на Чехова о том, что своей деятельностью среди крестьян он на них вредно влияет, стало то, что в 1897 г. Чехов был вынужден покинуть Богородицк. Ему удалось получить назначение на должность заведующего двуклассным училищем при станции Екатеринослав (позднее Днепропетровск, ныне Днепр). Одновременно ему было поручено инспектирование всех начальных двуклассных школ Екатеринбургской железной дороги.

В Богородицке весь годовой уездный бюджет по народному образованию составлял 40000 р., а здесь Чехов заведовал училищем, которое одно расходовало в год 50000 р. С большим увлечением он работал в комиссии народных чтений, участвовал в создании общества содействия физическому развитию детей и в научном обществе г. Екатеринослава, заведовал курсами для железнодорожных рабочих, читал лекции по истории русской литературы в местном народном университете.

Училище, которым он заведовал, отличалось прогрессивным характером преподавания. Здесь была хорошо налажена воспитательная работа, связь обучения с физическим трудом. Оно было в достаточной степени обеспечено необходимым оборудованием. Училище было открыто в 1889 г. с числом учеников 128. Опыт организации трудовой школы был задуман и осуществлен инженером Петром Ивановичем Христиановичем, – начальником железнодорожных мастерских, и служащим правления Павлом Ивановичем Буланже, другом и последователем Л. Н. Толстого. Так что Чехов начинал не на пустом месте.

В 1897 г., когда он принял училище, численность обучавшихся составляла 444 человека, имелись 12 классов, 15 педагогов. Спустя пять лет, когда он оставлял училище, численность учащихся составляла 1110 человек, количество классов – 40, учителей – 50. Заканчивавшие это училище подростки могли продолжить образование в средних железнодорожно-технических училищах, средних технических училищах и ремесленных училищах министерства просвещения [70, с. 192].

Н. В. Чехов стремился внести новое содержание и новые методы работы. Общеобразовательные дисциплины преподавались три-четыре часа в день до обеда. В 12 часов – бесплатный обед, затем – практические предметы и труд. Обучали Закону Божию, русскому языку, арифметике, чистописанию, славянскому языку, труду (предметные уроки), истории, географии, гигиене, естествознанию, геометрии, чтению образцов русской литературы, рисованию, черчению, пению. Трудовое обучение для мальчиков и девочек было различным. У мальчиков оно включало работу с картоном (2 класс) и жостью (3 класс), пайку, столярные, слесарные и кузнечные работы (4–5 классы), токарные работы по дереву и металлу (5 класс). Девочки занимались шитьём и кройкой (1–5 классы), кулинарией (3–5 классы), прачечным делом (3–5 классы), обучались основам медицины (5 класс).

Загородные прогулки, ученический хор, путешествия во время летних каникул, воскресные чтения с «волшебным фонарём», ёлка, праздник встречи весны и другие мероприятия, проводившиеся в училище, делали жизнь детей насыщенной и интересной. Чехов работал с большим воодушевлением. «Его уроки как образцовые посещались учителями многих школ. его школа становится рассадником педагогических знаний и передовых методов обучения». В 1900 г. работы училища экспонировались на Всемирной выставке в Париже [70, с. 192].

Постепенно Н. В. Чехов включился в профессиональное учительское движение, стал принимать активное участие в учительских обществах, различных просветительских организациях, комитетах грамотности, местных и всероссийских учительских съездах. Так, в зимние каникулы 1902–1903 учебного года в Москве прошёл 1-й учительский съезд общества взаимопомощи, участниками которого были 300 делегатов из 80-ти учительских обществ взаимопомощи. Либеральные резолюции съезда появились в печати лишь через пять лет. Чехов выступил на съезде с докладами о правах и обязанностях учителей и об обществе взаимопомощи учителей. Своими выступлениями он приобрёл популярность в среде учителей. Как отмечали современники, его имя становилось дорогим и близким для передового революционно настроенного учительства [70, с. 193].

В эти годы Н. В. Чехов активно выступал в прессе («Приднепровский край», «Екатеринославские губернские ведомости»), развивал широкую культурно-просветительскую работу среди взрослого населения. Царская охранка внимательно следила за ним. Последовали доносы, затем ревизия из министерства просвещения во главе с А. И. Барановым, автором учебника для начальной школы под названием «Наше, родное», который, кстати, нещадно критиковали прогрессивные методисты того времени. Баранов нашёл работу Чехова не отвечающей требованиям министерства. Перепуганное местное начальство стало искать повод избавиться от Чехова, и в 1902 г. он был вынужден покинуть город.

Н. В. Чехов устроился на работу в качестве зав. отделом народного образования при Тверской губернской земской управе. Это земство слыло либеральным и одним из самых прогрессивных в России. Он развернул чрезвычайно широкую и плодотворную деятельность. Это было время его непрерывных командировок в Вышний Волочок, Торжок, Ржев, Бежецк, Корчев, Старицк и другие города. Отдел на-

родного образования вёл статистику школьного и библиотечного дела, ведал книжнымикладами, руководил учреждениями профессионального образования, такими, как женская учительская школа имени П. П. Максимовича в Твери, и организовывал летние курсы-съезды для учителей.

Вскоре Чехов стал членом, а потом и председателем учительского общества взаимопомощи в Твери. Он задумал провести в жизнь постановления вышеупомянутого съезда, которые касались улучшения правового, материального и общественного положения сельских учителей. Это смелое решение совпало по времени с правительственной ревизией Тверской губернии. Правительство вело атаку на земские учреждения, и тверское земство было выбрано в качестве первой жертвы. Весь либерально настроенный состав земской управы был не только не утверждён, но даже выслан за пределы губернии, рассеян по всей России.

Н. В. Чехов оказался в Москве и поступил на работу в крупную книготорговую фирму И. Д. Сытина на должность помощника редактора книг для народа и детского чтения. Он написал цикл рассказов для журнала «Друг детей» о зарубежных писателях, разнообразные научно-популярные статьи. В эти годы Чехов развернул бурную общественную деятельность, выступил одним из учредителей Всероссийского учительского союза (1905). Был участником и организатором всех учительских съездов тех лет. Н. В. Чехов был членом союза учительских обществ, членом бюро учительского союза.

Много ездил по стране. В Твери он познакомился с С. И. Гусевым, впоследствии видным большевиком, и В. П. Потемкиным, ставшим в дальнейшем министром народного просвещения РСФСР. Активно проявил себя Н. В. Чехов на 2-м съезде деятелей по техническому и профессиональному образованию (1895–1896, Москва), который стал, по существу, первым общественным выступлением русского учительства.

На 3-м съезде (1903–1904, Санкт-Петербург) собрались уже около 3000 участников. Главное внимание было уделено вопросам общего образования, жёсткой критике деятельности министерства просвещения. В годы первой русской революции Н. В. Чехов вместе с В. И. Чарнолуским и Я. И. Душечкиным входил в центральное нелегальное бюро Всероссийского учительского союза, который развернул интенсивную работу по профессиональному сплочению учительских масс за свои права. Несмотря на противодействие царского ре-

жима, удалось организовать два губернских съезда. Кроме того, союз развернул, несмотря на официальный запрет, бурную работу по созыву Учредительного всероссийского съезда учителей. Съезд был открыт в помещении столичного технологического института в июне 1905 г., но уже на следующий день работы все 152 делегата переехали в Выборг, где было спокойней.

Съезд прошёл на даче М. Н. Стоюниной, заведующей известной женской гимназией, председателем совета которой был один из организаторов съезда В. А. Герд. Председателем съезда избрали Чарнолуцкого, секретарем – Чехова. Делегаты приняли программу реорганизации школы на демократических основах и устав союза учителей, в котором главной задачей был признана борьба за коренную реорганизацию дела образования в России на началах свободы, демократизации и децентрализации. Под этим подразумевалось введение всеобщего бесплатного и обязательного начального обучения, уничтожение сословных и преимущественных привилегий и ограничений, связанных с полом, национальностью, происхождением, вероисповеданием, принятие мер, обеспечивающих действительную общедоступность обучения.

В Бюро Союза вошёл и Чехов. Следующий съезд состоялся в начале 1906 г. в Териоках (Финляндия). В 1907 г. Н. В. Чехов работал в нелегальном исполнительном комитете национальных учительских объединений, организовывал и редактировал боевой профсоюзный печатный орган «Учитель». В апреле 1908 г. он выступил с большим докладом о положении Всероссийского союза учителей на конференции представителей учительских союзов, в том числе национальных. Н. В. Чехов отметил, что при всём разнообразии народностей, населяющих Россию, и различии местных условий одна учительская организация не может обслуживать запросы всего учительства России. Поэтому нужен целый ряд союзов. В связи с этим он приветствовал создание национальных учительских союзов.

В 1906–1909 гг. Н. В. Чехов работал в Санкт-Петербургской земской учительской семинарии. «Чехов оказался незаменимым человеком, – говорил о нём директор А. К. Янсон. – Прежде всего, поражало всех его необычайное добродушие, уравновешенность и спокойствие. Ученики со всеми воевали, но не с ним: он их обезоруживал. В нём я нашел такого товарища и друга, что я даже не представляю себе, как бы я справился со своей работой без него. Это была моя совесть и моя вера. Как мы, преподаватели и ученики, горевали, когда он уходил от нас» [70, с. 194].

