ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ

ПОД РЕДАКЦИЕЙ
А. Г. КАЛАШНИКОВА

ПРИ УЧАСТИИ
М. С. ЭПШТЕЙНА

ТОМ ВТОРОЙ

УДЕШЕВЛЕННОЕ ИЗДАНИЕ

МОСКВА „РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ“ 1930

ЦЕНТРАЛЬНАЯ ТИП.
НАРКОМВОЕНМОРА
ЛЕНИНГРАД,
пл. Урицкого, 10.

Главлит № А 43153.
Тираж 15.000-20 п. л.
Заказ № 2198.

★

VI ОТДЕЛ.

ПРЕДДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ.

ПРЕДДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ И ЕГО ВОСПИТАНИЕ.

1. История вопроса. *Преддошкольное воспитание* — термин новый, неизвестный в дореволюционную эпоху — имеет в виду воспитание детей в первые три года жизни. Этот возраст обычно делится на 2 периода: период грудного кормления — *младенческий* (первый год жизни) и период кормления обычной пищей (второй и третий годы). Ребенок в возрасте первого детства давно привлекал к себе внимание ученых. Этот интерес выразился в двух направлениях: научно-теоретическом и практическом. Первое ставило вопросы изучения ребенка, второе — вопросы воспитания. Первое создавало науку о законах развития, т.-е. *педологию*, второе вырабатывало *педагогику раннего возраста*.

Научно-теоретическое направление. Биологи-эволюционисты, изучая законы развития живого организма вообще и человеческого в частности, психологи, исследуя деятельность человеческой психики, педологи, интересующиеся исключительно периодом детства, — все они не могли миновать начальной стадии развития человека. Поэтому во многих общих трудах по указанной области имеются сведения о детях до трех лет. В последнее время, в связи с переходом психологии от метода самонаблюдения к методу объективному — изучению внешнего поведения, маленький ребенок привлекает еще большее внимание. На него же обратила внимание школа Фрейда, раскрывшая громадное значение для всего поведения человека бессознательной части его психики. Внешние же проявления, бессознательная жизнь начинаются с момента рождения, а потому значение раннего возраста стало во весь рост в науке о поведении человека.

Начало педологии раннего детства связывается с именем физиолога Прейера. В 1882 году он написал свой труд „Душа ребенка". Материалом послужили его наблюдения над собственным сыном в первые три года жизни. У Прейера появился целый ряд подражателей в разных странах. Литература обогатилась научными трудами по психологии раннего возраста. Кроме того, появился ряд материнских дневников, психогенетических монографий, в которых матери записывали все то, что могли уловить из поведения своего ребенка с момента его рождения. Таких дневников много не только печатных, но и рукописных. Однако все эти труды, включая сюда и научные, имели ряд недостатков: они основывались на данных, полученных чаще всего от единственного ребенка, в условиях семейного воспитания и относились к детям интеллигентов.

После 1905 года в Петербурге было открыто первое учреждение для социального воспитания—Институт по изучению ребенка с первых дней его жизни, с интернатом для нескольких детей. Этим у нас началась новая эпоха в работе с маленькими детьми: здесь впервые соединялись на практике изучение ребенка и на основе его — воспитание. Самое изучение ребенка начали вести в условиях жизни детского коллектива. Учреждение существовало 9 лет, дало 48 научных работ.

После революции 1917 года к 1920 г. вся РСФСР покрылась целой сетью учреждений для детей до трех лет, которые находятся в ведении Отдела охраны материнства и младенчества Наркомздрава. С этого момента изучение перекинулось из семей в учреждения, а объектом изучения стал массовый пролетарский ребенок [1].

[1] В 1920 г. при Московском отделе охраны материнства и младенчества был основан Опытный дом младенца для детей от года до трех лет, по своим задачам близко подходивший к Институту по изучению ребенка в Петербурге. Работа строилась на сотрудничестве врача, педагога и психолога. Учреждение существовало 2 года. В том же году при Наркомздраве в показательном Доме матери и ребенка проводилась аналогичная по содержанию и целям работа с детьми первого года жизни. В 1921 году в Москве при Центральном педологическом институте (ныне Педологическом отделении Научного института методов школьной работы) была организована комиссия по изучению раннего детства (существует до настоящего вре-

Практическое направление. В практике воспитания детей в раннем детстве имеются два основные течения. Первое понимает под воспитанием лишь *физический уход* за физически растущим организмом. Представители этого течения — врачи-микропедиатры. В настоящее время оно в СССР уже не встречается в чистом виде. Второе течение расширяет понятие воспитания, включая в него на ряду с физическим уходом *планомерно организованную помощь ребенку в развитии всех сторон его организма*, имея в виду и развитие его нервной деятельности, то, что называется „поведением". Это расширенное понимание первоначального воспитания требует участия на ряду с врачом педагога и ставит вопрос о синтезе их работы. Начало пропаганды педагогического подхода к маленьким детям начинается еще с XVII века. Об этом, как известно, говорили передовые педагоги: Коменский, Руссо, Песталоцци, Фребель, Ушинский, Лесгафт. Однако все это было лишь теоретическими рассуждениями. В России первой попыткой практически поставить дело воспитания детей с рождения в условиях коллективной жизни было создание в 1906 году Института по изучению ребенка. К сожалению, в литературе педагогические достижения этого учреждения на нашли своего полного отражения.

2. Учреждения для преддошкольного воспитания и их работа. Лишь советская власть, впервые поставившая, как серьезную государственную задачу, воспитание пролетарской детской массы, открыла в этом деле широкие перспективы. Первые годы работы Отдела охраны материнства и младенчества НКЗ были годами усиленной борьбы с детской смертностью. Колоссальная смертность детей рабочих и крестьянских масс, как наследство пережитых годов войны и разрухи, выдвинула неотложную задачу — спасти детские жизни. На это вначале были мобилизованы все силы. Для детей был организован целый ряд различных учреждений. Бывшие „морилки" (воспитательные дома для подкидышей грудного возраста) были реорганизованы *в дома младенца*. При фабриках, заводах и других государственных учреждениях открыты *ясли* для детей рабочих, в крупных городах — районные ясли для беднейшего и безработного населения. Такие же учреждения открыты и по деревням, особенно в рабочую пору, так называемые *летние ясли*. В эти учреждения матери приносили детей на время своей работы, забирая их после работы домой. Все эти учреждения вобрали в себя огромную армию детей (по крупным центрам их число доходило до нескольких тысяч). В первое время девизом работы этих учреждений было – дать детям подходящую пищу, чистый воздух, свет и тепло. Из рук невежественных людей дети были переданы в руки врачей и медицински образованных сестер, получающих специальную подготовку на особых курсах по подготовке сестер по уходу за маленькими детьми. Борьба за жизнь детей дала известные достижения, и, как только на этом фронте появились успехи, с одной стороны—жизнь, с другой — научные достижения поставили новые требования: не только сохранять жизни, уменьшая смертность, но и воспитывать детей, как будущих членов общества. Игнорирование „психики" в младенческих учреждениях, односторонность подхода остро отражались на работе дошкольных учреждений. Последние получали детей после трех лет не только резко отсталых, но и с явно обозначившимися „условными рефлексами", вредными для жизни, с отсутствием рефлексов, необходимых для борьбы за существование. Такова была практика. Наука же подчеркнула чрезвычайно важное значение периода первого детства в формировании всей личности. Под влиянием этих факторов начавшиеся с 1920 года отдельные попытки „опытного характера" введения педагогической работы на местах к 1926 году выросли в огромное дело. По отчетам на III Всероссийском совещании в декабре 1925 года по охране материнства и младенчества выяснилось, что педагогическая работа ведется в 59% детских учреждений.

В настоящее время существуют два типа детских учреждений: *закрытые—дома младенца, и открытые—ясли*. Дома младенца подразделяются на дома для детей грудных до года и для детей от года до трех лет. Ясли иногда имеют два отделения — грудное и старшее. По количеству детей учреждения весьма разнообразны — от 25 детей до сотни и больше. Внутри учреждения дети в благоустроенном учреждении поделены на группы. В основу деления положен принцип возраста и развития двигательных умений, как-то: группы ползунов и встающих на ноги, ходящих, бегающих. По количеству группы бывают от 10 до 25 человек, в зависимости от количества персонала, размеров и расположения комнат в помещении. Помещение распределяется таким образом, что у каждой группы есть 1 — 2 отдельных комнаты, где они и живут своей отдельной жизнью; одна из этих комнат — спальня, другая — игралка и столовая. Учреждением заведует обычно врач-педиатр, у него имеется помощник—сестра-инструктор, лицо с медицинским обра-

мени). В 1922 г. в Ленинграде при Педологическом институте организован отдел рефлексологии с младенческим отделением, где собирается большой материал по выработке условных рефлексов у детей на первом году жизни. В 1923 г. при Отделе охраны материнства и младенчества Наркомздрава организован Научный институт с педологическим кабинетом по изучению раннего детства. Там ведется исследовательская работа, охватывающая все стороны детского организма. Одной из ее целей является синтез работы врача и педагога. С 1923 г. в учреждениях для детей Московского отдела охраны материнства и младенчества в связи с постановкой педагогической работы производится много педологических наблюдений над массовым ребенком яслей и домов младенца.

Обследовательская работа в настоящее время ведется в целом ряде городов (Харьков, Саратов и т. д.). Также много работ произведено врачами-микропедиатрами в области изучения особенностей физического организма ребенка раннего детства.

зованием, и заведующая хозяйством. В каждой детской группе имеются сестры - воспитательницы, несущие по очереди дежурство: в яслях днем, а в домах младенца и ночью. От сестер - воспитательниц обязательно требуется медицинское образование. Кадры этих воспитательниц пополняются из окончивших специальные курсы по уходу за грудными детьми, курсы по уходу за больными. Весьма небольшая часть в последние годы с введением педагогической работы в учреждениях попадает из кончивших педагогические факультеты. За последние годы и на курсах по уходу за детьми и больными также введены занятия по педагогике, но пока они очень недостаточны. Вопрос о педагогической подготовке персонала является одним из самых острых и в настоящее время еще не разрешенных в удовлетворительном смысле. Рабочий день яслей находится в зависимости от распределения работы того учреждения, при котором существуют ясли, поэтому ясли работают неодинаковое количество времени: есть обычного типа с рабочим днем до 10 часов, длительные — больше 12 часов, и суточные, открытые и днем и ночью для матерей, служащих в учреждениях с ночной и дневной работой (телеграф, больницы и т. п.).

Обстановка учреждений с введением педагогической работы сильно изменила свой вид, так как на ряду с гигиеническими требованиями к ней стали предъявляться требования педагогические. В этой области проводится борьба против госпитализма и больничной обстановки. Мебель состоит из столов на 2, 4, 6 человек, по росту детей, кресел и стульев, кроватей железных или деревянных с бочками для маленьких и типа взрослых для старших. При тесном помещении вместо кроватей употребляются козлы и складные кровати, которые раскладываются лишь во время сна. Умывальники устраиваются по росту детей, также по росту — вешалки для полотенец, платьев, салфеток с отдельным крючком для каждого. В отдельном помещении, иногда в комнате, иногда в отгороженном углу коридора (как позволяет помещение), устраивается уборная, снабженная детскими горшками и суднышками. Для свободной игры детей педагогические пособия состоят из покупных игрушек, из домашнего, бросового, природного материала. До сих пор это снабжение крайне неудовлетворительно. Режим дня в общих чертах в учреждениях следующий. Дети приносятся матерями, когда последние идут на работу (см. рис). Детям измеряется температура, производится медицинский осмотр (больные в ясли не принимаются), с них снимается вся домашняя одежда и укладывается в индивидуальный мешок, ребенок моется, переодевается во все казенное и отправляется в игралку. Дети получают 3 еды в обычных яслях и 4—в длительных. Меню вырабатывается врачом. После обеда дети спят. До обеда проводится прогулка, при чем иногда дети проводят и сон на воздухе и в зимнее время при температуре не ниже 15° (см. рис). Летом вся жизнь, если позволяет усадьба, переносится на воздух. Иногда уделяется время для организованных занятий, продолжительность которых в среднем составляет 15 минут для преддошкольного возраста (перечень занятий указан ниже, стр. 9, 10, 11).

В работе учреждений одним из кардинальных является вопрос о синтезе работы врача и педагога, о сочетании требований гигиенических и педагогических. Также актуален вопрос о преемственности работы и связи учреждений дошкольных и преддошкольных. Эта связь должна быть построена на сближении методов работы и условий среды, как материальной, так и социальной, на предварительном знакомстве руководителей с детьми, назначенными для перевода, и знакомстве самих детей с будущей средой. Организационная связь должна пойти по линии прикрепления каждого преддошкольного учреждения к дошкольному, организованный переход детей должен быть по возможности в определенное время. Жизнь указала, что переход детей в новую среду в три года не является удобным моментом, ибо смена обстановки легко разрушает привитые, но не успевшие еще укрепиться навыки и переживается детьми, как очень тяжелая психическая травма. Поэтому на Всероссийском совещании по охране материнства и младенчества в декабре 1925 года ставился вопрос о целесообразности отодвинуть перевод к четырем годам.

Дети яслей обслуживаются и на дому с целью оздоровления домашнего быта ребенка, оказания помощи при заболеваниях. Этот патронаж ведется иногда специальной патронажной сестрой, иногда врачом и инструктором учреждений. К сожалению, этот крайне важный вид работы до настоящего времени касается почти исключительно физического ухода за ребенком; педагогическая же консультация пока не получила еще достаточного распространения, так же как и изучение домашней среды ребенка, хотя потребность и необходимость этой работы осознается уже настолько ясно, что следует ждать введения и распространения ее в недалеком будущем. В самом учреждении с родителями проводятся беседы как на медицинские, так и на педагогические темы.

За последние 5 лет преддошкольное воспитание прошло два этапа. Первый, занявший для РСФСР три года—с 1920 по 1923 г., для УССР несколько меньший, был заполнен пропагандой самой идеи о необходимости педагогической работы, борьбой против госпитализма учреждений во всех его видах и формах. В этом периоде было три организации, взявшие на себя роль пионеров в этом деле: 1) Отдел охраны материнства и младенчества Наркомздрава, где педагогическая работа начала проводиться в Доме матери и ребенка и в показательных учреждениях для детей от года до трех лет. 2) Отдел охраны материнства и младенчества Мосздрава проводил педагогическую работу в Опытном доме младенца. 3) Киевский губотдел здравоохранения, где работа велась в ряде учреждений Киева и его уезда.

Второй этап можно связать для РСФСР с 1923 г., когда при Наркомздраве сконструировался Научный институт по изучению ребенка, включивший в круг своих работ разработку методов воспитания. В том же году на Всероссийском съезде по охране материнства и младенчества впервые был поставлен доклад указанного института об общих основаниях педагогической работы в учреждениях для детей преддошкольного возраста. К этому времени на местах необходимость педагогической работы являлась уже явно выявившейся потребностью. С того же года Московский отдел охраны материнства и младенчества приступил к проведению педагогической работы в своих рядовых учреждениях. На Украине к этому времени был организован Педагогический подотдел при Отделе охраны материнства и детства. В нескольких пунктах Украины были инструктора-педагоги, руководившие работой на местах. Этот второй этап работы срочно требовал разрешения целого ряда организационных вопросов и выявления целей, содержания, форм и методов работы. Учреждениям вновь предстояло пережить революцию: как в 1917 году они должны были стать учреждениями медицинскими, так теперь из медицинских должны были образоваться учреждения медико-педагогические. Вопросы воспитания раннего детства должны были вылиться в систему советской преддошкольной педагогики.

3. Цели преддошкольной педагогики. На III Всероссийском совещании по охране материнства и младенчества в декабре 1925 года цели преддошкольной педагогики формулированы следующим образом в резолюции по докладам педологической секции: „Воспитание детей раннего возраста по своим принципиальным исходным пунктам и целевым установкам должно входить, как начальное звено, в общую систему социального воспитания. Соответственно этому оно должно обеспечить ребенку: а) развитие наибольшей активности и самодеятельности, б) фактическую возможность исходить в своем личном и социальном опыте из известного и могущего быть непосредственно использованным наблюдения при помощи органов чувств, в) наиболее полную возможность развивать коллективистическую направленность действия, с одновременным сохранением и развитием того индивидуального, что обеспечивает каждому ребенку наибольшую жизнеспособность и выявление исследовательских и творческих задатков". Педагог-преддошкольник *начинает* работу по развитию в детях активности, коллективизма, реалистической установки, трудовых и гигиенических навыков, строя эту работу в доступных для них формах на знакомстве детей с современностью, человеческим трудом, природой и обществом.

4. Формы и методы работы. Вопрос о формах и методах работы в первое время был крайне трудным. Для правильного его решения являлось необходимым знание особенностей природы объекта воспитания. Таких знаний не могла дать дореволюционная педология, не имевшая дела с массовым пролетарским ребенком раннего детства. Поэтому вопрос о создании методики со всей остротой выдвинул необходимость изучения детской массы. В настоящее время это изучение идет чрезвычайно интенсивно, путем работы углубленными методами в научных учреждениях и примитивными в учреждениях рядовых. С каждым годом делаются вклады в педологию и на педологическом основании начинает строиться методика. В ней многого еще нет, многое требует поправок и проверки, но первый камень уже заложен и открыты пути к дальнейшему усовершенствованию.

Как и всякий педагогический процесс, преддошкольная педагогика слагается из двух моментов: 1) организация внешней материальной окружающей ребенка среды, 2) организация социальной среды, слагающаяся из воздействий взрослых на ребенка и, при наличности детского коллектива, из взаимодействия детей друг на друга. Только целесообразно организованной системой взаимодействия этих моментов можно достигнуть поставленных целей воспитания. С этой стороны все раннее детство для педагогической практики разлагается на целый ряд этапов развития о особыми формами выявления детской активности, коллективизма, реализма, требующими для правильного развития особой системы внешнего и социального окружения, а следовательно, и особых форм работы.

А. Активность и ее развитие.

Активность ребенка, захватывающая все его проявления, в педагогической практике с детьми раннего детства распадается на следующие виды: *1) движения тела, 2) игра* с частями своего тела исследовательского и моторного характера и *игра* с предметами, начиная от простейших и кончая играми творческими и комбинаторными, *3) трудовые процессы,* направленные к обслуживанию себя и других. Все раннее детство по основным формам выявления активности делится на отдельные периоды в зависимости от развития основных движений, а именно: ребенок лежащий, сидящий, ползун, встающий на ножки, ходящий, бегающий.

Моторное воспитание. По отношению к движениям тела целевая установка педагогической работы такова: помочь овладеть движениями, развить силу и ловкость. Основные же формы работы для каждого намеченного этапа развития можно указать следующие:

а) Для ребенка лежащего, когда он еще не умеет сам переворачиваться, необходимо во время бодрствования (но не после еды) переворачивание с боков на спину и обратно. Пособием в это время служит широкая корзина, коляска, кроватка с матрацом, не слишком мягким и ровно простеганным.

б) Для ребенка, умеющего уже переворачиваться, нужна широкая ровная площадь, например, широкая кровать, подстилка, как-то: ковер, байка с простынкой и клеенкой, до-

пускающая возможность самостоятельного переворачивания. Активная роль воспитательницы в этом периоде сводится к перемене места для ребенка и к созданию стимулов для переворачивания.

в) Ребенка, сидящего, когда он может сидеть с опорой, следует сажать в кроватку сначала на очень короткое время, подкладывая под спинку и бока подушки или еще что-нибудь, позднее—в детское креслице с подлокотниками.

г) Когда ребенок может сидеть уже без опоры, его следует сажать в то же креслице, но уже без подушек, в кровать, на диван, но не держать у себя на коленях. Пребывание на руках и на коленях взрослого особенно вредно для развития активности, как задерживающее свободу движений.

д) Для ползуна необходима свободная площадь пола. Если пол холодный, площадью могут служить в домашней обстановке большие сдвинутые вместе кровати, в учреждениях особые загородки, строящиеся на возвышении, — манежи

е) Для встающего на ножки нужны сначала устойчивые неподвижные предметы, за которые ему легко ухватиться и встать. В учреждении для этой цели служат манежи, барьеры, держалки. В семье можно употребить стулья, скамьи, диваны, сундуки, ящики подходящей высоты.

ж) Когда ребенок научится сам вставать, садиться из стоячего положения и ходить около неподвижных предметов, необходимое пособие — каталка, т.-е. обычный стул на колесах: ребенок становится сзади, толкает стул перед собой, держась за спинку. В каталку следует положить груз, ближе к передней части, для большей устойчивости и уменьшать груз соответственно с развитием координации движений ребенка. Ту же роль могут играть стул и ящик, подходящие по росту.

з) Для ребенка ходящего и бегающего необходима свободная площадь, пособия для лазанья, прыганья и катанья — скамейки, ящики, лестницы с частыми ступеньками и держалкой

На всех указанных ступенях работы роль педагога сводится главным образом к организации перечисленного внешнего окружения, созданию стимулов для развития движений, удовлетворению моторной потребности ребенка. Так же как и в старшем возрасте, не следует делать за ребенка того, что он может сделать сам. В этой области существуют крайне вредные предрассудки, как-то: привычка водить ребенка за руку вместо употребления для обучения ходьбе указанных пособий, не требующих непосредственной помощи взрослого, ограничение свободы движений из-за боязни падений и ушибов и борьба с стремлением ребенка к лазанию.

Воспитание в игре. Стремление ребенка к игре — могучий стимул для развития; целевая установка педагога должна исходить из возможно полного использования этого фактора. Прежде всего педагог должен обеспечить ребенку наличность того игрового материала, который необходим ему в каждый данный момент развития, и создать возможность для сосредоточенных и углубленных занятий. *Для ребенка лежащего*: а) до трех месяцев не нужно никакой игрушки, следует меньше тревожить ребенка своим присутствием и разговором. В эти месяцы ребенок любит поворачиваться к свету, вечером смотреть на огонек. Следует ставить лампу так, чтобы ему было это удобно, т.-е. свет должен быть сбоку или спереди, но не сзади. Не надо производить около него резких звуков. б) После 3 месяцев полезно держать около ребенка короткое время блестящий или яркий предмет, чтобы он мог достать его рукой. в) Когда ребенок начнет хватать, давать погремушку деревянную или резиновую, легкую и с удобной ручкой. Погремушка с успехом заменяется деревянной или металлической легкой ложкой. г) *Для ребенка сидящего и ползуна* с 6-го мес. приблизительно следует давать предметы, удобные для соединения и стука ими друг о друга, например: мелкие деревянные кубики, песочные приборы, небьющиеся чашки, ложки, катушки и другие безопасные домашние вещи. При ползанье полезны положенные около цветные шары деревянные, резиновые, цветные колеса. С 8 — 10 месяцев обязательно следует давать предметы, имеющие глубину, как-то: ящики, коробки с крышками и без них, раскрывающиеся яйца и шары, разборные и вкладные игрушки, звучащие предметы (металлические миски, тарелки, самоварный поднос и ложки, палочки). Под присмотром: пуговицы, орехи, горох, фасоль и сыпучие предметы вместе с посудой, в которую можно пересыпать. С этого же времени хороши еловые шишки, жолуди, камешки. Тогда же можно давать цветные лоскуты, резиновую куклу или просто палку или тряпку, завернутую в виде куклы. Когда ребенок перестает тащить все в рот, можно давать куклу из материи, мягкие игрушки, не туго набитые, с мягким, приятным на ощупь верхом (мишки, зайцы, собаки). д) *Для ребенка ходящего:* предметы, удобные для таскания и перетаскивания, крупных размеров, как-то: подушки, кувшины, тазы, ведра, поленья дров. Предметы для катанья: сначала тачка, чтобы возить перед собой за оглобли, затем тележка (в виде простого ящика на колесах), чтобы возить за веревочку. Для той же цели годится всякая коробка, ящик без колес с привязанной к нему веревкой. Стулья и скамейки служат для многообразного употребления.

Таким образом с каждым новым этапом инвентарь ребенка пополняется и в нем весьма видное место занимают „бросовый материал" и домашние вещи. Комплекты игрушек необходимо менять, убирая на время часть старых и затем давая их снова. Одновременно не следует давать много вещей. Особое значение имеет строительный материал, как развивающий творчество и комбинаторные способности. Он вводится в инвентарь со второго года жизни, начиная с круглых форм, как-то: колесо с отверстием и палкой, втыкаю-

щейся в него, цилиндры, в дальнейшем кубы и доски.

На ряду с этой положительной работой необходимо вести борьбу с предрассудками, из которых главные: отсутствие уважения к игре, взгляд на нее, как на простую забаву, поэтому постоянное отрывание ребенка от игры, снабжение игровым материалом по своему вкусу, не применяясь к потребностям и интересам детей, вмешательство в игру, навязывание своих планов и всякого рода насильственная выучка.

Трудовое воспитание в части посильного самообслуживания тесно связано с воспитанием гигиеническим. Целевая установка — привить ряд трудовых, а также и гигиенических навыков в связи с обыденными процессами, как-то: сон, еда, туалет, физиологические отправления. В частности: а) *В связи с сном цели таковы*: привить навык к быстрому засыпанию, обеспечить наиболее полный отдых организму, отводя для сна нужное количество времени. Основные и элементарные формы работы: класть ребенка в установленное время в кровать, оберегать от новых впечатлений перед сном, укрывать соответственно температуре, во время сна не производить особенно резких звуков, но и не создавать чрезмерной тишины. Пособия для лежащего — корзинка, коляска, кроватка. Пособия для сидящего, ползуна, встающего на ножки — достаточно широкая кровать с высокими, откидывающимися бочками. Для ходящего (на третьем году) — кровать типа взрослого. Борьба с предрассудками: укачивание всех видов, занашивание на руках, рассказы перед сном, мягкие перинки. б) *В связи с едой целевая установка* — привить навыки к регулярной еде, научить пользоваться орудиями еды — ложкой, тарелкой, чашкой, на третьем году — вилкой, приучить есть аккуратно, чистыми руками, сидя за столом, дать ряд коллективных навыков (см. рис) Основные формы работы: кормить только в положенное время, а не беспорядочно, обеспечить на время еды спокойное состояние ребенка, придать удобное положение во время еды: а) ребенок лежащий лежит и во время еды, б) ребенок сидящий сидит на стуле около стола по приучении к самообслуживанию. Конкретные частные цели: а) с начала второго года ребенок должен сам держать кружку и ложку; б) к двум годам должен есть сам без помощи взрослых, сначала полужидкую, затем и жидкую пищу; в) ходящий должен сам приносить себе стул, тарелку, ложку, брать хлеб и относить все на место. По развитии коллективных навыков на третьем году дети привлекаются к участию в приготовлениях к еде: всем ставят стулья, раздают ложки, тарелки, хлеб и т. п., вместе с другими убирают грязную посуду. Пособия: стол и стул по росту ребенка. За отсутствием детской мебели пособиями могут служить: ящик, подпиленная табуретка, скамейка, чурбак и т. п. Орудия еды: для лежащего — соска для жидкого, чайная ложка для полужидкого; для сидящего—кружка, блюдце, десертная ложка овальной формы, миска или тарелка, не очень глубокая, но с крутыми краями. Пища должна даваться в таком виде, чтобы ее удобно было захватить, твердое должно быть разрезано на мелкие куски. Борьба с предрассудками: запрещение есть самостоятельно из боязни пролить и испачкаться (нужно завесить нагрудником и не давать много пищи сразу) и беспорядочное кормление. в) *В связи с физиологическими отправлениями — наши цели*: урегулировать отправления, воспитать контроль над отправлениями, выработать навыки к горшку и к опрятности. Основные формы работы: регулировать приемы пищи по качеству, количеству и времени (медицинские советы). Приучение к горшку проводить с момента сидячего положения, сажая на суднышко обязательно перед едой и после еды, перед сном и после сна, перед и после прогулки, а также во время сна, смотря по надобности. Для приучения к опрятности: не оставлять ребенка мокрым, фиксируя его внимание на ощущении сухого. Пособия: пока ребенок плохо сидит — деревянное суднышко подходящих размеров; для хорошо сидящего—горшок, обязательно маленького размера. г) *В связи с туалетом целевая установка:* дать навыки к чистоте тела и одежды, не стеснять одеждой свободу движений, подготовить к самообслуживанию. Основные формы работы: следить за чистотой тела и одежды, приспособить одежду к педагогическим требованиям и правильно ее употреблять. Постепенно увеличивать активное участие детей в процессах туалета; уже с первого года давать детям одежду для ознакомления с ней, а затем привлекать к активному участию в раздевании и одевании. Самой легкой работой для детей является раздевание в таком порядке по трудности: чулки, лиф и штаны (расстегнутые), ботинки и самыми трудными — платье и фартук. По одеванью порядок тот же, но вся работа значительно труднее, чем по раздеванью, а следовательно, позднее начинается. Работа над расстегиванием и застегиванием является самой трудной. При нормальной постановке дела к трем годам дети должны уметь раздеться самостоятельно, все повесить и сложить на место, одеться же и застегнуться с некоторой помощью взрослых (см. рис). На втором году дети могут сами мыть руки и нижнюю часть лица, а на третьем году и все лицо. Пособия для ползуна и встающего на ножки: мягкие туфли, на такой же подошве, штанишки и кофточка или комбинация. Для ходящих можно платье не ниже колен и кожаную обувь. У всей одежды вообще застежки должны быть спереди, как можно меньше швов, хорошо пригнанные пуговицы, отсутствие высоких воротников, свободный для прохождения головы разрез у ворота, рукава без узких обшлагов, штаны и для мальчиков без разреза спереди. Для умывания низкие по росту детей умывальники и с удобным краном, маленький кусок мыла, недлинное полотенце и низкие вешалки (и для платья и для полотенец). д) *К трудовым процессам* на втором и третьем году жизни следует отнести занятия

детей с глиной, карандашом, красками (клеевыми), ножницами. Главное содержание этой работы — овладение самым процессом, требующее от детей известных усилий. Результаты работы имеют еще очень малое значение. Все упомянутые работы имеют место уже со второго года жизни, кроме занятия с ножницами, как более трудного, что начинается на третьем году. В план работы включается также знакомство детей с трудовыми процессами взрослых (труд домашний, на дворе, на улице, огороде, труд кустарный) и с природой. Знакомство проводится по методу пассивного наблюдения и активного участия самих детей в процессе. Пассивное наблюдение главное место занимает на первом году. Активное участие детей проводится в следующих формах: выполнение определенных отдельных поручений, сначала примитивных, затем постепенно осложняющихся, и более или менее полное выполнение всего процесса целиком. Последняя форма может иметь место только на третьем году для наиболее простых работ и весьма часто имеет коллективную форму выполнения, являясь работой для других: сообща перенести громоздкие предметы, вытереть пыль при уборке комнат, приготовить к обеду, убрать со стола, примитивный уход за животными и растениями

Б. Коллективизм и его развитие.

Основные стадии развития, которыми следует руководствоваться при педагогической работе, таковы: 1. Ребенок ищет присутствия взрослого для удовлетворения своих физиологических потребностей. Эта стадия начинается с первых месяцев жизни. 2. Утилитарная потребность в обществе взрослого уже на первом полугодии осложняется потребностью в обществе, как таковом, — ребенок не любит одиночества. При неумелом, непедагогическом подходе потребность выливается в бесконечные требования со стороны ребенка, чтобы взрослый не только был с ним, но и придумывал ему занятия, помогал во всех малейших затруднениях. Это ведет, с одной стороны, к подавлению активности и самодеятельности, с другой—перегружает сложными впечатлениями от поведения взрослого. 3. Уже на первом году жизни появляется интерес к детям, сначала исследовательского характера, переходящий затем в общение в виде элементарной совместной игры и борьбы за обладание каким-либо предметом. Сначала потребность к общению с детьми очень невелика, доминирует интерес к взрослым: продолжается всего несколько минут и распространяется на одного, много двух товарищей. Однако к трем годам общение достигает до 40 — 50 минут за раз и после небольшого перерыва возобновляется снова. Социальные игры к трем годам могут охватывать уже от 6 до 10 детей. 4. Такая форма развития коллективизма, как сочувствие, несомненно, проявляется уже на втором году жизни. С этого времени часто наблюдается понимание чужого горя и желание помочь и утешить. К трем годам сочувствие уже достаточно развито, не всегда, однако, выдерживая конкуренцию с инстинктом борьбы. 5. Сотрудничество, как стремление сделать работу сообща, к трем годам также имеется налицо. Коллективизм может правильно развиваться лишь при нормальных условиях. Создать их — первая обязанность педагога. Эти условия таковы: а) Ребенок должен иметь общение с детским коллективом в той пропорции, которая соответствует его потребности и нервным силам. б) Необходимо правильное комплектование коллектива, исходя из возрастных и индивидуальных особенностей (дети младшие и старшие, пассивные и активные, индивидуалисты и общественники, нервные и спокойные и т. п.). Лишь правильное соединение даст коллектив, объединенный общей жизнью. При неправильном соединении получится не коллектив, а детское стадо или группа детей, связанная лишь территориально. в) При наличии коллектива в учреждениях, где дети должны быть целый день вместе, необходима достаточно свободная площадь, чтобы обеспечить отдых от коллектива и возможность углубленных занятий с предметами. г) Также важно наличие достаточного игрового материала. Его недостаток влечет за собой, как неизбежное следствие, чрезмерное развитие инстинкта борьбы в ущерб положительным формам общения. Среди игрового материала особое место должны занимать предметы, стимулирующие общение детей между собой (например, тележки для катанья друг друга, носилки, мячи и т. п.). д) Весьма важной формой работы является проведение организованных занятий, а также организованное проведение процессов детской жизни (см. выше). Из организованных занятий, кроме указанных выше, следует подчеркнуть рассматривание картинок, иллюстративное рассказывание. е) Сюда же относится слушание пения и музыки, проведение праздников с посильным участием детей, как моменты, объединяющие коллектив одним настроением.

Таковы основные формы педагогической работы по развитию коллективизма. Эта работа, связанная с наличностью детского коллектива, может успешно проводиться только в учреждении. В семье, даже при наличии нескольких детей, организация правильного социального окружения встречает большие затруднения. Их корень лежит в целой сети предрассудков, которой опутана вся жизнь маленького ребенка, начиная с первых месяцев. Борьба с этими предрассудками также является задачей педагога. Как пример, можно указать следующие предрассудки. Уже с первых дней жизни, как правило, начинается занашивание на руках, затем прибавляются всевозможные виды укачивания, подбрасыванья, щекотанья, объятья и поцелуи „взасос". Все это дает уклон в сторону раннего развития сексуальности. Позднее, иногда уже с первого года, почетное место начинает занимать телесное наказание в виде пошлепывания рукой или розгой, а также иные виды наказания, как формы мести и расправы сильного над слабым, срывание на маленьком

своей усталости, огорчений, плохого настроения, грубое обращение как между собой в присутствии ребенка, так и с ребенком, обманывание детей и запугивание. Всем этим прививаются антисоциальные навыки, развивается недоверие к людям, озлобленность, ревность, зависть. Весьма часто, особенно в семьях с единственным ребенком, последний является царем и богом семьи, по воле этого маленького тирана живет весь дом, выполняются все его желания. При нескольких детях часто тому или иному отдается предпочтение, в семье есть „любимец", и часто им бывает именно самый маленький: ему, как маленькому, все можно, ему все нужно уступать. Результаты подобного воспитания понятны без объяснений.

В. Реализм.