Н. В. Чехов преподавал в семинарии литературу и методику русского языка. Большое внимание в работе с будущими учителями он уделял внеклассным мероприятиям: литературно-художественным вечерам, экскурсиям по городу, посещениям театров, выставок и т. п. «Он внёс луч света в земскую учительскую среду», – вспоминал один его бывший ученик.

Трёхлетняя работа в семинарии оставила глубокий след в памяти выпущенных семинарией учителей – учеников Чехова. Тесно сблизившись с учащимися, он при их участии создал крепкий коллектив, навёл образцовый порядок в семинарии, наладил учебные занятия. В дошедших до нас воспоминаниях его учеников образ Н. В. Чехова рисуется как образ замечательного педагога, широко образованного и сведущего специалиста, отзывчивого, чуткого человека.

Вместе с женой в 1908 г. Н. В. Чехов организовал общество содействия дошкольному воспитанию, членами которого были Е. И. Тихеева и А. М. Коллонтай. Совместно с профсоюзом рабочих-металлистов он открыл детский сад для детей рабочих при клубе «Знание». При его содействии в столице были открыты ещё 14 детских садов. Чехов разрабатывал методику детского чтения для младших школьников и для детей дошкольного возраста, издал её под названием «Детская книга и детское чтение». Редактировал журнал «Учитель», сотрудничал в журналах «Народный учитель», «Просвещение», «Вестник воспитания», «Русская школа».

В 1909 г. Н. В. Чехов перешёл на работу в Московскую городскую управу, где он продолжил свою просветительскую деятельность. Однако городской голова Н. К. Гучков вскоре отстранил Чехова, заявив ему: «Я знаю, что вы очень много делаете, но вы делаете совсем не то, что нужно нам; ваша деятельность для нас вредна» [70, с. 195].

Увольнение Чехова вызвало бурю протеста со стороны прогрессивной общественности. 423 общественных деятеля и педагога Москвы подписали памятный адрес, в котором были такие слова: «Вы, Николай Владимирович, один из тех, которые несут с собой бодрость всюду и стремятся пробуждать ее в других...». В письме выражалась уверенность, что недалеко то время, когда для реализации идеалов, за которые борется Чехов, будет создана иная, более благоприятная почва.

После увольнения из управы Н. В. Чехов поступил на работу преподавателем на Московские женские педагогические курсы Д. И. Тихомирова, а вскоре его избрали председателем педагогиче-

ской секции этих курсов. Для будущих учительниц он читал курс методики преподавания русского языка, курс организации школьного дела и делал обзор детской и народной литературы.

В предоктябрьские годы Чехов пишет ряд книг, принесших ему славу историка педагогики. Особенно выделяется его монография «Народное образование в России с 60-х годов XIX века» (1912), которая стала настольной книгой для каждого серьёзного исследователя истории российской педагогики. Всего им было опубликовано свыше семисот работ.

В 1916 г. вместе с семьёй, – у него было семь детей, – он переехал в Воронеж, где организовал двухлетние педагогические земские курсы для учителей, которыми и заведовал до 1919 г. (Позднее на их базе был открыт пединститут). В сентябре 1920 г. Н. В. Чехов был приглашён в Наркомпрос РСФСР на работу в качестве члена комиссии отдела единой школы. Спустя два года он был назначен заведующим отдела опытно-показательными учреждениями Наркомпроса. В 1927 г. стал заведующим школьным отделом. Проработал там до 1930 г.

Возникновение опытно-показательных учебно-воспитательных учреждений (школ-коммун, школьных городков) было вызвано стремлением передовых педагогов к поиску новых путей воспитания и обучения подрастающего поколения. Одну из известных в стране школ-коммун возглавлял вятский учитель Анатолий Иванович Кондаков, создавший её в селе Знаменка Яранского уезда Вятской губернии. О своей работе в ней Анатолий Иванович рассказал в книге «Школа-коммуна» (М., 1961). Впоследствии Н. В. Чехов стал научным руководителем аспиранта А. И. Кондакова, который в своих воспоминаниях тепло вспоминает Н. В. Чехова, сохранившего «до конца жизни черты простого народного учителя, открытого жизнерадостного человека с широкой русской душой, мудрого и доброжелательного советника» [65, с. 15].

Много творческих исканий, неутомимости в научном поиске проявлял Н. В. Чехов, работая в вузах, на Высших педагогических курсах (1926–1929), в институте повышения квалификации учителей, на педагогическом факультете во 2-м МГУ (1923–1930), в библиотечном институте (1942–1945), а также в научно-исследовательских учреждениях (1919–1947), в частности, в научном институте педагогики (1926–1930), в институте школ (1937–1941), в АПН СССР в должности директора архива (1943–1945), в НИИ детского чтения и в музее

детской книги (1933–1937). Он был членом ЦК общества «Долой неграмотность», редактором журнала «За грамоту». Некоторое время в Наркомпросе РСФСР Чехов работал в отделе всеобщего обучения и в комиссии по просвещению национальностей. Одним из итогов этой работы стал выход в свет его учебников: «Русский язык в школах национальных меньшинств» (М., 1928), «Русский язык для татар» (М., 1929), «Обучение русскому языку нерусских взрослых» (М., 1929), «Обучение русской разговорной речи нерусских взрослых» (М., 1941). (Первые три работы были написаны в соавторстве).

Педагогическое мировоззрение Н. В. Чехова, как и многих других передовых педагогов его поколения, сложилось под влиянием взглядов революционеров-демократов. В соответствии с общедемократическими взглядами он стоял за широкое общее образование, против узости и утилитаризма учебных программ. Неизменно подчёркивал важность воспитывающего обучения. Основным учебным предметом народной школы он считал родной язык. Школа, по мнению педагога, должна воспитывать детей в духе своего народа, знакомить их с характером народа и его идеалами.

С особой любовью занимался он вопросами исследования детской литературы и детского чтения. Знание детской психологии и литературы позволили ему подробно разработать методику обучения чтению детей разных возрастов в классе и дома. По этому вопросу им изданы книги «Детская литература», «Спутник самообразования», «Детская книга и детское чтение», «Новейшие течения в обучении русскому языку в начальной школе». Особенно важное значение Н. В. Чехов придавал чтению естественнонаучных текстов в учебных книгах, поскольку таких предметов, как история, зоология, ботаника, география, в начальной школе не было. Большое внимание педагог уделял арифметике, преподавание которой, считал он, «должно вестись как можно ближе к действительному счету предметов, входящих в круг условий жизни учеников и их семей» [70, с. 196]. Пение, рисование, лепка, выразительное чтение способствуют нравственному и эстетическому воспитанию учащихся. Н. В. Чехов внёс значительный вклад в теорию вопроса о наглядном обучении. В книге «Наглядность обучения и наглядные пособия в начальной школе» (М., 1904, 1911) он подробно охарактеризовал виды наглядности и методику их использования.

Не всегда взгляды Чехова находили поддержку коллег. Так, теперь это кажется невероятным, но ему приходилось отстаивать пра-

вомерность самого понятия «детская литература». Ниспровергатели, вроде Евгения Елачича, отказывали детским книгам в праве на существование, и заявляли, в частности, что сказки следует запретить, ибо они дают «искажённую картину мира».

Он выступал против серых книг, «пинкертоновщины», книг, где персонажи ходульны, а их действия шаблонны. В качестве примера автора таких книг он называет Лидию Чарскую. Чехов был инициатором создания НИИ детской литературы и активнейшим работником музея детской книги. По его предложению возникла комиссия по собиранию материалов, относящихся к истории детской литературы.

В начале своей педагогической деятельности Н. В. Чехов призывал к формированию нового типа учителя, – учителя-крестьянина, который, по его мнению, должен был слиться с крестьянами, жить с ними одной жизнью, одними заботами, лишь иногда отрываясь от своих крестьянских дел для того, чтобы поработать и учителем. В то время он был тесно связан с работой Московского и Санкт-Петербургского комитетов грамотности, на заседаниях которых в 1890-х гг. остро поднимались вопросы начального народного образования. И вот 13 декабря 1893 г. он выступил на собрании Московского комитета с докладом «Школы грамотности и учителя-крестьяне». Крестьянские школы грамоты, заявил он, играют всё же положительную роль, и их нужно ввести в организацию всеобщего обучения. Нужен и свой крестьянин-учитель. Ему резко возразил Д. И. Тихомиров, заявивший, что мысль о том, чтобы школа была близка к народу, подкупает всякого. Но та школа, которую защищает Чехов, давно известна: в ней учат лишь механически читать, плохо писать и читать по-церковнославянски, без перевода. Учитель в ней это «кустарный мастерок», который смотрит на школу лишь как на заработок, и не может дать детям ничего, кроме механической выучки.

Возражая своим оппонентам, Н. В. Чехов продолжал отстаивать школы грамоты как необходимые для быстреего осуществления всеобщего начального обучения. Впоследствии он осознал ошибочность своего взгляда на школы грамоты и учителей-крестьян без специальной подготовки. Только земская школа с учителем-профессионалом, со стабильными учебниками и программами, регулярно финансируемая, могла иметь перспективу. Свои позднейшие взгляды, в том числе по данному опросу, Чехов изложил в сборнике «Нужды деревни», где дана критическая оценка состояния народного образования в России.

Заслуженный деятель науки РСФСР (1944), профессор, доктор педагогических наук, действительный член АПН РСФСР (1944) Н. В. Чехов пользовался большим уважением и любовью учителями. Его восьмидесятилетие, по времени совпавшее с окончанием Великой Отечественной войны, было широко отмечено педагогической общественностью. По этому поводу состоялось специальное торжественное заседание АПН РСФСР. Педагогические издания дали репортажи с этого заседания. Николай Владимирович был награждён орденом Ленина. Но дни Н. В. Чехова были сочтены. 8 ноября 1947 г. Чехов скончался. Педагогическое наследие замечательного русского педагога, просветителя и организатора народного образования привлекает в настоящее время внимание современных исследователей. Оно требует дальнейшего изучения, особенно в области проблем детской литературы.

II.VII. В. Н. Сорока-Росинский как выдающийся пример служения делу образования

В данном разделе нашей монографии автором ставится задача познакомить современное поколение учителей с одним из наиболее интересных, но в настоящее время практически забытым отечественным педагогом, – Виктором Николаевичем Сорокой-Росинским.

В 1966 году был поставлен, ставший популярным художественный фильм «Республика ШКИД». Неоднократно переиздавалась книга под тем же названием, написанная бывшими воспитанниками В. Н. Сороки-Росинского. Но дело в том, что и в книге, и в фильме образ педагога грубо окарикатурен, выведен в явно гротескном виде; Виктор Николаевич фактически оболган, что впоследствии с сожалением признавали и сами авторы книги. На многие десятилетия в массовом сознании сложился образ педагога-чудака, совершенно беспомощного перед разгулом детской стихии, революционного анархизма и тяжёлых материально-бытовых обстоятельств жизни в Петрограде начала 1920-х годов. Однако нельзя сказать, что «музы молчали». Должное замечательному педагогу воздавали его биографы, – журналисты Любовь Рафаиловна Кабо [20] и Алексей Тимофеевич Губко [17]. Сын Виктора Николаевича – Константин Россинский (1916–1993), нередко писавший под псевдонимом *К. Викторов*, делился воспоминаниями об отце [13; 84].

(Фамилия Константина Викторовича Россинского пишется именно так, через двойное «с» в первом случае, в отличие от правописания фамилии отца – с одной «с»). Это различие имеет место не только в официальных документах и публикациях, но также на их совместном памятнике на Серафимовском кладбище в Санкт-Петербурге (24-й участок).

На телевидении неоднократно выходили посвящённые ему передачи. В 1960–1970-е гг. газета «Комсомольская правда» поместила на своих страницах ряд материалов о В. Н. Сороке-Росинском [89; 90]. Но всё это были, в основном, небольшие по объёму материалы, нередко написанные чуть ли не в стиле средневековых «житий святых», т. е. «методом плетения словес»; иными словами, они включали в себя много славословия и чересчур мало фактов. На их основе даже трудно составить более или менее полную биографию педагога, не говоря уж о том, чтобы дать объективную характеристику его научного творчества.

Автор данной монографии не является инициатором восстановления доброго имени крупного российского педагога первой половины XX в., хотя скромная лепта нами внесена уже тем, что материал о В. Н. Сороке-Росинском был включён нами в книгу «100 великих педагогов», вышедшую в 2018 г. в московском издательстве «Вече» в серии «100 великих...» [73, с. 365–369]. Однако этот материал, в силу естественных ограничений по размеру, чересчур краток, поэтому здесь нами даётся более значительный очерк.

В. Н. Сорока-Росинский родился 13 (25) ноября 1882 г. в г. Новгороде-Северском Черниговской губернии в семье штабс-капитана Николая Михайловича Сороки и Татьяны Капитоновны Росинской. Родной город будущего педагога, расположенный на берегах «зачарованной Десны» (выражение кинорежиссёра Александра Петровича Довженко, назвавшего так один из своих фильмов), был овеян старинными легендами, хранил множество тайн. В частности, он был известен тем, что именно отсюда отправлялся в свой легендарный поход князь Игорь. Местные жители участвовали в отражении нашествий шведов (во времена Петра I) и французов (в Отечественную войну 1812 г.). В так называемые смутные времена здесь стоял лагерь Лжедмитрий. Наконец, в этом городе провёл свои школьные годы будущий великий русский педагог Константин Дмитриевич Ушинский [21, с. 20].

По службе отца часто переводили из одного гарнизона в другой, так что прогимназию Виктор оканчивал в г. Брест-Литовске, а в гим-

назии учился в Новгороде Великом (1896–1901). Самым большим увлечением мальчика были литература и история. И всё-таки по примеру отца Виктор хотел стать именно военным. Однако мать, хлебнувшая вдовства гарнизонной жизни и постоянных переездов в связи со службой мужа, была категорически против этого; она пресекла это юношеское желание и, будучи женщиной волевой и властной, настояла на его поступлении в 1901 г. на «мирный и спокойный» историко-филологический факультет Санкт-Петербургского университета, где, кстати, его однокурсником был будущий знаменитый поэт А. А. Блок. Она даже поехала с ним в столицу, так сказать, «для верности», дабы проследить, что сын подаст документы на «правильный» факультет. Одновременно в 1902–1903 гг. Виктор был вольнослушателем Санкт-Петербургского Археологического института.

На последних курсах университета, который он закончил в 1906 г., под влиянием видного учёного Николая Онуфриевича Лосского (1870–1965) юноша заинтересовался экспериментальной психологией и участвовал в работе психологической лаборатории, возглавлявшейся самым знаменитым на тот период времени психологом-экспериментатором Александром Федоровичем Лазурским (1874–1917).

Кстати, в начале 1920-х гг. Н. О. Лосский был вынужден покинуть Советскую Россию на так называемом «философском пароходе». Вместе с ним в вынужденную эмиграцию отправилась жена Людмила и тёща, известный педагог Мария Николаевна Стоюнина [70, с. 71], основательница одной из первых частных женских гимназий, вдова Владимира Дмитриевича Стоюнина, выдающегося русского методиста-филолога.

Два года Виктор Николаевич проработал в Военно-медицинской академии, где молодой экспериментатор познакомился со знаменитым психиатром и врачом Владимиром Михайловичем Бехтеревым (1857–1927) [11, с. 358]. Общение с всемирно известным учёным подвигло Виктора к тому, чтобы поступить ещё и в Психоневрологический институт. Ему было интересно всё, что имело отношение к воспитанию и обучению детей, сохранению их здоровья – физического и психического. Свою учёбу Виктор Николаевич гармонично сочетал с преподавательской работой, которая давала ему практический опыт и средства для жизни в столице. Он преподавал историю и литературу в женской гимназии В. Ф. Федоровой, в коммерческом училище Н. М. Глаголевой, во Введенской, Ларинской и Стрельнинской гимназиях, в реальном училище А. И. Копылова, в мужской гимназии при католической церкви Святой Екатерины [73, с. 365–366].

В 1906–1910 гг. он был членом редколлегии журнала «Вестник знания», в котором публиковал свои статьи по проблемам воспитания и обучения. Кроме того, он публиковался в журналах «Народный университет», «Русская школа», «Вестник воспитания» и др. До 1917 г. Виктор Николаевич подписывался фамилией *Росинский*.

В 1918–1920 гг. В. Н. Сорока-Росинский работал учителем истории и литературы в училище имени А. И. Герцена при Путиловском заводе. Это училище возглавлял В. А. Гердт, один из представителей знаменитой педагогической династии. Здесь едва ли не впервые в революционной России было введено бесплатное питание для учащихся, создан ученический клуб, организована первая в истории отечественного и зарубежного образования группа продлённого дня. Наконец, здесь появилась первая «ребячья республика», своего рода прообраз будущей «шкиды» и макаренковских колонии и коммуны. Сорока-Росинский разработал «устав республики», ввёл органы ученического самоуправления. Работа строилась на проектной основе, что было для того времени делом новым, небывалым для отечественного образования.

В 1920–1925 гг. он возглавлял «Петроградский отдел народно-индивидуального воспитания имени Ф. М. Достоевского для трудновоспитуемых детей», – таково было официальное название учреждения, которое и вошло в историю под названием «Школа-коммуна имени Ф. М. Достоевского», сокращенно – ШКИД. Именно в ШКИДе В. Н. Сорока-Росинский с особой силой развернул свою деятельность по воплощению в практику своих, к тому времени уже достаточно четко сформировавшихся, педагогических воззрений. Вместе с ним работала его жена Элла Андреевна Люминарская, учительница немецкого языка [73, с. 366].

Именно этот период жизни Сороки-Росинского особенно широко известен благодаря тому, что его воспитанники Григорий Георгиевич Белых (1906–1938) и Алексей Иванович Еремеев (творческий псевдоним – Леонид Пантелеев) (1908–1987), по совету руководителя редакции детской литературы Госиздата Самуила Яковлевича Маршака, написали ставшую знаменитой повесть «Республика ШКИД». Любопытно, что юные авторы, как впоследствии признавался сам Еремеев, не особенно и рассчитывали на то, что их безыскусные записки будут опубликованы. Они отнесли их в Госиздат и забыли о них. Когда же в издательстве было принято положительное решение об их опубликовании, Маршаку пришлось довольно долго разыскивать авторов.