В своем стремлении познать окружающий мир ребенок является эмпириком. Все ощупать, попробовать на язык, ознакомиться с тяжестью, формой предметов путем их перенесения, поднимания, бросания, исследовать со стороны возможностей их употребления, не только наблюдать, но и самому производить изменения над вещами — таков его метод изучения мира. Сначала познается мир, непосредственно близкий, тесно связанный с удовлетворением насущных физиологических потребностей (первое полугодие), затем, по мере завоевания пространства путем развития движений, — более далекий с постепенным расширением кругозора и интересов. Получаемый таким образом запас впечатлений и представлений растет по мере расширения опыта и сферы изучения окружающей среды, постепенно закладываются основы мыслительного процесса (конкретное мышление). В этом процессе имеются налицо многие моменты, необходимые в дальнейшем для построения системы материалистического мировоззрения. Вот некоторые из таких моментов. Пониманию ребенка становятся очень рано доступны не только отдельные явления, но и связь их между собой. Инстинкт питания уже с первых месяцев подводит его к констатированию такой связи: грудь матери и насыщение; зажигают керосинку, наливают молоко в кастрюлю, засыпают крупу, ставят на огонь, выкладывают на блюдце и тогда дают есть, — здесь целая цепь явлений, в этой цепи одно явление следует за другим, одно предшествует другому. Последовательность во времени постепенно дает понимание причинной связи. Поведение ребенка ясно говорит об этом. Уже на втором году он сам начинает отыскивать причину каждого нового явления, а на третьем и четвертом году бесконечно спрашивает „почему и зачем", показывая этими вопросами, что, по его понятиям, все должно иметь причину и давать следствие. Эту же причинность он постигает и на собственном поведении, когда путем своих действий изменяет предметы и соотношения между ними. Весьма многие явления он видит не в статическом состоянии, а в их динамике, именно там, где эти переходы предмета из одного состояния в другое отделены небольшим промежутком времени (картофель сырой, его варка, картофель вареный, снег, тающий снег, вода и т. п.). В своей деятельности он опять-таки на собственном опыте постигает власть человека над вещами и вместе с тем зависимость проявлений своей воли от условий как внешнего, так и социального окружения. Значение труда и усилия он также усваивает на себе самом, начиная с того момента, когда путем сосания добывает молоко из груди матери. В дальнейшем вся его жизнь полна этими трудовыми усилиями, которые взрослые называют игрой, с целью приспособления окружающего своим потребностям и интересам. Добавлением служат наблюдения над трудовыми процессами, производящимися взрослыми, и их результатами. Уже из сказанного ясно, что педагогическая работа, имеющая целью дать реалистическую установку, должна итти по линии использования того, что уже есть в самой природе ребенка. а) Педагог должен так организовать среду, чтобы она не глушила, как это бывает обычно, стремления ребенка к исследовательской работе. Это достигается введением в детский обиход предметов, доступных для исследования путем совершенно самостоятельного использования их детьми (что является наиболее ценным), либо, если предметы в виду их опасных свойств этого не позволяют (горячие, острые, бьющиеся, хрупкие), знакомство с ними, конечно, в возможных формах, должно происходить под контролем взрослого. Обычно дети окружаются как раз только теми предметами, которые недоступны для их пользования, отсюда постоянные запреты и беспрестанное „нельзя". б) Среда должна содействовать усвоению правильной связи между явлениями, укреплению понятия о динамичности их. Это достигается тем, что ребенку дают возможность видеть процесс во всех его (по возможности) стадиях, принимая во внимание соответствие стадии развития мышления количества и разделения во времени отдельных моментов процесса, их доступность пониманию ребенка. Весьма важной при этом является такая организация детской жизни, которая сама представляет из себя цепь явлений, правильно сменяющих одно другое, т. е. правильность детского режима. Обычный быт маленького ребенка в семьях отличается беспорядочностью, на стремление ребенка проследить какой-либо процесс не обращается никакого внимания. Происходит это вследствие занятости родителей и непонимания важности этих моментов. в) Для уяснения взаимоотношения между средой и человеком, как трудового процесса, необходимой формой работы является знакомство детей с трудовыми процессами (см. выше, стр. 11), опять-таки доступными для их понимания, при чем труд должен быть обязательно связан с результатом (грязный платок, его стирка, платок чистый; картофель сырой, его варка и картофель вареный). г) *Знакомство с природой* также занимает видное место в реалистическом воспитании. На ряду с простым наблюдением применяется и метод активного участия самих



Рис. 1. Прием ребенка утром в ясли (к стр. 5).



Рис. 2. Зимой сон на воздухе (к стр. 5).

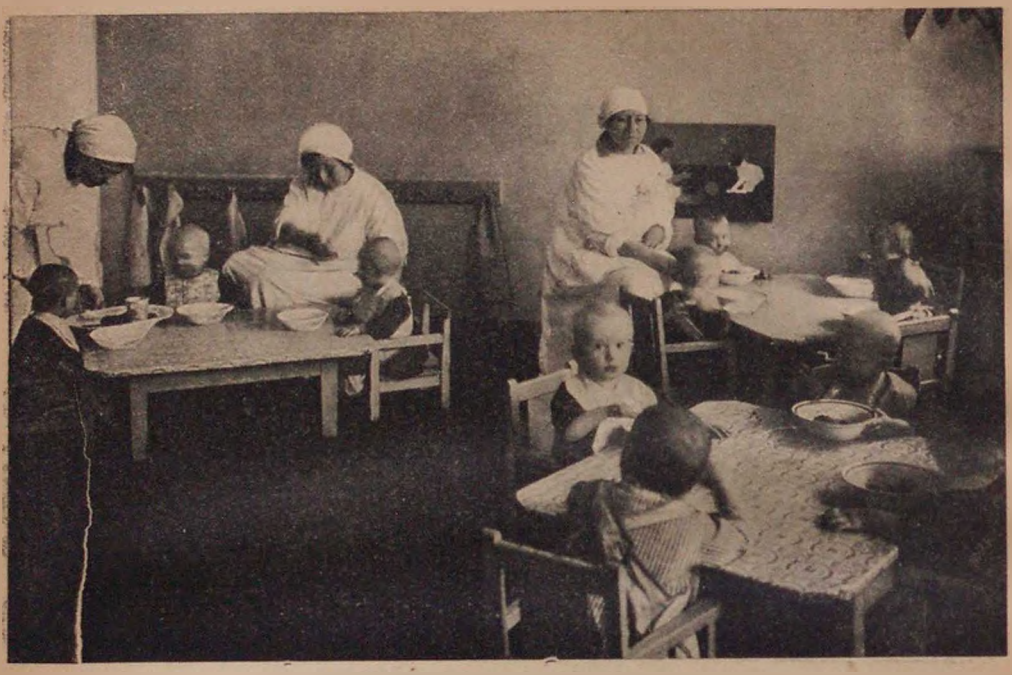


Рис. 3. Обед в яслях (к стр. 11).

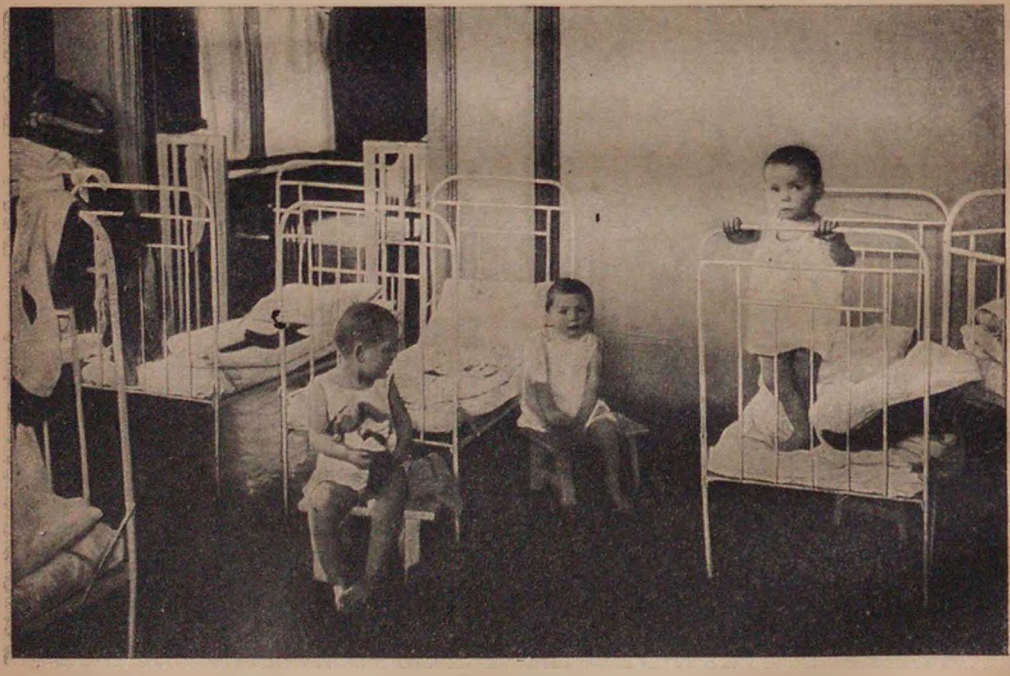


Рис. 4. Дети в яслях сами раздеваются перед дневным сном (к стр. 12)

детей в кормлении животных, поливке и посадке растений, собирании цветов, камней, еловых шишек, желудей, работа детей с песком, глиной, игра с водой и т. п.

Нельзя не упомянуть и о важнейших предрассудках, борьба с которыми также является задачей педагога. Взрослые обычно населяют мир теми предметами, которые для маленького ребенка не существуют (бог, ангелы, баба-яга и т. п.), существующие предметы наделяют теми свойствами, которых они в действительности не имеют (стол кусается, мешок для того, чтобы сажать в него капризных детей, у портного ножницы, чтобы резать уши непослушных), причинной непосредственной связью соединяют явления, на самом деле такой связи не имеющие (дождь потому, что ты капризничаешь, ты не получишь конфетки, потому что не пошел спать, не ложишься, — сейчас придет татарин и тебя возьмет и т. д.).

Г. Развитие речи.

Речь — орудие мышления, речь — необходимое средство общения между людьми. В своей начальной стадии речь развивается в двух направлениях: с одной стороны, уже с первых месяцев жизни вырабатываются голосовые навыки путем бессознательного произнесения звуков, затем слогов и слов, получая стимулы к этим упражнениям в окружающей среде, в стремлении к подражанию; с другой стороны, речевые навыки—когда слова связываются уже с определенным содержанием, что имеет место со второго полугодия жизни. В речевых навыках различаются: речь пассивная, т.-е. понимание чужой речи, и активная — произнесение слов самим субъектом. (Подробнее см. в ст. „Мышление человека, его механизм и значение в поведении", стр. 118, т. I.) Значение голосовых навыков лишь подсобное: они упражняют голосовые органы и тем содействуют их развитию. Пассивная речь развивается много раньше активной, и в течение всех трех первых лет ребенок значительно больше понимает, чем может выразить сам. Хаотическое влияние среды, давая детям речевые раздражители в изобилии, но часто не во-время, не подходящие по содержанию и неверные по форме, тем самым затрудняет и задерживает правильное развитие речи, отрицательно влияя на развитие мышления. Педагогический процесс на место хаоса должен дать систему речевых раздражителей, преследуя определенную цель: помочь овладеть правильною речью в соответствии с биологическими возможностями.

Педагогическая работа в основном заключается в следующем: 1. Пока нет еще речевого навыка, т.-е. речевой раздражитель не связан с предметом, символом которого он должен стать, педагог воспитывает этот навык, давая речевой раздражитель вместе с обозначаемым им предметом, действием или свойством. Давая чулок, воспитательница говорит: „чулок"; наливая молоко, сопровождает словами: „наливаю молоко" предлагая потрогать горячий чайник, говорит: „горячо", и т. п. Такая работа проделывается до тех пор, пока уже одно слово: „чулок, наливать, горячо", без предъявления самих раздражителей будет вызывать у ребенка правильные представления того, о чем говорят. Очень рано и сам ребенок начинает требовать от взрослого этих словесных обозначений. 2. Стадия развития активной речи требует от педагога, чтобы он вызывал и самого ребенка на высказывания, создавал для него стимул в виде вопросов: что это, что делает, какой, чей и т. п. На практике уже со второго года воспитание навыков активной и пассивной речи часто сливается вместе. 3. По мере овладения речью педагог должен направлять ребенка на то, чтобы для него было выгодно предпочитать языку жестов и криков словесные обозначения. „Скажи,—я тебя не понимаю"— вот требование, с которым все чаще и чаще должен обращаться педагог к ребенку по мере развития речи. 4. Важным подспорьем для привития речевых навыков является пример более старших детей, речь которых ближе подходит к речи маленьких, а потому более доступна им для подражания. К самой речи воспитательницы, когда она говорит с ребенком, предъявляются такие требования: а) речь должна быть коротка, правильна и проста по структуре; б) содержание ее должно быть конкретно, реально, понятно для ребенка; в) необходимо говорить медленно, повторяя и отделяя каждое слово произношением одно от другого. Нужно вести борьбу с предрассудками, а именно: 1. Подделывание под детский язык, употребление взрослыми исковерканных детьми слов: „кося" вместо кошка, „моко" вместо молоко. 2. Неправильное называние предметов, действий, качеств: как-то: инака, бяка, тпруа и т. п. 3. Употребление слов, которые для ребенка не могут иметь реального содержания. 4. Недооценивая понимание ребенком чужой речи, часто дают недопустимые образцы для подражания, позволяя себе при ребенке ругаться, ссориться, говорить повышенным тоном.

Литература: Прейер Б. *Душа ребенка.* Петербург. 1891 г. Сикорский. *Душа ребенка.* Пб. 1901 г. Левоневский А. *Мой ребенок.* Изд. Богдановой. Пб. 1914 г. Кричевская В. *Моя Маруся.* Гаврилова Н. и Стахорская М. *Дневник матери.* Изд. „Практические Знания", М. 1916 г. Павлова А. *Дневник матери.* Гиз. М. 1924 г. Станчинская Э. *Дневник матери.* Изд. „Нов. Москва". 1924 г. Шилова В. *Мой дневник.* Изд. Орловского отд. Гиз. 1923 г. *Труды съезда по семейному воспитанию.* 1914. г. Штерн В. *Психология ребенка до шести лет.* 1919 г. Корнилов К. *Очерки психологии раннего детства.* Изд. Гиз. 1921 г. Бибанова Е. О. *О ребенке в первый год его жизни.* Изд. Наркомздрава, 1923 г. *Труды Комиссии по изучению раннего детства Педологического института,* под ред. Н. Рыбникова и Е. Бибановой. *Как изучать ребенка.* Изд. Орловского отд. Гиз. 1923 г. *Методы объективного изучения.* Сб. под ред. И. Эвергетова. Изд. Ленинградского педологического института, 1924 г. *Труды Всероссийского съезда по педологии и психологии.* 1924 г. Бехтерев В. *Первоначальная эволюция детского рисунка.* Пгр. 1910 г. Блонский П. *Педология.* Изд. „Раб. Прос.". М. 1925 г. Бибанова Е. *О маленьких детях Большой Москвы.* Изд. Ленгиза, 1926 г. Бехтерев В. *Вопросы воспита-*

ния в возрасте первого детства. Журнал „Образование", 1909 г. Бехтерев В. *Вопросы общественного воспитания.* Журнал „Вестн. Восп.", 1909 г. Бехтерев В. *О воспитании ребенка в первом детстве.* Труды съезда по семейному воспитанию. Поварнин. *Роль научного изучения ребенка в развитии науки о воспитании.* Труды съезда по семейному воспитанию. Поварнин. *О воспитании внимания у детей.* Бехтерев В. *Вопросы эволюции нервно-психической деятельности и отношение ее к педагогике.* Журнал „Вестн. психолог.", 1916 г. Бехтерев В. *О воспитании в младенческом возрасте.* Пб., 1913 г. Кричевская Е. *Практическое руководство по воспитанию детей в первые три года их жизни.* Изд. „Раб. Просв.", 1922 г. Бибанова Е. *Очерки по педагогике младенчества.* Изд. „Путь Просв.". Харьков 1924 г. *Вопросы педологии и педагогики раннего детского возраста.* Сб. под ред. А. Дурново. Изд. Наркомздрава. 1926 г. Дернова-Ермоленко А. *Рефлексологический подход в педагогике.* Изд. книжного сектора Губоно, Л. 1925 г. Дерново-Ермоленко А. *Педологические основы воспитания.* Изд. „Красн. книга", Орел 1925 г. Блонский П. *Педагогика.* Изд. Гиз. Москва 1922 г. Джонсон Г. *Опыт педагогической работы в яслях Америки.* Гиз. Москва 1925 г. Сб. *Игра и игрушка* под ред. Н. Рыбникова. Гиз, Л. 1926 г. Бибанова Е. *Как нужно обращаться с маленькими детьми в семье.* Популярная брошюра. Изд. „Нов. Москва". 1926 год.

Е. Г. Бибанова.

ОХРАНА МАТЕРИНСТВА И МЛАДЕНЧЕСТВА.

1. Общие задачи охраны материнства и младенчества. Рассмотрение вопросов воспитания по отдельным возрастам следует начинать с того периода роста, который известен под названием *младенчества.* В этот период ребенок обыкновенно целиком связан с матерью. Поэтому нормальное развитие его во многом зависит от нормального положения матери, и вследствие этого возникает вопрос *об охране* (т.-е. об обеспечении нормальными медико-педагогическими условиями) *как матери, так и ребенка.*

В основе всего дела охраны материнства и младенчества лежит борьба с высокой смертностью грудных детей и стремление создать здоровое, трудоспособное поколение. Первое обстоятельство, т.-е. *высокая детская смертность,* обратило на себя внимание с того момента, когда санитарная статистика занялась изучением смертности населения. Так, например, если взять смертность населения Московской губернии за 1914 г., то оказывается, что из каждой сотни умерших — 39 детей до 1 года и 18 детей от 1 до 5 лет. Таким образом более трети всех умирающих составляют дети первого года жизни. Если сравнить смертность грудных детей в России и за границей, а особенно в Швеции и Норвегии, то оказывается, что у нас из каждой сотни родившихся умирает до 1 года около 25 детей, а в Швеции и Норвегии — только 7—8 детей, т.-е. в России умирает в $3^1/_2$ раза больше грудных детей, чем в Швеции. При изучении причин высокой смертности детей в России стали постепенно выясняться те пути, по которым должна была итти борьба с нею. Три главные причины лежали в основе высокой смертности детей.

Первая причина — *тяжелые условия труда женщины в период беременности и после родов.* Санитарная статистика, изучавшая состояние здоровья новорожденных и смертность их у женщин, работавших вплоть до наступления родов, и женщин, отдыхавших в последний период беременности, установила не только более низкую смертность в последнем случае, но и вес детей у отдыхавших перед родами женщин значительно выше. Установлено также, что работа женщин на предприятиях, связанная с вдыханием вредных испарений, вызывает зачастую преждевременные роды и аборты. Помимо того, большое значение как для ребенка, так и для матери имеет и отдых матери после родов. Если женщина слишком рано приступает к работе, то у нее легче развиваются заболевания половых органов, которые в дальнейшем сказываются на течении последующих родов и на кормлении грудью. Таким образом законодательство, правильно регулирующее труд беременной, способствует уменьшению детской смертности и оздоровлению женщины.

Вторая причина более высокой смертности грудных детей в России — это *санитарная неграмотность населения* вообще и матерей в частности. Наиболее частой причиной смерти детей до одного года являются поносы, при чем летом желудочно-кишечные болезни развиваются значительно легче, чем зимой. Наблюдения врачей показали, что поносами чаще болеют дети, не получающие грудного молока или вскармливаемые неправильно. На ряду с неправильным питанием неправильный уход также вызывает нарушение нормального развития ребенка, ослабление организма и большую восприимчивость к различным заболеваниям.

Наконец, третьей причиной, усиливающей смертность среди детей, является их *беспризорность.* Сплошь и рядом мать, уходящая на работу на фабрику, или крестьянка, уходящая на полевые работы, вынуждены оставлять своих детей в лучшем случае на попечения старухи, чаще же ребенок остается под наблюдением малолетней девочки. Естественно, что ни о каком правильном уходе и кормлении ребенка при таких условиях говорить не приходится.

В целях борьбы с некультурностью матерей, с незнанием основных правил гигиены грудного ребенка и с беспризорностью его создаются различные учреждения охраны материнства и младенчества—*консультации для беременных, консультации для грудных детей, организуются специальные курсы для матерей, ясли и т. д.*

2. Учреждения по охране матери и ребенка. *Консультации для грудных детей* играют наибольшую роль в борьбе с детской смертностью. В некоторых городах, как, например, в Ленинграде, их называют *пункта-*

ми охраны материнства и младенчества. Здесь должны быть сосредоточены все те организации, в задачи которых входит санитарно-просветительная работа среди матерей. Они должны быть разбросаны в большом количестве в городах и селах для того, чтобы быть близкими и доступными каждой матери. Сюда мать должна приносить показывать своего ребенка с первых недель его жизни; здесь она советуется с врачом относительно развития ребенка, получает соответствующие указания, как кормить его и как за ним ухаживать, чтобы предупредить заболевание. В случае необходимости врач направляет к матери на дом так называемую *патронажную сестру*, которая обучает мать дома, на практике, основным правилам гигиены ребенка. Здесь же, в консультации, ведется прием беременных, здесь же организуются специальные курсы для матерей. Таким образом, консультация во всей своей многосторонней работе является учреждением профилактическим, т.-е. стремящимся предупредить болезни ребенка. Штат консультации состоит из врачей, патронажных сестер и необходимого технического персонала.

На ряду с этим при консультации функционирует еще и *молочная кухня*, снабжающая мать, по назначению врача, специальными молочными смесями, необходимыми для питания ребенка. Помимо того, при консультациях необходима организация *юридических советов матерям и советов по воспитанию и педагогике* раннего детства.

Ясли приходят на помощь матери в случаях отсутствия возможности ухода за ребенком, так как в них мать может отдать ребенка на время своей работы. Кроме того, ясли для грудных детей, организуемые при предприятиях, преследуют и вторую цель — дать возможность матери кормить ребенка грудью. Благодаря правильно поставленному физическому уходу и педагогическому подходу к детям, ясли служат рассадником надлежащих гигиенических навыков, и таким образом достигается и еще одна цель — санитарно-гигиеническая. Стоимость содержания одного ребенка в городских яслях в среднем составляет от 30 до 35 руб. в месяц, включая все расходы. Нормы расхода в различных местностях республики варинруются в зависимости от местных условий.

Для детей, остающихся сиротами вследствие болезни или смерти матери, организуются так называемые *дома младенца* Сложность их организации, в виду постоянной опасности инфекционных заболеваний, необходимость наличия большого количества персонала для ухода за грудными детьми и вследствие всего этого большая дороговизна учреждения (около 60 руб. в месяц содержание одного ребенка) заставляют искать других способов призрения сирот и подкидышей. За последнее время делаются опыты *отдачи детей на воспитание в чужие семьи* за определенную плату—*патронат*, при чем семьи эти предварительно обследуются в отношении состояния их здоровья и условий жизни, а в дальнейшем проводится тщательное наблюдение за развитием ребенка, отданного в патронат.

Организуемые охраной материнства и младенчества *дома матери и ребенка* точно также преследуют задачи как санитарно-просветительные, так и предоставление женщинам нормального отдыха после родов.

Из сказанного выясняется вся система охраны материнства и младенчества. Взяв объектом своих забот ребенка и его мать, организация эта должна широко охватить все стороны жизни, с которыми могут соприкоснуться мать и ее ребенок. Начиная уже с школьной скамьи, в школах II ступени следует знакомить девочку с будущими ее функциями матери, с гигиеной грудного ребенка и затем продолжать это дело санитарного просвещения в консультациях для женщин, для беременных, родильниц и для грудных детей; попутно оказывать матери необходимую социальную помощь и, в случае нужды, давать советы в юридических консультациях. В дальнейшем, при поступлении матери на работу, взять на себя заботу о ребенке, поместив его в ясли, и таким путем правильной организации физического ухода и путем правильного педагогического на него воздействия положить прочную основу для создания здорового гражданина.

3. Организация и управление. Вся работа по охране материнства и младенчества регулируется и направляется отделом охраны материнства и младенчества при Народном Комиссариате Здравоохранения.

Управление учреждениями охраны материнства и младенчества представляется в следующем виде. При губернских отделах здравоохранения имеются подотделы охраны материнства и младенчества, во главе которых в громадном большинстве случаев стоят врачи. В штате губернского подотдела должны быть инструктора, врачи и педагоги. Аналогичные организации имеются в несколько меньшем масштабе при всех уездных здравотделах. Заведующими учреждениями являются врачи, которые имеют двух помощников: заведующего хозяйством и сестру-инструктора. В учреждениях для детей старше года сестра-инструктор должна иметь, кроме медицинской, и педагогическую подготовку. Уход за детьми проводится сестрами-воспитательницами. Учреждения содержатся на местные средства и проходят по сметам здравотделов. Ясли, обслуживающие крупные предприятия, в большинстве случаев частично содержатся предприятиями.

4. Ближайшие задачи. Очередные задачи охраны материнства и младенчества в ближайшее время представляются в следующем виде: в первую очередь необходимо озаботиться об организации сети консультаций по охране материнства и младенчества в городах и селах. Устройство деревенских консультаций является особенно важным. Если в крупных и средних городах СССР идеи правильного вскармливания и ухода за грудным ребенком в значительной мере получили широкое распространение, то в деревнях на ряду с общей неграмотностью населения

особенно сильны суеверия и вредные навыки, касающиеся беременных женщин и грудных младенцев. Поэтому здесь смертность грудных детей достигает наибольших размеров, и консультации найдут широкое поле для своей деятельности. На ряду с консультациями весьма важно расширить сеть деревенских яслей. Аналогично сельским консультациям большую роль должны сыграть и сельские летние ясли, число которых с каждым годом увеличивается. Одной из существенных задач охраны материнства и младенчества является улучшение родовспоможения в городах и особенно в селах, где в настоящее время родильная помощь оказывается в большинстве случаев бабками. Не говоря уже о врачебной помощи, во многих местах отсутствуют даже квалифицированные акушерки.

5. Законодательство в области охраны материнства и младенчества характеризуется рядом положений, которые, с одной стороны, сводятся к охране труда беременной до родов и матери в период кормления грудью. С другой стороны, законы Советского Союза охраняют права матери и младенца при помощи ряда статей, касающихся семейного права.

В области охраны труда законом предусмотрены отпуска по беременности для работниц, занятых физическим трудом, 8 недель до родов и 8 недель после родов, а для женщин, занятых умственным трудом, по 6 недель до и после родов (ряд профессий умственного труда приравнены в отношении сроков к работницам, как, например, сельские учительницы, воспитательницы и др.). Мать, кормящая грудью, получает каждые три с половиной часа перерыв в работе на $^1/_2$ часа для кормления ребенка, или же рабочий день сокращается на 1 час. Помимо того, для них не допускается ночная работа. Беременные, начиная с 5-го месяца беременности, также освобождаются от ночной и сверхурочной работы.

На ряду с этими основными законами, Кодекс законов о труде предусматривает ряд положений, имеющих своей целью охрану женского труда: так, например, воспрещается применение женского труда в таких производствах, где употребление некоторых химических веществ или механические условия могут вредно отразиться на матери и ее потомстве.

Положения о семейном праве представляют собой ряд статей, устанавливающих права ребенка по отношению к родителям. Эти законы не делают различий между детьми, родившимися в браке или вне брака. Они облегчают матери возможность получения от отца ребенка *алиментов*, т.-е. материальной помощи, необходимой для содержания ребенка.

Сведения о количестве учреждений по охране материнства и младенчества

	По РСФСР											По СССР.
	1917 г.	1918 г.	1919 г.	1920 г.	1921 г.	1922 г.	1923 г.	1924 г.	1925 г.	на 1/I 1926 г.	на 1/I 1927 г.	на 1/I 1927 г.
Ясли фабричные и районные	14	78	126	565	603	914	447	503	536	603	631	804
Постоянные сельские ясли	—	—	—	—	—	—	—	—	—	7		—
Дома матери и ребенка	0	10	17	99	125	237	110	91	80	94	106	114
Дома ребенка	7	92	121	370	418	765	491	362	313	287	245	348
Труд. общежития для беспризор. матерей	—	—	—	—	—	—	—	—	—	9	11	11
Консультации для детей	6	39	58	133	161	179	137	165	262	390	447	708
Консультации для берем.	—	—	—	—	—	29	28	95	169	199	270	485
Юридич. консультации	—	—	—	—	—	—	—	30	130	128	140	140
Сельские консультации	—	—	—	—	—	—	—	7	117	122	268	549
Итого	27	219	322	1167	1372	2124	1213	1253	1607	1839	2106	3219

Летние сельские ясли:

Годы.	РСФСР	УССР	СССР
1921	—	46	46
1922	125	123	248
1923	209	266	475
1924	524	426	950
1925	1853	738	2614
1926	2924	952	4052

Литература. Грауэрман, Г. Л. *Что такое охрана материнства и как ее следует осуществлять.* Охр. Мат. и Млад. 1920 г. Коллонтай, А. *Общество и материнство.* Госиздат. 1921 г. Гернет, М. Н. *Социально-правовая охрана детства за границей и в России.* Антонов. *Санитарно-просветительный патронат грудных детей.* Назарова, Н. С. *Ясли для детей грудного возраста.* Охр. Мат. и Млад. 1925 г. Жорно, Я. Ф. *Молочная кухня для вскармливания грудных детей.* Изд. Мосздрава. 1926 г. Каплун, С., и Лебедева, В. Н. *Женский труд и охрана материнства и младенчества в Советской республике.* Штейнберг, А. *Женщина и социальное страхование.* Дулицкий, С., и Ногина, О. *Охрана материнства и младенчества* (руководство для врачей). Сборник статей. Изд. Мосздрава. 1926 г. Куркин, П. *Смертность грудных детей.* Курзон, В. *Охрана материнства и младенчества в СССР.* Самгубиздат. 1926 г.

С. Дулицкий.

VII ОТДЕЛ.

СИСТЕМА СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В РСФСР [1].

1. Принципы и задачи социального воспитания. Наиболее важным и ответственным участком во всей нашей системе народного образования является область социального воспитания, оперирующая различными видами педагогического воздействия на ребенка в целях выработки из него физически здорового, вооруженного необходимыми знаниями, умениями и навыками борца за коммунизм и строителя социалистического общества.

Вся наша педагогика, весь наш воспитательно-образовательный план имеют в виду преимущественно учреждения социального воспитания, которые по мере нашего социалистического строительства должны будут охватить всю массу детского населения, начиная от детей дошкольного возраста и кончая подростками 17 лет. Принципы, положенные в основу нашей системы социального воспитания, коренным образом отличают ее от русской дореволюционной и современных буржуазных систем воспитания.

Прежде всего наша система социального воспитания является единой системой, т.-е. у нас одна и та же воспитательная система для детей обоего пола различных группировок населения (в дореволюционной России и в современных буржуазных странах — две системы воспитания — одна для господствующего класса и другая для подчиненного, а также разные учреждения для мальчиков и девочек), при чем система эта едина по принципам и целям при разнообразии оттенков и уклонов отдельных типов учреждений социального воспитания.

Работа учреждений социального воспитания должна строиться на трудовом принципе, который заключается в изучении трудовой деятельности людей и в посильном труде самих обучающихся, при чем труд этот должен носить характер политехнического труда, а не узко-ремесленного. Виды и дозировка труда находятся в зависимости от возрастных особенностей детей и от характера работы и целевой установки того или другого детучреждения. В дошкольных учреждениях более всего практикуется игра-труд, в школах I ступени — по преимуществу домоводство, огородничество, работы по украшению школы, несложные виды общественно-полезной работы, в школах семилетках — производственные мастерские, а для старших групп там, где имеется возможность, допускается работа на фабрике и заводе. Большинство детучреждений, в силу объективных условий, далеки еще от правильной постановки и проведения труда. Очень часто принципы труда заменяются принципом простой иллюстрации. Наши учреждения социального воспитания пропитаны общественно-политическим содержанием. Классовая направленность всей нашей воспитательной работы очевидна. Весьма важным фактором в выработке материалистического мировоззрения у учащихся является антирелигиозный характер работы наших детучреждений.

Огромное воспитательное значение имеют организации юных пионеров и комсомольские ячейки, направляющие общественно-политическую жизнь в школах, помогающие органам самоуправления активно и организованно принимать участие в строительстве новой трудовой школы. Н. К. Крупская так говорит о значении детского коммунистического движения для строительства школы: „У новой советской школы и у пионер-движения одни и те же методы работы; школа нужна для углубления детдвижения. Детдвижение необходимо для того, чтобы сделать возможным строительство новой школы, и потому между школой и детдвижением должна быть самая тесная смычка".

Активность, инициатива, самодеятельность и коллективизм учащихся развиваются в значительной степени благодаря правильно организованному самоуправлению, которое занимает весьма видное место в учреждениях соцвоса. В зачаточном виде самоуправление имеется уже в старших группах дошкольных учреждений. Самоуправление наиболее жизненно проводится там, где

[1] Об особенностях системы соцвоспитания на Украине и в других союзных республиках, см. т. III.

имеется налицо интересная коллективная работа, и, наоборот, принимает самые уродливые формы и вырождается в казенщину там, где работа поставлена формально и неинтересно.

Огромное значение придается широкой постановке художественного и физического воспитания в наших детучреждениях. Художественное воспитание, правильно поставленное, организует в желательном нам направлении эмоции ребенка, являясь одним из сильнейших педагогических средств. Все виды искусства, как-то: рисование, лепка, пение, ритмика, художественное слово, должны в той или иной мере найти свое место в наших детучреждениях.

Физическое воспитание должно помочь нам подготовить физически здорового, крепкого, умеющего в гигиеническом отношении разумно организовать свою жизнь гражданина, для чего необходимо умелое проведение целого ряда физических упражнений и подвижных игр, основанных на данных педологии. На ряду с физическим оздоровлением наших учащихся стоит и вопрос полового воспитания.

Вся система учреждений социального воспитания, начиная с дошкольных, строит свою работу на увязке образовательного процесса с каким-либо общественно-полезным трудом, следуя завету Ленина: „каждый шаг своего учения, воспитания, образования... связывать с участием в общей борьбе всех трудящихся против эксплоататоров". Выбор вида общественно-полезной работы зависит от возраста детей, от хозяйственных и культурных особенностей каждого данного района.

Строя свою работу на основе интернационализма и международной солидарности трудящихся, советская система народного образования широко в то же время выявляет национальную культуру, что прежде всего выражается в факте преподавания на родном языке.

Ко всем этим особенностям нашей системы социального воспитания необходимо прибавить ярко выраженную тенденцию строить свою работу на основе изучения как отдельного ребенка, так и детского коллектива в целом. Педологическая база педагогической работы в учреждениях соцвоса с каждым годом заметно расширяется. В этом расширении залог правильного разрешения выдвинутых жизнью педагогических проблем.

Таковы общие принципы и особенности советской системы социального воспитания.

2. Учреждения социального воспитания.

а) Дошкольное воспитание. Очаги и ясли, находящиеся в ведении здравотделов, являются первичными ячейками общественного внимания и забот о ребенке. Дошкольное воспитание — это уже следующее звено в общей цепи наших мероприятий по отношению к детскому населению. Учреждения дошкольного воспитания, охватывающие ребят с 3 и до 8 лет, должны иметь исключительное значение в нашей системе социального воспитания, так как, помимо того, что дошкольное воспитание дает возможность женщине принимать посильное участие в общественной жизни, учреждения дошкольного воспитания — детские сады, площадки, комнаты для детей — очень важны и потому, что при педагогически правильной постановке дела в них мы закладываем основы и даем целесообразную установку для всего дальнейшего развития ребенка. В настоящее время уточняются содержание и методы дошкольной работы, разрабатываются формы органической связи работы детсада с работой школы. Дошкольное воспитание по количественному охвату детей пока весьма незначительно.

б) Школы. Массовым типом воспитания и образования в нашей системе является школа I ступени, долженствующая в недалеком будущем, в связи с введением всеобщего обучения, охватить детское население в возрасте от 8 до 12 лет на 100%. Колоссальнейший количественный размах в деле организации школ I ступени, единственная возможность для сотен тысяч детей закончить только эту школу устанавливают величайшую ответственность за правильную постановку педагогической работы в школе I ступени. Задача школы I ступени — дать детям в течение четырех лет определенную сумму знаний и навыков, нужных для ориентировки в жизни, а также научить их читать, писать, считать. Нормальный тип школы I ступени — четырехлетка. Фактически же у нас еще имеется много двухлеток и трехлеток.

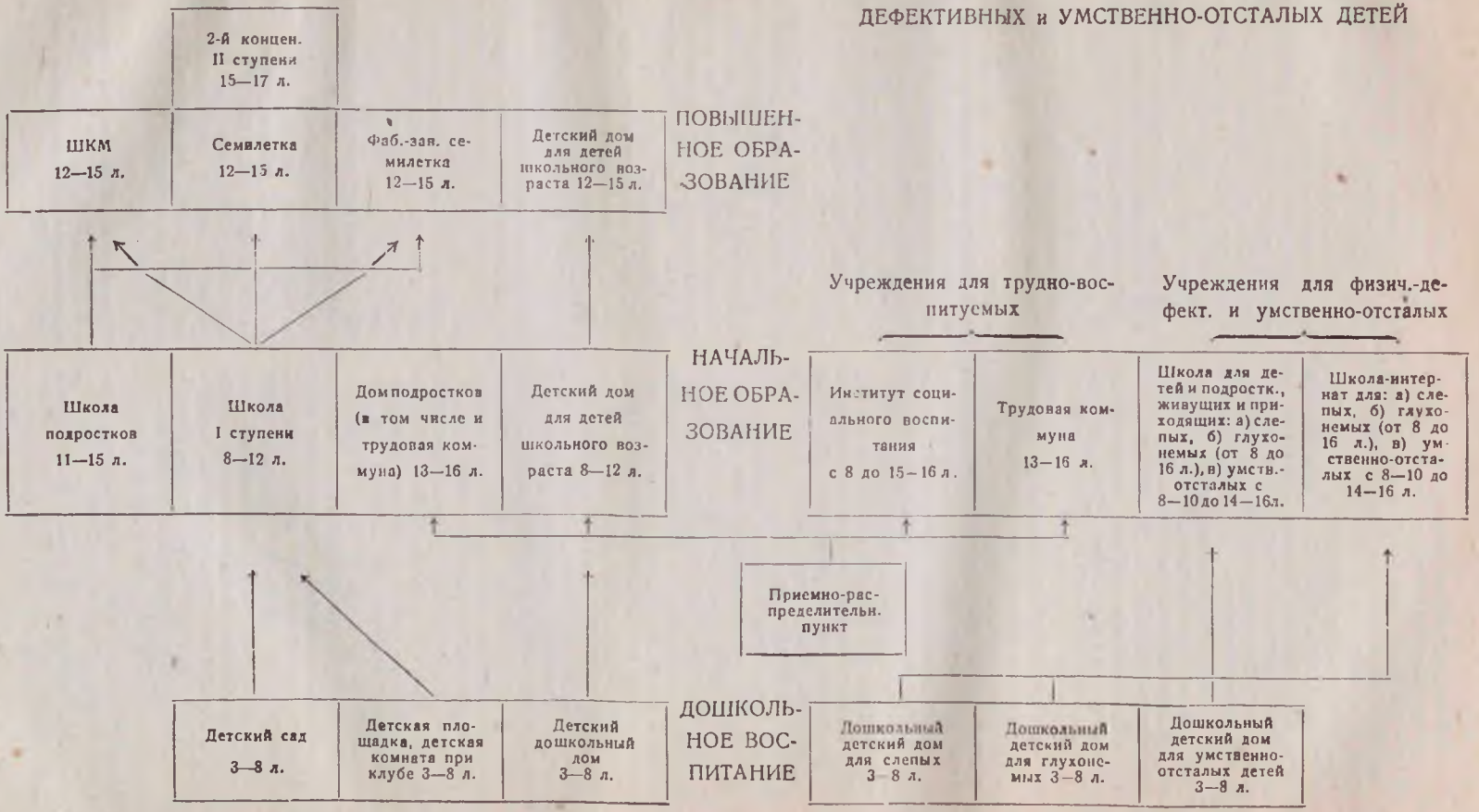
Эти же задачи преследует и школа подростков, куда поступают дети в возрасте от 11 до 15 лет, по тем или другим причинам не учившиеся в школе I ступени. Школа подростков должна быть с двухгодичным курсом, но на ближайшее время она проектируется как одногодичная школа.

Если в настоящее время массовой школой является школа I ступени, то в будущем на определенный период времени, т.-е. до тех пор, пока не будет введена полная девятилетка, массовым типом школы должна быть школа-семилетка, обслуживающая ребят в возрасте от 8 до 15 лет. Задачи семилетки усложняются и расширяются. Семилетка должна дать уже некоторую производственную грамотность и выявить наклонность учащихся к той или иной профессии, а также помочь учащемуся выработать материалистическое марксистское мировоззрение.

Уклоны школы-семилетки зависят от социально-экономического окружения, в котором школа находится.

В сельскохозяйственном окружении наиболее популярным типом школы-семилетки становится школа крестьянской молодежи — ШКМ, целью которой является подготовка культурного земледельца, общественника, кооператора. ШКМ должна обеспечить общеобразовательный политехнический минимум, характерный для I концентра II ступени, и создать полную преемственность как с I ступенью, так и со следующими ступенями обучения социального воспитания и профобразования. „В перспективе ШКМ должна быть развернута из трехлет-

СИСТЕМА УЧРЕЖДЕНИЙ СОЦВОСА РСФСР



ней в пятилетнюю и, организационно увязываясь с первыми 4-мя годами обучения, представлять таким образом единую девятилетку в деревне" (из резолюции V Всероссийского съезда завгубоно).

Производственное обучение в ШКМ охватывает такие виды работы: 1) практические занятия в хозяйстве школы, 2) работу по организации показательных опытов и улучшений в крестьянском хозяйстве по заданиям школы, согласованным с домохозяевами, 3) общественно-агрономическую работу (очистку и сортировку семян, борьбу с сорняками, работу на прокатных пунктах и т. п.). („Еженедельник НКП", № 28, 1926 г.)

В промышленном районе организуется фабрично-заводская семилетка как школа политехническая, которая „должна дать учащимся знакомство с трудовыми приемами и процессами и сообщить навыки в обращении и применении общеупотребительных инструментов. В области технологии и техники школа должна на основе физических и химических законов дать учащимся не только понимание процессов производства, но и некоторые технические умения" („Еженедельник НКП", № 27, 1926 г.).

Фабрично-заводская семилетка по своему содержанию, методам работы и организационно должна тесно примыкать к школам ФЗУ в целях построения работы последних на базе этой семилетки.

Количество таких школ пока незначительно.

Последним звеном в общей цепи социального воспитания является II концентр школы II ступени, обслуживающий подростков 15—17 лет и, сохраняя политехнический характер, дающий некоторую специализацию в той или иной отрасли труда. Выходящие из II концентра находятся накануне получения всех прав гражданства (принимать участие в выборах, съездах и пр.), а потому одной из задач этих двух последних годов обучения должна быть углубленная, строго выдержанная в коммунистическом духе общественно-политическая подготовка. Наиболее распространенные уклоны II концентра — это педагогический и кооперативный.

в) Детские дома. В первые годы революции детским домам придавалось огромное значение, особенно на Украине, где считали детский дом наиболее совершенной формой социального воспитания. Голод и годы разрухи показали, что детские дома в лучшем случае спасают жизнь ребятам, выброшенным на улицу. В настоящее время „детский дом имеет своей задачей дать воспитанникам общее (политехническое) образование и практические трудовые и общественные навыки в целях подготовки их к общественно-полезной трудовой деятельности" („Еженедельник НКП", № 25, 1926 г.).

В соответствии с основной схемой социального воспитания в РСФСР имеется три типа детских домов: 1) детский дом для дошкольников, 2) детский дом для детей школьного возраста (8—15 лет), 3) трудовая коммуна — сельскохозяйственная и городская — для подростков 13—16 лет.

Трудовую и образовательную подготовку воспитанники детских домов должны получать в соответствующих учреждениях: районных мастерских, школах, клубах, а также на фабриках и заводах. В тех случаях, когда школа и мастерские имеются внутри детского дома, в них привлекаются приходящие дети окружающего населения.

Детские дома заполняются преимущественно детьми-сиротами, а также беспризорниками. Последние часто организуются в трудовые коммуны. Борьба с беспризорностью является одной из первоочередных задач нашего государства и общественности. „Рожденная войнами и голодом и питаемая еще в значительной степени и сейчас материальной нуждой городской и деревенской бедноты, детская беспризорность продолжает оставаться огромным общественным бедствием" („Еженедельник НКП", № 2, 1926 г.).

Ночлежка, приемник, распределитель являются первичными учреждениями по организации беспризорников. Из этих учреждений беспризорники переходят в детдома и трудкоммуны.

Наша система социального воспитания включает в себя следующие учреждения для физически-дефективных и умственно-отсталых детей: 1) школу для слепых детей и подростков, живущих и приходящих, 2) то же для глухонемых, 3) то же для умственно-отсталых, 4) школу-интернат для слепых детей, 5) то же для глухонемых, 6) то же для умственно-отсталых.

г) Опытно-показательные и опорные учреждения социального воспитания. Опытные учреждения имеют своей целью проработать, проверить те или другие методы учебной образовательной работы, те или другие проблемы, выдвинутые строительством трудовой школы. Положительные результаты работы выносятся для широкого пользования массовыми детучреждениями. Опытные учреждения включают в себя все типы учреждений соцвоса — детские сады, детские дома, школы.

Опорные или районные учреждения (преимущественно школы) являются центрами педагогической работы района. Вокруг районной школы организуются работники рядовых окрестных школ. „В среднем на одну опорную школу приходится 15 рядовых. Средний радиус влияния — 28 версты" („Народное просвещение в РСФСР к 1925—26 учебному году").

Литература. Б. А. Плюснин-Кронин. *Система народного образования РСФСР.* Изд. „Работник Просвещения", М. „Еженедельник НКП" за 1925—26 год. „Народное просвещение в РСФСР к 1925—26 г.", М. 1926. Н. К. Крупская. *В поисках новых путей*, сборник статей. Изд. „Работник Просвещения", М. 1924 г. Гр. Гринько. *Очерки советской просветительной политики.* Изд. „Путь просвещения", Харьков, 1923 г. *Вопросы народного просвещения на V Всероссийском съезде завгубоно.* Москва, 1926 г.

Т. Корнейчик.

VIII ОТДЕЛ.

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ.

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОЧЕРК РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИИ ДО ОКТЯБРЬСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ.

1. **Первый этап (с 60 — 90 гг. XIX столетия).** Оживление педагогической мысли, возникшее под влиянием роста и развития торгово-промышленного капитализма, в шестидесятых годах прошлого столетия пробудило в педагогических кругах интерес к идеям и достижениям Запада *в области первоначального воспитания* детей, в частности к учению и практическим шагам немецкого педагога Фридриха Фребеля и его последователей. С системой Фребеля и с существованием детских садов в Германии впервые познакомил русских педагогов в 1857 г. В. И. Водовозов. С этого времени начинают осуществляться командировки за границу для изучения теории и практики детских садов, по частной инициативе открываться в столице и в крупных городах провинции первые платные детские сады для детей средних и высших сословий [1]. Пропаганда идей Фребеля и разработка вопросов, связанных с их применением в русских условиях, в начале этого периода шла следующими путями: 1) посредством периодической печати: в общепедагогических журналах помещались статьи, излагающие сущность, практическую значимость и критическую оценку системы Фребеля [2]; с 1866 — 68 гг. А. и Я. Симановичами издавался ежемесячный журнал под названием „Детский Сад“ (см. ст. „Библиография русских педагогических журналов“, т. I, отд. III); 2) посредством выпуска специальных руководств к построению занятий в детских садах по методике Фребеля и 3) путем обсуждения на педагогических собраниях. Для выработки основных положений о детских садах, как общественно-воспитательных учреждениях, в 1867 г. при *СПБ педагогическом собрании* была организована специальная *комиссия детских садов.* Считая идею детских садов верной, встретившей сочувствие в передовых педагогических кругах, выполнимой на практике, „одинаково плодотворной для детей всех сословий и состояний“, члены комиссии распространение их находили не только желательным, но и во многих случаях, вследствие неудовлетворительного домашнего, семейного воспитания, крайне необходимым. Помимо непосредственного улучшения воспитания малолетних детей, новое дело, по мнению членов комиссии, „даст плодотворные результаты и для самих педагогов, свяжет, солидаризирует педагогов-чиновников с обществом, побудит их смотреть на учащихся с психологической точки зрения, откроет новое поприще для женщины“.

Под влиянием роста буржуазной общественности педагогическая мысль этого периода выдвинула новые принципы в первоначальном воспитании детей: воспитать с раннего возраста в ребенке человека, направить все средства семейного и общественного воспитания к тому, чтобы приспособить ребенка к жизни, выявить посредством воспитания возможно большую общественную производительность личности. В соответствии с этими принципами задачи детского сада определялись следующим образом: „Детский сад, как общественно-воспитательное заведение для малолетних детей от трех до семи лет без различия сословий, религии и пола, преследуя физическое, умственное и нравственное развитие детей, должен дополнить недостаточное семейное воспитание, стать связующим звеном между семьей и школой, подготовлять к серьезным школьным занятиям“. Практика первых детских садов, вследствие того, что руководительницы подражали внешним мо-

[1] Первый проект широкой организации детских садов не только для детей средних и высших сословий, но и для детей деревни выдвинул в 70 годах в своем докладе Тверскому губернскому земству П. П. Максимович. Несмотря на убедительность доводов в пользу общественного воспитания малолетних детей, его предложение не имело практического успеха.

[2] Критическая оценка наиболее обстоятельно изложена в ст. „Фребель и его система“ Я. Симанович, журнал „Детский Сад“, №№ 1, 3 — 4 за 1868 г.

ментам методики Фребеля, вели по строгому расписанию занятия последовательного типа с обилием скучного материала, с мертвой учебой элементов грамоты, счета, письма и иностранных языков (в старших группах в некоторых детских садах по требованию родителей изучались три языка — французский, немецкий, английский), вызывала справедливые нарекания со стороны противников детских садов[1]. В этот период старые взгляды на воспитание малолетних детей в широких кругах населения еще были сильны, усвоение новых идей и мероприятий шло с большим трудом. Непонимание действительных задач детского сада, враждебность консервативных кругов ко всему новому, неудовлетворительная постановка занятий в детских садах (крайняя преданность *фребелизму*) породили в обществе много толков, в периодической педагогической печати полемику, весьма неблагоприятные условия для развития дошкольного движения. Появились голоса против целесообразности и необходимости детских садов: не соответствуют русской природе, русскому духу, разрушают семью, лишают детей народных сказок, систематизируют, механизируют и подавляют развитие детской природы, доступны только богатым и т. д. В эпоху общественной реакции интерес к детским садам ослабел, многие из них закрылись, журнал „Детский Сад", не получая помощи со стороны общества, прекратил свое существование, как орган по дошкольному воспитанию[2]. Естественным следствием падения широкого общественного интереса к детским садам среди горячих сторонников, „ожидающих от детских садов не больше не меньше, как пересоздания человеческого рода", было возникновение мысли об организации сил и средств для продолжения и углубления зарождающегося нового дела. По примеру стран Запада, в 1871 г. в Петербурге возникло *Фребелевское общество*, поставившее своей задачей „посредством распространения воспитательных идей Фребеля возбуждать и поддерживать в семействах интерес к рационализации воспитания детей и тем самым содействовать улучшению воспитания вообще". В 1872 г. общество открыло годичные (с 1878 г. — двухгодичные) курсы для подготовки семейных воспитательниц и руководительниц детских садов. В условиях реакции Фребелевское общество, незначительное по числу членов, страдающее от недостатка материальных средств, не смогло развернуть сколько-нибудь серьезной и широкой работы ни в области разработки теории и практики детских садов, ни в области их распространения и подготовки руководителей.

Детские сады, как общественно-воспитательные учреждения, по социально-педагогическим причинам за этот период не привились (из 37 платных детских садов в 1882 г. 14 находились в Петербурге, остальные — главным образом в крупных городах западных губерний) и не оформились в своем содержании и методах воспитательных воздействий. Частичное влияние новых взглядов на воспитание малолетних детей отразилось лишь в узких кругах интеллигентных родителей и на частичной реорганизации казенных детских приютов.

2. Второй этап (с 90 г. по 1905 г.). Развитие промышленного капитализма и связанных с ним противоречий общественного неравенства в 90 годах вызывает новый подъем общественных настроений и инициативы и в деле народного образования. Промышленная буржуазия всеми силами и средствами стремилась к ускорению промышленного развития страны. Буржуазная действительность выдвинула необходимость объективного в известных пределах изучения социальных и природных явлений. Естествознание и обществоведение получают в этот период свое развитие не только как основы сельскохозяйственной и индустриальной техники и общественной экономики, но и выдвигаются как средства усовершенствования воспитательно-образовательного процесса. На ряду с этим получает свое оформление буржуазная идеология — идейное обоснование вечности капитализма, буржуазного строя, абсолютного индивидуализма. Школа-учеба с правительственной опекой, классическим содержанием учебного материала, казарменным режимом находилась в резком противоречии с потребностями развивающейся промышленности. В этот период обострилась борьба *за реальное направление школьного образования, за оживление учебно-воспитательной работы как в содержании, так и в методах занятий, за введение в школьный курс систематического физического образования*, как средства выработки нравственного характера, *за необходимость резкого разграничения семейного воспитания от школьного, за укрепление и рационализацию воспитательных функций семьи*, основной ячейки капиталистического общества. Педологическое движение на Западе, поставившее задачей выработку научных основ воспитания, перенеслось в этот период и в Россию. Появились самостоятельные исследования в области психофизического развития детей. Возникновение психологии детского возраста, освещающей постепенный рост и развитие детской психики (психогенезис), и проникновение идей трудового воспитания с Запада значительно отразились на изменении взглядов на методы воспитательных воздействий. *Индивидуализация и семейно-трудовой принцип* являются самым характерным требованием педагогической мысли этого периода в области первоначального воспитания детей.

Наиболее видным идеологом педагогики этого периода, изложившим научные основы семейного воспитания, был *П. Ф. Лесгафт.*

[1] Среди противников существующей практики детских садов были и видные педагоги — Толстой и Ушинский.

[2] С 1869—76 г. журн. „Детский Сад" под ред. Е. Бороздиной расширил свою программу общепедагогическими и методическими вопросами школы с приложением образцовых уроков по разным предметам преподавания. Вопросам дошкольного воспитания отводилось незначительное место.

Отражавший взгляды промышленной буржуазии, оппозиционно настроенной к сословно-бюрократическому строю, Лесгафт в своих трудах резко критикует несоответствие жизненным задачам современной ему учебно-воспитательной практики, в частности практики детских садов, ведущих занятия по системе Фребеля. Являясь сторонником рационального семейного воспитания, Лесгафт, однако, вынужден был признать роковую необходимость общественно-воспитательных учреждений (детских садов) для малолетних детей необеспеченных классов. Эта уступка диктовалась очевидными фактами: пауперизмом народных масс, распадом семьи, отсутствием семейного воспитания из-за ухода женщины-матери на фабрику и в различные отрасли обслуживающего труда, ростом беспризорности, детской смертности в фабрично-заводских центрах. „Приютить детей, уничтожить тяготение их к улице, воспитать в них добрые чувства, поступки, любовь к труду, порядку, чистоте, вместе с тем раскрыть их умственные и физические силы для будущего более строгого и систематического обучения в школе" — таковы цели и задачи *первых народных детских садов*, возникших в этот период. Первый бесплатный народный детский сад был открыт в 1894 г. СПБ Фребелевским обществом для детей беднейшего населения столицы. В эти же годы возникли в СПБ два первых бесплатных *фабричных детских сада* на средства фабрикантов, народный детский сад Е. П. Калачевой, которая, кроме того, сорганизовала *кружок содействия организации бесплатных народных детских садов* [1]. В Киеве *Обществом содействия воспитанию и защите детей* в 1902 г. был открыт народный детский сад с приютом для сирот и полусирот из бедных слоев населения. В 1904 г. таких учреждений в Киеве было уже 5, при чем 2 из них существовали на средства города.

Обезземеливание и пролетаризация крестьянства в этот период шли усиленным темпом. Наемный труд вне хозяйства разрушал и крестьянскую семью. Повышение детской смертности (на 1000 детей до одного года умирало 438) и беспризорности в летнее время, увеличивающееся количество несчастных случаев (физические калечения) и деревенских пожаров, возрастающая выплата земских страховых взносов (из ежегодно истребляемого пожаром имущества на 100 миллионов рублей 10% происходило по вине беспризорных детей дошкольного возраста) были основными причинами, побудившими губернские земства притти на помощь деревне организацией ясель-приютов на летнее время для детей дошкольного возраста. Возникшие в этот период ясли-приюты (Пермское губ. земство начало открывать в 1896 г., Полтавское и Воронежское — в 1897 г., Самарское и Курское — в 1898 г., Симбирское — в 1899 г., Харьковское — в 1900 г.) преследовали цели: 1) экономические — средство предупредить разорительные пожары, 2) санитарно-гигиенические — средство распространить знания по уходу за ребенком, 3) нравственно-воспитательные. Несмотря на острую нужду деревни в таких учреждениях, крестьяне относились к ним недоверчиво, существовала боязнь об увеличении налогов и поборов со стороны земств. Скоро волна увлечения организацией яслей-приютов понизилась, во многих местах прекратилась из-за отсутствия средств в земской кассе. В эти же годы по частной инициативе возникает прообраз современной детской площадки, так называемые *игральни* для деревенских ребят. „Новое дело в деревне" (см. ст. Серовой „Вестник Воспитания", 1897 г.) возникло как потребность посредством игральни заменить в известных пределах воспитательную обстановку деревни более нормальной и „как реставрация детского сада, который в городах не привился и низведен до редкой затеи". Опыты организации летнего народного детского сада в деревне провела в 1905 г. и в 1906 г. в Тверской губернии А. Симанович. В этот же период возникли первые летние детские колонии за городом (СПБ, Москва), цель коих содействовать восстановлению детских сил, обогащению знаниями о природе и сельской жизни.

Филантропия в деле дошкольного воспитания имела классовые основы. На долю народных детских садов и ясель-приютов выпадала весьма существенная задача: вменялось в обязанность внушить ребенку с раннего возраста заповеди, молитвы, чинопочитание, начальные жизненные правила буржуазного общества. Религиозно-патриотическое содержание занятий, вытекавшее из основ православия, самодержавия и национализма, составляло основной дух филантропических учреждений. В то же время в практике детских садов постепенно вытеснялся *фребелизм*, вследствие многолюдности и разнообразия возрастных особенностей детей естественно оживлялось содержание занятий. Предметные уроки, рассказывание, чтение доступных детскому пониманию статеек, пение, свободные игры, гимнастические упражнения, введение в систему занятий прогулок, самообслуживания, ручного труда с практической целью, свободных часов в течение дня, устройство детских праздников, работа по ориентировочному расписанию—все это было значительным шагом вперед по сравнению с практикой детских садов прошлого периода. Подготовка к школьным занятиям происходила в особо выделенных группах—так называемых *подготовительных классах в школе*.

Подготовка воспитательниц и руководительниц, помимо СПБ Фребелевских курсов, в этот период проходила на 3-годичных курсах *СПБ общества содействия физическому развитию*, открытых в 1896 г. [2]. Особенности подготовки „лесгафтичек" (пре-

[1] Первые общедоступные народные сады были открыты: в начале 80-х годов в г. Томске (просуществовав несколько лет, закрылся) и в СПБ Обществом дешевых квартир.

[2] Общество было сорганизовано по инициативе Лесгафта; педагогические курсы (Лесгафтовские) имели отделение по подготовке руководительниц дошкольного воспитания.

обладание естественно-научного образования, теоретическая и практическая подготовка по системе физического развития, общественная работа) отражались на практике их занятий в качестве руководителей по физическому воспитанию и организаторов общественных площадок для детских игр как в столице, так и в провинции.

В целях взаимопомощи родителей, педагогов и врачей в деле воспитания и обучения детей, в целях совместного изучения детской природы, обмена мыслей по поводу явлений, имеющих место в жизни, педагогической литературе и разных обществах содействия воспитанию, в этот период стали возникать *родительские и семейно-педагогические кружки* и педагогические общества (1884 г. — СПБ родительский кружок, 1899 г. — Казанский семейно-педагогический кружок, Тверской и др.), которые, кроме взаимопомощи, вели общепедагогическую работу: издавали педагогическую литературу, детские книги и журналы, популяризировали принципы и методы правильного воспитания, физического образования, идеи детского сада и т. д.

Количественный рост частных платных детских садов за этот период был незначительным (на 1896 г. по отчетам СПБ Фребелевского общества числилось 60). В 1900 г. по инициативе Н. А. и А. Ф. Рау был открыт в Москве первый платный детский сад-пансион для воспитания и обучения устной речи глухонемых детей дошкольного возраста. Из других мероприятий в области дошкольного воспитания за этот период можно отметить следующие: в 1898 г. СПБ Фребелевское общество организовало выставку работ детских садов в целях пропаганды идеи детского сада, в 1900 г. общество участвовало в качестве экспонента на всемирной выставке (педагогический отдел) в Париже, в 1893 г. этим же обществом была впервые получена субсидия от М. Н. Пр. в сумме 2000 рублей. С 1900 г. в ассигнованиях М. Н. Пр. стала отпускаться незначительная сумма „на занятия с детьми дошкольного возраста".

3. Третий этап (с 1905 г. по октябрь 1917 г.). „Эпоха обновления" (1905 — 1907) кончилась реакцией. В этот период в России оформляется буржуазная педагогика со всеми ее характерными чертами. Под влиянием развития естественных наук, расширения сферы применения экспериментальных методов исследования, под влиянием развития педологического движения устанавливается *биологический взгляд на личность ребенка*, как на самодовлеющее целое, в котором таится будущий творец новой жизни. Логическим следствием установления непрерывности в развитии ребенка явилось признание необходимости уничтожения резкой грани между дошкольным и школьным периодом жизни ребенка. *„Дошкольное воспитание* в этот период по социально-педагогическим соображениям и требованиям впервые *выдвигается как очередная проблема* в общей системе народного образования; народные детские сады — как основа народной школы и составной элемент в реорганизации общества. *„Свободное воспитание"*, как „истинный ключ к прочной и устойчивой организации общественного строя на новых началах", как процесс выработки с ранних лет творческой индивидуальности, цельной гармонической личности методом „творческого производительного труда", составляет основной педагогический принцип и систему наиболее передовой теории и практики за этот период.

Социальные условия воспитания малолетних в связи с развитием промышленного капитализма в этот период значительно ухудшились во всех слоях трудового населения. Отсутствие планомерной заботы государства о детях дошкольного возраста, законов, регулирующих разрешение открытия и функционирования детских садов и учреждений для подготовки персонала, побудило *Киевское общество народных детских садов* (октябрь 1907 г.) обратиться с докладной запиской в М. Н. Пр. Общество выставило требования: включить народные детские сады в систему государственных воспитательных учреждений, отпускать средства на содержание учреждений для подготовки персонала, в законодательном порядке издать правила открытия, ведения этих учреждений и наблюдения за ними, внести в программу женских средних учебных заведений, где преподается педагогика, теоретическое и практическое ознакомление с вопросами воспитания детей дошкольного возраста. Записка общества получила широкое распространение среди деятелей по народному образованию. Вопрос о дошкольном воспитании проникает в стены Государственной думы III созыва: 22 февраля 1908 г., в связи с утверждением ассигнований СПБ Фребелевскому обществу, был затронут в речи председателя думской комиссии по начальному образованию Е. П. Ковалевского, предлагавшего вступить на путь энергичной и последовательной помощи местным организациям; 20-го мая 1908 г. в думу вносится законопроект, подписанный 32 членами-октябристами, под названием „Об учебно-воспитательных учреждениях для детей дошкольного возраста — детских садах". Весь смысл законопроекта октябристов может быть сведен к положению, выдвинутому в объяснительной записке: „Законодательное собрание *могло бы* и *должно бы* сделать *нечто* для нормального воспитания детей больших городов и оздоровления этим путем населения..." Законопроект в Думе не обсуждался. Забота о детях осталась вне интересов правительства, в частности и учебного ведомства. Оставалось одно — развитие общественной инициативы и привлечение родителей к делу дошкольного воспитания.

Осуществление новых принципов воспитания детей в пределах реальной обстановки и жизненных условий путем и на основе взаимопомощи родителей пытались впервые провести в жизнь интеллигентные круги СПБ, организовавшие в 1908 г. *СПБ Общество содействия дошкольному воспитанию*. Возникшие ранее семейно-родительские группы,

так называемые *„домашние детские сады"*, обществом были включены в сеть, обслуживались инструкторским персоналом и литературой. Эти учреждения рассматривались не только как средство улучшения воспитания детей, как школа содействия образованию и развитию матери, повышению ее активности в общественной жизни, но и как средство жизненно-необходимой связи семьи с научными работниками и деятелями народного образования, взаимного обмена в теоретической и практической разработке основных вопросов воспитания малолетних применительно к жизни. Возникая чаще всего в виде детского клуба с весьма примитивной обстановкой и часто непланомерными занятиями, эти семейные учреждения, по характеру организации непрочные, непостоянные, естественно закрывались, в своем содержании все более и более теряли социально-педагогический смысл и жизненность.

Рост беспризорности, заброшенности детей, особенно после японской войны, вызывает к жизни целое общественное движение, так называемое *внешкольное попечение о детях*, которое преследовало, в зависимости от местных условий, самые разнообразные воспитательные цели. Возникшие в столицах и крупных городах провинции под разными наименованиями (к 1908 г. зарегистрировано было по России 64 общества попечения о детях и содействия их физическому развитию), эти организации по мере сил и возможностей проводили не только оказание временной материальной помощи и постоянное призрение, но и проводили значительную педагогическую работу как среди детей, так и родителей. Особенно многообразную, полную педагогических исканий работу проводили московские организации: *„Сетлемент"*, позже *„Детский труд и отдых"*, *„Кружок совместного воспитания и образования детей"* и районные попечительства о бедных учащихся детях. (См. ст. „Первая опытная станция по народному образованию", отд. XII, т. II.) В этот период количественно возросли и качественно улучшили свою работу и специальные общества по дошкольному воспитанию, возникшие во многих провинциальных городах, кои открывали детские сады, площадки. Вопросы дошкольного воспитания привлекали внимание и других общественных культурно-просветительных организаций (секций обществ народных университетов, педагогических обществ, родительских кружков и т. п.). Предметом постоянных забот отдельных членов, во многих случаях всего состава общества, была организация народных детских садов и площадок для детей беднейшего населения. Однако скудость общественных средств, немногочисленность членов, инертность широких кругов обеспеченного населения, зависимость от административных лиц, небрежное отношение к воле жертвователей и другие причины надолго задерживали развитие *народных детских садов* в России, а существовавшие являлись „каплями в море нужды". Их было поразительно мало по сравнению с другими странами [1].

Приводим сравнительные данные относительно роста народных детских садов и др. учреждений дошкольного воспитания в культурных странах [2].

Россия	1871 г.	1
	1907 „	10
Голландия	1875 г.	104
	1893 „	135
Япония	1876 г.	1
	1901 „	242
Австрия	1870 г.	180
	1893 „	744
Швейцария	1902 г.	828
	1905 „	887
Франция	1896 г.	1817
	1906 „	2405
Венгрия	1828 г.	1
	1903 „	2742
С.-А. Соедин. Штаты	1873 г.	42
	1893 „	4363
Англия	1900 г.	13692

Чтобы способствовать планомерному развитию учреждений дошкольного воспитания, в 1912 г. Киевское общество народных детских садов выработало проект сети народных детских садов для фабрично-заводских центров и крупных поселений Европейской России и Кавказа (5.213 детских садов, сумма потребных кредитов — 9.902.535 рублей) и направило его в М. Н. Пр. [3]. Правительственные ассигнования „на занятия с детьми дошкольного возраста" составляли 0,03% всей сметы М. Н. Пр. — 1 копейка на ребенка (в 1909 г. — 1910 г. по 24.027 р., 1911 г. — 26.027 р., 1912 — 13 г. — 32.000 р.). Получение ассигнования организациями часто было делом случая, без учета общего плана и перспективы развития. Широкое развитие дошкольного воспитания М. Н. Пр. откладывалось из года в год до окончания работ по составлению особого законопроекта по внешкольному образованию (дошкольное воспитание М. Н. Пр. относило к разделу внешкольных мероприятий).

Земская деятельность в эти годы в области дошкольного воспитания была крайне незначительной. С 1910 г. у некоторых земств (Волчанское, Харьковское и др.) появлялись отдельные лица, которые пытались насадить дошкольное воспитание в деревне, при чем не всегда правильно отдавали себе отчет в направлении работы. Помимо случайно ассигнованных пособий на ясли, детские площадки, приглашения одной-двух „фребеличек" или „лесгафтичек", коим поручалось объезжать в зимнее время начальные школы, цензовыми земствами почти ничего не делалось.

[1] О развитии дошкольного воспитания в др. странах см. ст. „Дошкольное воспитание за границей", отд. VIII., т. II

[2] Данные приводятся из „Отчета Киевского общества народных детских садов" за 1908 г.

[3] В педагогической периодической литературе вопрос о планомерном развитии дошкольного воспитания встречал живой отклик. Н. В. Чехов в статье „Увеличение казенных ассигнований на дошкольное воспитание" (журнал „Дошкольное Воспитание", № 1, 1912 г.), отмечая важность и своевременность развития учреждений, перечисляет минимальные плановые мероприятия, вполне осуществимые при незначительных государственных ассигнованиях (0,1% всей сметы М.Н.Пр. — 160.000 рублей).

Государственная ордена Ленина библиотека СССР

Частная благотворительность в деле организации народных детских садов была также редким явлением. Чаще и больше всего возникали платные детские сады по частной инициативе при частных гимназиях, так называемые „всесословные", в столичных и губернских городах. Первый опыт организации бесплатного народного детского сада, органически связанного с начальной школой, был проведен в 1913 г. при III Московском городском Пятницком женском училище.

Подготовка персонала для дошкольных учреждений всецело лежала на общественных организациях. Помимо СПБ Фребелевских курсов, преобразованных в 1907 г. в высшее учебное заведение с 3-годичным курсом, курсов Лесгафта в СПБ, в 1908 г. Киевским Фребелевским обществом был открыт Фребелевский педагогический институт с 3-годичным курсом обучения. В Москве существовали с 1911 г. одногодичное, а потом 2-годичное отделение по подготовке руководительниц дошкольного образования при женских педагогических курсах, учрежденных в 1872 г. Обществом воспитательниц и учительниц, с 1913 г. — курсы садовниц для учреждений по работе с глухонемыми при детском саде проф. Р а у. Кроме того, были частные курсы в Петрограде и в Харькове. Краткосрочная подготовка персонала начала осуществляться в военное время в скромных размерах. Об организации общественного дошкольного воспитания, являющегося необходимым условием демократизации общества и реформы школы, о расширении подготовки персонала в той или иной форме в своих резолюциях высказались следующие съезды: съезд деятелей по народному образованию в Москве (2—7 февраля 1912 г.), I Всероссийский съезд деятелей по общественному и частному призрению (8 — 13 марта 1913 г., СПБ), секция по внешкольному образованию I Всероссийского женского съезда (10 — 16 декабря 1916 г., СПБ), I Всероссийский съезд по вопросам народного образования (22 декабря 1913 г.—4 января 1914 г., СПБ), Съезд директоров народных училищ (декабрь 1916 г.), I Всероссийский съезд по семейному воспитанию (30 декабря 1912 г.—6 января 1913 г., СПБ) и др. Наиболее полно вопросы дошкольного воспитания освещались на последнем съезде, где были вынесены резолюции: 1) о детских площадках, 2) о народных детских садах, 3) о детских яслях, 4) о национализации дошкольного воспитания и о материнском языке. После окончания съезда работала особая *„комиссия детских садов"*, которая суммировала и формулировала основные принципы, содержание, методы занятий и организационные вопросы дошкольного воспитания [1].

Империалистическая война оставила много сирот и полусирот убитых жертв, дезорганизовала сотни тысяч семейств, во много раз увеличила кадры беспризорных детей. Общественная забота о детях значительно усложнилась, и к делу помощи были привлечены земские и городские организации. В общей заботе о детях началось оживление и в области дошкольного воспитания, создался новый тип учреждений — *„детский очаг"*, возникли краткосрочные курсы по подготовке руководителей, впервые начала осуществляться связь между учреждениями, методическая работа. Особенно интересная и основательная организационно-методическая работа по дошкольному воспитанию проводилась работниками детских очагов *Общества охраны здоровья еврейского населения*, открывшего на фронте и в тылу свои учреждения. Оживилась также и деятельность земств. Однако рост и развитие дошкольного движения в военный период, несмотря на усиление ассигнований М. Н. Пр., встречали многочисленные препятствия: все больше росли материальные затруднения общественных организаций, падал энтузиазм работников и т. д. Наибольшее оживление дошкольной работы чувствовалось лишь в местах остановок беженских масс и в крупных центрах.

Борьба буржуазии за власть, стремление сгладить развертывающийся процесс классовой борьбы, использовать революционный подъем масс в патриотических целях для продолжения войны оттеснили на второй план все задачи культурного строительства в период Февральской революции. Работы М. Н. Пр. Временного правительства и Государственного комитета по народному образованию (с секцией по дошкольному воспитанию) не отличались ни интенсивностью, ни новым содержанием просветительной политики. Необходимость сохранить старые ценности, по мнению представителей этих органов, диктовалась не только простой экономией сил и средств, но и важностью последовательного развития исторического процесса просветительного дела, на которое могла бы, как на фундамент, опереться преобразовательная работа. Первые шаги по пути к завоеванию прав дошкольного воспитания после Февральской революции предприняли общественные организации. Организовавшийся в апреле 1917 г. *Петроградский союз общественных учреждений и деятелей по дошкольному воспитанию* и *Киевское общество народных детских садов* выступили с докладными записками в М. Н. Пр. о неотложных мероприятиях в области развития дошкольного воспитания. У деятелей по дошкольному воспитанию существовала опасность, что законодательное дело в этой области будет надолго отложено, тем более, что о необходимости его на Всероссийском учительском съезде не сказал ни одного слова министр просвещения Мануйлов, предложенная резолюция не обсуждалась съездом [2]. Летом 1917 г. Петроградским обществом содействия дошкольному воспитанию на средства, отпущенные партией народной свободы, был открыт музей-выставка „Дошкольная жизнь ребенка". Цель и назначение музея — служить широкой популяризации идей, основ-

[1] См. газету „Школа и Жизнь", № 12, 1913 г.