Книга вышла отдельным изданием в 1927 г. Она получила широкую читательскую известность и впоследствии переиздавалась в нашей стране десятки раз, а за рубежом стала настолько популярной, что в довоенные годы по количеству переводов на иностранные языки занимала среди всех российских книг почетное четвертое место.

Почему же столь примитивная книжка не только увидела свет, но и многократно переиздавалась, особенно часто в 1920–1930-е гг.? Наиболее вероятным представляется такой ответ. В конце 1920-х гг. в Советской России фактически ещё не было никакой детской литературы. Значительная часть дореволюционной литературы находилась под запретом в силу её «заражённости» монархическими и религиозными предрассудками, а время таких замечательных детских авторов, как Н. Н. Носов, В. П. Катаев, А. П. Гайдар, А. Л. Барто и др., ещё не пришло. Вот и приходилось печатать то, что было в наличии. «Республика ШКИД» была написана, в сущности, ещё совсем незрелыми юношами, не имевшими никакого литературного и жизненного опыта. Образ В. Н. Сороки-Росинского показан ими исключительно в гротескной манере. Впоследствии Еремеев-Пантелеев в беседе с литературоведом Л. Р. Кабо (1917-2007) вынужден был признать, что они с Белых оболгали и окарикатурили образ замечательного педагога. Он сожалел о том, что они, конечно, не подумали, что эта книжка негативно отразится на всей дальнейшей судьбе Виктора Николаевича [88, с. 8].

Более того, в 1930 году в серии «Современная пролетарская литература» вышла в свет ещё одна книга о ШКИДе – «Последняя гимназия» Павла Григорьевича Ольховского (1907–1983) и Константина Евстафьева. Авторы также были «шкидовскими» учениками Виктора Николаевича. Эта книга не имела читательского успеха и больше не переиздавалась. Это объясняется явной вторичностью сюжета и, что особенно важно, тем очевидным обстоятельством, что авторы ещё более, по сравнению с Белых и Еремеевым-Пантелеевым, сгустили краски.

А. Т. Гулько вспоминал, что П. Г. Ольховский в беседах с ним с сожалением отмечал, что «Последняя гимназия» есть клевета, которая была направлена против учителей, и прежде всего, разумеется, против *Викниксора*. Ольховский, видимо, чувствовал свою вину, и незадолго до смерти даже переписал книгу заново, с тем, чтобы дать, по возможности, значительно более объективный образ выдающегося педагога. Но это уже не имело никакого смысла, поскольку этот вариант книги так и не вышел из печати...

По-разному сложились судьбы «биографов ШКИДы». Белых был расстрелян в 1930-е гг., а от Евстафьева, увы, не осталось и отчества... Ольховский и Еремеев-Пантелеев прожили долгие годы и позиционировали себя, особенно Еремеев, как писатели.

А. И. Еремеев писал детские рассказы под псевдонимом *Леонид Пантелеев*. Злые языки утверждали, что он взял этот псевдоним в честь известного питерского налетчика начала 1920-х гг. Образ Ленки Пантелеева, бывшего сотрудника угрозыска, разочаровавшегося в «идеалах социализма» и ставшего «советским Робин Гудом», грозой нэпманов и теневиков, пользовался большой популярностью среди беспризорников и сирот, к которым относились и воспитанники ШКИДы. О нём сложили даже песенку, в которой были такие слова: *«Убили Леньку Пантелеева. За него отомстят!»*.

Назвать Леонида Пантелеева известным писателем едва ли можно. Но наиболее заметный из его рассказов «Честное слово» многие читали в детстве. В нём речь идёт о верном данному им слову маленьком мальчике, который оставался «на посту» даже тогда, когда игра в «войнушку» давно закончилась и все его товарищи давно разбежались по домам. Незнакомцу, который проникся симпатией и сочувствием к нему, пришлось искать среди прохожих какого-нибудь взрослого в военной форме, который и освободил этого мальчика от данного им своим товарищам «честного слова».

В 1966 г. «Республика ШКИД» была экранизирована. Роль В. Н. Сороки-Росинского в фильме режиссёра Геннадия Ивановича Полоки (1930-2014) блистательно исполнил известный артист Сергей Юрьевич Юрский (1935-2019). В отличие от книги в фильме *Викниксор*, – такое прозвище дали педагогу ребята, – показан сильным, волевым и мудрым педагогом.

В. Н. Сорока-Росинский выражал своё принципиальное несогласие с демагогическими установками тогдашнего «педагогического Олимпа» – НКП РСФСР, требовавшего от подчинённых им школьных работников отказа от классно-урочной системы и проведения уроков, замены их некими «туманными» проектами. К этому призывали педагогов программно-методические установки так называемые программы Государственного учёного совета, входившего в состав Народного комиссариата просвещения РСФСР [67, с. 98]. Такая позиция принципиального учителя привела к тому, что педагогическая деятельность Сороки-Росинского стала предметом самых подробных и пристрастных разбирательств для наркомпросовских чиновников.

Хорошо ещё, что дело обошлось «всего лишь» отстранением от работы [77, с. 18].

В своей статье «Детство и литература» А. С. Макаренко характеризовал книгу Пантелеева и Белых как добросовестно нарисованную картину педагогической неудачи. «Книга, – писал Макаренко, – наполнена от начала до конца описаниями весьма несимпатичных приключений «шкиды», от мелкого воровства до избиения педагогов, которые в книге иначе и не называются, как «халдеи». Воспитательный метод руководителя «шкиды» Викниксора и его помощников совершенно ясен. Это – карцер, запертые двери, подозрительные дневники, очень похожие на конduit. Здесь сказывается полное бессилие педагогического «мастерства» перед небольшой группой сравнительно «лёгких» и способных ребят. До самой последней страницы проходят перед читателями якобы занятные трюки одичавших воспитанников» [39, с. 236].

Примечательно, что Макаренко позволил себе такие негативные высказывания, ориентируясь исключительно на содержание книжки. Он не был в ШКИДе, не был знаком с В. Н. Сорокой-Росинским. Пройдёт несколько лет, и уже сам А. С. Макаренко на примере собственной педагогической судьбы убедится в, так сказать, силе печатного слова. Мы имеем в виду вышеприведённую историю со статьёй Н. Ф. Остроменцкой.

Между тем, В. Н. Сорока-Росинский, в отличие от Макаренко, в своей большой работе «Школа им. Ф. М. Достоевского», увидевшей свет лишь в 1970 году, с огромной симпатией и сочувствием пишет о А. С. Макаренко и его практической деятельности; даёт подробное описание того, чем не угодил великий педагог «наробразовским» руководителям. Он вслед за Макаренко смело повторял в своих материалах уничижительное определение «педагогический Олимп», имея в виду наркомпросовских начальников.

Необходимо подчеркнуть, что основные принципы новой, социалистической педагогики, подразумевавшие, прежде всего, воспитание детей в коллективе, в труде, в процессе интенсивной учебы на основе самообслуживания и детского самоуправления, были впервые осуществлены на практике и описаны в литературе именно В. Н. Сорокой-Росинским, а не кем-либо другим. Однако ему не удалось отразить свои педагогические воззрения своевременно в солидных педагогических работах, с тем чтобы «запатентовать» их теоретически. Эту задачу блестяще выполнил А. С. Макаренко в своих многочис-

ленных художественно-педагогических произведениях, а также в статьях теоретической, публицистической и методической направленности. Но Виктор Николаевич вовсе и не думал ни о каких «приоритетах»; он был далёк от каких бы то ни было карьеристских и авторских устремлений.

Однако вместо наград и поощрений талантливый педагог «получил» запрещение работать в общеобразовательных учебных заведениях. В 1925–1928 гг. он был назначен директором школы № 39 для трудных подростков Центрального района г. Ленинграда. Назначение на эту должность состоялось только потому, что никто на неё не соглашался. «Воспитанники» школы держали в страхе весь микрорайон школы. Виктор Николаевич в то время работал преподавателем-методистом Ленинградского педагогического института имени А. И. Герцена, и поэтому он решил привлечь себе в помощники студентов, учившихся на отделении социально-правовой охраны несовершеннолетних. Они готовились стать воспитателями для работы с беспризорными и трудными детьми, и педагогическая практика в школе № 39 стала им хорошим подспорьем в овладении профессией.

В школе Сорока-Росинский организовал работу столярных и слесарных мастерских, что было для того времени делом новым. «Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» [19], легитимировавший труд детей в школьных мастерских, выйдет ещё не скоро – 5 декабря 1958 г. Поэтому до этого времени на педагога, успешно перевоспитывавшего трудных подростков «методом трудовой терапии», вместо, казалось бы, вполне заслуженных им поощрений и наград, сыпались обвинения в том, что якобы он наказывает детей трудом.

Но это было мнение чиновников. В учительской же среде в Ленинграде он получает признание как авторитетный специалист по работе с трудными подростками и приглашается в торфяной техникум в качестве организатора воспитательной работы. В 1933–1936 гг. он работает научным сотрудником в экспериментальной школе для психоневротиков при Ленинградском педологическом институте вплоть до запрета науки педологии как таковой в соответствии с постановлением ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» от 4 июля 1936 г.

Наконец, в 1936 г. специальная комиссия всё-таки снимает с него запрет на работу в общеобразовательных учебных заведениях и Вплоть до эвакуации он работал учителем русского языка в средних

школах № 210, 233, 260 г. Ленинграда. С августа 1942 г. Сорока-Росинский с семьей находился в эвакуации в городе Ойрот-Туру (ныне Горно-Алтайск). Здесь Виктор Николаевич и Элла Андреевна работали в школе, педучилище, на учительских курсах и в спецшколе ВВС. В 1944 г. его направили в г. Пржевальск Иссык-Кульской области Киргизской ССР преподавателем русского языка в учительском институте и на курсах усовершенствования учителей. По совместительству он был внештатным сотрудником районного отдела народного образования [88, с. 8].

Гуманист *Викниксор* не мог жить без детей. Вернувшись в Ленинград в 1948 г., он продолжил работу в школе, а выйдя на пенсию по состоянию здоровья (у него было слабое зрение), организовал своего рода детский клуб на дому. Сам он этот клуб в шутку называл «академией». У него на квартире постоянно собирались дети из окрестных домов. Для них он проводил занятия в несколько смен. Педагог помогал выполнять им домашние задания, рассказывал увлекательные истории из области литературы, искусства, истории. Для детей он проводил экскурсии по Ленинграду, ездил с ними на катере [73, с. 367].

Многие труды В. Н. Сороки-Росинского не утратили актуальности сегодня. В качестве примера приведём большую по объёму статью «Нат Пинкертон и детская литература» [88].

Автор стремится понять, что именно привлекает детей в получившей широкое распространение среди школьников начала XX века так называемой детективной литературе. Педагог видит в них логику и занимательность сюжета, выразительность образов и другие литературные достоинства. В то же время, он подвергает резкой критике саму практику распространения такой псевдолитературы, которая проповедует насилие и жестокость [88, с. 33]. Но критиковать низкопробные произведения – мало, считал педагог. Надо создавать интересную детскую литературу. В западноевропейской литературе были Жюль Верн, Томас Майн Рид, Роберт Стивенсон, Луи Буссенар, Карл Май и др. Российская литература дала впечатляющие литературные образцы (А. С. Пушкин, Л. Н. Толстой, А. П. Чехов и др.), но вот именно приключенческой литературы для детей фактически не было, с сожалением отмечал педагог.

В. Н. Сорока-Росинский внёс заметный вклад в развитие психологии. В частности, примечательно его обращение к одной из его любимых тем, к которым относится национальная психология. Он

провёл тщательный анализ особенностей общеславянского типа и выделил его характерные черты, такие как тонкая восприимчивость, «богатство различных чувствований и переживаний» и, в то же время, слабость воли, неспособность к активному действию и к тому, чтобы обратить в свою пользу даже благоприятно складывающиеся обстоятельства. Если же обстоятельства складываются не лучшим образом, славянин просто опускает руки. Он даже сравнил славянина с богачом, безрассудно проматывающим свои доходы. Вот почему, отмечает В. Н. Сорока-Росинский, ни одна мировая литература не создала такой галереи «лишних людей», как русская литература, – от Онегина, Чацкого и Обломова до персонажей Чехова и Горького (Гавев, Раневская, действующие лица пьесы «На дне» и др.). Всё это талантливые, но беспомощные в мире практики люди [88, с. 10].

В работе «Путь русской национальной школы» [88] педагог выдвигает на первый план в построении школьного дела принцип народности и, в то же время, предостерегает строителей школы от избыточного проявления национальных характеристик. Получается, что при осуществлении принципа народности необходимо *остановиться* на какой-то ступени его реализации. Жизнь полностью подтвердила высказанные Сорокой-Росинским более ста лет тому назад соображения. На примере некоторых сопредельных с современной Россией стран мы отчётливо видим, к чему ведёт неумеренное и ничем не ограничиваемое следование принципу народности в различных сферах общественной жизни, в том числе в области образования. Конечно, это проблема крайне непростая, и она вызывает в настоящее время множество споров. Более того, едва ли возможно сейчас предложить какой-либо точный «рецепт». Одно очевидно: Сорока-Росинский ещё в начале XX в. предвидел все сложности в реализации на практике принципа народности в воспитании. В качестве фундаментальных основ всякого образования он положил следующие основания: религия, труд, воспитание на традициях устного народного творчества и, вместе с тем, демократичность [88, с. 12].

Одним из первых в отечественной педагогике В. Н. Сорока-Росинский специально выделяет в качестве важного воспитательного средства народную педагогику и всё, что с ней связано: фольклор, доступные ребенку ремёсла, народные праздники, традиции и т. п. Он неоднократно обращает внимание на то, что воспитание ребёнка-горожанина представляет значительно большую сложность по сравнению с воспитанием деревенского ребёнка. На селе домашние работы

носят, так сказать, естественный характер, в то время как знакомый детям городской бедноты труд нередко возбуждает ненависть к себе. То же относится и к использованию фольклора. Городские дети растут, не слыша сказок и народной песни; их матери, в лучшем случае, могут пропеть своим детям разве что какой-нибудь модный куплет [88, с. 13].

В. Н. Сорока-Росинский трагически погиб в результате несчастного случая. Его нередко просили позаниматься с ребяташками на дому. И вот один из его питомцев очень порадовал своего старого учителя успехами. Виктор Николаевич, в свою очередь, решил угостить его чем-нибудь вкусненьким. Он отправился в магазин за гостинцем для малыша, но, второпях перебегая улицу, не заметил приближающегося трамвая.

По другой версии, его порадовала первой «пятеркой» любимая воспитанница Верочка, с которой он много занимался. Желая как-то поощрить девочку, Виктор Николаевич поехал за билетами в панорамное кино, которое тогда было новинкой, и попал под трамвай. Это случилось 1 октября 1960 г. [73, с. 369].

Вплоть до настоящего времени нет достаточно полной биографии видного педагога, а его произведения нуждаются в систематизации и издании в возможно более полном виде. В то же время, анализ доступных для прочтения и анализа произведений В. Н. Сороки-Росинского показывает, что они содержат значительный гуманистический и педагогический потенциал.

Как теоретик и как практик, он выступал фактически предтечей А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, основоположника российской этнопедагогике Г. Н. Волкова, учителей-новаторов 1980-х гг. и других виднейших отечественных педагогов-гуманистов XX в. Педагог гармонично сочетал в своей педагогической деятельности теоретическую и практическую работу, высокий гуманизм и большую работоспособность. При этом он как бы «остался в тени»; его имя, не говоря уже о его давно не переиздававшихся трудах, остаётся практически неизвестным современному учительству.

Теоретические материалы В. Н. Сороки-Росинского и сегодня, спустя многие десятилетия после их написания, представляются вполне современными и актуальными, а пример жизни замечательного педагога может служить примером для нового поколения отечественных учителей.

II.VIII. Отражение начального этапа развития отечественной дефектологии на примере жизни О. И. Скороходовой

Ольга Ивановна Скороходова родилась на Украине, в селе Белозерка, недалеко от Херсона. В официальных изданиях указывается дата рождения – 11 (24) июля 1914 г. Однако уже после её смерти исследователи нашли церковную приходскую книгу, где содержалась запись о том, что она родилась в 1911 г.; при этом, в записи не указывалась точная дата рождения.

Ольга была единственной дочерью в бедной крестьянской семье. Мать батрачила в семье священника, а отец был призван в армию в начале первой мировой войны; в семью он потом не вернулся. В пять лет Ольга заболела менингитом, после чего потеряла полностью зрение и слух на левое ухо, а потом и на правое ухо. Болезнь долго напоминала о себе головными болями, нарушениями памяти, высокой утомляемостью, страхами. Мать умерла весной 1922 г. от туберкулеза. Контакты девочки с родными были осложнены из-за её слепоглухоты. После смерти матери она некоторое время жила в семьях родственников [73, с. 393].

Наконец, её отвезли в школу слепых в г. Одессу. Это были голодные годы, и школа помогла девочке выжить. Её даже отправляли на лечение в санаторий, но она сбежала оттуда в школу, т.к. в санатории с ней никто не общался. Заниматься со слепоглухой девочкой индивидуально в школе слепых никто не умел, а присутствовать в классе было бесполезно, так как она совсем не слышала, что говорил учитель. Школу часто переводили с одного места на другое, ощущалась нехватка технического персонала; слепые дети были вынуждены обслуживать себя самостоятельно.

Вместе с окончательной потерей слуха появились и вестибулярные нарушения. Ольге стало трудно ходить, у неё часто кружилась голова. Окружающие продолжали громко говорить ей на ухо, но она только ощущала их дыхание, и не слышала никаких звуков. О девочке сообщили в Харьков профессору-дефектологу Ивану Афанасьевичу Соколянскому (1889–1960).

В начале 1925 г. её привезли в школу-клинику слепоглухих, которую он только что организовал в этом городе при школе слепых. После того, как девочка освоилась с новой обстановкой, и привыкла к хорошо организованной жизни в новой школе, И. А. Соколянский приступил к восстановлению устной речи Ольги, которая была нарушена после утраты слуха.

По воспоминаниям Ольги Ивановны, в этом учреждении всё было благоустроено, соответствовало в бытовом отношении своему прямому назначению, что и желать лучшего было нельзя, тем более, что воспитанников было не так много в каждой комнате. У каждой воспитанницы было своё определённое отдельное место, чтобы не мешать друг другу в процессе занятий с педагогом и во время самостоятельных игр. Была общая комната для совместных игр, гимнастических упражнений и других развлечений. В клинике был специальный благоустроенный сад, в котором слепоглухонемые дети могли гулять в одиночку и группой. В летний период на его территории устанавливались качели, выносились столы для настольных игр, развешивались гамаки. По длинным прямым дорожкам ребята катались на детских трёхколёсных велосипедах [73, с. 395].