[2] Текст докладных записок опубликован в журнале „Дошкольное Воспитание", № 5 за 1917 г.

ных начал и методов дошкольного воспитания, „служить делу воспитания детей, того нежного возраста, который является, быть может, единственным неотравленным, незагубленным ужасными условиями современности". В этот период внешне оживилась работа в провинции, открылись новые общества содействия дошкольному воспитанию в губернских и уездных городах, краткосрочные курсы по подготовке персонала, возникли новые учреждения, закрепились возникшие в военный период. Однако, несмотря на общественный подъем, устранение старых политических условий, на широко распространившееся убеждение, что дошкольное воспитание — неотложное дело, является основной ступенью, фундаментом начальной школы, Февральская революция, в лице буржуазии, не внесла ничего нового ни в теорию, ни в практику строительства дошкольного воспитания [1].

4. **Основные течения в области дошкольного воспитания.** Историческое развитие системы дошкольного воспитания в России в дореволюционный период прошло путь *от фребелизма к свободному воспитанию.* Смена этих систем проходила постепенно; принципы свободного воспитания, свободного выбора занятий детьми, обращение педагогом особенного внимания на устранение условий, стесняющих выявление и развитие индивидуальных особенностей ребенка, проводились лишь в немногих учреждениях. В большинстве дошкольных учреждений на практике, несмотря на широкий обмен опытом в периодической педагогической литературе, широко господствовали шаблон и подражание. Наиболее последовательно и планомерно проводилось свободное воспитание учреждениями московского общества *„Детский труд и отдых"* и *„Кружка совместного воспитания и образования детей"*. В этом, так называемом *московском,* направлении дошкольного воспитания было два течения. Идеологом левого течения в теории и практике дошкольного воспитания был *Вентцель* и члены-сотрудники *„Кружка совместного воспитания и образования детей"*, идеологами более умеренного, находящегося под влиянием американского свободного воспитания, — руководители и сотрудники общества *„Детский труд и отдых"*. Если первое течение стояло за неограниченную свободу ребенка, признавало пассивную роль педагога (теория невмешательства), то второе выдвигало роль руководителя, как организатора детской среды и жизни, необходимость изучения социальной среды и стремление пересоздать ее. Второе направление в дошкольной практике, *петроградское,* возглавляемое Тихеевой Е. И., в своих основных положениях опиралось на идеи Фребеля и Песталоцци и потребности современного ребенка. Из других систем и направлений имело довольно значительное влияние на развитие теории дошкольного воспитания в России *американское свободное воспитание с генетическим методом* как в понимании индивидуального развития ребенка, так и в содержании занятий. Пропагандистом этой системы воспитания в России в дореволюционный период был П. П. Блонский. Начиная с 1910 — 11 г. в России возникает интерес к системе Монтессори (пропагандистами были Т. Сухотина и Ю. И. Фаусек). Несмотря на значительный теоретический интерес, система Монтессори широкого распространения и влияния на практику дошкольного воспитания не получила.

Литература. *Практическая школьная энциклопедия* под редакцией Тулупова Н. В. и Шестакова П. М. Изд. журн. „Для нар. уч.", М. 1912 г. Ст. М. Чеховой „Детские сады" (стр. 431 — 442). Иорданская Е. И. *Детские сады.* Изд. „Начатки Знаний", Пгр. 1920 г. Ст. „Распространение детских садов в России" (стр. 32 — 34). Сб. *Вопросы дошкольного воспитания.* 1912 г. СПБ общество содействия дошкольному воспитанию. Ст. Лебедева „Основные вопросы дошкольного воспитания" (стр. 5—6). Блонский П. П. *Введение в дошкольное воспитание.* Изд. 2-е „Практич. Знания", М. 1917 г. Каптерев П. Ф. *История русской педагогики.* 2-е изд. СПБ. 1915 г. Глава XXVII — „О первоначальном воспитании" (стр. 689 — 712). *Отчет о деятельности Киевского общества народных детских садов.* Киев. Изд. 1908 г. „Объяснительная записка общества в М. Н. Пр.", стр. 4. Виноградов Н. *Очерки по истории идей дошкольного воспитания.* Изд. „Пучина", 1925 г. Ст. „Россия" (стр. 148—155). Журналы: *Детский Сад,* 1866 — 1868 гг. СПБ. *Дошкольное Воспитание,* 1911—1917 гг. Киев. *Свободное Воспитание,* 1907—1917 гг. Сб. *Основные методы дошкольного воспитания* под редакцией М. М. Рубинштейна. Изд. „Мир", М. 1925 г.

И. В. Чувашев.

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ С ОКТЯБРЯ 1917 ГОДА.

1. Первые шаги советской власти в области законодательства по дошкольному воспитанию. Дошкольная работа в РСФСР включается в план работы советских государственных органов впервые в конце 1917 г. Исторический декрет об учреждении государственной комиссии по просвещению (ст. 32 Собр. узакон. и распоряж. правительства, № 3, распублик. 12 ноября 1917 г.), которым дело общего руководства народным просвещением передается специальной государственной комиссии, говорит уже о том, что в ее структуре на ряду с отделами по введению всеобщей грамотности, школьного строительства, внешкольного образования вводится и *отдел дошкольного воспитания.* 20 декабря 1917 г. за подписью правительственного комиссара по дошкольному воспитанию печатается распоряжение от Дошкольного отдела Народного комиссариата по просвещению („Изв. Всеросс. Центр. Исп. Комитета", № 281), в котором говорится,

[1] По приблизительным данным, всех учреждений дошкольного воспитания на 1916 г. было около 200 на всю Россию (см. А. П. Медведков — „Краткая история русской педагогики". Изд. 3, 1916 г.).

что введение дошкольного воспитания в общую систему народного образования имеет своей задачей положить начало общественному воспитанию ребенка уже на первых ступенях его развития, что дальнейшее развитие школой трудовых и общественных основ, заложенных в ребенке в период дошкольный, создаст физически и умственно развитого, трудоспособного и полезного члена общества, что система дошкольного воспитания должна являться составной частью всей школьной системы и должна быть органически связана в одно целое со всей системой народного образования. Самая постановка вопроса дошкольного воспитания как в декрете об организации государственной комиссии по просвещению, так и в декрете об организации дела народного образования в Российской республике (ст. 551 Собр. узакон. и распор. правительства, № 46, распублик. 26/13 июня 1918 г.) ставится впервые, как вопрос, равноправный со школой, когда уже говорится об организации руководства дошкольной работой на местах, включая ее в общий план губернских отделов народного образования (см. ст. „Развитие системы народного образования РСФСР", т. 1, ст. 1032).

В дальнейшем дошкольная работа пережила несколько этапов. Будучи включена в общую систему работы по просвещению с Октябрьской революции, она в первое время все же носила характер губернской работы по Ленинградской губернии, если не по одному Ленинграду. Трудно было собрать все в один узел. Трудно было наметить какой бы то ни было конкретный план работы. Однако уже с переходом Наркомпроса в Москву в 1918 г. картина начинает меняться, и дошкольная работа становится на путь массовой работы в масштабе республики. На местах организовываются губернские дошкольные подотделы, налаживается связь центра с местами. Ко времени I Всероссийского съезда по народному образованию (август 1918 г.) неясна даже была установка на возраст, обслуживаемый дошкольными учреждениями. Однако вопрос дошкольного воспитания на съезде был выдвинут.

На ряду с докладами и секциями единой школы, внешкольного воспитания на съезде стоит доклад и организуется секция по дошкольному воспитанию. Постановление этого съезда об организации дошкольных учреждений в виде двух подготовительных групп при школе для детей от 6 до 8 лет являлось компромиссным решением. По существу оно совершенно неприемлемо, и от него пришлось отказаться уже на Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию.

Период между съездом по народному образованию и I съездом по дошкольному воспитанию был периодом собирания сил, выяснения возможностей и размаха работы. 12 февраля 1919 г. конференция заведующих дошкольными подотделами обсуждает уже вопрос о созыве I Всероссийского съезда по дошкольному воспитанию. „Лишь коллективными усилиями всех практических работников в области дошкольного воспитания, всех рабочих и общественных организаций можно будет заложить прочную основу дошкольной педагогики, можно будет наметить пути дальнейшего организационного строительства", говорит конференция.

2. I Всероссийский съезд по дошкольному воспитанию был созван 25 апреля — 4 мая 1919 г. Основной задачей съезда были: организация дошкольного дела в общегосударственном масштабе, учет существующего положения на местах, выяснение общей идеологической установки и выбор пути, по которому должна строиться дальнейшая дошкольная работа. I съезд говорил, что задачи дошкольного воспитания общи с задачами всего воспитания всех возрастов, что воспитание по своей сущности, по своим целям и задачам едино и целостно, поэтому нет возможности определять задачи дошкольного воспитания, не определив в то же время и задачи воспитания вообще на всех дальнейших ступенях. Первый съезд выдвинул вопрос о введении обязательного общедоступного дошкольного воспитания, рассматривая его как неотложную задачу общего советского строительства. Для широкой организации дела съезд считал необходимым вызвать активность масс и привлечь их к строительству. Агитация и пропаганда в широких массах по вопросам новых форм дошкольного воспитания и вовлечение их в строительство дошкольного дела должны были начаться, как одни из основных моментов организационной работы. Учитывая общий рост сети дошкольных учреждений и почти полное отсутствие работников, съезд счел необходимым обратить самое серьезное внимание на вопросы подготовки педагогов как с количественной, так и качественной стороны, так как дошкольное воспитание при социалистическом строительстве возлагает на работников этого дела широкие общественные обязанности. Учитывая, что в воспитании ребенка в настоящее время принимают участие и детское учреждение, и семья, съезд подчеркнул необходимость „сочетать принцип общественного воспитания с семейным", необходимость систематической работы с семьей. Через всю работу съезда проходит линия широко-общественного дошкольного воспитания, проникнутого духом широкой общественности и коллективизма. Нормальным типом дошкольного учреждения I съезд устанавливает *детский сад* с пребыванием детей в нем „не больше шести часов". Однако, считаясь с социально-экономическими условиями того момента, съезд признал „желательным и возможным продолжить пребывание ребенка в детском саду на все время рабочего дня матери". Разбирая вопрос внутренней организации и работы дошкольных учреждений, съезд высказался за необходимость приспособленного помещения для детского сада, оборудования его соответственно возрасту детей и определенной нормы детей на педагога: от 15 до 20 чел. Съезд обсудил также ряд других вопросов, как-то о дошкольном вос-

питании среди нацменьшинств и др. Период после I съезда является периодом более организованного роста детских учреждений и более тесной связи центра и мест. Рост дошкольных учреждений требовал значительного кадра дошкольных работников, которых приходилось готовить наспех. Создавались краткосрочные курсы, которые выпускали тысячи дошкольных работников, но и их не хватало; сеть учреждений росла нередко без учета всех возможностей, в результате — большая перегрузка садов, где нередко от 30 до 45 детей приходилось на одного педагога. Говорить о нормальной педагогической работе при таких условиях было трудно. В педагогической работе не было определенной установки, работа строилась пестро. Отдельные учреждения работали по системе Монтессори, кое-где по Фребелю, больше — по системе свободного воспитания, при чем искаженной неподготовленным педагогом. Практическая работа шла своим путем, научная строилась без учета практики и условий, в которых протекала работа массовых учреждений. Вопрос о необходимости увязки научной работы с практикой был выдвинут на *конференции научных работников по дошкольному воспитанию в 1920 г.* Задачей конференции было наметить основные педагогические вопросы, требующие разрешения, а также обсудить вопрос дальнейшей научной работы на тесной увязке ее с дошкольной практикой. Основной лозунг конференции — это необходимость углубления педагогической работы существующих дошкольных учреждений, большая плановость в дальнейшем развертывании детучреждений, необходимость построения всей научной дошкольной работы на учете широкой практики и, обратно, внедрение научных обоснований в современную практическую работу.

Конференция научных работников выдвинула вопрос о созыве II Всероссийского съезда, намечая его главным образом съездом педагогическим. Подготовка ко II съезду носила уже более плановый, длительный характер. Все вопросы съезда предлагалось выдвинуть в работе на местах.

Сеть дошкольных учреждений в то время росла уже при регулировании центральных и местных руководящих органов народного образования. На местах начинала организовываться коллективная проработка педагогических вопросов. Казалось, что путь дальнейшего развития дошкольного дела и лежит в таком направлении, когда, с одной стороны, регулируется общее развертывание сети, а на ряду с этим идет углубление педагогической работы в детучреждениях. Однако в тот самый момент, когда дошкольное воспитание начало глубоко проникать в широкие массы, когда сеть учреждений (сады, площадки, дома ребенка) выросла до 7.000, когда из хаоса работа начинала принимать более плановый характер, пришлось пережить тяжелый этап в истории развития дошкольного дела. Полоса острейшей хозяйственной разрухи, как и новая экономическая политика, введенная в начале 1921 г., не могла не сказаться и на народном просвещении. В одном из докладов А. В. Луначарский говорил: „Резали по мягкому месту", и таким мягким местом прежде всего являлось дошкольное воспитание, как еще молодое, недостаточно осознанное самими советскими организациями дело. Сеть катастрофически падала, сокращалась еще большим темпом, чем росла в 1918 — 19 гг. К моменту II Всероссийского съезда (ноябрь 1921 г.) положение дошкольного дела было таково, что необходимо было подумать о том, каким путем сохранить дошкольное дело: казалось, оно может быть совершенно сметено. Таким образом это обстоятельство должно было изменить и характер II съезда, намеченного научной конференцией, как съезда педагогического. В порядок дня съезда необходимо было включить ряд организационных вопросов и прежде всего вопросов дальнейшего положения сети дошкольных учреждений.

3. II Всероссийский съезд по дошкольному воспитанию и пересмотр дошкольной работы. II съезд прежде всего отметил, что новая экономическая политика, внесшая большое изменение в строительство хозяйственной жизни, совершенно не меняет идеологической основы дела дошкольного воспитания, а лишь меняет его организационные формы. *Детский сад* попрежнему остается государственным и *бесплатным*. Съезд указывал путь, по которому возможен выход из создавшегося положения: привлечение средств из других источников, помимо государственного и местного бюджетов, выделение определенного процента из общей суммы, отпускаемой на нужды народного образования из фонда местного обложения, как денежного, так и натурального, привлечение профессиональных организаций, фабрично-заводских предприятий и советских учреждений к хозяйственному обеспечению детучреждений путем прикрепления дошкольных учреждений к организациям и предприятиям. На II съезде встал вопрос о новом типе дошкольного учреждения. Пересмотр сети детучреждений повлек за собой изменения социального состава детей в сторону большего обслуживания детей наиболее нуждающегося населения, что выдвинуло необходимость перейти к типу детского учреждения, наиболее соответствующему нуждам трудящихся масс. Таким типом учреждений съезд считает *детский дом*. Но, принимая во внимание отсутствие материальных ресурсов, не дающих возможности перейти немедленно к детскому дому, наиболее приемлемым в тот момент был признан длительный *детский сад — очаг*. Там, где нет возможности создания очага, необходимо сохранить сад обычного типа. Таким образом появился новый тип дошкольного учреждения — *очаг*, который в дальнейшем становится основным типом дошкольного учреждения при фабрично-заводских предприятиях. В отношении содержания съезд определенно указал пути, по которым должна пойти углубленная педагогическая работа в дошкольных учреждениях. Он говорил: „Считая дошкольное воспитание

одним из этапов развития личности будущих строителей и борцов за осуществление коммунистического общества, II Всероссийский съезд по дошкольному воспитанию кладет в основу дошкольной работы создание форм воспитания, имеющих в своей основе общемарксистскую концепцию соответственно природе ребенка данной революционной эпохи". В основу создания детских учреждений необходимо положить: 1) организацию детской жизни, основанной на принципе труда и коллективизма; 2) изучение ребенка с точки зрения его психофизических особенностей; 3) изучение окружающей ребенка социальной среды. Съезд считает необходимым обратить серьезное внимание на санитарию и гигиену сада, на приспособление обстановки дошкольных учреждений к тому, чтобы были обеспечены нормальные условия работы, и на установление тесной связи между педагогом-практиком и педагогом-врачом.

В виду необходимости углубления работы выдвигается и вопрос создания нового типа работника, понимающего задачи современного общества и могущего противопоставить свое влияние усиливающейся мелко-буржуазной стихии. Съезд считает необходимым принять все меры для поднятия как педагогического, так и общественно-политического уровня работников путем: 1) широкой организации педагогической работы, 2) усиления работы коллективов, 3) переподготовки работников, 4) изучения структуры современного общества и среды и 5) вовлечения работников в общественно-политическую работу. Директивы II съезда находят свое осуществление в повседневной работе мест. Вся дошкольная работа после съезда строится по линии закрепления сети дошкольных учреждений и углубленной проработки педагогических вопросов. *Искание новых форм и содержания работы* является характерным для того периода.

После съезда на местах началась упорная и кропотливая работа по проверке и анализу своей работы. Материал, поступивший с мест, говорил о том, что перед дошкольными работниками, в связи с общими постановлениями II съезда, в процессе работы возникают новые и новые вопросы. Опыт работы говорил о том, что содержание работы в массе дошкольных учреждений не отвечает тем целям и задачам, какие ставит себе дошкольное воспитание. *На съезде губсоцвосов 1/III 1923 года* и был выдвинут вопрос о пересмотре содержания работы с детьми в дошкольных учреждениях. В докладе „О пересмотре содержания работы в детучреждениях" говорится о том, что, „отрешившись от пережитков либерализма в воспитании и установив точно задачи воспитания, как задачи воспитания строителей новой жизни, а в переходную эпоху, эпоху длительной мировой революционной борьбы, — борцов за осуществление коммунизма, мы должны подойти к рассмотрению некоторых моментов жизни нашего дошкольного учреждения с точки зрения этих задач и выявить идеологическую сущность работы с детьми".

Основное, что было выдвинуто съездом губсоцвосов, — это необходимость перестройки всей работы с детьми в дошкольных учреждениях таким образом, чтобы взамен индивидуализма, царившего в садах, построить всю работу учреждения на коллективной жизни, взамен пассивного созерцания ввести активное творчество детей и взамен мистики дать ребенку дошкольного возраста реалистический материал. Дальнейшая работа мест и шла в этом направлении. Центральные учреждения взяли на себя определенные задания в зависимости от условий, в которых протекала работа. Работу намечено было проделать к III съезду, намеченному на осень 1924 г.

4. III съезд по дошкольному воспитанию и основные положения в дошкольной работе. Длительный период подготовки к III съезду (с 1/III 1922 года по октябрь 1924 года) является периодом упорной работы по проверке положений, выдвинутых пересмотром содержания работы в дошкольных учреждениях. III съезд был созван в октябре 1924 г. В истории развития дошкольного дела он отмечает собой новый этап работы. Вся работа съезда шла в трех разрезах: 1) общеорганизационные вопросы, 2) работа в деревне, 3) педологические вопросы. Общий рост нашей промышленности и культурного строительства, активность трудящихся масс выдвигали вновь вопрос о расширении сети дошкольных учреждений. XIII съезд партии, прошедший весной 1924 года, своими постановлениями давал новую установку и в работе по просвещению и в частности дошкольному воспитанию. Постановления съезда о необходимости большего вовлечения работниц и крестьянок в общественно-политическую жизнь страны выдвигали необходимость создания основных предпосылок дла разрешения этого вопроса. Учитывая однако, что государственный и местный бюджеты не могут в настоящее время обеспечить значительную сеть дошкольных учреждений, съезд выдвинул вопрос о максимальном привлечении советских и общественных организаций к делу дошкольного строительства. Констатируя тяжелое материальное положение дошкольных учреждений, съезд высказался за введение платности для более обеспеченных слоев населения в дошкольных учреждениях, рассматривая, однако, эту меру как временную. В связи с расширением сети детучреждений вновь выдвинулся вопрос о типах дошкольных учреждений. Помимо установленных типов детучреждений — сад, очаг, появился новый тип учреждений, особенно приветствуемый отделами работниц, — это *вечерняя детская комната при клубах*. В связи с необходимостью расширения сети дошкольных учреждений возник вопрос и об организации временных дошкольных учреждений — *летних площадок*, которые в большом количестве существовали в первые годы революции, рассматривая их не только как паллиатив дошкольного учреждения, но и как зародыш постоянного дошкольного учреждения. Вопрос о дошкольной работе в деревне впервые поднимается на III съезде. До сих пор хотя и

существовали отдельные дошкольные учреждения в деревне, особенно в первые годы революции, но затем, в связи с общим сокращением сети, они были сокращены, а оставшиеся носили единичный характер. Летом 24 года из центра была направлена группа студентов для работы в деревне. Опыт работы этого года показал, что, имея только средства на оплату рабочих единиц, все же можно итти в деревню, что общественные организации и само крестьянство идут навстречу. Вот почему III Всероссийский съезд по дошкольному воспитанию так решительно поставил вопрос о дошкольной работе в деревне. Съезд подтвердил правильность принципов, положенных в основу пересмотра работы в дошкольных учреждениях, принятых II съездом губсоцвосов. Съезд определенно предлагает строить работу детских учреждений, исходя из задач воспитания, диктуемых классовыми интересами пролетариата и учением о ребенке, как продукте социальной среды. Съезд в связи с этим считает задачей педагога: 1) изучение современного ребенка путем учета непосредственного влияния на него среды, окружающей действительности и современности, 2) создание в детском учреждении среды определенной направленности в строгом осуществлении намеченных задач воспитания и 3) быть самому связанным с общественной жизнью и современностью (вести работу с общественными организациями, активно участвовать в общественно-политической жизни страны и повышать свою как педагогическую, так и общественно-политическую квалификацию). III съезд начинает собой новый этап дошкольной работы по всем основным разделам: 1) организационному переходу к расширению сети и привлечению для этой цели общественной инициативы, 2) выдвижению работы в деревне, как ударному моменту в дошкольной работе, и 3) в педагогической работе — утверждению новых основных положений по дошкольному воспитанию, 4) утверждению программ по изучению ребенка и выдвижению вопроса пересмотра педологии дошкольного возраста.

III съезд оставил позади себя все шатания дошкольной работы и действительно дает уже прочные основы, по которым и должна строиться дальнейшая работа. Это — полный отказ от индивидуализма и мистики, пассивного содержания и признание основных положений: необходимости построения всей дошкольной работы на организации детского коллектива, связи его с современностью и окружающей жизнью, развитии в ребенке активного творчества и материалистического миропонимания.

Период после III съезда является периодом закрепления позиции дошкольной работы во всех намеченных руслах. Директивы съезда находят свое отражение во всей работе мест. От сокращения сети и закрепления ее работа медленно, но упорно переходит к расширению. Привлечение общественной инициативы с самого начала дает определенные результаты, особенно по линии развертывания работы в деревне. Лето 1925 года дает свыше 1500 площадок в деревне с количеством обслуженных детей в 75.000. В педагогической работе места идут по линии дальнейшего углубления.

5. III Всероссийская конференция по дошкольному воспитанию и очередные задачи дошкольной работы. Период между III съездом и III Всероссийской конференцией (созванной в марте 1926 г.) является периодом, когда места и методические органы центра работали над вопросами планирования работы в дошкольных учреждениях, выявления организационных форм и содержания работы деревенского детучреждения, форм и методов связи дошкольных учреждений с пионер-организациями, проверки программ по изучению ребенка в практической работе. Все эти вопросы и явились основными вопросами последней конференции, задачей которой и было учесть проделанную работу за последние полтора года, сделать соответствующие выводы и указать пути дальнейшей работы. Конференция констатировала общий сдвиг дошкольной работы за этот период, качественный рост дошкольных учреждений. Общественные организации и само население все больше и больше начинают принимать участие в создании дошкольных учреждений. Выясняется, что препятствием к развитию сети дошкольных учреждений является не только недостаток средств, но и отсутствие жилой площади, почему вопросу связи дошкольной работы с жилищной кооперацией за последний год уделено большое внимание. На конференции вопрос о связи дошкольной работы с жилкооперацией на местах был выдвинут, как один из первоочередных. Выделение площадей для детского сада при вновь строящихся товариществах, домах-коммунах, рабочих поселках в крупных промышленных центрах является одной из необходимейших предпосылок в развитии сети дошкольных учреждений. Борьба за жилищную площадь является серьезнейшим лозунгом дошкольной работы на ближайшее время. На конференции также был выдвинут вопрос о дошкольной работе среди нацмен. Дошкольная работа среди нацменьшинств развивается очень медленно; однако опыт летней работы 1925 г. в деревнях нацмен показал, что население нацменьшинств благодаря своей малокультурности и отсталости женщин нуждается в дошкольных учреждениях еще более, чем русская деревня. III конференция знаменательна в истории развития дошкольного дела тем, что здесь впервые ставится вопрос о методах работы. Все вопросы конференции проходят под лозунгом: „Как работать“. Исходя из определившихся задач воспитания, исходя из оформившегося содержания работы, разрешился уже вопрос, как планировать работу в дошкольном учреждении. Основное и самое ценное в схеме, предложенной конференцией по этому вопросу, это – то, что она намечает построение плана всей педагогической работы учреждения на учете окружающей среды и особенностей детского коллектива, что она

планирует всю работу учреждения, как педагогическую с детьми, так и общественно-педагогическую с населением. При построении плана работы учреждения по схеме, предложенной конференцией, предусматривается и вопрос, какими методами проводятся в жизнь те или иные моменты плана, какой материал дается детям. Вопрос работы дошкольного учреждения с пионерами также рассматривается с точки зрения форм и методов этой работы. Если III съезд выдвинул этот вопрос в связи с новым содержанием работы, в связи с вопросом широкой общественной работы и связи детей с современностью, то конференция уже говорит о плановой связи детучреждения с пионер-отрядом. Она говорит о формах связи педагога и вожатого. Говоря о формах связи ребят-дошкольников и пионеров, конференция подчеркивает недопустимость случайных посещений дошкольных учреждений пионерами и выдвигает взамен этой работы плановое прикрепление определенного пионер-отряда к детучреждению и работу определенного звена в саду на определенное время.

В настоящее время, пережив ряд этапов, в период которых в корне перестраивалась работа, дошкольное воспитание стало на путь не только стабилизации в отдельных своих частях, но и дальнейшего упорного роста как со стороны сети детучреждений, так и со стороны качества работы. Дошкольная работа в настоящее время имеет установленные типы дошкольных учреждений (очаг, сад, детдом, детсад, площадка, вечерняя комната) и развивается по линии городской и деревенской работы. В настоящее время в промышленных районах выдвинут вопрос об удлинении рабочего дня детского сада до типа очага и полная ликвидация детских садов с четырехчасовым рабочим днем, как не отвечающих основным задачам, которые ставит себе дошкольное учреждение. Став на путь упорного, хотя и медленного, расширения, дошкольная работа в настоящее время может развиваться успешно только при учете особенностей нужд каждого определенного района. Здесь организация общественной инициативы является первоочередной задачей. Губ. жил. союзы, кооперация, профсоюзы (крестькомы в деревне) являются первыми помощниками в деле расширения сети дошкольных учреждений. В дальнейшем, на ряду с борьбой за увеличение бюджетов в отделах народного образования, и должна итти работа по организации этой инициативы, умения использовать ее, направить в нужное русло.

Учитывая огромное значение площадки в деле оздоровления ребенка, также с особой настойчивостью выдвигается вопрос правильной постановки педагогической работы. Вопросы правильного режима дня (питание, сон), целый ряд моментов оздоровительного порядка (купание, солнечные ванны) ставят во весь свой рост вопрос не только о подготовке педагогов, но и большем участии врача в этой работе. Во всех глухих уголках, куда проникает дошкольная работа, в первую очередь в районах, имеющих медпункты, необходимо привлечение врача к этой работе.

В настоящее время выдвигается вопрос о большем участии учительства в развитии дошкольного дела. В деревне, где учитель нередко является единственной культурной силой, дошкольная работа без его помощи строиться не может. Ряд губерний уже стал на этот путь, когда в плане общественной работы учителя не забыт и вопрос организации первичной ячейки дошкольной работы в деревне.

По линии дальнейшего углубления педагогической работы в настоящее время дошкольная работа от определения задач воспитания, искания новых форм содержания работы в дошкольном учреждении и определения методов по ряду некоторых вопросов стала на путь методических обоснований всех моментов дошкольной практики. „Как работать" — является основным лозунгом работы на ряд лет. На ряду с вопросом методики дошкольной работы стоит вопрос педологических обоснований всех методических выводов. Проработка всех методических вопросов в настоящее время строится с точки зрения педологических обоснований. Такие вопросы, как труд и игра в дошкольном учреждении, связь детского сада с яслями и школой, какая книга нужна дошкольнику, прорабатываются совместно с педологами. Под этим углом зрения и строится текущая методическая работа. В 1926 году в результате методической работы были изданы следующие письма: 1) Работа в деревне, 2) Грамота в детучреждении, 3) Планирование в детучреждении, 4) Связь детского сада с пионер-отрядами, 5) Общественно-педагогическая работа с населением, 6) Гигиена детского сада и 7) Учет работы.

Дальнейшая методическая работа по вопросам дошкольного воспитания является в то же время подготовкой к IV Всероссийскому съезду по дошкольному воспитанию, который должен пройти под лозунгом уточнения методов дошкольной работы и педологических обоснований методики дошкольного воспитания.

ЛИТЕРАТУРА. *I Всероссийский съезд по дошкольному воспитанию.* ГИЗ, 1921. *Спутник делегата II Всероссийского дошкольного съезда и резолюции втого съезда.* НКП, 1921. *Спутник делегата. Стенографический отчет III Всероссийского съезда и резолюции III дошкольного съезда.* Изд. ГСВ, 1924. Статьи в журнале *„На путях"* 1924 г., № 9; 1925 г., № 1, № 9; *„Народное Просвещение"*, 1925 г., № 5, 1926 г. *Спутник делегата и резолюции III Всероссийской дошкольной конференции.* ГСВ, 1926. Крупская. *Детский сад в деревне.* Изд. ГСВ, 1925. Прушицкая Р. И. *Дети и современность.* Изд. „Раб. Прос.", 1923. Сб. *„Лицом к деревне"* под редакцией Виленской. Изд. ГСВ, 1926. Сб. *„Дошкольная работа в деревне"* под ред. Виленской. Изд. ГСВ, 1925. Раппо Ц.М. *Центральное учреждение в массовой дошкольной работе.* Изд. ГСВ, 1926. Суровцева А. В. *Что такое площадка и как ее организовать.* Изд. ГСВ, 1925. Залкинд Е. И. и Азерская. *Летняя площадка в деревне.* Изд. ГСВ, 1926. Научно-Педагогическая Секция ГУС'а. *Методическое письмо—Дошкольная работа в деревне.* Изд. „Раб. Прос.", 1926. Научно-Педагогическая Секция ГУС'а. *Методическое письмо—Связь*

дошкольных учреждений с пионерами. „Раб Прос.", 1926. Научно-Педагогическая Секция ГУС'а. *Методическое письмо — Работа дошкольных учреждений с населением.* „Раб. Прос.", 1926. Островская. *Кооперация и дошкольное воспитание.* Изд. ГСВ, 1925. Руднев. *Комсомол, готовь третью смену!* Изд. ГСВ, 1925. Виленская. *8-е марта и дошкольное воспитание.* Изд. ГСВ, 1925. Нюрина. *Дошкольное воспитание и работница.* Изд. ГСВ, 1925. Лопатина *Как воспитывать крестьянских детей.* Изд. ГСВ, 1926. Зорина. *Что такое детский сад и как его организовать.* Изд. ГСВ, 1924. *„Через площадку к детскому саду"*, под ред. Виленской и Суровцевой. ГИЗ, 1927 г. *Справочник по дошкольному воспитанию.* ГИЗ, 1927. Островская. *Жилкооперация и дошкольное воспитание.* ГСВ, 1925. Суровцева. *Как воспитывать ребенка в семье.* ГИЗ, 1927.

М. Виленская.

БИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.

1. Предмет изучения. Биология дошкольного возраста, как частный отдел педологии, изучает особенности и законы роста, развития и деятельности человеческого организма в течение дошкольного возраста. Под последним мы условно принимаем период жизни от 3 до 8 лет. Подобно тому как последующий период (8 — 14 л.) получил название школьного возраста, этот возраст может быть назван *возрастом детского сада*; многие немецкие авторы называют его также возрастом игр (Spielalter).

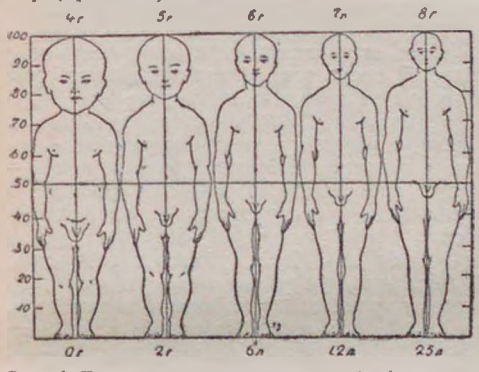


Рис. 1. Пропорции человеческого тела (цифры слева — проценты, снизу—года, сверху число голов в данном росте).

Рассмотрим последовательно наиболее характерные для дошкольного возраста закономерности и черты внешнего облика (архитектуры) всего тела, его роста, строения и отправлений важнейших органов и в значительной мере из них вытекающие формы конституции и поведения ребенка.

2. Пропорция (архитектура) тела дошкольника. На протяжении всего дошкольного возраста, благодаря неравномерному росту отдельных частей, происходит энергичная перестройка всего тела, постепенно приближающая его к архитектуре тела взрослого (см. рис. 1). О характере происходящих изменений в строении тела дают представление следующие цифры: в то время как у новорожденного длина головы равняется $^1/_4$ всего тела, а длина нижних конечностей — $^1/_3$, в конце дошкольного периода длина головы равняется $^1/_6$, а длина нижних конечностей достигает 45% всего тела. В зависимости от указанной перестройки (*относительного* удлинения нижних конечностей, укорочения туловища и уменьшения высоты головы) средняя (горизонтальная) линия тела, проходящая у новорожденного немного выше пупка, в начале дошкольного возраста опускается несколько ниже этого пункта, а в конце проходит уже посередине между пупком и лонным сочленением. В противоположность нижним конечностям верхние конечности на протяжении дошкольного возраста не проявляют энергии роста и сохраняют к длине роста почти первоначальное отношение: у новорожденного длина верхних конечностей составляет 42%, у семилетнего ребенка — 42,5% длины всего тела.

3. Рост и вес. а) *Рост* представляет собой самую существенную черту, отличающую детский организм от взрослого: *ребенок — растущий организм.* Как показывают измерения десятков тысяч лиц, нарастание тела в длину имеет не равномерный, а волнообразный характер, с периодами подъема и затишья, при чем ритм роста у девочек и мальчиков различен. (См. ст. „Практика педологических измерений", т. I, стр. 183 — 185.) Дошкольный возраст представляет собой период относительного затишья. Только к концу его (к 6—7 годам) отмечается вспышка энергии роста. Приводим таблицы роста детей-дошкольников г. Москвы и для сопоставления роста их сверстников в различных странах.

1. РОСТ ДЕТЕЙ (РУССКИХ РАБОЧИХ) ДЕТСКИХ САДОВ Г. МОСКВЫ В 1923 г.

Возраст	а) Длина всего тела		б) Длина в сидячем положении (туловища)		Длина нижних конечностей		Отношение длины нижних конечностей к длине всего тела (в %)	
	М.	Д.	М.	Д.	М.	Д.	М.	Д.
3	93,2	89,7	53,7	51,2	39,5	38,5	42,3	43,0
4	96,0	96,8	55,3	54,9	40,7	41,9	42,6	43,3
5	100,3	99,5	56,7	56,6	43,6	42,9	43,4	43,1
6	106,6	106,7	59,6	59,3	47,0	47,4	43,9	41,3
7	111,2	110,2	61,5	60,9	49,7	49,3	44,7	44,6
8	113,8	113,2	63,2	62,3	50,6	50,9	44,5	45,0

2. СРАВНИТЕЛЬНАЯ ТАБЛИЦА РОСТА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАЗНЫХ СТРАНАХ.

Возраст	Московские дети		Quetlet		Camerer		Stratz	Гундобин	
	М.	Д.	М.	Д.	М.	Д.	М. Д.	М.	Д.
3	93,2	89,7	86,4	85,4	93	92	93	91,6	91,7
4	96,0	96,8	92,7	91,5	99	98	97	97,0	96,9
5	100,3	99,5	98,7	97,4	104	103	103	103,4	102,8
6	106,6	106,7	104,6	103,1	109	107	111	109,0	107,0
7	111,2	110,2	110,4	108,7	115	113	121	115,0	113,9
8	113,8	113,2	116,2	114,2	120	118	125	118,9	119,0

Из таблицы видно, что измеренные в 1923 г. дети рабочего класса гор. Москвы, дети войны, революции и блокады, ниже своих русских довоенных сверстников, измеренных *Гундобиным*, на 3—6 *см.*

На рост детей дошкольного возраста влияют те же факторы, которые определяют вообще энергию роста. Среди этих факторов первое место занимают наследственность (видовая, расовая, семейная), пол, деятельность органов внутренней секреции, климат, характер питания, жилищные и другие социально-экономические условия существования. В сложном и не вполне еще для нас ясном механизме, регулирующем рост организма, органы внутренней секреции, несомненно, занимают виднейшее место. Затишье в росте, наступающее в дошкольном возрасте, объясняется, вероятнее всего, уже начинающейся в этом периоде атрофией внутрисекреторной железы—*вилочковой* (gl. thymus), энергичная деятельность которой обусловливает бурную энергию роста во время внутриутробного развития и первых лет жизни. Кроме вилочковой железы, на рост и развитие скелета имеют влияние другие внутрисекреторные железы: щитовидная, придаток мозга, половые железы. Из них *щитовидная железа имеет для дошкольного возраста наибольшее значение.* У детей, страдающих врожденным отсутствием или недостаточностью щитовидной железы, рост отстает от нормального в течение дошкольного возраста приблизительно на 30%. Кроме того, рентгеновские снимки обнаруживают при недостаточной деятельности щитовидной железы резкую приостановку в процессе окостенения.

Помимо волнообразного характера энергии роста на протяжении всего его периода, наблюдаются ритмические колебания роста в течение года и даже в течение суток. Наибольшую энергию рост детей в длину обнаруживает (по Schmid - Monar'y) в июле и августе, среднюю — в феврале — июне, наименьшую – в сентябре — феврале. Колебания роста в течение суток обусловливаются главным образом вертикальным положением тела, при котором происходит сдавливание хрящевых частей скелета и усиливается искривление позвоночника. Таким образом у детей и взрослых рост к концу дня может убавиться на 1—3 *см.* Обстоятельство это необходимо учитывать при антропометрических измерениях.

Кроме роста всего тела в длину, большого внимания заслуживает увеличение с возрастом размеров грудной клетки. Величина окружности грудной клетки или точнее—отношение этой величины к росту всего тела является таким важным критерием состояния здоровья ребенка, что отношение это получило название *жизненного показателя.* Обычно при измерениях определяют отношение окружности грудной клетки к полуросту: при здоровом развитии ребенка в дошкольные годы разность между окружностью груди и длиной полуроста равна от +6 *см* до +2 *см*, убывая с возрастом. б) *Вес.* На ряду с увеличением размеров тела в длину происходит увеличение массы тела, т.-е. прибыль в *весе.* Нарастание в весе не обнаруживает такой закономерности, как рост тела в длину, по той причине, что прибыль в весе зависит в меньшей степени от наследственных явлений и в большей — от условий существования (образа жизни, питания), чем рост. Обычно, однако, кривая нарастания веса имеет такой же волнообразный характер, как и кривая роста. Следующая таблица дает возможность сопоставить вес детей московского пролетариата с весом детей того же возраста по данным других авторов (см. таблицу 3). Подобно росту, и вес обнаруживает колебания в зависимости от времени года и в течение суток. Наибольшая прибыль в весе приходится на август—сентябрь, наименьшая—на февраль—август. В течение дня вес прибывает, и колебания у 4-летнего ребенка могут достигнуть 300 *г.*

4. **Индексы.** Были сделаны многочисленные попытки на основании размеров роста и веса тела создать математические формулы, или *индексы* (показатели), развития и здоровья организма. Первый из них— сантиметровес: $\frac{\text{P (вес в } кг)}{\text{L (рост в } см)}$ был предложен еще Кетлэ. Из индексов, предложенных и получивших распространение в последнее время, назовем:

3. ВЕС В КИЛОГРАММАХ.

Возраст	Московских детей (1923 г.)		По Quetlet		По Camerer'y и Stratz'y		По Гундобину м. д.
	Мальч.	Девоч.	Мальч.	Девоч.	Мальч.	Девоч.	
3	14,5	13,0	12,5	12,4	14,0	14,0	14,0
4	15,7	15,3	14,0	13,9	16,0	16,0	16,0
5	16,5	16,4	15,9	15,3	17,5	17,5	17,5
6	18,2	18,2	17,8	16,7	19 0	19,0	19,5
7	20,1	19,2	19,7	17,8	22.0	22,0	21,1
8	21,5	21,0	21,6	19,0	24,0	24,0	23.6

Показатель Гульда $\frac{P}{L^2}$ где P—вес в граммах, L—рост в сантиметрах. Ливи предложил свой весовой показатель (index ponderalis), в котором вес переведен путем извлечения кубического корня в линейную единицу: $\frac{100\sqrt[3]{g}}{L}$, g—вес в граммах, L—длина тела в сантиметрах. Рорер придал формуле Ливи более удобный вид: он не извлекает кубического корня из веса, а возводит в куб рост, приводя его таким образом в меру объема. Показатель Рорера: $\frac{100\,g}{L^3}$, обозначения те же, что у Ливи. Большим распространением пользуется также показатель Пирке. Исходя из того, что для развития организма имеет особое значение рост туловища, в котором помещаются важнейшие органы, Пирке ввел в свой показатель не весь рост, а только длину тела в сидячем положении. Показатель Пирке: $\frac{\sqrt[3]{10\,g}}{Sh}$, где g—вес тела в граммах, Sh—рост тела сидя (в сантиметрах). Формулой Пирке, известной под именем „Gelidusi" или „Pelidisi", пользовалась американская организация помощи голодающему населению („ARA") в своих столовых для определения степени питания детей. По данным Пирке его показатель колеблется у детей в пределах 1 0—у толстых и 90—у тощих; у взрослых в пределах 105—у толстых и 95— у худых.

Приведем еще показатель Пинье, в который входит, помимо роста и веса, окружность груди. Показатель Пинье=рост—вес+окружность груди причем рост и окружность груди берутся в сантиметрах, а вес в килограммах. Чем меньше разность, тем крепче организация. Согласно Пинье, если показатель меньше 10—организация очень сильная:

10—15 сильная организация
16—20 хорошая „
21—25 средняя „
26—30 слабая „
31—35 очень слабая организация

Одно обилие предложенных индексов свидетельствует о том, что ни один из них не в состоянии вполне разрешить поставленную их авторами задачу: в цифрах, выражающих анатомическое строение тела и его отдельных частей, дать отражение здоровья, зависящего в огромной мере от отправлений органов, от физиологических факторов. Все индексы теоретически недостаточно обоснованы, искусственно составлены путем математических выкладок над мертвыми цифрами, а не вытекают из физиологических свойств организма. Когда мы имеем дело с массовым обследованием, они могут быть полезны (индексы Гульда, Пирке), но для определения физического состояния отдельного индивидуума (взрослого или ребенка) они не пригодны, так как состояние сил организма и то, что мы называем здоровьем, находится в зависимости не только от роста или веса, но и от развития мускулатуры, питания и упругости кожи, правильной деятельности внутренних органов, характера внутренней секреции и т. д. Можно иметь „хороший" показатель и страдать пороком сердца, нейрастенией и т. п.

5. Развитие двигательного аппарата. Двигательная (моторная) деятельность представляет собой основную стихию ребенка в дошкольные годы; она же и школа его всестороннего развития. Посредством движений ребенок познает окружающее, в движениях заключается источник разнообразнейших ощущений, в них же энергия ребенка находит себе выход, доставляющий ему подъем жизнерадостности; центростремительные нервные импульсы, идущие от всех частей двигательного механизма (мышц, сухожилий, связок), возбуждают мозг ребенка к деятельности.

В состав двигательного аппарата входят *кости, мускулы и нервная ткань.*

Костная ткань. Кости у ребенка отличаются большей мягкостью и податливостью, чем у взрослого. Значительная часть скелета в дошкольном возрасте состоит еще из хрящевой массы. Процесс окостенения, т.-е. превращения хрящевой массы в твердую кость, протекает очень медленно и заканчивается лишь к 25 годам. Благодаря мягкости и податливости костей одностороннее напряжение мышц во время игр или работ, продолжительное сидение и стояние, неправильное положение тела могут вызывать искривление длинных костей, грудной клетки и позвоночника.

Мускулатура. Мускулатура ребенка к началу дошкольного возраста отличается слабым развитием. В течение дошкольного возраста и в особенности второй его половины (от 5 до 8 лет) происходит энергичное образование мышечной ткани и возрастание мышечной силы, так что уже у 6-летнего мальчика относительная (на 1 *кг* веса) сила мускулов, измеренная посредством динамометра, достигает почти половины размера силы взрослого. Относительно хода развития мускулатуры имеются скудные данные. Можно считать установленным, что развитие мускулатуры верхних конечностей предшествует развитию мускулов нижних конечностей, крупные мускулы развиваются раньше, чем мелкие. Преобладание правой руки над левой обусловливается, повидимому, наследственным фактором; воспитание и привычка поддерживают и укрепляют это господство,

осуждая левую руку на сравнительную бездеятельность.

Кости и мускулы образуют лишь двигательный механизм, который приводится в действие и управляется нервной системой.

6. Рост, развитие и особенности нервной организации дошкольника. Ребенок рождается на свет с готовым нервным аппаратом. К началу дошкольного возраста все сложное здание нервной системы с внешней анатомической стороны представляется в законченном виде. Масса мозгового вещества у ребенка относительно больше, чем у взрослого. В то время как у взрослого вес мозга равняется $^1/_{45}$ веса всего тела, у новорожденного он равен $^1/_8$, у трехлетнего—$^1/_{10}$, у семилетнего — $^1/_{14}$, у 12-летнего — $^1/_{30}$. Однако для деятельности мозга имеет первенствующее значение не количественная, а качественная сторона строения. В этом отношении головной мозг не только новорожденного, но и дошкольника является отделанным только вчерне. Тонкая отделка мозга касается его двух основных элементов: *нервных клеток и нервных волокон*. Количество *нервных клеток* в течение жизни не изменяется, и у взрослого оно такое же, как у новорожденного. Совершенствуется их качественная сторона путем утончения и усложнения их строения, превращения их из гладкой зародышевой формы во взрослые клетки с сетью все увеличивающихся нежнейших разветвлений. Эти разветвления представляют собой пути, связывающие нервную клетку с соседним участком мозга. В *нервных волокнах* процесс совершенствования сводится к улучшению их основной функции—проводимости, благодаря тому, что они постепенно обкладываются мякотной (миэлиновой) оболочкой. Таким образом *процесс развития головного мозга заключается в прокладывании новых путей, в установлении более многочисленных и более разнообразных связей между различными участками головного мозга и в улучшении проводимости путей.*

В отличие от головного мозга спинной мозг и периферическая нервная система в ранние детские годы являются совершенно законченными. Ход развития и особенности нервной организации дошкольника накладывают свою печать как на субъективную сторону его жизни—его душевные переживания, так и на объективную сторону — характер проявляемой им деятельности или поведения, так как и та и другая стороны неразрывно связаны с процессами, происходящими в высших отделах нервной системы.

Поведение дошкольника. Последовательности и закономерности в развитии и совершенствовании центральной нервной системы соответствуют последовательность и закономерность в развертывании и усложнении ее деятельности. В дошкольном возрасте важнейшие унаследуемые задатки или *инстинкты*, связанные с деятельностью заложенных в нижних отделах центров, проявляются уже в форме гораздо более отчетливой и яркой, чем в течение первых двух лет жизни. Не только древнейшие основные инстинкты человеческого рода, как инстинкты питания и самосохранения, но инстинкты позднейшего происхождения — социальный, исследовательский — руководят поведением дошкольника. *Условные рефлексы*, вырастающие, как продукты индивидуального опыта, на почве безусловных или инстинктов, начинают создаваться с первых недель жизни и к концу первого года они очень многочисленны, но еще крайне недифференцированы и непрочны. В дошкольном возрасте мы имеем уже целые комплексы условных рефлексов в виде усвоенных привычных движений и поступков, которые связаны с комплексами более или менее сложных субъективных переживаний. Однако все эти надстройки достаточно близки к своей базе и не оторваны от нее (как у взрослого) настолько, чтобы нельзя было установить первоисточника. Здесь именно кроется одна из причин глубокого интереса, который представляет собою изучение поведения ребенка. Но как ни пестра и ни сложна картина жизни дошкольника, основная черта ее, вытекающая из изложенных выше особенностей его нервной организации, заключается в *бессвязности* элементов, составляющих эту картину. В переживаниях и в действиях ребенка нет системы и прочного сцепления одних частей с другими. Мозг ребенка в дошкольные годы, выражаясь термином проф. Павлова, является ареной иррадирующих процессов: волны нервного возбуждения, вызванные действующими извне или изнутри раздражениями, разливаются на широкую область, и в результате получаются массовые, недостаточно дифференцированные реакции. На месте смыкания чувственных и двигательных путей (нейронов) нет задержек, и любое чувственное раздражение влечет немедленную двигательную реакцию. Даже под влиянием умеренных раздражений в реакцию сплошь и рядом вовлекаются не только многочисленные группы мышц, но и органы кровообращения, дыхания и внутрисекреторные железы. Отсюда расточительность в трате ребенком своей энергии и *аффективность*, как основной фон его жизни. Но вследствие отсутствия связи чувства ребенка, как и движения, хаотичны, быстро сменяются одни другими, не оседлы. Нервные пути еще не достаточно проторены, нервные центры еще не имеют прочной установки, и таким образом новое возбуждение легко овладевает ареной мозга, оттесняя старое.

Подобно ощущениям и чувствам, отрывочны и бессвязны *воспоминания* ребенка дошкольного возраста. Прошлое представляет собой как бы ряд разбросанных в пустыне оазисов; в течение всей первой половины дошкольного возраста запоминаются только отдельные и несложные эпизоды, не связанные нитями с остальной окружающей жизнью. Первые свободные воспоминания отмечаются в конце второго года жизни и относятся к событиям ближайших дней или недель. Однако к трем годам власть памяти значительно возрастает, и скрытый период доходит до полугода, а на пятом году — до

года. Для педагога имеет большое значение прочность заученных в раннем детстве двигательных актов (манеры, походка).

Особенную черту психической жизни ребенка в дошкольном возрасте составляет легкий полет его *фантазии*. Бессвязные и смутные образы, которые ребенок воспринимает из окружающего его ограниченного мира, он дополняет и расширяет новосозданными образами по их же подобию, но путем прихотливого сочетания. Опыт слишком слаб, чтобы ставить границу фантазии, и таким образом ребенок приобретает способность, по крайней мере для себя, „из ничего делать все". Расцвет такой пассивной фантазии падает на 4-й год жизни. Произведения фантазии не отделяются резкой гранью от смутных образов действительности. Здесь один из источников детской *лжи*. Существующее и воображаемое незаметно переходит друг в друга, и содержание сказки не всегда сказочно для ребенка, или, говоря иначе, не всегда более чудесное для него, чем содержание действительности. По мере накопления опыта и идущего рядом с ним совершенствования и упорядочения мозгового аппарата развивается мыслительная способность ребенка.

Мышление есть прежде всего организация связей, установление правильных взаимоотношений между окружающими предметами и явлениями, классификация и систематизация (см. ст. „Мышление, его механизм и значение в поведении человека", т. I, отд. II). *В развитии мыслительной способности ребенок следует закону наименьшей траты сил.* Он прежде всего устанавливает черты сходства предметов и только впоследствии черты различия. Способность анализа раньше развивается, чем способность к синтезу. Ребенок пяти лет часто отмечает детали вещей, но не в состоянии узнать предмет в целом. Таким образом ассоциации и классификации дошкольника основаны на принципе сходства, и так как легко улавливаются черты поверхностного сходства, то часто устанавливаются тесные связи между предметами, в действительности глубоко разнородными. В силу того же закона наименьшей траты энергии дошкольник во всех своих суждениях исходит от *личных* переживаний и *личного* опыта. Ребенок видит и рисует предмет не таким, какой он есть, а таким, как он его знает, а поэтому детали нередко заслоняют главное и целое в его рассказах, в его рисунках, во всем его творчестве.

В неменьшей степени, чем личным наблюдением и личным опытом, мышление ребенка питается готовыми формулами, которые даются ему взрослыми в виде *ответов на вопросы*, которыми дошкольник засыпает окружающих. Вызванный к жизни инстинктом исследования и стремлением к наименьшей трате сил *„период вопросов"* падает главным образом на первую половину дошкольного возраста ($3^1/_2$—5 л.). За первыми вопросами в форме: „как называется?", „что такое?", следуют вопросы: „почему?", „для чего?", глубже проникающие в окружающее.

Путем мышления, личного наблюдения и опыта, приобретения готовых знаний от окружающих создается и расширяется *круг детских представлений*. Однако круг этот остается даже к концу дошкольного периода очень ограниченным. По данным *Стэнли Холла*, 14% шестилетних детей никогда не видали звезд, 20% не знали, откуда получается молоко, 47% никогда не видели свиньи, 15% не знали названия для зеленого, голубого и желтого цветов. Кругозор деревенских детей уже, чем городских, но представления первых отличаются большей точностью.

Большая возбудимость нервной системы, очень слабое развитие тормозных аппаратов, отсутствие устойчивых привычек и представлений являются источниками детской *подражательности и внушаемости*. Достаточно задать ребенку вопрос с ясно выраженным внушающим характером, чтобы получить ошибочный ответ (опыты *Бинэ*). Процессы возбуждения берут у ребенка перевес над процессами торможения, нервные центры поэтому не только легче утомляются, но и быстрее истощаются, и это обстоятельство накладывает свою печать как на психику, так и на все поведение ребенка. Отсюда неумение сосредоточиться и неспособность как сдерживать порывы своей энергии, так и настойчиво направлять ее к определенной цели, т.-е. то, что в общежитии называется *слабостью воли*.

Наиболее своеобразной и характерной для ребенка дошкольного возраста формой деятельности является *игра*. Она представляет собой форму детского труда, наполняющего почти весь досуг дошкольника. Хотя и невозможно провести резкую грань между *работой* и игрой, однако существуют отличительные черты, позволяющие отвести каждой из этих форм труда свое место в жизни ребенка. Работа является всегда средством, и ценность ее зависит от ее завершения; игра—самоцель. Из предложенных в большом числе теорий игры наибольшим распространением пользуется *биологическая теория Гросса, согласно которой игра является школой развития и упражнения инстинктов и приспособительных реакций, необходимых в жизни взрослого организма*. В процессе борьбы за существование отбор, по учению Гросса, вызвал к жизни не инстинкт игры, а период молодости: где имеется молодость, там игра. „Ребенок или детеныш не потому играет, что у него есть молодость, а молодость дана ему для того, чтобы он играл". В игре, с одной стороны, пластические инстинкты или задатки человека перерабатываются и принимают форму, с другой — на почве унаследованных инстинктов воспитываются новые разнообразные навыки или сложные условные рефлексы, полезные для самостоятельной жизни. Чрезвычайно велико недооцененное Гроосом *социальное* значение игры. Свободные коллективные детские игры, зародыши которых можно наблюдать уже в первую половину дошкольного возраста, к концу второй половины достигают значительного развития. В них ребенок проявляется

не как изолированная индивидуальность, а как *социальная личность*. В них он получает первые уроки социальной солидарности, впервые научается искусству познания людей. Игры детей чрезвычайно разнообразны. Нет общепризнанной классификации. Можно различать следующие виды игр: игры — упражнения органов чувств (жмурки), игры — упражнения двигательного аппарата (пятнашки), игры—упражнения высших форм нервной деятельности (загадки, ребусы), игры — борьба, игры семейные и бытовые, игры подражательные.

Подобно тому как в центральной нервной системе неуравновешаны процессы возбуждения и торможения, точно так же в состоянии неустойчивого равновесия находится деятельность растительной (вегетативной) нервной системы. Из двух составляющих ее элементов: симпатического нерва и парасимпатического (блуждающего) (см. статью „Анатомо-физиологический обзор человеческого организма", т. I, отд. II), берет перевес то один, то другой. Отсюда—частые нарушения в отправлении органов растительной жизни (потливость, расстройства кишечника, слезотечение, побледнение и покраснение кожи, сыпи), а также частые, иногда неожиданные смены в области эмоциональной жизни, переходы от бурной радости к подавленности, от смеха к слезам, от яростного гнева к апатии, так как в происхождении эмоций именно вегетативная нервная система вместе с внутренней секрецией играет первенствующее значение. Однако общим фоном, на котором разыгрываются эти смены у здорового дошкольника, является жизнерадостное состояние, питаемое его моторной активностью.

7. Особенности пищеварительного аппарата и законы питания. Дошкольный возраст — возраст молочных зубов, прорезывание которых заканчивается к 2—2½ годам. На рубеже следующего возраста — с семи лет—начинается смена их постоянными. Молочные зубы, число которых 20, отличаются хрупкостью и легкой повреждаемостью. Тщательный уход за ними имеет огромное значение для пищеварения и следовательно, для нормального развития ребенка. Из других особенностей пищеварительного канала ребенка отметим относительно меньшую емкость желудка и большую длину кишечника, слабость мускулатуры, большую чувствительность к различным раздражителям. Вследствие относительно большей поверхности тела ребенка, чем у взрослого, и, следовательно, большей потери тепла, большей интенсивности окислительных процессов, а также потребностей роста организм ребенка нуждается в относительно большем, чем взрослый, притоке горючего или питательного материала. Таким образом в первую половину дошкольного возраста ребенок должен получать 80—85 калорий на один кило веса, в возрасте 5 — 8 лет — 75—80 калорий, в то время как для взрослого человека при умеренном труде достаточно 40 калорий на *кг* веса. Если мы примем средний вес детей в дошкольных учреждениях равным 20 *кг*,— каждый ребенок должен получать 1.500—1.600 калорий. Эта энергия должна распределяться между тремя основными группами органических веществ пищи: *белками, углеводами и жирами*. Нормальный рацион для дошкольника может быть представлен в следующем виде: 60 *г* белков, 220 *г* углеводов, 40 *г* жира. Для растущего организма имеет огромное значение содержание в пище в достаточном количестве витаминов, т.-е. тех „добавочных веществ", которые, не являясь для организма источником энергии и находясь в пище в ничтожно малом количестве, являются чрезвычайно важными возбудителями и регуляторами роста и обмена веществ. Именно с этой стороны особую ценность для питания дошкольника приобретают: *свежие овощи, фрукты, сливочное масло, яйца, рыбий жир* и пр. (см. статью „Физическое воспитание подрастающего поколения", т. I, отд. II).

8. Развитие органов чувств *(анализаторов)*. Расположенные на поверхности человеческого тела органы чувств (глаз, ухо, кожа, носовые и обонятельные клетки) вместе с отходящими от них центростремительными нервными проводами и находящимися в мозгу центральными нервными клетками образуют в организме систему *анализаторов*, при помощи которых человек расчленяет многообразные явления окружающего мира и получает таким образом возможность ориентироваться в них.

Органы чувств в дошкольном возрасте достигают уже большого совершенства. Важнейший анализатор раннего детства, орган осязания, только у новорожденного несколько притуплен, в дальнейшем же он быстро совершенствуется, и кожа ребенка становится даже более чувствительной, чем у взрослого: так, у детей наименьшее расстояние ножек циркуля, которое при прикосновении к плечу дает еще ощущение двух точек, равно 37,4 *мм*, между тем как у взрослого оно равно 60 *мм*. Чувство осязания в первые годы жизни имеет наибольшее значение, как орудие приобретения разнообразных сведений, и ребенок, хватаясь за предметы, все ощупывая и перебирая, показывает, что свидетельству осязания он больше доверяет, чем другим анализаторам, например, глазу.

Вкус и обоняние не представляют собой в дошкольном возрасте каких-либо особенностей, кроме разве той, что первый у детей подвержен значительным индивидуальным колебаниям, а второе часто притупляется вследствие столь распространенных катаров слизистой оболочки носа (насморк).

Зрительный аппарат в дошкольном возрасте отличается большим совершенством. И острота зрения, и способность аккомодации стоят значительно выше, чем у взрослого. К отрицательным сторонам детского глаза следует отнести большую чувствительность его к раздражениям и несовершенство цветоощущения. В первые месяцы жизни ребенок как бы страдает дальтонизмом, и мир ему представляется в сером цвете. Однако различение цветов, при пользовании правильным методом исследования и внима-

тельном наблюдении, можно отметить у ребенка уже к концу первого года, а в начале второго, при нормальном ходе умственного развития, ребенком распознается ряд основных цветов. В первой половине дошкольного возраста ошибки чаще всего наблюдаются у детей по отношению к голубому и зеленому цвету. При массовых исследованиях девочки обнаруживали большую тонкость цветоощущения, чем мальчики.

Слух. Анатомические особенности в строении слухового аппарата у детей создают почву, благоприятную для воспалительных процессов. Этим объясняется часто наблюдающееся (20—25% случаев) у детей понижение слуха.

Необходимо отметить тормозящее влияние резких *звуков* и *шумов* не только на слуховой аппарат ребенка, но и на всю его высшую нервную деятельность.

9. Половая сфера. Влияние пола, как биологического фактора, уже в раннем детстве распространяется далеко за узкие анатомические границы полового аппарата.

Пол накладывает свою печать на всю структуру организма не только к моменту рождения, но даже во время внутриутробного развития. В процессе окостенения, в нарастании длины тела и веса, в распределении жирового отложения, в развитии мускулатуры, эмоций, интеллекта, в играх и творчестве—во всем можно проследить уже в ранние годы детства влияние пола, которое с величайшей вероятностью должно быть приписано действию внутренней секреции (*гормонов*) половых желез. Половая жизнь в более тесном смысле также не остается чуждой дошкольному возрасту. Мастурбация (онанизм) в течение первого года жизни, в особенности у девочек, представляет собой явление несравненно более частое, чем предполагают родители и педагоги. Обследование нескольких тысяч детей дошкольного возраста, произведенное автором в сотрудничестве с врачами и педагогами в разное время, в разных местностях и при различных условиях, показало не только сравнительную частоту сексуальных проявлений у детей дошкольного возраста, но и сложность и известную закономерность этих проявлений. И в этой области жизни, как и во всех других, можно отметить *ритм*: подъем и падение сексуальной волны. Однако здесь, в самой сексуальной области, проявляются также половые отличия [1]. Наконец, в половой сфере, как и во всей организации и во всем поведении ребенка, биологический фактор (наследственность) и социальный (воспитание и быт) скрещиваются и сплетаются в своем взаимодействии, придавая сексуальным проявлениям различную интенсивность и самые разнообразные формы (см. подробно: Е. Аркин—„Дошкольный возраст", гл. „Половая жизнь в раннем детстве").

10. Конституция. Согласно наиболее распространенному определению, *конституция представляет собой совокупность всех биологических свойств организма, как унаследованных, так и приобретенных, обусловливающих способ реагирования на внешние раздражения.* Основное ядро конституции составляют унаследованные черты. Конституция не обозначает собой болезненного состояния, она определяет лишь наиболее уязвимые места в организме и, следовательно, указывает на предрасположение к известным заболеваниям. Определение конституции ребенка дошкольника по внешним признакам, по формам и строению тела, пользуясь классификацией Кречмера или Сиго, очень трудно вследствие изменчивости и неоформленности телесной организации дошкольника. Легче поддается учету степень распространения среди детей-дошкольников форм конституции, установленных врачами-клиницистами. Таким образом *лимфатическая конституция*, характеризующаяся частотой заболевания слизистых оболочек, повышенной деятельностью и гипертрофией лимфатических желез, предрасположением к острым инфекциям и золотухе—особой форме туберкулеза, по Маслову, наблюдается у 8% всех детей дошкольного возраста; *экссудативная конституция*, в основе которой лежит повышенная ранимость кожи и слизистых оболочек и нарушение деятельности вегетативной нервной системы, среди ленинградских детей, по данным Маслова, в возрасте от 2 до 6 лет наблюдалась в 21,7% случаев.

11. Патология. Дошкольный возраст, подобно другим возрастам, имеет не только свой физиологический, но и патологический облик. Образ жизни в этом возрасте, ход развития, наиболее свойственные ему формы конституции накладывают печать на характер заболеваемости. Если патология грудного возраста характеризуется частотой заболеваний пищеварительных органов, то в патологии дошкольного возраста первое место занимает *поражение органов дыхания.* На долю дошкольных лет приходится наибольшее число острых инфекционных заболеваний: корь, коклюш, дифтерия и в особенности скарлатина поражают главным образом дошкольников (см. статью „Детские болезни", т. I, отд. II). Туберкулез, который еще недавно считался болезнью только взрослых, имеет, как мы знаем теперь, свои корни в детском возрасте. К середине второй половины дошкольного возраста более 50% детей заражены туберкулезным ядом. Однако туберкулез в дошкольном возрасте носит доброкачественный характер, так как он чаще всего ограничивается местным поражением и гнездится в органах (лимфатических железах, коже, костях), не имеющих решающего значения для жизни.

[1] Сексуальность получает свою окраску от пола, и мальчики по-иному проявляют свои половые влечения, чем девочки. Так, у мальчиков, в упомянутом обследовании, случаев агрессивных форм реакций, носивших явно выраженный сексуальный характер, наблюдалось и абсолютно и относительно гораздо чаще, чем у девочек; наоборот, проявлений с гомосексуальной окраской у девочек отмечено и относительно и абсолютно большее количество. Таким образом пол создает свою „сексуальную индивидуальность".

Литература. Аркин. *Дошкольный возраст.* 3-е издание. ГИЗ. 1917 г. Аркин. *Детский сад в свете социальной гигиены и биологии.* ГИЗ, 1925 г. Аркин. *Физиология человека.* ГИЗ, 1927 г. Арямов. *Рефлексология детского возраста.* „Раб. Прос.", 1926 г. Блонский. *Педология*, 1925 г. Бюлер. *Духовное развитие ребенка*, 1924 г. Гиппиус. *Детский врач как воспитатель*, 1909 г. Гундобин. *Особенности детского возраста*, 1906 г. Игнатов. *Питание детей всех возрастов*, 1922 г. Игнатьев. *Биологические особенности детей дошкольного возраста*, 1922 г. Кирпатрик. *Основы педологии.* 1919 г. Корнилов. *Очерк психологии ребенка раннего возраста*, 1921 г. Маслов. *Учение о конституции в детском возрасте*, 1924 г. Миллер. *Анатомические и физиологические особенности детского организма*, 1885 г. Прейер. *Душа ребенка.* 1912 г. Селли. *Очерки по психологии детства*, 1909 г. Словцов. *Пищевые раскладки*, 1919 г. Уффельман. *Руководство частной и общественной гигиены ребенка*, 1890 г. Чулицкая. *Дошкольный возраст и его особенности*, 1923 г. Штерн. *Психология раннего детства*, 1915 г.

Е. Аркин.

ОБЩИЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

1. Цели и условия работы учреждений по дошкольному воспитанию. Дошкольное воспитание в РСФСР, как и все социальное воспитание, сосредоточено в органах народного образования. Современное дошкольное воспитание входит в советскую систему народного образования как одна из основных частей, выдвигая в то же время задачи *помощи* женщине в воспитании детей с целью скорейшего приобщения ее к советскому строительству. Этими целями определяются основные принципы советского дошкольного воспитания, как воспитательные и общеобразовательные, так и организационные. Биологические особенности ребенка-дошкольника выдвигают одним из основных принципов работы правильное физическое воспитание дошкольника, ничуть не умаляя и второго основного принципа—путем организации воспитательной работы с ним подготовить в ребенке основу для развития всех положительных качеств, необходимых человеку как для закрепления достижений революционной эпохи, так и для строительства коммунистического общества. Являясь общими со школой, эти же принципы устанавливают значение дошкольного воспитания в общей советской системе народного образования. Оформление этих принципов в практической работе требует *тесной связи в самом содержании его и методах работы детского сада и школы.*

Для более тесного контакта со школой предусматривается представительство того и другого учреждения в советы учреждений и участие их в выработке планов занятий смежных групп. Контакт в самом содержании и методах работы детсада и школы достигается, особенно в последнее время, без особых затруднений благодаря тому, что общие принципы советской системы народного образования вполне его обеспечивают. Затруднения встречаются благодаря расхождению в сети тех и других учреждений. Детские сады в настоящее время обслуживают лишь до 10 миллионов (меньше 1%) детей дошкольного возраста. Школа не может рассчитывать на заполнение первых своих групп детьми, прошедшими детский сад. По техническим условиям трудно детей всех детских садов сорганизовать для заполнения I группы определенной школы. Отсюда выдвигается один из основных организационных принципов — необходимость планомерного развития сети дошкольных учреждений, что и предусматривает вырабатывающийся в настоящее время (1927 г.) пятилетний план их развития, строящийся в контакте с планом всеобщего обучения. Незначительная сеть дошкольных учреждений мешает осуществлению полностью и одного из основных вышеуказанных принципов — помощи женщине в воспитании детей с целью привлечения ее к советскому строительству. Осуществление его стоит в тесной связи с поднятием производства. Возможность поместить ребенка в дошкольное учреждение открывает женщине путь в производство; уверенность, что ее ребенок находится под хорошим воздействием, несомненно, повышает производительность ее труда. Отсюда вытекает задача обслуживания дошкольными учреждениями *в первую очередь крупных производственных пунктов и рабочих поселков.*

Политика советской власти в деревне выдвинула *необходимость организации дошкольных учреждений в деревне.* Недостаток определенного бюджета на организацию деревенских учреждений поставил вопрос об открытии, в первую очередь на летнее время, особого типа учреждений—*летних площадок для крестьянских детей.* Опыт первого же года (1925) дал свыше 1.000 деревенских площадок, а в 1926 г. уже свыше 3.000. Вместе с этим выдвигается задача и о постепенном *закреплении* этих площадок в *постоянно функционирующие детские сады.*

Невозможность обслужить учреждениями детское дошкольное население за счет государственных средств, хотя бы в первую очередь детей рабочих и крестьян, и большое тяготение населения к открытию дошкольных учреждений выдвинули вопрос о *привлечении к строительству дела дошкольного воспитания инициативы общественных организаций.* Особая инструкция, утвержденная Совнаркомом, предоставляет право открытия дошкольных учреждений общественным организациям, союзам, кооперативам, жилтовариществам, сельсоветам и т. д. по особому договору с органами народного образования. Точных статистических данных, насколько возросла сеть дошколь-

ных учреждений за счет общественных организаций, в настоящее время еще не имеется, но несистематические сведения, имеющиеся в центре по этому вопросу, говорят в связи с этим о заметном росте детучреждений (в Москве 1 год дал 47 учреждений). В настоящее время тенденция эта увеличивается, и, если бы государство могло обеспечить только зарплату работникам, несомненно, сеть дошкольных учреждений стала бы развиваться быстрым темпом. Кроме того, постоянные ходатайства отдельных групп населения о разрешении открыть детские сады или группы для детей дошкольников выдвинули вопрос о возможности удовлетворения этих ходатайств. Инструкция по этому вопросу, утвержденная президиумом коллегии НКП, четко ставит вопрос о контроле и инструктировании таких учреждений органами народного образования и о включении их в общую сеть дошкольных учреждений. Забота о расширении сети заставила временно разрешить в положительном смысле вопрос о платности в дошкольных учреждениях. Инструкция о платности предусматривает категории, освобожденные от платы, 25% бесплатных мест в каждом учреждении, отвергает плату за детей в сельских местностях и не допускает взимания более 5% получаемой зарплаты вне всякой зависимости от количества обучающихся детей.