Благодаря И. А. Соколянскому, коллегам по работе и друзьям состоялась собственная биография Ольги Скороходовой: творческая и научная. Соколянский в работе со слепоглухими детьми был нацелен получать от них в любой, даже самой простой форме, самонаблюдения, а также учил их говорить о себе и собственных переживаниях. Он поставил задачу как можно раньше, хотя бы в самой примитивной форме, получить самонаблюдения самих слепоглухих воспитанников, научить их рассказывать о себе и своих переживаниях. Для этого, не дожидаясь того, когда Ольга полностью овладеет техникой письма, он стал обучать её ежедневно описывать события своей повседневной жизни.

Умение записывать и умение наблюдать развивались у Ольги одновременно. Она систематически возвращалась к записям своих наблюдений и, оставляя нетронутым факт, изменяла литературную редакцию его описания по мере развития своей письменной речи. Многие факты всплывали из памяти и записывались вновь. Ни один факт не был ей рассказан со стороны. Все наблюдения она вела самостоятельно, и только в записанном виде показывала педагогам, но только для ознакомления, а не для исправления. Её рукопись при опубликовании никогда не подвергалась никаким редакционным правкам, – ни при жизни Соколянского, ни после его смерти. Через 17 лет такой работы над дневниками появился материал для её первой книги.

По индивидуальной программе она закончила в Харькове курс средней школы, готовилась к поступлению в университет. В эти годы она начинает переписываться с А. М. Горьким. Всё время фашистской оккупации Ольга Ивановна прожила в Харькове в школе слепых

и у своих учителей. Сразу после освобождения города её нашли родители Маши Сокол, маленькой слепоглухой девочки, которой Ольга помогала адаптироваться в школе ещё до войны. Они просили Ольгу продолжить обучение их дочери, которая всё военное время оставалась с родителями в селе. Маша несколько месяцев жила у Ольги с целью обучения, и им удалось начать восстановление забытого к этому времени чтения и письма по Брайлю.

В 1944 г. Ольга переехала в Москву, где тогда уже работал И. А. Соколянский, и стала продолжать учиться и работать при институте дефектологии Академии педагогических наук (АПН) РСФСР. В 1948 г. она стала младшим научным, а в дальнейшем вплоть до конца жизни, даже старшим научным сотрудником лаборатории обучения и воспитания слепоглухих. Она сумела стать кандидатом педагогических наук, выступала с лекциями перед студентами вузов [73, с. 396].

В 1947 г. вышла её первая книга «Как я воспринимаю окружающий мир». В книге отражён процесс духовного роста человека, вынужденного жить в абсолютной темноте и тишине. Предисловие к этому изданию было написано психологом А. Н. Леонтьевым. Алексей Николаевич обратил внимание на удивительную тонкость описаний автором различных видов своей чувствительности: осязания, обоняния, вибрационного чувства, температурных и вкусовых ощущений, которые заменяли Ольге Ивановне слух и зрение. Особенно интересными он нашел её самонаблюдения, характеризующие целостные, сложные переживания окружающего мира, которые дополнялись анализом не только своих ощущений, но и стремлением понять впечатления видящих и слышащих людей. Самонаблюдения Ольги наглядно показывали, как знания, которыми овладевает человек, способны раздвигать границы мира. Леонтьев отмечал, что в книге видна незаурядная личность автора, раскрывающего процесс духовного развития слепоглухого человека. Книга была отмечена премией К. Д. Ушинского АПН РСФСР [73, с. 396].

В 1954 г. эта книга была дополнена второй частью, и была опубликована под названием «Как я воспринимаю и представляю окружающий мир». Эта книга была с небольшими изменениями переиздана в 1956 г. В предисловии к ней И. А. Соколянский описал многолетнюю систему работы с Ольгой по обучению её наблюдать и записывать эти наблюдения. Новый, дополненный вариант этой книги «Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир»

вышел в 1972 г. уже с предисловием заведующего лабораторией обучения и воспитания слепоглухих детей НИИ дефектологии АПН СССР доктора психологических наук Александра Ивановича Мещерякова (1923–1974).

Произведения Скороходовой стали широко известными во всём мире, были переведены на несколько языков. Опыт жизни человека, не имевшего возможности видеть и слышать, стали примером для людей, попавших в аналогичную жизненную ситуацию. Книга представляла собой ценный материал для науки и методическое пособие в области психиатрии, психологии и педагогики.

Ольга Ивановна была автором большого числа стихотворений и научно-популярных статей. Долгие годы она работала над второй своей книгой «Мои наблюдения над слепоглухонемыми», которая так и осталась неопубликованной. В этой книге она подробно описывает слепоглухих детей, воспитывавшихся вместе с ней в Харьковской школе-клинике, а также воспитанников детского дома в Загорске (ныне Сергиев-Посад), и своё общение с четырьмя слепоглухими выпускниками психологического факультета МГУ (А. И. Суворов и др.).

Многие годы она жила одна; в быту и работе ей постоянно помогали двое приходящих секретарей, и время от времени сотрудники лаборатории, где она работала. Когда её здоровье ухудшилось, к ней переехала её племянница Н. В. Скороходова, которая и ухаживала за ней до самой смерти (7 мая 1982 г.).

Всё написанное О. И. Скороходовой помогает понять удивительный внутренний мир человека, потерявшего зрение и слух, но сохранившего огромный интерес и радость жизни. Она сумела достойно реализовать себя, оставив значительное литературное наследие. Тексты её работ содержат интереснейший материал об особенностях воображения и специфике восприятия окружающего мира слепоглухим человеком.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, в монографии, как представляется автору, поставленная цель, – содержательно и всесторонне раскрыть в целостном виде существенные тенденции развития отечественного образования первой половины XX в., достигнута. Тем самым, на наш взгляд, решена проблема объективного и, по возможности, глубокого и всестороннего изучения этих тенденций. В монографии автором представлены многочисленные выводы и оценки, разнообразные факты и статистика. Многие из них впервые вводятся в научный оборот, и поэтому составляет её научную новизну. Теоретическую значимость монографии автор усматривает в том, что определение и содержательное раскрытие основных тенденций развития отечественного образования в первой половине XX в. обогащает современную историю педагогики и образования, и этот новый массив фактов и выводов способен помочь исследователям при дальнейшей разработке данной тематики. Очевидной представляется и практическая значимость монографии, которая заключается в том, что её содержание может быть использовано в процессе преподавания гуманитарных дисциплин в профессионально-педагогических учебных заведениях.

Автор полагает, что в процессе осуществления в наши дни педагогических новаций необходимо учитывать «уроки прошлого», а для этого следует изучать результаты проводившейся ранее подобной работы, анализ которой представлен в монографии.

В то же время, исторический период (первая половина XX в.), хронологически недалёкий от сегодняшнего времени, является, как уже ранее заявлял автор монографии, самым неизученным, что объясняется разного рода идеологическими запретами, имевшими место в предшествующий исторический период, т. е. до середины 1980-х гг.

Поэтому современным отечественным историкам педагогики предстоит немалая работа по изучению генезиса образования и педагогики в СССР в довоенный период, то есть, начиная с Октября 1917 г. до начала Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. А. С. Макаренко Школа жизни, труда воспитания: Учебная книга по истории, теории и практике воспитания. Часть 1. 1921–1928 гг. / сост. и коммент. А. А. Фролов, Е. Ю. Илалтдинова, С. И. Аксенов. Н. Новгород, 2007. 362 с.
2. А. С. Макаренко Школа жизни, труда воспитания: Учебная книга по истории, теории и практике воспитания. Часть 5. 1936–1937 гг. / сост. и коммент. А. А. Фролов, Е. Ю. Илалтдинова, С. И. Аксенов. Н. Новгород, 2011. 384 с.
3. Баранова Т. И. Школы-коммуны / Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. Т.2. М. : Большая российская энциклопедия, 1999. С. 588.
4. Бекман-Щербина Е. А. Мои воспоминания. М. : Искусство, 1982. 270 с.
5. Блонский П. П. Возрастная педология // Педагогическая энциклопедия: в 3 т. // ред. А. Г. Калашников. Т. 1, М. : Работник просвещения, 1927. С. 152–177.
6. Блонский П. П. Как я стал педагогом // Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2-х т. Т. 1. – М. : Педагогика, 1979. С. 31–38. С. 37
7. Блонский П. П. Новые программы ГУСа и учитель. М. : Работник просвещения, 1925. 32 с.
8. Блонский П. П. Трудовая школа. Ч. 1, 2. М. : Госиздат, 1919. Ч. 1. – 114 с., ч. 2. – 63 с.
9. Блонский П. П. Трудовая школа // Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. М. : Педагогика, 1979. Т. 1. С. 86–164.
10. Богуславский М. В. Народный комиссариат просвещения // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. Т. 2. М. : Большая Российская энциклопедия, 1999. С. 22–23.
11. Богуславский М. В. Сорока-Росинский Виктор Николаевич // Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. М. : Большая Российская энциклопедия, 1999. Т. 2. С. 358–359.
12. Булатов И. А. Олег Иванович Пантюхов – старший русский скаут. М. : Минувшее, 2012. 120 с.
13. Викторов К. Талант предугадывать жизнь // Новгородский комсомолец. 1979. 29 ноября.
14. Воздвиженский С. Скаутский метод. Петрозаводск, 2004. 160 с.