Благодаря широкому использованию принципа привлечения к строительству дела дошкольного воспитания самих трудящихся масс и организации воспитательного процесса не только в детучреждении, но и вне его (в семье, окружающей среде), в работе по дошкольному воспитанию большое место занимает *работа с общественными организациями, с населением и с родителями*. Организационные формы связи в этой работе предусмотрены и в положении о дошкольных учреждениях и в *инструкциях о работе с населением*. Опыт работников-дошкольников в этой области дает в настоящее время возможность разработать вопрос и о методике этой работы (см. „Методическое письмо ГУС'а о работе дошкольных учреждений с населением“)

2. Управление делом дошкольного воспитания сосредоточено в центре, в дошкольном отделе Главсоцвоса НКП и методических органах Государственного Ученого Совета, а на местах — в соцвосах обоно и губоно и методических советах. В губерниях и областях, имеющих более или менее мощные кредиты на народное образование, в штатах соцвоса имеются специальные инспектора по дошкольному воспитанию. В областях же и губерниях с более слабыми кредитами руководство поручается одному из инспекторов социального воспитания. Все работники-дошкольники данной области, губернии, города или района составляют *единый коллектив дошкольных работников*. Городские коллективы есть объединения постоянно, систематически функционирующие; областные или губернские коллективы имеют связь с городскими через инспекторов письменно и через периодические конференции. Во главе объединенного коллектива находится президиум, направляющий, объединяющий и регулирующий его работу. Президиум коллектива через представителя органически связан с губсоцвосом. Цель объединенного коллектива — *повышение квалификации дошкольных работников* в процессе работы. Никаких административных прав объединенный коллектив не имеет и работает в тесном контакте с отделами социального воспитания и их методическими бюро.

В помощь отделу социального воспитания, с целью повышения массовой работы и более глубокой проработки принципов и методов дошкольного воспитания, в каждой области и губернии существует *центральное дошкольное учреждение* (согласно сети—два учреждения). Центральное дошкольное учреждение играет активную роль в организации работы коллектива, наиболее тесно связано с губсоцвосом, принимает активную роль в переподготовке, подготовке работников и в инструктировании массовой работы. С другой стороны, центральное учреждение связано с центральным дошкольным отделом и в педагогическом, и в методическом отношении и им (совместно с местным соцвосом) инструктируется. Центральное учреждение работает над тем или другим методическим вопросом по заданию центра или его методических органов, которые учитывают, оценивают и инструктируют его работу. Таким путем через центральные учреждения увязывается методическая работа центра с работой массовых учреждений.

Подготовка дошкольных работников идет по линии Главпрофобра (вузы: дошкольное отделение при педфаке II МГУ, дошкольный факультет Академии коммунистического воспитания имени Крупской, дошкольный факультет единого педвуза в Ленинграде и педтехникумы; преподавателей по дошкольным дисциплинам для педтехникумов готовят высшие педагогические курсы при педфаке II МГУ), а частью и по линии Главсоцвоса: специальный уклон второго концентра школ II ступени и краткий курс в школах крестьянской молодежи. Переподготовка работников идет по линии отдела повышения квалификации Главсоцвоса путем центральных мероприятий (курсы, практикумы, экскурсии, пропускающие до 250 чел. дошкольных работников в год) и местных (областные специальные курсы или секции дошкольных работников при губернских курсах).

Направление всей дошкольной работе, как организационной, так и методической, дают *периодические всероссийские съезды по дошкольному воспитанию*, в промежутках между которыми и проводятся в жизнь их постановления. С момента советского строительства и до настоящего времени всероссийских съездов было три: в мае 1919 г., в ноябре 1921 г. и в октябре 1924 г., и между ними три всероссийские конференции. На местах в промежутки между съездами созываются областные и губернские конференции дошкольных работников (от одного до трех

раз в год). (См. выше ст. „Дошкольное воспитание с октября 1917 г.".)

Для более углубленной проработки педагогических вопросов по дошкольному воспитанию и проверки основных принципов имеются *опытные дошкольные учреждения* в центре и на местах. В центре они объединяются между собой в секцию при педагогической студии и работают в методических комиссиях в Наркомпросе. С целью ознакомления с постановкой в них работы через них ежегодно протекает большое количество массовых работников из провинции.

3. Типы дошкольных учреждений и их организация. Основным типом учреждений дошкольного воспитания является *детский дом*—воспитательное учреждение, функционирующее круглые сутки без перерыва; *очаг*, работающий в течение 8—10 часов, и *детский сад*, работающий 6 часов. *Детский дом* в настоящее время обслуживает почти исключительно детей-сирот, круглых или имеющих одного из родителей. *Детский очаг* обслуживает главным образом детей фабрично-заводских рабочих и *детский сад*—смешанный состав детей. В виду того, что детский очаг дает возможность более длительного педагогического влияния на детей (8—10 час.), сравнительно с детским садом, и больше отвечает интересам населения, занятого в производстве, переходя иногда в полуинтернатный тип, замечается большая тяга трудового населения к детским очагам, чем к детским садам. В то же время очаг, являясь учреждением более дорогим, еще не получил количественного преобладания перед детским садом. Дошкольные учреждения обслуживают детей от 3 до 8 лет. Количество детей в дошкольном учреждении не должно превышать 50 человек и быть менее 20.

Все дети дошкольных учреждений должны получать питание согласно нормам детского питания для дошкольников: в очаге—завтрак, обед и ужин, а в детском саду—завтрак и обед. В сельских местностях с небольшим количеством населения допускаются учреждения с меньшим количеством детей (15—12). При приеме детей в дошкольное учреждение преимущество предоставляется детям рабочих, красноармейцев и беднейших крестьян. Занятия в дошкольных учреждениях ведутся круглый год, за исключением дней, установленных в качестве дней праздничных и отдыха. В эти дни в детучреждении устанавливаются дежурства руководительниц (при условии, если работает несколько руководительниц, а не одна) для работы с детьми, родители которых заняты в праздничные дни. При каждом дошкольном учреждении имеются следующие должности: 1) заведующий, 2) руководители, 3) врач и лекпом (приходящий) и 4) технический персонал. Санитарный врач в дошкольное учреждение назначается органами Наркомздрава по соглашению с органами Наркомпроса. Штаты дошкольных детских домов определяются общим положением о детских домах.

Штаты очага.

1) Заведующая	1½	рабочих ставки.
2) Руководительницы	5	рабочих ставок.
3) Технические служащие	2	рабочих ставки.
Всего	8½	рабочих ставок.

Детский сад.

1) Заведующая и она же руковод. группы	1½	раб. ст.
2) Руководительницы	2½	„ „
3) Технические служащие	1	„ „
Всего	5	раб. ст.

Вся ответственность за педагогическую, административную и хозяйственную работу, а также за физическое состояние детей (здоровье, сон, прогулки) и санитарно-гигиенические условия в учреждении *возлагается на заведующего*. При каждом учреждении организуется *совет детучреждения*, в который входит весь педагогический персонал, один представитель от технического персонала и представители от родителей (1 от 20). В совет учреждения имеют право входить представители от местных организаций, ВКП (б), от профсоюзов, ВЛКСМ и в сельских местностях—представитель от сельсовета или волисполкома и школы, к которой прикреплен детский сад. Решению совета сада подлежат следующие вопросы: а) прием и исключение детей; б) подбор кандидатов на должности заведующей и руководительниц; в) обсуждение и утверждение педагогических, хозяйственных, денежных отчетов и планов, отчетов об общественно-педагогической работе как заведующего, так и руководителей; г) прием и обсуждение жалоб родителей или других лиц, недовольных работой учреждения. Председателем совета является заведующий учреждением. Вся педагогическая работа и жизнь детского учреждения направляется и регулируется *заведующим в контакте с коллективом*. В состав коллектива входят педагоги и технические работники детского учреждения. Председателем коллектива является заведующий детским учреждением. Коллектив рассматривает общие и групповые планы и отчеты учреждения и обсуждает все педагогические вопросы, выдвигаемые практической работой учреждения. Весь педагогический персонал коллектива и представитель от технических служащих участвуют в работе общегородского коллектива. Содержание, методы и организация педагогической работы одни и те же во всех типах дошкольных учреждений. Вся работа ведется на *материнском языке* и ставит цели подготовить в ребенке основу для материалистического миропонимания и выработать коллективистические навыки. Достигается это путем: а) обеспечения здоровых условий и правильного режима детской жизни; б) посильного участия детей в строительстве своей жизни; в) связи в педагогической работе с современностью и окружающей жизнью; г) приближения ребенка к природе не только в качестве созерцателя, но и исследователя; д) использования для бесед и рассказов материала, приближающего ребенка к реальному пониманию жизненных явлений; е) постепенного овладения процессом чте-

ния, письма и счета, связывая эту работу с организацией и жизнью детского коллектива.

Бюджет учреждения слагается из ассигнования отделов народного образования или организации, обслуживаемой им, платы за воспитание детей и добровольных взносов и сборов во время проведения соответствующих кампаний. Твердых, установленных бюджетных норм, по которым живет учреждение, в настоящее время не имеется в виду неопределенности средств.

Приблизительная годовая стоимость одного ребенка (питание, содержание персонала и оборудование), по ориентировочным сметам Наркомпроса на 1925/26 г., выражается в следующих цифрах:

Очаг.

1) Стоимость ребенка во вновь организуемом деточаге (принимая во внимание первичное сборудование) . . . . . 186 руб.
2) Стоимость ребенка в существующем очаге 154 руб.

Дсад городской.

1) В первый год (принимая во внимание первичное оборудование) . . . . . 125 руб.
2) В последующие годы . . . . . 100 руб.

Дсад деревенский.

1) В первый год (принимая во внимание первичное оборудование) . . . . . 96 руб.
2) В последующие годы . . . . . 85 руб.

Стоимость питания детей в разных типах учреждений в разных местностях Союза имеет большие колебания. В среднем на деревенской площадке обычного типа питание обходится до 3 руб. на ребенка, на длительной—до 6 руб. в месяц. Что касается детских домов дошкольного возраста, то и здесь колебания довольно значительны, в зависимости от местных бюджетов. Содержание одного ребенка в детских домах Москвы обходится 27 руб. в месяц.

Здание дошкольных учреждений должно находиться в сухой местности, вдали от рынков, сборных пунктов, сорных свалок. Нормальные комнаты для детских занятий должны быть из расчета 1,25 *кв. м* на каждого ребенка, отдельно для каждой группы в 15 человек, при высоте в 2,8 *м*—3,4 *м*; кроме того, полагается общая комната для игр, столовая и раздевальня, площадь пола которых сокращается до 0,75 *кв. м* на ребенка. Раздевальня должна быть достаточно просторна, чтобы каждый ребенок имел свою вешалку, светла и хорошо вентилирована. Вешалки должны устраиваться на высоте, соответствующей росту детей, так чтобы каждый из них мог приучаться аккуратно вешать свою одежду. Необходимы также изолятор для больных детей, умывальня, уборная и ванна. Большое значение как в служебном, так в гигиеническом и педагогическом отношении имеет кухня. Если она отвечает требованиям гигиены и санитарии и соответствующим образом оборудована, то дети вместе с руководителем в ней работают.

Необходимо заботиться об обеспечении детей достаточным количеством воздуха. В нормальном дошкольном учреждении в среднем должно приходиться не менее 30 *куб. м* воздуха, для того, чтобы в течение часа воздух не испортился, т.-е. чтобы в нем не было углекислоты более 0,7‰ — количество, которое считается высшим, допустимым без вреда для здоровья ребенка, пределом. На деле можно ограничиться меньшим количеством, исходя из того, что воздух в течение часа вентилируется, и при хорошей вентиляции можно ограничиться 25 *куб. м* на ребенка. Ни в каком случае нельзя допускать снижения до 10 *куб. м* в детских спальнях, где вентиляция много слабее. Вообще же вентиляция имеет особенно большое значение в дошкольных учреждениях, так как чем дети моложе, тем они чувствительнее ко всякому загрязнению воздуха.

Свет имеет огромное гигиеническое значение в детских учреждениях. Помещение для детей должно быть снабжено достаточным количеством окон, а последние должны иметь достаточную световую площадь. Детские комнаты должны быть обращены на юг или на юго-восток. Особенное внимание должно быть обращено на борьбу с мнением, что в спальнях достаточно минимального количества света. В спальне ребенок проводит почти половину дня, и поэтому ее нужно обеспечить здоровым, т.-е. прогретым солнцем воздухом. Гигиена требует, чтобы на каждый 0,5 *кв. м* стекла приходилось не более 3 *кв. м* пола. Необходимо следить за чистотой стекол, так как грязное содержание стекла в значительной мере лишает детей благотворного влияния солнечных лучей. (Подробнее см. т. I, отд. IV—„Здание трудовой школы".)

Оборудование дошкольных учреждений мебелью по размерам, соответствующим росту ребенка дошкольника, является одной из важных задач организатора дошкольного учреждения (см. рис.-черт. 1—6).

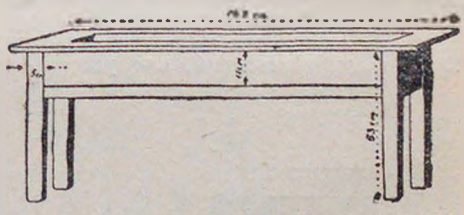


Рис. 1. Ящик для песка.

Один из основных принципов дошкольного воспитания—„участие детей в строительстве своей жизни" — требует оборудования и другим инвентарем, соответствующим детским силам и росту, как-то: ведра, лейки, весы и т. п. В виду того, что большое внимание обращается на личную гигиену ребенка, учреждения в числе своего инвентаря должны иметь для каждого ребенка: кружку и щетку для чистки зубов, отдельные полотенца, ручные салфетки, тарелки и легкие туфли, на которые ребенок может при входе в детучреждение сменять свою обувь.

Сказанное здесь относится к основным типам учреждений дошкольного воспитания.

Требования, предъявляемые к ним, *в виду малой обеспеченности особыми кредитами* и, следовательно, временной невозможности обеспечить все учреждения указанными нормами, крайне осторожно могут быть снижены, особенно по отношению к объему помещения.

Кроме указанных основных типов учреждений дошкольного воспитания, в настоящее время существуют следующие разновидности дошкольной работы.

Переходные группы (от детского сада к школе I ступени), организующиеся при детском саде для детей от семи до восьми лет и при школах I ступени для детей того же возраста, не прошедших детского сада. Цели и задачи, а также содержание работы с детьми в переходных группах определяются общими целями социального воспитания. Исходя из этих целей, основными задачами в работе с переходными группами являются следующие: а) дальнейшая систематизация опыта, навыков и знаний, полученных ребенком в дошкольном учреждении; б) оформление минимальных навыков в труде и самоуправлении; в) усвоение минимальных навыков по грамоте и счету; г) оформление общественных навыков и углубление в ребенке сознания себя частью целого коллектива. Все занятия в переходных группах ведутся одним лицом, каковым должен быть специалист-дошкольник. Норма на одного руководителя не больше 20 детей. В целях преемственности переходная группа передается в определенную школу, с которой устанавливается тесная связь в работе по линии педагогического и детского коллективов.

Летняя площадка в городе. Необходимость развертывания летних детских дошкольных площадок в городе, с одной стороны, выдвигается как мера борьбы с летней детской беспризорностью и вытекающими отсюда последствиями: дети под трамваями, автомобилями, выпадения из окон и т. п.; с другой стороны, как условие для

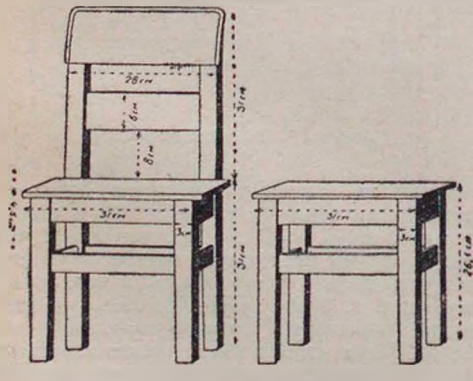


Рис. 2. Детский стул и табурет.

укрепления и закаливания детского здоровья путем определенного режима детской жизни — пользования воздухом, водой и солнцем. Кроме того, эти учреждения не требуют больших расходов, и потому, как временная мера до увеличения кредитов на дошкольное воспитание, которые дали бы возможность охватить все детское население основными типами дошкольных учреждений, особенно рекомендуются Наркомпросом.

К материальной помощи и организации площадок предлагается привлекать советские общественные и профессиональные организации и родителей. Площадки в первую очередь организуются в рабочих районах города, при предприятиях, не обслуженных детскими садами, на рабочих окраинах и в наиболее густо населенных районах. При выборе места для площадок следует иметь наличие теневой стороны на площадках— групп деревьев, забора и пр., особенно в местностях с сухим, знойным летом. В окраинных районах следует избегать близости свалок, низменных, сырых мест, близости пыль-

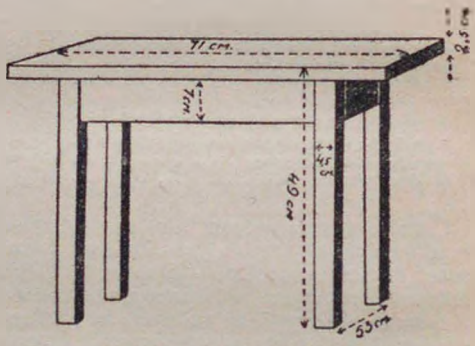


Рис. 3. Индивидуальный стол.

ной проезжей дороги. Целесообразно использовать для этой цели лучшие места города: сады, уголки бульваров, и допустимо — большие, чистые дворы жилтовариществ. На площадке или вблизи ее необходимо иметь закрытое помещение для занятий во время ненастной погоды и для хранения инвентаря. Вблизи площадки отводится место для цветника или огорода. Прием детей на площадку, организация управления, педагогической работы производятся по тем же принципам, что и в основных типах. Ударение в работе с детьми делается на укреплении организма ребенка путем использования природы— воздуха, воды, солнца.

Длительность работы площадки не менее 8 часов ежедневно. В состав работников входят на 60 человек 2 педагога, одно техническое лицо и приглашается врач. Оборудование площадки должно быть максимально дешевым и приспособлено к летним занятиям и играм. Работа с населением ведется по линии привлечения к помощи и по линии общественно-воспитательной.

Вечерние дошкольные группы при клубах для детей от трех до восьми лет открываются с целью освободить в вечерние часы женщин для работы и повышения культурного уровня. Вечерние группы при клубах содействуют повышению культурности женщин, активному участию их



Рис. 1. Дети возвращаются с экскурсии (к стр. 86).



Рис. 2. Пионеры помогают детям составлять газету (к стр. 86).



Рис. 3. Дети за стиркой ручных салфеток (к стр. 86).

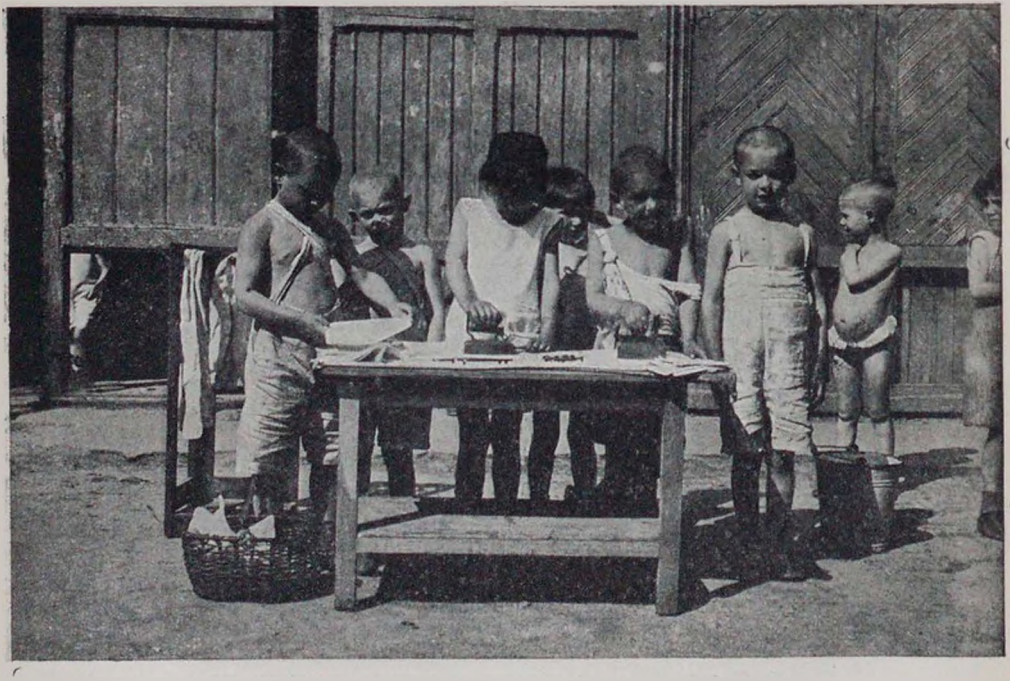


Рис. 4. Дети гладят платки и ручные салфетки (к стр. 86).



Рис. 5. Участие членов хозяйственной комиссии в приготовлении обеда (к стр. 86).

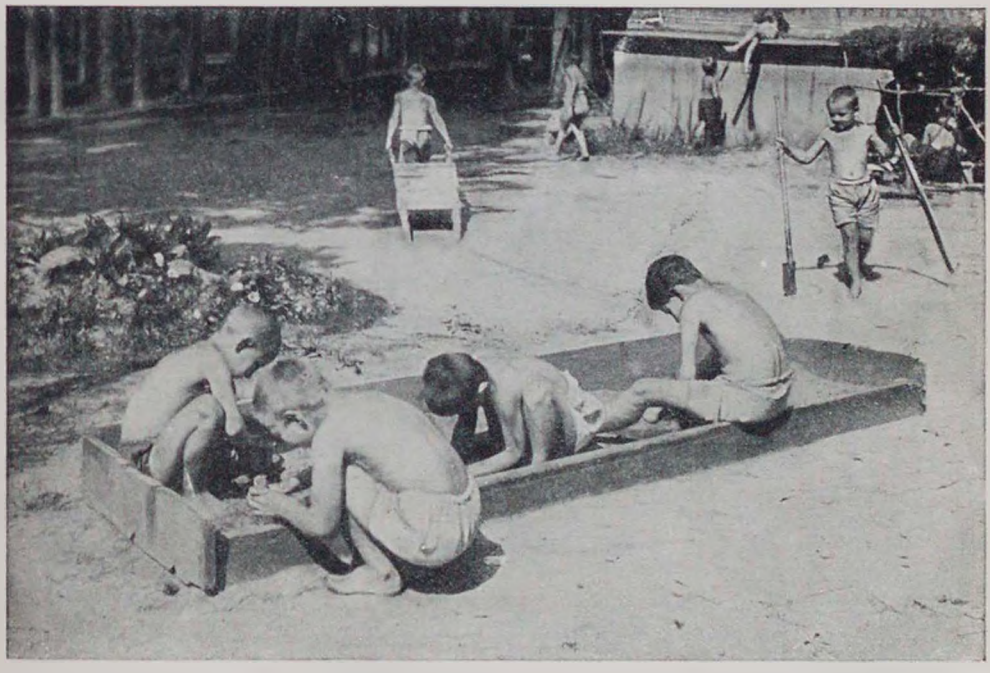


Рис. 6. Игры на воздухе (на даче) (к стр. 87).



Рис. 7. За работой в уголке живой природы (к стр. 92).



Рис. 8. Наш оркестр (посредине дирижер) (к стр. 93).

в общественной и политической жизни, способствуют продвижению работы женотдела и культкомиссий клуба. Несмотря на некоторые погрешности в педагогическом отношении (позднее возвращение детей домой, прерванный сон), вечерние группы создают для ребенка значительно более нормальные условия, чем в семье, где он на эти часы часто остается беспризорным. Чтобы вечерние группы при клубах действительно отвечали своему назначению, при организации их учитываются внешние условия (согласование часа занятий с детьми с временем занятий кружков, клубов, собраний работниц и др.), и прилагаются все меры к налаживанию педагогической работы с детьми.

Средства на организацию вечерних групп изыскиваются из фонда на улучшение быта рабочих, из культфонда деткомиссий, обще-

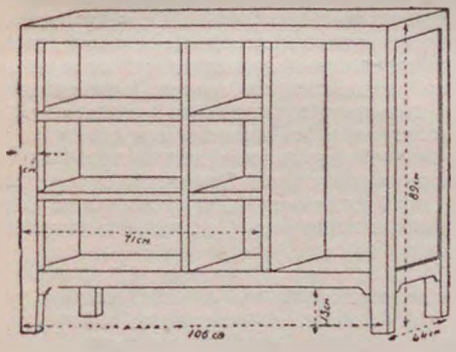


Рис. 4. Этажерка с полками.

ства „Друг детей". К материальной помощи привлекаются и другие общественные и профессиональные организации, а также кооперация. Группы регистрируются в отделе народного образования, входят в его сеть и получают направление в работе. Для организации их образуется комиссия из представителей женотдела, ОНО, комсомола, БЮП, фабзавкома, культкомиссии клуба, общества „Друг детей" и школьно-санитарного врача.

Функционируют группы 3—4 ч., от 5—6 до 8—9 ч. и, в случае необходимости, в отдельных случаях, как исключение,—до 12 часов ночи. Количество детей не более 20—25 человек. План работы вечерних групп согласуется с правлением клуба и по педагогическим вопросам—с коллективом дошкольных работников. Для занятий отводится отдельная, чистая, хорошо освещенная, проветриваемая, с нормальной кубатурой комната. Она должна быть отделена от наиболее шумных комнат клуба и ни в коем случае не может быть проходной. Раздевальня должна быть вне комнаты или отделяться ширмой. Необходима отдельная уборная. Педагогическая работа с детьми ведется согласно общим принципам, но учитывается вечернее время, а следовательно, возможная утомленность детей.

Деревенские дошкольные учреждения организуются согласно общим типам, нормам и принципам организации указанных учреждений, но применение их требует учета особенностей условий деревни: материальных средств, особенностей деревенско-

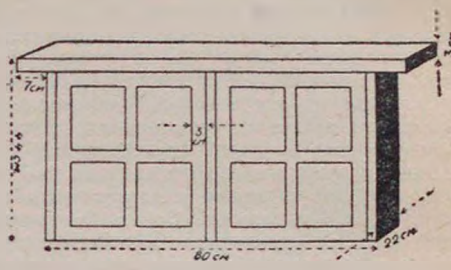


Рис. 5. Висячий шкафик для книг.

го быта и особенностей работы в деревне, и поэтому для организации их изданы Наркомпросом особые инструкции, предусматривающие эти особенности

4. Общие принципы педагогической работы в дошкольных учреждениях. Принципы и основные положения, на которых строится педагогическая работа в дошкольных учреждениях, начиная с октября 1917 г., прошли эволюционный путь. (См. выше ст. „Дошкольное воспитание с Октября".)

До Октября в имевшихся в небольшом количестве детских садах руководителями широко использовались принципы и система Фребеля. Основной принцип Фребеля—„при посредстве планомерно распределенных, соответствующих дошкольному возрасту игр, бесед, пения и т. п. дать детям гармоническое развитие физических, нравственных и умственных сил",—воплощенный в чисто-спе-

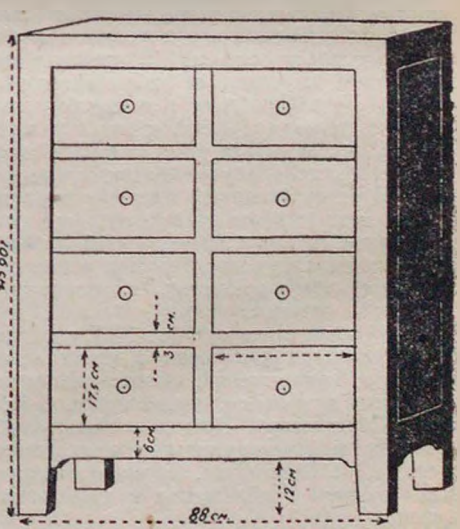


Рис. 6. Шкаф с ящиками для детских вещей.

цифические, лишенные жизненного содержания формы работы с детьми, в практике работы вылился в слишком оторванный, сухой, скучный для детей и руководителей

формализм. Выдвигаемые им идеи—внимание к ребенку-дошкольнику, забота о его здоровье, лозунг использования природы в работе с ребенком, необходимость создания особой системы воспитания для столь ответственного возраста—остаются столь же важными и по настоящее время, но практика, рассчитанная на создание специфически детской, оторванной от окружающей современности атмосферы в детских учреждениях, не могла удовлетворить ни детей, ни педагогов.

Внимание привлекла перекинутая из Италии на русскую почву педагогическая система д-ра Монтессори. Основной принцип этой системы—усовершенствование слагающихся в дошкольном возрасте аппаратов человеческого организма: слуха, вкуса, зрения, обоняния и т. д., путем работы ребенка с особым дидактическим материалом. Но он уже дополняется заботой об организации детской жизни таким образом, чтобы ребенок в доступной форме получал возможность упражнения этих органов, участвуя в выполнении простейших видов самообслуживания. Вся система Монтессори опирается на очень глубокий анализ биологических особенностей детского организма, и с этой точки зрения глубоко продуман весь дидактический материал. Большой интерес, вызванный этой системой, указывает на то, что она своим научным анализом, обоснованным на глубоком знании ребенка, в большей степени удовлетворяла педагогов, чем система Фребеля. Она удовлетворяла и тем, что ставила перед ребенком и педагогом более жизненные, определенные задачи, чем система Фребеля. От идеализма, так ярко выраженного в теории Фребеля, Монтессори указала путь, отвечающий практическим целям, усовершенствования человеческого организма, наибольшего приспособления его к жизни. Но в то же самое время система Монтессори при дальнейшем изучении ее не удовлетворяла тем, что ставила ребенка в слишком специфические условия (работа с дидактическим материалом), замыкала ребенка в узкий круг атмосферы детского учреждения, отгораживала его от окружающей жизни и мало давала возможности для проявления творческой инициативы ребенка. Все занятия ребенка были слишком приспособлены к основному вышеуказанному принципу, вложенному в построение системы.

Таким образом до октября 1917 г. мы видим два основных течения в практике дошкольных учреждений, опирающиеся на принципы воспитания, выдвигаемые Фребелем и Монтессори. Нельзя сказать, чтобы они были противоположны в цепи исторических идей педагогики, эволюционизирующих по пути приближения к требованиям жизни.

Октябрь расчистил путь идеям свободного воспитания, горячо проповедуемым Вентцелем и сотрудниками, имевшим незначительное отражение на массовой практике детских садов. Они имели большое влияние и на дошкольную работу. Если ни Фребель, ни Монтессори не удовлетворяли в том отношении, что мало давали простора для выявления интересов самого ребенка, то педагогические идеи свободного воспитания открывали широкий простор ребенку в этом направлении. Роль педагога, согласно требованию свободного воспитания, была „внутренне—активна, внешне—пассивна". От педагога требовалось продуманное создание среды детучреждения и умение наблюдать ребенка, ребенок же должен быть максимально свободен в своих действиях. Это поможет развитию педагогической интуиции и покажет лучший путь воспитания ребенка.

Несомненно, что в умах лучшей части педагогов, работавших при царском режиме по указке, понимавших всю пропасть, лежавшую между интересами детей и требованиями чиновников в педагогике, эти идеи нашли отклик. Но отсутствие какой бы то ни было руководящей основы, невозможность таким путем вести ребенка к цели воспитания, подготовить в ребенке основу для создания активного, материалистически мыслящего коллективиста вскоре была осознана не только руководящими органами, но и массовыми работниками. Сама практика работы, наблюдения над детьми требовали от педагога руководящей роли, а, следовательно, выработки основных руководящих положений в построении педагогической работы с детьми.

В то же самое время и школа вставала на более определенный, систематический путь в своей работе,—нужно было найти какой-то единый путь в работе с детьми. В 1921 г. выдвигается принцип анализа и пересмотра дошкольной педагогики под руководством центральных органов. Устанавливается живая связь между руководящими органами и местными работниками. Благодаря тому, что работа по „пересмотру" была организована так, что пересматривались и анализировались в связи с целями воспитания не только принципы и теория, но и практика работы с детьми, дошкольные учреждения переживают период большого оживления в своей работе. Приводим выдержки из отчетов местных губернских конференций дошкольных работников этого периода: „работа по пересмотру уяснила задачи современного воспитания ребенка и помогла разобраться в вопросах педагогического характера"; „пересмотр работы в дошкольных учреждениях обнаружил полное несоответствие прежних систем с задачами современности и выдвинул проблему новой системы коммунистического трудового воспитания"; „наша задача—пересмотреть не только содержание, но и методы работы, так как они являются несовершенными в силу того, что мы унаследовали в своей работе многое от старого, или потому, что новое содержание требует и новых методов работы".

В общем отношение работников к пересмотру можно выразить следующей мыслью: пересмотр работы, исходящий из определенных целей воспитания, ценен не только тем, что он внес большую определенность в педагогическую работу, вдвинул педагога

в гущу современной жизни и выдвинул в работе с детьми принцип связи с окружающей жизнью, но и тем, что одновременно заставлял повышать общественно-педагогическую квалификацию (см. Суровцева и Тарханова—„Итоги пересмотра педагогической работы в дошкольных учреждениях").

В результате анализа основ прежней педагогической работы, опирающихся на все три основные, указанные выше течения, наметились определенные пути советской дошкольной педагогики. Эти пути слагаются из того ценного, что дали предшествующие педагогические течения, а именно: учет биологических особенностей ребенка, широкое использование природы в работе с детьми, необходимость создания стройной, организованной работы, необходимость иметь соответствующий материал в работе с детьми, создание особой соответствующей обстановки и т. д.; с другой стороны, дополняются теми педагогическими требованиями, которые выдвигаются современной жизнью,—приближение детей к современной жизни, развитие в них активности, общественности, коллективизма и самоорганизации.

Как результат пересмотра педагогической работы, центральным дошкольным отделом вырабатываются и утверждаются ГУС'ом основные положения советской дошкольной педагогики по каждому разделу работы с детьми.

5. Содержание и методы работы в дошкольных учреждениях. Содержание и методы работы с детьми-дошкольниками являются общими для всех типов дошкольных учреждений (детских садов, детских очагов, детских домов и летних площадок).

Физическое воспитание детей, привитие ему гигиенических навыков не только во время режимных моментов, но и в связи со всякой деятельностью (работой, игрой, занятием) является одной из основных задач педагога. Отсюда вопрос о правильном режиме дня в работе дошкольного учреждения приобретает особую важность. Здесь приводится приблизительный режим детского очага, как учреждения средней нормы по длительности рабочего дня. Он приблизительно следующий:

Сбор детей с $7^1/_2$ до $8^1/_2$ часов. В это время руководительницы встречают детей, помогают раздеваться, а старших детей приучают самостоятельно раздеваться и прибирать свои вещи, осматривают, насколько ребенок опрятен, направляют мыться, чистить зубы, надевают халатик и направляют в общий зал

С 9 до 10 ч.—дети получают легкий завтрак (чай или кофе хлеб с маслом, молоко или кашу)

С 10 до $11^1/_2$ ч.—дети работают, занимаются, играют

С $11^1/_2$ до $1^1/_2$ ч.—прогулка, во время которой все помещение проветривается и очищается от пыли. Летом—купание и солнечные ванны.

С $1^1/_2$ до $2^1/_2$ ч.—обед. С $2^1/_2$ до $4^1/_2$ ч.—дети отдыхают. Летом—на воздухе

С $4^1/_2$ до 5 ч.—дети на воздухе; после чего получают чай, хлеб с маслом или молоко. С $5^1/_2$ до 6 ч. — одеваются и уходят домой.

Летом вся жизнь детей проходит по возможности на открытом воздухе. Моменты режима изменяются в связи с количеством времени, которое дети проводят в учреждении. Большое значение придается обтираниям, летом—купаниям, солнечным и воздушным ваннам. К постановке и проведению режимных моментов по возможности привлекается врач.

Вышеприведенные общие принципы в построении педагогической работы: активизм, коллективизм, материализм и организация получают полную возможность своего развития только в коллективе. Принцип организации детского коллектива на участии детей в жизни своего учреждения дает возможность педагогу использовать энергию ребенка с пользой для его будущей жизни. Ребенок в таком коллективе активен, он самостоятелен, понятия и знания об окружающей жизни он получает во время тех несложных, доступных для него работ, для организации которых педагог использует хозяйственную базу учреждения, и во время игры и проработки материала, который он получает из окружающей жизни (экскурсии в природу, производство, связь с пионерами и т. д.) (см рис.). Но прежде чем плотно войти в жизнь учреждения, заинтересоваться, полюбить ее, выработать ряд привычек, соответствующих требованиям коллективной жизни, ребенок проходит путь приспособления к коллективу. Этот путь зачастую труден и для взрослого, тем более для ребенка. Ребенок, попадая в детское учреждение, отрывается от близких ему лиц, от привычной для него обстановки, от привычного образа жизни. Для него в учреждении все новое, чужое, непонятное. Педагог первое время относится к ребенку особенно чутко, помогая ему безболезненно войти в новый для него быт. Поэтому путь втягивания ребенка в жизнь коллектива намечается постепенный. Первое время нужно дать ребенку свободно вжиться в новую для него обстановку. Но тяга у ребенка к коллективу начинается с преддошкольного возраста. Вскоре дети начинают совершенно свободно организоваться в маленькие группочки около материалов или игр. Эти свободные объединения вырастают в более прочные коллективные связи. Их легко использовать для того, чтобы привлечь уже от игры к труду или выполнению каких-либо обязанностей по учреждению. В детучреждениях постепенно, естественно организуются такие трудовые группы. Одна из них выполняет поручение по хозяйству, другая—по уходу за растениями и т. д.

Вот иллюстрации, отражающие работу в таких трудовых группах (см. рис).

Перед организацией этих работ с детьми педагог прежде всего для себя устанавливает педагогическую цель, с которой он организует данную работу (привить детям те или другие навыки, научить

детей работать не только рядом, но и вместе, получить те или другие сведения о том материале, над которым дети работают, и т. д.). Затем, чтобы данный процесс протекал более устойчиво, он возбуждает интерес детей к работе путем проведения соответствующий беседы. Во время беседы распределяются роли детей для работы. По окончании работы дети совместно с педагогом учитывают эту работу, т.-е. совместно оценивают положительные и отрицательные стороны ее. Выполнение таких работ определенно помогает ребенку получать навыки организованности, аккуратности, точности, коллективности и т. д. Но, кроме указанных трудовых групп или комиссий, организуются и коллективные работы, в которых участвуют по возможности все дети. Перед нами такая коллективная работа по уборке картофеля и уборке детской комнаты

Детские собрания по существу—это те же беседы, которые проводит руководитель с целью организовать детей на какой-нибудь работе, обсудить организацию праздника в учреждении, экскурсии в природу, в производство, к пионерам и т. д. Обсуждаются иногда те или другие неурядицы в жизни детей с тем, чтобы решить вместе, как их избежать, и т. д.

Эти моменты работы педагогов с детьми заранее продумываются, так чтобы дети постепенно приучались к коллективной мысли, к правильному ее выражению, вырабатываются навыки дисциплины и т. д. Конечно, такие собрания проводятся и могут проводиться только тогда, когда дети несколько организованы, заинтересованы общей жизнью учреждения и достаточно знают и друг друга и общие условия, в которых живут.

Игра ребенка является доминирующей деятельностью ребенка в детучреждении, и поэтому на изучение этой детской деятельности, как и на правильную ее организацию с целью использования ее в педагогической работе, обращается большое внимание. Ребенок играет так, как импонирует ему окружающая среда. Изучить игру ребенка—значит в большой степени изучить положительные и отрицательные влияния, идущие на ребенка из окружающей его среды. Но только изучать и не оказывать влияния в ту или в другую сторону на организацию детских игр нельзя, так как ребенок, играя, укрепляет в себе те или другие навыки социального или трудового порядка. Поэтому игра в дошкольных учреждениях *служит и цели изучения и цели воспитания через игру* (см. рис.). Вторая цель заставляет педагога очень серьезно анализировать детские игры со стороны их влияния на физическое и социальное воспитание, производить отбор игр и регулировать отбор тех или других впечатлений из среды, которые ребенок драматизирует в своей повседневной жизни (экскурсии в природу, в определенное производство, наблюдение судоходства, железной дороги и т. д.). Допускается вмешательство руководительницы в детскую игру, если игра по своей идеологической сущности и социальному содержанию является неприемлемой и требует перенаправленности.

Вмешательство в игру детей требует от руководителя большого педагогического чутья и такта. Так, используя те же условия, те же предметы, которые были и в прежней игре, можно постепенно из мещанско-бытовой игры направить ее в сторону какой-либо общественной цели (званый обед—в организацию общественного питания, свадьбу—в общественный праздник и т. д.).

Организованные игры (содержание дается, и игра требует определенных заранее установленных правил) рекомендуются частично; они не играют в жизни учреждения значительной роли, и количество их невелико. Объясняется это тем, что ребенок-дошкольник в свободной игре имеет большую возможность развития творчества, инициативы, и его организм еще не настолько готов вообще, чтобы целесообразно упражнять в играх те или другие специальные органы, что зачастую ставится как определенная цель в организованной игре.

Такое же второстепенное, но положительное значение придается *играм с пением и ритмическими движениями* и т. д.

С целью развития целесообразной производственно-трудовой активности одной из важных сторон работы дошкольного учреждения считается *связь жизни детучреждения с производственной и общественно-политической жизнью района, в котором находится детучреждение*. С этой целью, в связи с проработкой отдельных заданий, в план работы с детьми вносятся экскурсии в производство, приобщение детей к общественно-политическим моментам, выделяющимся в качестве праздников на фоне общей жизни. В проведении этой работы прежде всего от руководителя требуется ориентировка в производственном и общественном окружении района и учет всех условий с точки зрения положительного и отрицательного влияния на ребенка дошкольника.

В ознакомлении детей с этими явлениями руководитель следует от простого к сложному, от близкого к далекому, при чем темп усложнения работы строго согласует с требованиями организма и общего развития ребенка. Никакой излишней нагрузки в смысле громоздкости, сложности впечатлений для ребенка не допускается.

Экскурсии в производство организуются с детьми тогда, когда педагог вполне подготовил их и уверен, что никаких осложнений здесь быть не может. Довольно большой опыт дошкольных учреждений в этом отношении говорит, что такие экскурсии, обогащая детей новыми впечатлениями, будят их инициативу, дают много материала для новых игр и, следовательно, обогащают и усложняют их опыт, обогащают речь; а все это создает в детях основу для правильной производственно-трудовой установки в их деятельности.

Никаких специально учебно-образовательных целей (изучение процесса производства) такие экскурсии не ставят, и они достигают-

ся постольку, поскольку дети сами возбуждают эти вопросы. Роль руководителя—помочь воспринять и уточнить только то, что ребенок свободно, без особого усилия, воспринимает. Организацию таких экскурсий руководитель проводит, создавая максимум условий для проявления детской организованности. По общим отзывам, экскурсии в производство в то же время содействуют установлению более близкой связи между детским садом и рабочими. Для более же детального, систематического наблюдения с целью некоторого уяснения процесса труда рекомендуется наблюдать менее сложный кустарный или одиночный труд.

В воспитании правильной *общественно-идеологической установки* дошкольника большое влияние оказывают *пионеры*. В дошкольном учреждении устанавливается плановая, систематическая связь с пионерами. Пионер в дошкольном учреждении не гость или случайный посетитель, *он—друг дошкольника*, частично — его общественный воспитатель и частью—помощник руководителя. *Пионеры работают по плану.* План работы пионеров в дошкольном учреждении вырабатывается совместно советом пионер-отрядов и советом детучреждения. Совет пионер-отрядов прикрепляет или звено или определенных пионеров из звена на определенное количество времени к дошкольному учреждению в порядке общественной работы пионера. Благодаря тому, что принципы организации дошкольного учреждения имеют много общего с принципами жизни и организации пионеров, работа и поведение пионеров в дошкольном учреждении, при внимательном отношении педагогов, легко сливается с жизнью детского сада. Пионер постепенно становится другом детей и оказывает помощь в налаживании общей жизни детучреждения.

Общественно-политические праздники в современной жизни ярко выделяются на фоне общей жизни и не проходят бесследно для ребенка-дошкольника. Детское дошкольное учреждение ставит целью, через постепенное осознание их путем слияния детской радости с общим торжественным моментом празднования, подготовить в детях основу для определенной общественно-политической направленности. Метод подведения детей к осознанию общественно-политических праздников вырабатывается, но достаточного оформления еще не получил. Он приблизительно выливается в следующие формы работы. Подготовка к празднику намечается в плане работы приблизительно за месяц-полтора до праздника. Выделяются как во внутренней жизни учреждения, так и в среде особые моменты, входящие, как элементы, в содержание праздника, на которых в это время и фиксируется внимание детей (рассказы из жизни рабочих, посещение мест производства, наблюдение труда, мест, где зафиксированы в каких-либо памятниках достижения революции). Впечатления эти постепенно объединяются с тем, чтобы на основе их проще, легче и сознательнее понять детям идею праздника в форме беседы, рассказа руководительницы, пионера. В это же время идет подготовка к празднику и в быту самого учреждения: заготовляются украшения, идет приборка, чистятся и подновляются костюмы и т. д. За несколько дней до праздника дети узнают о его содержании. И в самый день праздника вся бытовая обстановка детучреждения делается более яркой, более праздничной; подновленные рассказы, беседы, воспоминания, соответствующие игры — и праздник наступает. Обыкновенно на празднике бывают дети других учреждений, родители, пионеры, рабочие, крестьяне в таком количестве, в каком это позволяет помещение и не утомительно для детей. Иногда дети выходят на улицу и демонстративно с соответствующими знаками (плакаты, значки) проходят небольшое расстояние; иногда, если это возможно без ущерба для здоровья детей, без утомляемости, нагрузки сильных впечатлений, дети очень ненадолго присоединяются и к демонстрациям взрослых. В некоторых случаях организуется катание детей на автомобилях, пароходах и т. д.

Главная задача педагога здесь заключается в том, чтобы рассчитать и время, и яркость впечатлений, и количество их так, чтобы не переутомить детей и тем не вызвать реакцию упадка настроения в переживаниях детей. Тогда нарушена будет та связь и полнота, которые получаются от создания идеи праздника и радостных эмоций, являющихся следствием продуманной, рассчитанной организации. Лучшие педагоги *уже достигают определенной системы в этой работе.* Праздники (идейная сторона) уже не являются в жизни таких учреждений отдельными, не связанными между собой моментами, а связанными в работе и в жизни детей в непрерывную цепь.

Рассказывание, как форма пассивного восприятия, не занимает значительного места в работе детучреждения. Но если не так велика его количественная роль, то качественной его роли придается огромное значение. Рассказывание имеет большое значение как метод уточнения, систематизации и укрепления получаемых путем активного восприятия впечатлений. Художественное рассказывание детям-дошкольникам, отличающимся довольно развитой эмоциональной сферой, дает направленность эмоциональной сфере и определенно стимулирует детей к творчеству. Но рассказывание, смотря по содержанию, может дать детям и неправильную идеологическую установку, особенно если вся жизнь детучреждения недостаточно в этом отношении организована. Оно может служить не вышеуказанной цели—систематизации, уточнению и закреплению детского опыта, а, наоборот, способствовать запутыванию, усложнению и без того неточных представлений о явлениях и вещах в окружающей ребенка среде и этим самым усложнять для него вхождение в мир действительный.

Вот почему *вопрос о выборе материала для рассказывания ребенку-дошкольнику*

является вопросом актуальным. Поэтому же вопрос о *сказке* для ребенка-дошкольника является не только спорным вопросом, но имеющим тенденцию разрешиться в отрицательном смысле. В последующем возрасте, имеющем более правильное, реальное представление о мире и умеющем отличить сказку „для забавы" от рассказа о действительности, сказка является более ценным материалом, чем в дошкольном. С целью развития творческой ориентации и инициативы рекомендуется лишь такой материал, который будит мысли, не осуществимые сейчас, но реальные, поскольку могут быть осуществлены в будущем. Связь мысли с реальной действительностью никогда не должна нарушаться. Вообще же материал для рассказывания должен быть художественным, опираться на детский опыт, воспитывать в ребенке динамику мысли и помогать выработке правильных представлений о вещах и явлениях в окружающей среде.

Техника рассказывания ребенку должна быть проста, без малейшей театральности. Особенно строгие требования предъявляются рассказу со стороны правильности произношения и краткости и точности выражения мысли.

Беседы с детьми рекомендуются как метод, дающий возможность ребенку более активного восприятия и самостоятельной работы мысли. Беседы проводятся перед проведением какой-нибудь работы и после ее проведения. Беседы, не зависимые от какой-либо работы в данную минуту, все же должны иметь определенную связь с планом работы. Метод ведения бесед и подготовки к ним тот же, что и метод ведения детских собраний (см. выше), хотя дети здесь во время беседы выявляют более сложный опыт.

Работа с детьми в природе ставит определенно общую задачу—заложить в ребенке основу для развития материалистического миропонимания. Задача педагога в этой области сводится к созданию таких условий, которые ставили бы ребенка не в положение пассивно и покорно воспринимающего явления природы, а в положение активного исследователя, преобразующего и перерабатывающего природу. Попутно с этой вытекает и ряд других не менее важных задач, а именно: а) развитие и уточнение деятельности органов чувств, б) развитие и специализация навыков рабоче-исследовательских и в) активная самодеятельность ребенка в природе.

Кроме того, опыт дошкольной работы убеждает, что там, где правильно поставлена работа с ребенком в природе, совершенно отпадает вопрос о борьбе с суевериями, религиозностью и т. д. Для того, чтобы в работе осуществлять выдвинутые выше принципы, сам педагог должен владеть исследовательским методом, являющимся основным в работе с детьми. Планируя работу по этому вопросу, руководитель намечает приблизительный объем знаний для данной группы детей, которые может он дать, путем наблюдений связывая их с трудовой деятельностью ребенка; намечает заранее те пункты, куда он может провести экскурсию с детьми, продумывает организацию этих экскурсий и организацию работ с целью уточнения и закрепления представлений, полученных детьми во время экскурсий, как-то: организация простейших опытов, лепка, зарисовка и т. д.

Большое значение для проведения работы по природе имеет огород при детском учреждении. Организуя работу с детьми на огороде, руководитель намечает в определенной последовательности проследить целый ряд явлений в продолжение летних месяцев в процессе этой работы. Во время работ на огороде есть наиболее полная возможность осуществить принцип изучения природы путем воздействия на нее. Но и в зимний период работа с детьми по этому вопросу не прерывается. Учреждения, имеющие соответствующие условия и средства, приобретают различные объекты природы: животных, растения, аквариумы, террариумы и т. д., и зимой работа организуется около них: уход за ними и наблюдения в процессе ухода. Самая организация так называемого уголка живой природы проходит при полном участии детей, и руководитель должен использовать ее с той же целью

Участие детей в проведении „праздников урожая", „дней леса" и т. д. дает богатую возможность подытоживания детского опыта в области ориентировки в явлениях и труде в природе. Летом представляется богатейшая возможность уяснить с детьми значение воздуха, воды и солнца в жизни живого организма.

Определенных точных программ по работе с детьми-дошкольниками в природе не имеется, но приведенные здесь основные принципы, содержание и методы являются основным стержнем, около которого и развивается вся работа.

Художественное воспитание в работе с детьми-дошкольниками осуществляется на основе общих принципов социального воспитания. Под художественным воспитанием не подразумеваются какие-то специальные работы с детьми, как понимала это школа дореволюционная, но стремление каждую работу, игру, занятие с детьми организовать так, чтобы они были художественны не только со стороны внешних явлений, но чтобы самый процесс их вызывал к деятельности все способности организма, т.-е. организовал бы опыт ребенка, давал возможность его творческому развитию, усиливал деятельность эмоциональной сферы ребенка и т. д.; чтобы все образы—музыкальные, словесные, картины, предметы и материалы—действительно оказывали на ребенка художественное воздействие, т.-е. были доступны, понятны ему связаны были с его предшествующим опытом и вызывали в нем творческую активность. С этой точки зрения необходимо подходить и к созданию внешней обстановки. Все предметы роскоши картины в тяжелых рамах, с непонятным для

детей содержанием, тяжелые статуэтки, сложные музыкальные вещи, сложные по мотивам и содержанию песни являются неприемлемыми как с точки зрения общих принципов педагогики, так и художественного воспитания. Итак, художественное воспитание не входит в жизнь учреждений, как определенный предмет. Музыка должна пронизывать весь быт ребенка: музыка при работе, музыка в игре и в празднике. Как стимулы для развития музыкального творчества ребенка, в учреждение вводятся звучащие предметы, организуются ударные оркестры и коллективное пение (см. рис.) Слушание музыки рекомендуется, как пение одной группы для другой, пение руководительницы и минимум инструментальной музыки. Драматизация проводится самими детьми по их собственному желанию. Публичные выступления дошкольников, в качестве действующих лиц, не допускаются. Праздники неразрывно сливаются со всей жизнью детучреждения. В празднике участвует весь детский коллектив и вовлекаются приходящие дети. Максимальное значение придается свободному выявлению отдельных детей в празднике. По форме праздники должны быть обставлены яркой красочностью.

Весь быт учреждения: украшение помещения, мебель, костюм, опрятность и т. д., должны дать ребенку художественное направление.

Грамота и счет в дошкольных учреждениях не занимают особого места в плане работы, а связываются со всей жизнью детского учреждения. Работа ведется по *методу целых слов.* При помощи этого метода работу по грамоте можно легко связать с общей жизнью и организацией, и дети могут ее использовать. Этой возможностью поддерживается интерес ребенка к грамоте. Грамота существует для ребенка, а не ребенок для грамоты. Дети требуют фиксации слов, нужных им для игры и работы, и таким образом происходит накопление слов. Кроме того, руководителем вводится регистрация посещений, дежурств и т. д. Ребенок отыскивает свое имя между другими, а попутно иногда и имена близких ему детей. Но нельзя без всякой системы создавать в детском саду громадное окружение. Из слов, в которых дети нуждаются, руководительница берет короткие, простые, избегая нарастания согласных, и лишь после накопления переходит к более сложным.

Итак, грамота и счет постепенно пронизывают всю жизнь. Из опыта работы (детский сад 1 опытной станции Наркомпроса) видно, что дети проходят в обучении таким методом четыре этапа: 1) накопление материала; упражнение в запоминании и графическом изображении слов; 2) разложение фразы на слова и составление из слов фраз; 3) разложение слова—выделение буквы и составление из букв тех же слов; 4) чтение по таблицам любого текста. (Подробно см. „Методическое письмо ГУС'а по грамоте в дошкольных учреждениях".) Уже большая часть учреждений дошкольного воспитания встала на этот путь в обучении грамоте. Но вопрос по отношению к грамоте для всех дошкольных учреждений в настоящее время еще не стоит в порядке обязательности, так как и этот метод требует и соответствующей подготовки и оборудования.

Планирование. До сих пор планирование работы опиралось на основные положения дошкольной работы, утвержденные ГУС'ом, но единых принципов и методов планирования не было. III Всероссийская конференция (в марте 1926 г.), подытожив опыт работы по этому вопросу, выдвинула для проверки в работе единые принципы, методы и схему планирования. Согласно выдвинутым принципам, план работы учреждения, диктуемый основными принципами дошкольной работы, строится на анализе среды, окружающей ребенка (трудовой, социально-бытовой и природной), анализе опыта детей, для работы с которыми намечается план, и среды внутри детучреждения. Для того, чтобы более четко и правильно произвести педагогический учет среды внутри и вне детучреждения, педагог должен обладать определенным методом, который дается в методических письмах по этому вопросу. Анализ среды выдвигает перед педагогическим коллективом учреждения определенные жизненно-педагогические задачи по отношению к детям, к детской среде внутри и вне детучреждения и педагогическому коллективу. Определив ряд жизненных задач, диктуемых, с одной стороны, общими целями воспитания, а с другой—учетом среды, руководитель подбирает соответствующий материал для проработки из жизни и организует соответствующую материальную среду внутри учреждения. Обыкновенно из окружающей жизни берется какой-либо *цельный момент, около которого на определенный отрезок времени организуется жизнь учреждения,* например, участие детей в проведении 1 мая, организация работы на своем участке, подготовка детучреждения к выезду в колонию и т. д.

Окружающая жизнь, захватываемая в содержании работы, берется *не для глубокого ее изучения, а как стимул для организации детской жизни (дети отражают ее в труде и играх) и выработки у детей ориентировки в общих жизненных явлениях.*

Намеченное содержание планируется по тем же разделам, как и в схеме школьных программ ГУС'а. Сюда же заносятся и все мелкие задания, связанные с текущей жизнью учреждения на данный отрезок времени. К каждой наиболее определенной части этого содержания подбирается метод ее проведения, например, экскурсия, беседа, организованная коллективная работа, и кратко раскрывается его сущность. Подбирается и соответствующий материал. Но при намечении проработки *учитывается режим детской жизни, имеющий важное значение в работе с ребенком-дошкольником.* Под режимом подразумевается ряд мероприятий,

способствующих правильному развитию детского организма. Вся работа организуется так, что *главное внимание педагога обращено не на изучение и развитие познавательной способности детей, а на организацию их поведения в связи с намечаемым содержанием и на выработку у детей жизненных навыков.*

В соответствии с намечаемой организацией детской жизни и педагогических задач в работе с детьми намечается и работа в среде—с организациями и родителями, а также по возможности увязывается и работа по повышению квалификации. План учреждения составляется ориентировочный, общий годичный, и по группам—триместровый.

Схема планирования работы в дошкольных учреждениях.

Схема ориентировочного плана на год (общего для учреждения).

Учет и анализ условий.		Жизненно-педагогические задачи.	Основные организующие моменты.	Режим детской жизни.	Методы.	Материалы.	Общественно-педагогическая работа учреждения.
Среда, окружающая учреждение.	Детский коллектив и среда внутри учреждения.						

Схема триместрового плана (по группам).

Изменения в среде.		Жизненные задачи на данный отрезок времени.	Основные организующие моменты.	Изменения в режиме детской жизни.	Содержание и планирование работы на данный отрезок времени.			Методы.	Материалы.	Общественно-педагогическая работа учреждения.
Окружающей учреждение.	В детском коллективе и среде внутри учреждения.				Природные явления.	Трудовые моменты.	Общественные моменты.			

Ориентировочный план — более общего характера, и триместровый — более детализированный, являющийся действительно рабочим планом.

Библиография. Общие принципы организации дошкольного воспитания. *Труды III Всероссийского съезда по дошкольному воспитанию.* Доклады Крупской и Виленской. Изд. Госмастерской при Пед. театре Главсоцвоса, 1924 г. Сб. *Лицом к деревне. Основные положения дошкольной работы.* То же, 1924 г. Прушицкая. *Пересмотр педагогической работы в дошкольных учреждениях,* ГИЗ, 1922 г. Суровцева и Тарханова. *Итоги пересмотра дошкольной работы.* Изд. Госмастерской при Пед. театре Главсоцвоса, 1925 г. Типы дошкольных учреждений и организация. *Спутник делегата III Всероссийского съезда по дошкольному воспитанию* (инструкции и положения о типах дошкольных учреждений), изд. 1924 г. Зорина. *Детский сад.* Изд. Госмастерской Главсоцвоса, 1925 г. Сб. *Лицом к деревне.* Суровцева. *Детская площадка.* Содержание и методы работы дошкольных учреждений. *Труды III Всероссийского съезда по дошкольному воспитанию.* Доклады Прушицкой, Суровцевой, Орловой, Бушуйкиной и Моложавого. Изд. Госмастерской при Пед. театре студии, 1924 г. Сб. *Новые пути подготовки дошкольных работников.* Изд. то же. 1923 г. Методические письма по вопросам дошкольной педагогики: *По работе в деревне. По работе с пионерами. Общественно-педагогическая работа детсада. Грамота и счет в дошкольных учреждениях. Планирование работы в дошкольных учреждениях. Физическое воспитание в дошкольных учреждениях.* Изд. „Раб. Прос.". 1926 г.

А. В. Суровцева.

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ И В СОЕДИНЕННЫХ ШТАТАХ СЕВЕРНОЙ АМЕРИКИ.

1. Общий обзор. Дошкольное воспитание в различных странах Западной Европы шло в своем развитии разными путями. Однако имеются некоторые общие черты, придающие ему всюду, за немногими исключениями, однородный характер. К таким общим чертам следует на первом месте отнести, по крайней мере на континенте, преимущественное господство фребелевских идей. *Фребелианство*, в разной степени модернизированное, впитавшее новые течения и новые методические приемы, является общим фоном, на котором развертывается картина жизни в большинстве дошкольных учреждений Запада. Другими

общими характерными чертами дошкольного воспитания на Западе являются отсутствие строго регламентирующего и централизующего влияния государственной власти и значительная, а в некоторых случаях преобладающая, роль церкви. В общем следует признать, что в области дошкольного воспитания на Западе образовалась почти такая же прочная традиция, как и в школьном деле. Именно эта власть традиции часто облекает жизнь западно-европейского детского сада в определенные и застывшие формы. Значительно в стороне от влияния континента шло развитие дошкольного воспитания в Англии. Своеобразие дошкольного воспитания в Англии заключается в широком участии общественной инициативы, в узко-практическом школьном характере занятий и в последовательном проведении метода индивидуального воспитания и обучения. Совершенно иную картину, чем в Западной Европе, представляют собой постановка и развитие дошкольного воспитания в Соединенных Штатах. Здесь все полно жизнью, чуждо рутины и проникнуто жизненным содержанием. Фребель подвергся в такой степени американизации, что от него в американском детском саду остались лишь некоторые общие принципы.

Во всех нижеуказанных странах дошкольное воспитание, как и вообще система народного образования, носит ярко выраженный классовый характер. Буржуазия в качестве господствующего класса устанавливает строгий контроль над содержанием и формами воспитания. Этот контроль и проведение классового влияния осуществляются в значительной мере при помощи церкви и различных буржуазных общественных организаций. Что касается влияния рабочего класса на общественное дошкольное воспитание, то оно, как и следовало ожидать в условиях диктатуры буржуазии, крайне ничтожно и имеет единичные случаи выявления, отмеченные ниже.

Наш краткий обзор современного состояния дошкольного воспитания в отдельных странах мы начнем с Германии, этой классической страны детского сада, где жил и работал творец современного дошкольного воспитания *Фридрих-Август Фребель* (1782—1852) и где детский сад не только получил свое имя, но и воплощение в формах, явившихся исходными для его организации почти во всех странах мира.

2. Германия. Духовным отцом *германского* детского сада следует считать *Генриха Песталоцци* (1746 — 1827), личное влияние которого испытал на себе Фребель, ездивший к нему в Иферден (Швейцария), где он имел возможность познакомиться не только с педагогическими идеями Песталоцци, но и с их практическим применением. *В 1837 г. Фребель открыл первый народный детский сад,* который с самого начала мыслился Фребелем как одно из звеньев в общей системе народного образования и воспитания. В 60-х годах прошлого века в Берлине и во многих других немецких городах открываются под влиянием горячей неустанной пропаганды последователей Фребеля, исключительно женщин (Гольдшмидт, Шрадер и др.), общества детских садов, из которых многие функционируют и поныне. В 1873 году происходит слияние ряда организаций в один *Немецкий фребелевский союз,* который с самого своего возникновения и до настоящего времени является если не в материальном, то в идеологическом отношении одной из значительнейших сил, организующих общественное дошкольное воспитание в Германии. Цель Фребелевского союза, как гласит его устав, заключается в том, чтобы проводить в жизнь, и осуществлять в семье, школе и во всей системе народного образования педагогические идеи Фребеля. В 1926 г. Фребелевский союз включал в себя свыше ста объединений и ферейнов и содержал 77 педагогических семинарий, где получали свое образование садовницы, помощницы и заведующие. В ведении этих семинарий находились 67 детских садов с количеством 3 280 детей. Очередные собрания союза происходят один раз в два года, бывают очень многолюдны и отражают господствующие в широких буржуазных и демократических кругах Германии новые течения и веяния в области теории и практики дошкольного воспитания.

Другой силой, организующей дошкольное воспитание в современной Германии, является *церковь.* Церковь в Германии, еще до основания Фребелем первого детского сада, всегда стремилась распространить свое влияние на народное образование и на воспитательные детские учреждения. В настоящее время влияние церкви на дошкольное воспитание не только не ослабевает, но растет в своей энергии и настойчивости, о чем свидетельствуют следующие факты. Католическая церковь в годы войны и в ближайшие годы после войны и революции имела в своем ведении приютов и детских садов: в Пруссии — 1 303, в Баварии — 479, в Бадене — 330, в Вюртемберге — 308 и т. д. Евангелическая церковь содержала 3 000 детских учреждений с 200 000 питомцев. По официальным данным, в Пруссии до 60% дошкольных учреждений носят ярко выраженный конфессиональный характер. В самом Берлине из 167 существовавших в 1926 году детских садов 111 (66%) содержались церковью и только 13 — городом. Рабочая организация „Друзья детей" располагает лишь одним детским садом.

Возраст детей, посещающих немецкие детские сады, — от 4 до 6 лет; с 6 лет начинается обязательное посещение школы. Дошкольные учреждения содержатся в огромном большинстве на средства общественных организаций. Любая группа родителей может образовать общество для открытия детского сада и рассчитывать на субсидию от города в размере от 40 до 60%, при условии выполнения несложных обязательных требований, касающихся главным образом, гигиены, оборудования и подготовки педагогического персонала. Этими требованиями почти ограничивается активное участие государства в жизни детского сада. В гигиеническом отно-

шении детские сады в Германии оборудованы в общем вполне удовлетворительно. В значительном большинстве под детский сад отводится помещение при школах, женских учебных заведениях и т. п. Существуют, впрочем, и специальные здания, построенные для детских садов. При значительной части детских садов имеется чистый, достаточно просторный двор, покрытый иногда зеленью, среди которой отводится небольшой участок под огород. Посещение общественных детских садов для малосостоятельных обычно бесплатно. С остальных родителей взимается очень умеренная плата, величина которой колеблется от 1 до 8 марок в месяц. Пребывание детей в детском саду продолжается от 8 или 9 часов утра до 3 или 4 часов дня. Почти все время заполнено различными видами фребелевских занятий, которые прерываются пением, музыкой и гимнастическими упражнениями. Свободным играм и самостоятельному творчеству отведено очень скромное место. Религиозный элемент в явном виде, как общее правило, отсутствует в педагогике немецкого детского сада; однако религия то видимыми, то скрытыми струями просачивается в жизнь дошкольных учреждений—в форме ли библейских рассказов или молитвенных песен, или религиозных праздников, особенно Рождества и Пасхи. Не только повседневная жизнь детского сада подчинена известному порядку, но *плановость* вообще, и довольно однородная, принята в большинстве немецких детских садов. План работы составляется на неделю, на месяц, на время года, а иногда и на целый год. План, раз он составляется, с большой последовательностью и точностью выполняется.

Как было сказано, *фребелизм* является господствующим течением в общественном дошкольном воспитании Германии, но не монопольным. Благодаря свободе внутреннего распорядка и педагогических систем от давления и регламентации государственной власти в дошкольное воспитание находят доступ различные течения. Наиболее значительными из них является система Монтессори, которая в последние годы делает в Германии заметные успехи. В 1926 году в Берлине функционировали четыре общественных и 10 частных детских садов по системе Монтессори. Имеется Монтессориевский ферейн, насчитывавший в 1926 году 1 000 членов по всей Германии, из них 328 приходилось на Берлин.

Политические партии Германии проявляют мало интереса к дошкольному воспитанию. В Берлине в 1924—25 году имелось всего два детских сада, находившихся в связи с социал-демократической организацией. В материальном отношении они были плохо обставлены за отсутствием достаточных средств. Фребелевским занятиям и в них отводится видное место, но предоставляется большой простор для свободного детского творчества. Педагогика основывается в них главным образом на принципах внимательного наблюдения за физическим развитием, совершенного изгнания религиозного элемента, тесного контакта с средой ребенка, использования революционных праздников, предоставления детям свободы выбора материалов и избегания перегрузки детей задачами, непосильными для их возраста. Коммунистические педагогические учреждения, в их числе и детский сад, имеются в Ремшейде. Детский сад переименован здесь в „школу игры". Принципы педагогики в этом коммунистическом дошкольном учреждении могут быть сведены к пробуждению самостоятельности и самодеятельности в ребенке, заботе о телесном развитии и воспитанию в детях чувства пролетарской солидарности. „Политические задачи и цели,—говорится в отчете Ремшейдского сада,—должны в дошкольном возрасте отступить на задний план... Развитие классового самосознания достигается путем бесед, темы для которых доставляет в изобилии окружающая действительность, так что нет надобности в фантастических сказках и морализирующих баснях". Социальный состав детей в немецких детских садах почти всюду смешанный. Дети из пролетарских семейств составляют от 10 до 80% всего числа. Садов с исключительно пролетарским составом детей очень мало.

Образование и *подготовка дошкольных работников* в Германии представляет собою довольно стройную систему с постепенными переходами от низшей к высшей ступени. Низшую ступень педагогической дошкольной подготовки образуют одногодичные курсы, выпускающие девушек-фребеличек *(Froebelschc Mädchen)*. Принимаются на курсы окончившие элементарную школу; обучение бесплатно. На следующей ступени стоят няньки-фребелички, проходящие по окончании народной школы специальный одногодичный курс. Третью ступень образуют садовницы, составляющие основной кадр руководительниц детских садов. На полуторагодичные курсы для садовниц принимаются девушки от 15 лет, окончившие среднюю или женскую девятилетнюю школу или лицей. На этих курсах особенно хорошо поставлены практические занятия и работы. Высшую ступень педагогической лестницы образуют курсы для так называемых руководительниц юношества *(Jungendleiterinnen)*; они подготовляют работников для центральных учреждений и заведующих большими детскими учреждениями. Организация учебных заведений и курсов, подготовляющих дошкольных работников всех видов квалификации, находится в ведении городов, Фребелевского союза и различных церковных союзов. Среди последних „Союз католических учреждений, пекущихся о детях дошкольного возраста", в последние годы развил особенно энергичную деятельность. В общем подготовка и образование детских садовниц страдают, несомненно, пробелами главным образом в области биологических и общественно-политических дисциплин; наоборот, технические навыки и уменья стоят на достаточной, а во многих случаях и большой высоте. Само собой разумеется, что вопросы общественно-политического характера, какие имеют место в учебном плане до-

школьно-педагогических учреждений, освещаются с ярко-классовых точек зрения буржуазной педагогики.

Труд дошкольных работников в Германии нелегкий: узаконенный и строго соблюдаемый 8-часовой рабочий день слагается из 6 часов работы в детском саду и 2 часов „общественной подготовительной работы" (Sociale Vorbereitung). Вознаграждение не во всех областях Германии одинаково. Оплата дошкольных работников производится по тарифной сетке. В среднем садовницы получают (по шестому разряду) 140 — 180 марок в месяц, заведующая (7 — 8 разряд) 220 — 250 марок.

Литература по дошкольному воспитанию не очень богата. Из современных авторов следует отметить *Генни, Шумахер, Прюфера*. Последний, один из авторитетнейших знатоков Фребеля, с большой энергией проводит путем лекций, бесед, курсов, листовок, периодической печати и т. д. пропаганду идей дошкольного воспитания в семье и идею сближения детского сада с семьей. Имеется специальный периодический орган, посвященный дошкольному воспитанию, — „Детский сад", издаваемый Фребелевским союзом, и журнал, посвященный пропаганде идей правильного дошкольного воспитания в семье.

3. Австрия. *В Австрии* зарождение общественного дошкольного воспитания относится к началу XIX века и связано с деятельностью видного представителя буржуазии, Иосифа Вертгеймера, находившегося под сильным влиянием реформаторских идей Оуэна. Первые детские воспитательные учреждения были им основаны в Вене в 1830 году, а вскоре после того было положено основание специальному обществу для устройства общественных детских учреждений. Однако вплоть до конца XIX века общественное дошкольное воспитание в Австрии, несмотря на проникновение фребелевских идей, не приняло сколько-нибудь значительных размеров и выражалось лишь в очень ограниченном количестве платных детских садов. В течение 90-х годов прошлого века город Вена располагал лишь 11 детскими садами, при чем в рабочих районах не было ни одного. Перед началом мировой войны, в конце 1913 года Вена располагала 26 детскими садами с общим числом детей около 4 тысяч.

Последовавшая после войны революция и превращение обширной Австрийской монархии в маленькую Австрийскую республику, в которой население столицы Вены составляет $^1/_3$ населения всей страны, более благоприятно отразились на развитии общественного дошкольного воспитания. В 1924 году число детских садов в Вене доходит до 57, при чем значительно увеличивается количество народных детских садов, обслуживающих детей пролетариата. Однако и в настоящее время число детских садов, содержимых городом, население которого (в 1925 году — 1 800 000) немногим менее населения Москвы, крайне незначительно и в очень малой мере удовлетворяет потребностям пролетарской массы огромного промышленного центра. В Нижней Австрии с населением в 1 600 000 человек имеется всего 188 детских садов с 245 группами, 276 руководительницами и 10 107 детьми. Кроме того, имеется 529 площадок для детей в возрасте от 4 до 14 лет, 129 родительских союзов и 9 курсов для подготовки руководительниц.