15. Вятское коммерческое училище. Краткий отчет за 1913–1914 учебный год. Вятка : Типография и Хромолитография М. М. Шилляевой, 1915. 62 с.
16. Горький, А. М. По Союзу Советов: собр. соч. : в 8 т. М. Художественная литература, 1988. Т. 3. С. 120–256.
17. Губко А. Т. Революцией призванный // Учительская газета. 1977. 11 марта.
18. Жаров М. И. Жизнь, театр, кино. М. : Искусство, 1967. 267 с.
19. Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов. 1917–1973 гг. / сост. А. А. Абакумов. М. : Педагогика, 1974. С. 53–61.
20. Кабо Л. Р. Жил на свете учитель. М. : Знание, 1970. 76 с.
21. К. Д. Ушинский в портретах, иллюстрациях, документах // сост. В. К. Зажурило. М. : Л. : Учпедгиз, 1950. 132 с.
22. Кляцко Л. Когда родилась «Ёлочка»? // Вечерняя Москва. 1963, 30 декабря.
23. Кондаков А. И. Трудовое воспитание в Знаменской школе-коммуне / Советская педагогика. 1957, № 9. С. 97–112.
24. Кондаков А. И. Школа-коммуна. Опыт учебно-воспитательной работы Знаменской школы-коммуны Вятской губернии (1918–1925). М. : Учпедгиз, 1961. 160 с.
25. Константинов Н. А., Медынский Е. Н. Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет. М. : Учпедгиз, 1948. 472 с.
26. Константинов Н. А., Медынский Е. Н., Шабаетова М. Ф. История педагогики: учебник для студентов педагогических институтов. М. : Просвещение, 1982. 448 с.
27. Крупская Н. К. Выступление на VIII съезде ВЛКСМ // собр. соч.: в XI т. / под ред. И. А. Каирова. Т. 5. М., 1959. с. 269-270
28. Крупская Н. К. К вопросу о программах // Собр. соч.: в 6 т. / Гл. ред. А. М. Арсеньев. – М. : Педагогика, 1978. Т. 2. С. 112–119.
29. Крупская Н. К. О возникновении пионерской организации» (Письмо пионерам) // Педагогические сочинения: в 6 т. М. : Педагогика. 1980. С. 354–355.
30. Крупская Н. К. О сознательной дисциплине (Письмо пионерам и школьникам) // Педагогические сочинения: в 6 т. М. : Педагогика. 1980. Т. 6. С. 64–65.
31. Крупская Н. К. Павлу Копосову (Ученику IV А класса Кировской школы № 11) // Педагогические сочинения: в 6 т. М. : Педагогика. 1980. Т. 6. С. 66.

32. Крупская Н. К. Примечания // Педагогические сочинения: в 6 т. М. : Педагогика. 1980. Т. 6. С. 445–446.
33. Крупская Н. К. Тезисы о школьном строительстве // Социальное воспитание. 1921. № 3-4, август-сентябрь. С. 14–20.
34. Крупская Н. К. Хороший учебник – политехнической школе // Педагогические сочинения : в 6 т. Т. 5. М. : Педагогика. 1980. С. 229–243.
35. Кудряшов Ю. В. Российское скаутское движение: исторический очерк. Архангельск: Издательство Поморского государственного университета, 1997. 86 с.
36. Ленин В. И. Задачи союзов молодежи // О воспитании и образовании: в 2 т. / Ред. кол. : В. Н. Столетов [и др.]. Т. 2. М. : Педагогика, 1980. С. 154–168.
37. Луначарский А. В. Воспитание нового человека // А. В. Луначарский. О воспитании и образовании / под ред. А. М. Арсеньева. М. : Педагогика, 1976. С. 269-299.
38. Луначарский А. В. Доклад на совещании зав. агитпропами губкомов в октябре 1925 г. // Просвещение и революция: сб. докладов и статей. М. : Госиздат, 1926. С. 396–402.
39. Макаренко А. С. Детство и литература // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. И. А. Каирова. Т. 2. М. : Педагогика, 1977. С. 235–239.
40. Макаренко А. С. Опыт образовательной работы в Полтавской трудовой колонии им. М. Горького» // Собрание сочинений: в 8 т. / Сост. А. А. Фролов [и др.]. Т. 1. М. : Педагогика, 1983. С. 65–71.
41. Макаренко В. С. Воспоминания об А. С. Макаренко // Советская педагогика. 1991, № 6–7.
42. Маршак С. Я. Две беседы С. Я. Маршака с Л. К. Чуковской // Маршак С. Я. Собр. соч.: в 8 т. Т. 7. М. : Художественная литература, 1971. С. 312–326.
43. На разных берегах. Судьба братьев Макаренко / Сост. Г. Хиллиг. М. : Педагогика, 1997. 126 с.
44. Новые программы для единой трудовой школы первой ступени 1, 2, 3 и 4 годов обучения. Вып. 1. М., 1923. 36 с.
45. Одинцова Л. Практика педологических измерений и основные стандарты // Педагогическая энциклопедия: в 3 т. // ред. А. Г. Калашников. Т. 1. М. : Работник просвещения, 1927. С. 177–190.
46. О назначении правительственными комиссарами при комиссариате по народному просвещению Н. К. Крупской-Ульяновой, П. И. Лебедева-Полянского, В. М. Познера, Л. Р. Менжинской и

И. Б. Рогальского. Постановление СНК от 2.01.1918 г. // Народное образование в СССР: сборник документов 1917–1973 гг. / Сост. : А. А. Абакумов [и др.]. М. : Педагогика, 1974. С. 12.

47. О преобразовании так называемых образцовых и опытно-показательных школ в нормальные школы. Постановление СНК РСФСР 20 апреля 1937 г. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973 гг. / Сост. : А. А. Абакумов [и др.]. М. : Педагогика, 1974. С. 175–176.

48. Основные принципы единой трудовой школы // Народное образование в СССР: сборник документов 1917–1973 гг. / Сост.: А. А. Абакумов [и др.]. М. : Педагогика, 1974. С. 137–145.

49. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1917–1941 гг. / Ред. кол. : Н. П. Кузин [и др.]. М. : Педагогика, 1980. 456 с.

50. Петровский А. В. История советской психологии. М. : Просвещение, 1967. 368 с.

51. Положение об единой трудовой школе РСФСР. Утверждено на заседании ВЦИК 30.09.1918 г. // Народное образование в СССР. Сборник документов. 1917–1973 / Составители: А. А. Абакумов [и др.]. М. : Педагогика, 1974. С. 133–137.

52. Помелов В. Б. А. К. Волнин: в тени великого ученика // Историко-педагогический журнал. 2018. № 1. С. 114–124.

53. Помелов В. Б. А. К. Волнин – основатель кафедры педагогики Вятского института народного образования // Вестник Вятского государственного университета. 2018. № 2. С. 58–64.

54. Помелов В. Б. А. С. Макаренко – современник всех поколений (к 125-летию со дня рождения великого педагога) // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2013, № 1 (1). С. 157–166.

55. Помелов В. Б. Вятский Макаренко // Спутник агитатора. 1989, № 12. С. 29–32.

56. Помелов В. Б. «Вятский Макаренко» Анатолий Иванович Кондаков // Вестник Марийского государственного университета. Серия «Исторические науки. Юридические науки». 2019, т. 5, № 1. С. 23–35.

57. Помелов В. Б. Из истории Вятской губернской земской мастерской учебно-наглядных пособий (К 120-летию со времени основания) / ОБЩЕСТВО. НАУКА. ИННОВАЦИИ (НПК-2017) [Электронный ресурс] : сб. статей: всерос. ежегод. научно-практ. конф. 1–29 апреля 2017 г. Киров: Изд-во ВятГУ, 2017. С. 2847–2857.

58. Помелов В. Б. История кафедры педагогики Вятского государственного университета // Вестник Вятского государственного университета. 2019, № 2. С. 125–138.

59. Помелов В. Б. Кукарское (Советское) учительское училище – первая кузница педагогических кадров в Вятском крае. К 110-летию со времени основания учебного заведения / Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2014, № 1. С. 67–73.

60. Помелов В. Б. Народное образование в 1917–1999 годах // Энциклопедия Земли Вятской: в 10 т. / Гл. ред. В. А. Ситников. Т. 9. Культура. Искусство. Киров: Вятка, 1999. С. 57–146.

61. Помелов В. Б. Недолгий век отечественной педологии // Вестник Вятского государственного университета. 2018, № 1. С. 89–96.

62. Помелов В. Б. Н. К. Крупская и вятские дети // Вятская земля в прошлом и настоящем: сборник материалов региональной научно-практической конференции, г. Киров, 18 октября 2012 г. / ред. колл. : В. Т. Юнгблюд [и др.]. Киров, 2012. С. 330–333.

63. Помелов В. Б. Открытие Вятского учительского института // Вятская Земля в прошлом и настоящем: в 2 т.: мат-лы 2-й рег. научн. конф. / отв. ред. Е. И. Кирюхина, зам. отв. ред. В.В. Низов и В. Б. Помелов. Т. I. Киров, 1992. С. 197–199.

64. Помелов В. Б. Открытие Вятского учительского института / Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2014, № 5. С. 123–130.

65. Помелов В. Б. Педагоги и психологи Вятского края. Киров, 1993. 84 с.

66. Помелов В. Б. Первый выпускник Вятского учительского института / Вятская Земля в прошлом и настоящем: в 2 т.: мат-лы II-й рег. научн. конф. / отв. ред. Е. И. Кирюхина, зам. отв. ред. В. В. Низов и В. Б. Помелов. Т. I. Киров, 1992. С. 215–216.

67. Помелов В. Б. Программно-методическая работа Наркомпроса РСФСР в первые годы советской власти // Вестник Вятского государственного университета. 2018. № 4. С. 95–105.

68. Помелов В. Б. Революционные преобразования в области просвещения в Вятской губернии в первые годы Советской власти // Историко-педагогический журнал. 2017, № 4. С. 84–107.

69. Помелов В. Б. Российская педагогика в лицах. Саарбрюккен : LAP LAMBERT Publishing, 2013. 610 с.

70. Помелов В. Б. Российские педагоги второй половины XIX – начала XX вв. Киров : ВГПУ, 2000. 220 с.

71. Помелов В. Б. Современник всех поколений // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2013. № 1(1). С. 157–165.
72. Помелов В. Б. Скаутское движение: история и современность // Вестник гуманитарного образования. 2015, № 3. С. 12–18.
73. Помелов В. Б. 100 великих педагогов. М. : Вече, 2018. 416 с.
74. Помелов В. Б. Так где родилась «Ёлочка»? // Начальная школа. 2018, № 12. С. 3–8.
75. Помелов В. Б. У истоков высшего образования на Вятке. Киров : ВятГУ, 2019. 216 с.
76. Помелов В. Б. Учёный-педагог Б. П. Есипов – уроженец Вятского края // Герценка: Вятские записки: научно-популярный альманах: вып. 28 // ред. кол. : Н. П. Гурьянова (сост.). Киров : ИД «Герценка», 2015. С. 129–148.
77. Помелов В. Б. Учитель В. Н. Сорока-Росинский и его педагогическое наследие // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2019. Том 4. Выпуск 3. С. 17–22.
78. Помелов В. Б. Учительские курсы в Вятке при участии Д. И. Тихомирова // Религия и церковь в культурно-историческом развитии Русского Севера: в 2 т.: мат-лы рег. научн. конф. / гл. ред. В. В. Низов. Киров, 1996. Т. 2. С. 293–296.
79. Помелов В. Б. Школьные коммуны и школьные городки в 1920-е гг.: к 100-летию создания // Историко-педагогический журнал. 2018, № 4. С. 128–150.
80. Программы для первого центра школ второй ступени. М., 1925. 120 с.
81. Программы и методические записки единой трудовой школы. Вып. 5 и 6. М., 1927. 126 с.
82. Программы-минимум для единой трудовой школы I и II ступени. Петроград, 1923. 210 с.
83. Распоряжение Президиума ВЦИК и Наркомпроса РСФСР всем губернским и уездным исполкомам и отделам народного образования об организации детских домов и школ III-го Интернационала / Известия. 10.08.1920. № 175 (1022).
84. Россинский К. В. Питомцы порта // Вечерний Ленинград. 1981. 2 апреля.
85. Скаткин Л. Н. Т. Шацкий, его общественно-педагогическая деятельность и педагогические взгляды // Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: в 4 т. / под ред. И. А. Каирова [и др.]. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. С. 7–46.

86. Смирнов И. Л. Современные течения в школе // Сибирский педагогический журнал. 1923, № 1. С. 12–17.
87. Солженицын А. И. Архипелаг ГУЛАГ: в 3-х т. М. : Книга, 1990. Т. 1. 590 с.
88. Сорока-Росинский В. Н. Педагогические сочинения / сост. А. Т. Губко. М. : Педагогика, 1991. 240 с.
89. Спалва Е. Всю жизнь с детьми // Комсомольская правда. 1978. 15 февраля.
90. Тимченко Л. В. Викниксор – мой учитель // Комсомольская правда. 1967. 23 ноября.
91. «Ты научила меня плакать...» (Ты научила меня плакать... переписка А. С. Макаренко с женой (1927–1939): в 2 т. / сост. Г. Хиллиг, С. С. Невская. М., 1994.
92. Фрадкин Ф. А. Опытные-показательные учреждения / Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. Т. 2. М.: Большая российская энциклопедия, 1999. С. 87–88.
93. Чунихина Е. Н. Путь двадцатилетней педагогической работы. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. 166 с.
94. Шацкий С. Т. Годы исканий // Педагогические сочинения: в 4 т. Т. 1. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. С. 68–151.
95. Шацкий С. Т. с Дети – работники будущего // Педагогические сочинения: в 4 т. Т. 1. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. С. 197–264.
96. Шацкий С. Т. Задачи общества «Детский труд и отдых // Педагогические сочинения: в 4 т. Т. 1. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. С. 287–292.
97. Шацкий С. Т. Изучение жизни и участие в ней // Педагогические сочинения: в 4 т. Т. 1. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. С. 302–303.
98. Шацкий С. Т. Курсы как организующая сила в педагогическом деле // Педагогические сочинения: в 4 т. Т. 2. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1964. С. 142–158.
99. Шацкий С. Т. На пути к трудовой школе // Педагогические сочинения: в 4 т. Т. 2. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1964. С. 13–43.
100. Шацкий С. Т. Наше педагогическое течение» // Педагогические сочинения: в 4 т. Т. 2. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1964. С. 134–141.
101. Шацкий С. Т. Новая общественно-педагогическая работа для «детей – работников будущего» // Педагогические сочинения: в 4 т. Т. 1. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1964. С. 272–286.

102. Шацкий С. Т. Острые вопросы педагогического образования. (О том, как мы учим) // Педагогические сочинения: в 4 т. Т. 3. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1964. С. 31–42.

103. Шацкий С. Т. О том, как мы учили и как следует учить // Педагогические сочинения: в 4 т. Т. 2, С. 381–391.

104. Шацкий С. Т. Программы ГУСа и общественная работа // Педагогические сочинения: в 4 т. Т. 2, С. 350–380.

105. Шободоева А. Российский скаутинг: история, теория, практика. Омск : Омский государственный педагогический университет, 1995. 126 с.

106. Центральный государственный архив Кировской области (далее – ЦГАКО). Ф. 1137. Оп. 1. Д. 47. Лл. 857, 921, 923, 924, 941–946.

107. ЦГАКО. Ф. 1137. Оп. 1. Д. 408. Л. 13.

108. ЦГАКО. Ф. 1143. Оп. 1. Д. 47. Лл. 334, 932, 934, 945.

109. ЦГАКО. Ф. 1143. Оп. 2а. Д. 13. Л. 30.

110. ЦГАКО. Ф. 1143. Оп. 2а. Д. 201. Лл. 236, 237.

111. ЦГАКО. Ф. 1143. Оп. 2а. Д. 270. Лл. 48, 49, 191, 192.

112. ЦГАКО. Ф. 1176. Оп. 1. Д. 78. Л. 15.

113. ЦГАКО. Ф. 1176. Оп. 1. Д. 90. Лл. 7-8, 14, 62, 63, 64, 66, 67.

114. ЦГАКО. Ф. 1177. Оп. 1. Д. 195. Л. 4.

115. ЦГАКО. Ф. 1189. Оп. 1. Д. 1. Л. 30.

116. ЦГАКО. Ф. 1189. Оп. 1. Д. 1. Л. 63.

117. ЦГАКО. Ф. 1189. Оп. 1. Д. 15. Лл. 52-57.

118. ЦГАКО. Ф. 1189. Оп. 1. Д. 22. Лл. 72, 74, 75.

119. ЦГАКО. Ф. 1189. Оп. 1. Д. 22. Лл. 45, 90, 95.

120. [liveinternet.ru>tags/раиса_кудашева](https://liveinternet.ru/tags/раиса_кудашева)

121. https://ru.wikipedia.org/wiki/Цветков,_Сергей_Эдуардович.

Откуда у «Ёлочки» корни растут?

Фотографии на первой странице обложки.

Вверху слева направо: В. Г. Ян, О. И. Пантюхов, А. И. Кондаков, В. А. Петров.

Внизу слева направо: Р. А. Кудашева, В. Н. Сорока-Росинский, А. С. Макаренко, А. У. Зеленко.

Слева сверху вниз: Н. К. Крупская, О. И. Скороходова, А. В. Луначарский.

Справа сверху вниз: П. П. Блонский, И. Н. Жуков, Н. В. Чехов.

Научное издание

Помелов Владимир Борисович

**ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX в.**

Технический редактор *Л. А. Кислицына*

Подписано в печать 01.10.2020 г.

Выход в свет 30.10.2020 г.

Формат 60×84/16.

Печать цифровая.

Бумага для офисной техники.

Усл. печ. л. 11,3.

Тираж 500 экз.

Заказ № 6389.

Вятский государственный университет

610000, г. Киров, ул. Московская, 36

www.vyatsu.ru, www.vestnik43.ru

Тел. (8332) 20-89-64 (Научное издательство ВятГУ)

Отпечатано в центре полиграфических услуг

Вятского государственного университета,

610000, г. Киров, ул. Московская, 36