Детские сады в Австрии содержатся на средства городов и общественных организаций; педагогический контроль находится в ведении школьных советов. От других западноевропейских стран Австрия отличается тем, что политические партии, и в частности социал-демократическая, проявляют большой интерес к вопросам общественного воспитания пролетарских детей как школьного, так и дошкольного возраста. Этот интерес получил реальное выражение в основании пролетарского общества „Друзья детей" (Kinderfreunde), которое отличается большой организованностью и проявляет значительную активность. Цели этой чисто-педагогической рабочей организации заключаются в распространении в рабочих массах идей социалистического воспитания, устройстве средствами и самодеятельностью пролетариата детских садов, очагов, детских колоний и т. п., в которых воспитание должно быть направлено к физическому и духовному оздоровлению пролетариата. Возникшее первоначально, еще до войны, в виде небольшой местной пролетарской организации в Граце, общество „Друзья детей" быстро развивалось и в 1916 году, благодаря слиянию отдельных ферейнов, превратилось в одну сильную общеавстрийскую рабочую организацию, которая послужила впоследствии образцом и для Германии.

Система и методы воспитания в австрийских детских садах носят на себе ярко выраженную печать духа и буквы Фребеля. Подобно немецким садам, и в австрийских садах большим вниманием и большой любовью пользуются различные фребелевские занятия, музыка и пение. Во многих садах проводятся специальные гимнастические упражнения и в частности дыхательная гимнастика. Работа детей (рисование, аппликация и т. п.) находится всегда под бдительным наблюдением и постоянным руководством. Детские работы поражают нередко своей тщательностью и чистотой. В системе занятий проводится принцип плановости. План обыкновенно вырабатывается на неделю. Приводим недельное расписание занятий для средней группы в одном венском детском саду: рассматривание картинки („Подснежники"). Упражнение в речи. Ритмические упражнения под музыку. Творческая работа (строительство и рисование) на заданную тему („Подснежники"). Аппликационные работы на ту же тему. Рассказывание. Свободная лепка. Маршировка с пением и музыкой. Организованные игры. В послеобеденное время — подвижные игры. День в детских садах начинается рано. В народных — с 7 часов утра, в остальных — с 8 часов утра. Кончается в первых — в 6 часов вечера, в остальных — в 4 часа дня. Плата за посещение садов очень незначительная; 50% детей от нее освобождаются.

Персонал детского сада состоит из заведующей, руководительниц отделения и низшего ухаживающего персонала (нянек). Число рабочих часов — 36 в неделю. Вознаграждение руководительниц составляет в среднем 2 202 шиллинга в год (шиллинг — около 50 к.), с периодическими прибавками, доводящими через 35 лет службы плату до 4 218 шилл.; для низшего персонала начальная плата—1 962 шиллинга, конечная — 3 252. Детские садовницы объединены в профессиональный союз. Для подготовки педагогического персонала существует специальное правительственное учебное заведение с 2-годичным курсом; город Вена имеет собственное учебное заведение для подготовки садовниц и при нем для практических занятий прекрасно оборудованный детский сад, обслуживающий рабочий район. Ежегодно устраиваются курсы для усовершенствования и для ознакомления широких кругов дошкольных работников с новейшими течениями в педагогике; ежемесячно читаются доклады с прениями. В 1924/25 г. были прочитаны доклады на темы: 1) „Значение детского сада для народного воспитания"; 2) „Гигиена детского сада"; 3) „Система Монтессори"; 4) „Детский рисунок"; 5) „Элементарная школа и детский сад" и др.

Руководительницы детских садов получают бесплатно педагогический журнал „Die Quelle", в котором имеется постоянный отдел, посвященный дошкольному воспитанию, имеется так же специальный дошкольный орган „Zeitschrift für Kindergartenwesen" (выходит 6 раз в течение года), который члены профсоюза садовниц получают бесплатно.

4. Италия. В *Италии* дошкольные общественные учреждения празднуют в настоящем (1927) году столетие своего существования. Они основаны были, под названием детских приютов, аббатом Аппорти, видевшим в воспитании орудие для утверждения и укрепления не только религиозного чувства, но и национального патриотизма. Во второй половине прошлого века в Италию проникают идеи Фребеля и основываются первые детские сады, главным образом на средства общественных благотворительных организаций и религиозных общин. С 1907 года начинается деятельность одного из самых выдающихся педагогов нашего времени *Марии Монтессори.* Вместе с новым методом воспитания, построенным на научных основах, Монтессори выдвигает на первое место социальный элемент в воспитании и свои первые Дома ребенка открывает в бедных рабочих окраинах больших городов. Стройность системы и энтузиазм, с которым Монтессори проповедует свои принципы, приобретают ей многих последователей в целом ряде стран Старого и Нового Света. Однако, как бы для оправдания поговорки, в самой Италии Монтессори не стала общепризнанным пророком нового педагогического движения и *монтессорианство* не пользуется на ее родине большим успехом. Из имеющихся во всей Италии около 6000 детских садов на долю садов, в которых проводится система Монтессори, приходится лишь 3—4%.

Возраст детей в итальянских детских садах — от 3 до 6 лет. Детские сады содержатся на средства городских самоуправлений и общественных организаций, субсидируемых государством то в виде единовременно отпускаемых сумм, то в форме периодической помощи. Воспитание в детских садах бесплатное или же за очень незначительную плату (около 40 — 50 коп. в месяц). Детские сады иногда устраиваются при школах, в одном с ними здании, часто в отдельных помещениях, а в редких случаях в специально построенных зданиях. Оборудование помещений, мебель и материал не всегда удовлетворительны. Врачебный надзор недостаточный. В садах сплошь и рядом парты вместо соответствующей детской мебели. Социальный состав детей смешанный, по преимуществу пролетарский и мелко-буржуазный. В огромном большинстве детских садов проводятся с теми или иными видоизменениями принципы и система занятий Фребеля с присоединением элементов религиозного и национального воспитания в духе Аппорти; сады Монтессори, как было уже сказано, составляют скорее исключение, чем обычное явление; они, подобно другим садам, содержатся на общественные и городские суммы и часто страдают от скудости средств. Государственная власть в Италии обнаруживает больше интереса к дошкольному воспитанию, чем в других странах Запада. Она старается использовать его в своих целях и сделать его орудием проведения своих идей в массы населения. Руководительницы детских садов должны следовать официальным программам; монтессорианство подвергается гонениям; религиозный момент объявлен обязательным. В последнее время проявляется тенденция к еще большей регламентации государством жизни детского сада, так как господствующая фашистская партия бросила лозунги: „Побольше внимания к детским садам!", „Вместо памятников — детские сады". Персонал детских итальянских садов получает подготовку и образование в специальных учебных заведениях (Фребелевские курсы, методические дошкольные учреждения, периодические курсы Монтессори и др.). Вознаграждение садовниц, даже при сравнительной дешевизне итальянской жизни, скудное — от 25 до 40 р. в месяц (300 — 500 лир). В последние годы укрепляется связь детского сада со школой, чему способствует установление единой программы, в которую включены на ряду со школьными предметами и занятия в дошкольных учреждениях.

Литература по изучению дошкольного возраста и по дошкольному воспитанию, за исключением трудов Монтессори, не богата и не заключает в себе ничего значительного. Имеется специальный периодический орган, посвященный вопросам дошкольного воспитания („La voce delle maestre d'asil").

5. Франция. Во *Франции* открытие первых дошкольных учреждений, под названием детских приютов, относится к 1823 году. Воодушевленный реформаторскими идеями англичанина *Оуэна,* парижский окружной

бургомистр *Дени Кошен* стал энергично пропагандировать идеи общественного дошкольного воспитания заброшенных и безнадзорных детей. Столь свойственный французскому государственному строю централизм проявился и в этой области: в 1837 году был издан министерский циркуляр, который включил *„школы для раннего детства"* в общую систему французского элементарного образования. Учреждения для детей дошкольного возраста получили в течение короткого времени большое распространение во Франции, и проникшие туда во 2-й половине XIX века идеи Фребеля нашли подготовленную почву. Новый период в истории развития французских дошкольных учреждений открывает закон 1882 года, согласно которому приюты переименовываются в *„материнские школы"*, и это название сохраняется и до настоящего времени. „Цель материнской школы,— гласит упомянутый закон, — дать детям дошкольного возраста уход, необходимый для их физического, нравственного и умственного развития". В 1887 году была издана программа для материнских школ, которая была подтверждена циркуляром 1905 г. и в основных чертах продолжает действовать и поныне. Программа, имеющая в виду воспитание детей от 2 до 6 лет, намечает следующее содержание занятий: 1) игры и движения, сопровождающиеся пением; 2) занятия ручным трудом; 3) основные принципы нравственного воспитания; 4) знакомство с окружающей средой; 5) упражнения в речи: рассказы и сказки; 6) элементарные сведения по арифметике, рисованию, письму и чтению (для детей старше 5 лет). Подробно разработанная официальная программа включает в себя план занятий с младшей группой, от 2 до 5 лет, и старшей, 5 — 6 лет. Игры, пение и различные виды фребелевских занятий занимают главное место.

Существующие в настоящее время дошкольные учреждения во Франции носят различные названия: *материнских школ* (écoles maternelles), *детских школ* (écoles enfantines), для детей 4—7 лет, и *детских садов* (jardins des enfants), включающих группы детей от 2 до 6 лет (обыкновенно 3 группы — 2 — 3, 3 — 5 и 5 — 6 лет). Материнские школы, как и все дошкольные учреждения, содержатся по преимуществу на средства мерий — городских самоуправлений, а также субсидируются государством и получают средства от частных обществ и отдельных лиц. Церковь имеет свои материнские школы, которые она содержит и опекает. Посещение материнских школ и детских садов бесплатное. С малосемейных и состоятельных взимается плата в размере 60 сантимов (в месяц) за питание. В распоряжении состоятельных классов имеются многочисленные платные детские сады и в лицеях—отделения материнских школ. Дошкольные учреждения помещаются чаще всего при школах, но имеются и специальные здания. Если не считать парт, предназначенных для старшей группы и придающих саду вид школы, то общее оборудование и снабжение пособиями удовлетворительны. Специально врачебного надзора нет, и участие врача в жизни детского сада совершенно незаметно. Дети в детском саду проводят время от $8^1/_2$ до 12 часов, от 12 до 2 — обеденный перерыв, от 2 до 6 — пребывание в саду.

Как идеологическая, так и методическая стороны воспитания не регламентированы строго и зависят в значительной мере от личности педагога. В общем преобладает фребелизм в его чистом или модернизированном виде. В последние годы завоевания делает система Монтессори. Большое внимание обращается на внешнюю дисциплину и на внешние формы поведения, на выработку светских манер, вежливого обращения и усвоение правил приличия. Этим целям служат специальные беседы, рассказы, наглядный пример. Систематически проводятся также уроки морали, которые, однако, не носят характера наставлений или приказов, а проводятся путем организации работ, которые дети выполняют для общей пользы (например, заботы старших детей о маленьких, уход за помещением и за животными и т. п.), соответствующих рассказов и примеров из окружающей жизни. Игры в дошкольных учреждениях носят по преимуществу организованный характер; свободные игры наблюдаются редко. Пение проводится во всех садах, ритм и пластика — во многих. Часто устраиваются групповые танцы. В больших центрах дети страдают от тесноты помещений и недостаточного пользования чистым воздухом. Малокровный ребенок — очень частое явление. Слабые дети вывозятся летом за город, но в крайне недостаточном количестве, так что только незначительное число детей может летом дышать воздухом полей и лесов. Если качественное состояние материнских школ и детских садов оставляет во Франции желать многого, то количественный рост их очень значителен. В 1910 году материнские школы посещало около 600 000 детей. Что же касается настоящего времени, то в городах и промышленных центрах рабочие семьи имеют всегда возможность поместить своих детей в дошкольные учреждения. Но и в деревнях материнские школы имеют большое распространение, только тяга к ним со стороны крестьянского населения не очень велика. Дошкольные учреждения живут сравнительно замкнутой жизнью. Связь с родителями и с окружающим населением почти отсутствует. Вопросы дошкольного воспитания обсуждаются на съездах общефранцузских и районных. Жалованье персонала зависит от семейного положения. В среднем оно колеблется от 800 до 1 200 франков в месяц.

6. Англия. В *Англии* родоначальником общественного дошкольного воспитания явился знаменитый *Роберт Оуэн* (1771 — 1858). Этот великий друг трудящихся включил в широкий план своих социальных реформ также и открытие школ для пролетарских детей дошкольного возраста. Раннее развитие в Англии капиталистической индустрии с ее неизменными спутницами: безработицей

и детской безнадзорностью, делало задачу общественного воспитания маленьких детей жизненной уже в первое десятилетие XIX в., т.-е. тогда, когда в других странах Запада детские приюты являлись лишь результатом благотворительной деятельности. Письмо, с которым Оуэн обратился в 1816 году к широким рабочим массам, призывая их отправлять своих маленьких детей в основанные им школы, не может быть предано забвению историком общественного дошкольного воспитания. Первое дошкольное учреждение было открыто Оуэном для детей рабочих на руководимой им фабрике в Ланарке, в Шотландии. Благодаря поддержке некоторых английских государственных деятелей Оуэн в сравнительно короткое время достиг больших успехов в деле распространения своих идей. В 1825 году открылось первое общество, ставившее своей задачей устройство школ для маленьких детей. В первые же годы в деле дошкольного воспитания начинает энергично принимать участие церковь. Воспитательные учреждения для маленьких детей открываются не только в крупных центрах, но и в провинции, так что в течение первого десятилетия XIX века Англии в отношении распространения и количественного роста дошкольных учреждений принадлежит первое место на Западе. Огромное значение для постановки народного образования и в частности для школьного воспитания имел принятый в 1902 г. парламентом акт, в котором был провозглашен принцип всеобщности и бесплатности элементарного обучения как в правительственных, так и в церковных школах. В настоящее время по действующему закону *посещение школы обязательно в возрасте от 5 лет;* принимаются дети и до 5 лет, но не моложе 3 лет. Английские школы и в частности школы для маленьких детей охватывают почти все детское население в возрасте от 5 до 14 лет. По сведениям, опубликованным Лондонским советом, в 1920 году во всех элементарных народных школах Лондона обучалось около 700 тысяч детей. Дошкольные учреждения, назначенные для детей в возрасте от 3 до 7 лет, носят название *школ для малышей* (enfants Schols). Они образуют первое отделение народной элементарной школы. Второе и третье отделения охватывают возраст от 7 до 14 лет. Содержание дошкольных учреждений, забота об их оборудовании и снабжении возлагаются на местные органы, права и обязанности которых в области народного образования парламентским актом 1918 года значительно расширены. Роль церкви постепенно ограничивается, и школа становится народной и светской. Общественной инициативе открыт широкий доступ и она находит постоянную поддержку со стороны государственных и местных административных органов. Школы для малышей находятся в одном здании с элементарными школами, составной частью которых они являются. Эти здания, обычно построенные еще 50 лет назад, представляют собою чаще всего двух- или трехъэтажный дом, в котором имеются 7 — 8 классных комнат, открывающихся в срединный обширный зал. По внешнему виду и по укладу жизни школы для малышей резко отличаются от обычной картины нашего детского сада. *Преподавание и обучение стоят здесь на первом месте.* Уже с пяти лет начинается обучение грамоте: чтению и письму. Техника обучения, в основе которой положены принципы наглядности, самообучения и учета, стоит на большой высоте. *Индивидуальный подход к ребенку является принципом воспитания и обучения.* Только в старших группах изредка устраиваются коллективные занятия. Дети поражают своей сдержанностью и дисциплинированностью: ни слез, ни криков, ни драк не наблюдается. Работа в школах проводится по определенным программам, тонко и детально проработанным. Учет успеваемости детей производится при помощи остроумно продуманной карточной системы.

7. Соед. Штаты. *Соединенные Штаты Северной Америки* дают в настоящее время по сравнению с Западной Европой картину необыкновенно мощного развития дошкольного воспитания. Это развитие проявляется не только в количественном росте дошкольных учреждений, в охвате ими значительной части детского населения, но главным образом в богатстве литературы, посвященной вопросам дошкольного воспитания, в жизненности постановки и решения проблем дошкольной педагогики, в широко поставленной и прекрасно организованной научной работе. Удивительней всего то, что такого успеха и такого господствующего положения в области педагогики и педологии дошкольного возраста Соединенные Штаты достигли в течение сравнительно короткого времени. Первый детский сад был открыт под влиянием идей Песталоцци д-ром Sheldon'ом в 1855 г. Интересно отметить, что в зарождении американского детского сада значительную роль сыграл известный писатель Чарльз Диккенс: в 1855 г. появилась его статья о детских садах, имевшая целью привлечь внимание общества к пропаганде идей Фребеля, которая тогда велась баронессой Маренгольц-Бюлов (Marenholz-Bülow). Идеи Фребеля получили более или менее значительное распространение с конца 70-х и начала 80-х годов прошлого века. До 1870 г. было открыто всего 10 детских садов, которые находились под исключительным влиянием немецких руководителей. Но фребелизм уже через короткое время подвергся американизации благодаря деятельности Стенли Холла и других американских педагогов и педологов. Из американского детского сада были устранены все устарелые приемы и догматы фребелианства и заменены более практическими, более гибкими и более жизненными методами. Основная и плодотворнейшая идея Фребеля, а именно, что детский сад должен войти обязательным элементом в общую систему народного воспитания и образования, была не только сохранена, но в настоящее время близка к осуществлению и утверждению законодательным путем.

До последнего времени возраст детей от 2 до 8 лет обслуживался тремя типами воспитательных учреждений: *школами для младенцев*—от 2 до 4 лет (nursery Schools), собственно *детским садом* (Kindergarten)—от 4 до 6 лет, *первой ступенью элементарной школы* (Primary grade)—от 6 до 8 лет. Однако в настоящее время, после того как в американской психологической и педагогической литературе прочно утвердился взгляд, что *возраст от 4 до 8 лет представляет собой единый период*, проявляется сильная тенденция к соединению двух последних типов в один тип — учреждение детского сада. Дошкольные учреждения в Соединенных Штатах содержатся на местные муниципальные средства, а также на средства общественных организаций, благотворительных обществ и отдельных благотворителей. Расходы покрываются из сумм общего школьного фонда, и только в редких случаях устанавливается специальный целевой налог. В большинстве штатов законодательные акты, изданные в течение последних лет, возлагают на местные административные органы или школьные советы обязанность открывать детский сад, если поступило заявление за подписью родителей 25 или более детей. В общественных садах посещение бесплатное. На ряду с общественными имеются платные детские сады. Впрочем, число последних в противоположность общественным садам уменьшается. Согласно официальным статистическим данным, опубликованным в 1925 г. *Бюро по воспитанию при департаменте внутренних дел*, число детей, посещавших детские сады, равнялось 618 819 человек, при общем числе детей 4 — 6 лет в Соединенных Штатах — 4 848 902 чел., что составляет 12,8%. Число детских садов в Соединенных Штатах в том же году было 9 834, из них общественных — 8 515, частных — 1 319. Общее число руководительниц равнялось 9 905, из них в частных садах — 1 390, в общественных — 8 515.

Значительнейшая часть детских садов (85%) падает на города и промышленные центры; на долю деревни и не густо населенных пунктов — с населением менее 2 500 человек — приходится лишь 15%. Число детских садов в деревнях и городах с населением менее чем 2 500 жителей — 896, с 26 140 детьми и 759 руководительницами. На долю одной руководительницы обычно приходится до 50 детей. Средняя плата в год руководительнице в общественном детском саду — 1 564 доллара. Обслуживание детскими садами различных штатов неравномерно и колеблется в довольно значительных размерах. Рост дошкольных учреждений в отдельных штатах находится в прямой зависимости, за немногими исключениями, от состояния индустрии в данной местности и количественного отношения городского и сельского населения. Большое влияние оказывает характер законодательства в данном штате. В 1924 году в штате Калифорния посещали детские сады 42,9% всех детей этого возраста, в Колумбии (где находится Вашингтон)—42,8%, в штате Нью-Йорк—28,8%, в Мичигане—23,3%, в Алабаме—1,7%, в Северной Каролине—0,3% и т. д. Большую роль в росте и в развитии детских садов сыграли женские клубы и ассоциации детских садов, выросшие в течение 1880—1890 гг. в значительную общественную силу.

Детские сады, содержимые на местные муниципальные средства, не всегда удовлетворяют всем требованиям гигиены и санитарии, но зато прекрасно обставлены многие сады, содержащиеся на средства благотворительных обществ и специальных благотворительных фондов. Гигиена и забота о физическом воспитании занимают в американском детском саду господствующее место. Детский сад рассматривается как „центр здоровья" и стремится стать таковым в действительности. Материал американского детского сада отличается своим разнообразием, продуманностью и соответствием интересам и потребностям детей. Особенно большими достоинствами отличается строительный материал американских детских садов. Большое внимание обращается на оборудование материалом и пособиями двора и площадок при детских садах и таким образом дается возможность наилучшего использования, в смысле гигиеническом и педагогическом, пребывания детей на открытом воздухе. Укрепление мускулов достигается при помощи подвижных игр, в которые вводятся различные физические упражнения, а также посредством специальных гимнастических приемов и пользования различными приборами (наклонная плоскость, заборчик Монтессори, трапеция и др.). Большое место отводится различным формам ручного труда, который всегда носит практический или исследовательский характер. Ритмические движения, пение и музыка пользуются большим почетом в американских детских садах, им отводится также большое место в специальной периодической печати. В общем господствующими принципами воспитания в передовых американских детских садах являются: укрепление здоровья, развитие творческой изобретательности и инициативы, духа независимости и веры в свои силы, товарищеской солидарности, привитие гигиенических и общественно полезных навыков.

Литература, посвященная дошкольному возрасту в детском саду, очень богата. Армия исследователей и деятелей в области дошкольного воспитания многочисленна и не перестает расти. Имеются специальные периодические издания, посвященные дошкольному возрасту и дошкольному воспитанию („Childhood Education" и др.), издаются статистические бюллетени и т. д. Ежегодно собираются съезды по дошкольному воспитанию всеамериканские и в отдельных штатах.

Точно так же, как и в других странах, дошкольное воспитание в Соединенных Штатах служит целям господств. имущих классов.

Литература. Аркин, Е. *Дошкольное воспитание в Германии* (по личным впечатлениям). „Просвещение на транспорте", 1926 г., № 7—8. Kleinkinderfürsorge Herausgegeben vom Zentralinstitut für Erziehung u. Unterricht. Berlin, 1917. Schumacher — *Kleinkindererziehung*. Prüfer. *Die Pädagogik der Gegenwart. Опытные школы в Германии.* Сборник статей. Перевод с немецкого под ред. Аркина Е. А. и Пистрака М. М. (глава: *Свободная пролетарская школа. Реймшейд*). Frankowzki Ph., inspektor der städtischen Kindergarten und Dr. Gottlieb, Kindergarten-Arzt. *Die Kindergärten der Stadt Wien.* 1925. Kanitz O. Felix. *Die Erziehungsaufgaben des Arbeitervereines „Kinderfreunde"*. 1920. Vierter Bericht der Sozialdemokratischen Erziehungs- und Schulvereines „Freie Schule-Kinderfreunde" für das Jahr. 1924. Монтессори М. *Дом ребенка*. Kleinkinderfürsorge, гл. „Geschichte der Kleinkinderfürsorge". Штейнгауз М. М. *Из практики лабораторного плана в Англии. Школа для малышей.* Феляевская В. М. *Обзор жизни американского детского сада.* 1924 г. Kergomard. *L'Education maternelle á l'école*, 2 volumes. Department of the interion. *Bureau of Education*. Bulletin 1925, № 20. *Statistics of Kindergartens*, 1923—24. Bulletin 1925, № 7. *Kindergarten legislation*. By Nina C. Wandewalker Bulletin 1924, № 13. *Biennial survey of Education*, 1920—22. Gesell Arnold, Prof. *The Mental Growth of the Pre-School Child*. 1925. Wandewalker Nina. *The Kindergarten in American Education*. New-York 1923.

Е. А. Аркин.

СТАТИСТИКА УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ.

1. Развитие дошкольного воспитания за 1921—26 гг. После Октябрьской революции детский сад и детский очаг вошли в государственную систему народного образования и заняли в нем равноправное со всеми другими типами учреждений место. (См. I т.—„Развитие системы народного образования"; II т.—„Дошкольное воспитание с Октября".)

К сожалению, как показывают нижеследующие данные о развитии дошкольных учреждений за послереволюционное 6-летие 1920—1926 гг., широко развитая в первые годы революции сеть дошкольных учреждений в СССР под влиянием так называемого „отступления" на фронте просвещения начала с 1922 г. резко сокращаться.

ТАБЛИЦА 1.

Учебные годы / Типы учреждений	1920/21	1921/22	1922/23	1923/24	1924/25	1925/26	1920/21	1921/22	1922/23	1923/24	1924/25	1925/26
	В абсолютных числах						В %% к 1920/21 г.					
Дошкольные учреждения (детские сады и очаги).												
Число учреждений . .	4.723	3.560	1.526	1.229	1.135	1.369	100	75,4	32,3	26,0	24,0	29,0
Число клиентов .	245.527	184.807	78.623	59.137	60.176	72.624	100	75,3	32,0	24,1	24,5	29,6

Сеть дошкольных учреждений к 1924/25 уч. г. сократилась в четыре раза (см. таблицу). Но 1924/25 год был переломным в развитии дошкольного воспитания: со следующего года начинается „восстановительный" процесс. Число садов и очагов и количество детей в них в 1925/26 уч. году по СССР возросло до 29,0% сети 1920/21 г. Этот рост продолжается и в 1926/27 г., как о том свидетельствуют поступающие с мест данные по 30 губерниям РСФСР, по которым имеются сведения в центре. Прирост учреждений в этом году составляет 7—8% прошлого, в результате чего дошкольная сеть достигла почти трети—31—32% сети 1920/21 г. Наиболее значительный рост садов и очагов дают столичные и другие крупные города.

Кроме этих учреждений постоянного типа, получают большое распространение дошкольные учреждения временного типа—разные детские площадки, которые, к сожалению, еще не учтены статистикой.

2. Соотношение сети в городе и деревне. В результате указанного сокращения сети дошкольных учреждений в деле дошкольного воспитания резко изменилось соотношение их между городом и деревней. В начале рассматриваемого революционного пятилетия между городом и деревней было почти полное равновесие: учреждения дошкольного воспитания в них были в равном количестве. В последующие годы в сельских местностях учреждения дошкольного воспитания стали свертываться со стремительной быстротой. В нижеследующей таблице в общих итогах по Союзу на каждый год указано, сколько процентов учреждений и детей было в городских и сельских местностях.

ТАБЛИЦА 2.

Учебные годы / Дошкольные учреждения	В абсолютных числах						В %%					
	1920/21	1921/22	1922/23	1923/24	1924/25	1925/26	1920/21	1921/22	1922/23	1923/24	1924/25	1925/26
Количество в городах.	2.378	1.960	1.159	996	940	1.139	50,3	55,1	76,0	81,0	82,8	83,2
В сельских местн. . .	2.345	1.600	367	233	195	230	49,7	44,9	24,0	19,0	17,2	16,8
В них детей:												
В городах	131.925	106.956	60.589	48.202	49.823	62.071	55,7	57,8	77,1	81,5	82,8	85,5
В сельских местн. . .	113.602	77.951	18.034	10.935	10.353	10.553	46,3	42,2	22,9	18,5	17,2	14,5

Таким образом к последнему, 1925—26, уч. г. сельская сеть дошкольных учреждений и количество детей в них были почти в 6 раз меньше, чем в городах, именно — составляли 16,8%; при чем отмеченный выше рост количества детей, оказывается, происходит исключительно по городской сети, а в сельской как сеть, так и клиентура продолжают падать.

3. Социальный состав детей в дошкольных учреждениях. Дети каких социальных групп воспитываются в дошкольных учреждениях? На этот вопрос мы имеем ответ в нижеследующей таблице:

ТАБЛИЦА 3.

На 100 человек детей в дошкольных учреждениях приходилось детей							
Рабочих	Служащих	Крестьян	Ремесленников	Лиц на социальном обеспечении	Торговцев	Прочих и неизвестных	Всего
53,1	28,9	5,8	3,3	1,7	1,4	5,8	100

Таким образом дошкольными учреждениями по преимуществу пользуются дети рабочих, а затем служащих. Крестьяне и все остальные социальные группы представлены очень незначительным процентом. Это малое обслуживание детей крестьян теперь несколько компенсируется летней дошкольной работой в деревне (см. I т.—ст. „Дошкольное воспитание с Октября").

4. Сеть дошкольных учреждений. Какова современная сеть дошкольных учреждений по отдельным территориям Союза? Об этом дает представление нижепомещенная таблица, составленная на основании того же источника, где в последней графе указано, сколько на 100 учащихся в школах I ступени приходится дошкольников. На основании этого показателя можно судить до известной степени и об обеспеченности дошкольным воспитанием, рассматривая таковое как преддверие школьного образования (см. табл. 4).

ТАБЛИЦА 4.

Территория	Детские сады				Детские очаги				На 100 уч-ся шкл I ст. приходится дошкольников.
	Общее число учреждений	Число обследов. учрежд.	Руковод.	Детей	Общее число учреждений	Число обследов. учрежд.	Руковод.	Детей	
СССР	1.156	1.106	3.368	57.996	213	210	928	11.927	0,9
В том числе в городах .	942	919	2.953	49.500	197	194	874	11.163	6,2
I. РСФСР	832	787	2.454	40.380	182	179	742	9.432	0,9
РСФСР (без авт. респ.) . .	743	703	2.233	36.049	175	172	713	9.044	1,0
В автономных республ. .	89	84	221	4.331	7	7	29	388	0,7
1. Башкирская	4	4	16	345	—	—	—	—	0,2
2. Карельская	9	9	18	379	—	—	—	—	2,4
3. Немцев Поволжья	1	1	3	82	—	—	—	—	0,2
4. Татарская	37	35	97	1.977	4	4	19	323	1,7
5. Чувашская	7	5	10	177	—	—	—	—	0,5
6. Крымская	25	25	62	1.057	1	1	4	23	2,2
7. Дагестанская	1	1	3	50	—	—	—	—	0,2
8. Казакская	2	2	6	113	2	2	6	42	0,1
9. Бурято-Монгольская	—	—	—	—	—	—	—	—	0
10. Якутская	3	2	6	151	—	—	—	—	2,5
II. Белорусская ССР . .	40	39	106	1.702	3	3	12	154	0,7
III. Украинская ССР . . .	142	140	374	6.694	23	23	138	1.895	0,6
IV. Закавказская СФСР .	104	104	338	6.903	4	4	33	409	2,1
1. Азербайджан	20	20	55	1.351	—	—	—	—	0,9
2. Армения	22	22	93	1.692	1	1	2	120	2,7
3. Грузия	62	62	190	3.870	3	3	31	289	3,0
V. Узбекская ССР . . .	18	17	48	1.068	1	1	3	37	1,5
VI. Туркменская ССР . .	20	19	48	1.249	—	—	—	—	7,5

Приведенные данные отражают в себе состояние дошкольного дела за 1925/26 уч. г., за который мы имеем окончательные опубликованные по всему Союзу данные. Как уже выше отмечалось, в текущем уч. году (1926—27) сеть дошкольных учреждений продолжает возрастать. Так, по данным о 30 губерниях Европейской части РСФСР, по которым мы располагаем цифрами к последнему моменту, вместо 608 дет. садов и очагов в 1925/26 учебн. году имеется в 1926/27 уч. году 651 учреждение. Численность детей в них возросла с 33.157 до 35.664. Прирост по сети 7,1%, по клиентуре — 7,6%.

И. М. Богданов.

IX ОТДЕЛ.

ШКОЛА ПЕРВОЙ СТУПЕНИ.

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОЧЕРК НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ ДО РЕВОЛЮЦИИ.

1. Древняя Русь. В древней Руси грамотность была специальностью или ремеслом, которому можно было научиться у другого грамотного „мастера" (magister) или учителя. Никаких государственных школ не было до конца XVII века, все начальное обучение было частным делом. Все известия поздних летописных сводов о школах в Киевской Руси недостоверны. Также недостоверны сведения в житиях некоторых святых о том, что они будто бы обучались в школах. Первые общественные школы возникают с конца XVI в. в городах Юго-Западной Руси, входившей в состав Польско-Литовского государства, под влиянием примера западных городов. Устраиваются они православными церковными братствами отчасти для противовеса влиянию католических школ. В конце XVII века на Украине появляются по городам и деревням бродячие учителя из воспитанников братских школ и Киевской Могилянской академии (преобразована из Киевской братской школы в 1633 г.). В Московской Руси с середины XVI века правительство начинает поощрять частные школы мастеров, грамотеев и понуждать духовенство к открытию их (постановление Стоглавого собора), но само школ не открывает и не содержит. К концу XVII века возникают общественные школы в старообрядческих скитах. Эти школы тайно от правительства существуют до XX века.

Первая правительственная школа в Московской Руси была высшая — это Славяно-греко-латинская академия, открытая в Москве в 1682 г.

2. Развитие начальной школы XVIII века. Заботы правительства о начальном образовании начинаются с 60 годов XVIII ст. под влиянием просветительного движения на Западе. В 1764 г. вышло „Генеральное учреждение о воспитании юношества", составленное И. И. Бецким, и под его же руководством стали организовываться различные учебные заведения и воспитательные дома. В 1782 г. вызванным из Австрии сербом Янковичем-де-Миреево был составлен „План к установлению народных училищ в Российской империи". Янковичем были составлены необходимые для этих училищ программы и учебники, устроена первая учительская семинария и приступлено к организации самых училищ. Училища были двух типов — малые с 2 годичным курсом и главные с 4-годичным. Последние в XIX столетии были преобразованы в гимназии. Школы содержались за счет приказов общественного призрения и обслуживали низшие и средние городские сословия. Рост школ, устроенных по этому проекту, можно видеть из следующих сопоставлений:

	1782 г.	1792 г.	1800 г.
Школ	8	302	315
Учащих	26	718	730
Учащихся	518	17.500	19.915

Характерный быстрый рост числа школ виден в первое десятилетие и остановка его с 1792 г. после французской революции, напугавшей правительство. Попытки частных лиц (Новиков и его друзья) организовывать от себя народные школы были прекращены правительством.

3. Начальное образование в XIX веке. Сменившая реакцию конца XVIII века либеральная эпоха первой половины царствования Александра I создает новый проект организации народного образования. Учрежденное в 1802 г. министерство народного просвещения вырабатывает стройную бессословную систему народного образования с четырьмя ступенями: приходское училище (курс один год), уездное училище (2 года), губернская гимназия (4 года) и университет (3 года). Система начинает осуществляться сверху. Открываются университеты по одному в учебном округе, губернские гимназии и уездные училища. Приходские училища открываются только в некоторых городах. По частной инициативе при правительствен-

ном поощрении возникают школы по системе ланкастерского взаимного обучения, казавшейся тогда самой дешевой и практичной. Такие школы открываются не только в городах, но и при некоторых полках и в военных поселениях. Расходы правительства на народное образование по сравнению с царствованием Екатерины II возросли с 392.700 руб. до 1.319.450 руб. по смете, — в действительности больше.

Уже со второй половины царствования Александра I бессословность обучения ограничивается в пользу высших сословий. Фактически низшие сословия школы не получили. Вскоре после вступления на престол Николая I положение 1806 г. сменяется новым — 1828 г. с строго сословной системою. Разные типы учебных заведений — приходские, уездные, гимназии и университеты—перестают быть ступенями одной образовательной лестницы, и каждая предназначается для детей разных сословий — мещан, купцов и мелких чиновников, провинциального дворянства. В соответствии с этим каждая школа дает известные, хотя и ограниченные, права по государственной службе. С 30-х годов открываются школы по одной в волостях государственных и удельных крестьян за счет специального сбора с этих крестьян. Школы эти готовят волостных и сельских писарей и писцов в палаты государственных имуществ.

Рост начальных школ ведения министерства просвещения можно видеть из таблицы:

Года	Училищ			Учащихся.			
	Уездных	Приходск.	Частных	Уездных	Приходск.	Частных	Всего
1830 . . .	416	718	402	—	—	—	79.420
1850 . . .	433	1.062	567	26.262	44.397	20.472	91.131
1858 . . .	431	1.129	668	28.358	53.659	15.297	97.314

Как приходские, так и частные учебные заведения (платные пансионы) существовали почти исключительно в городах. Попытки организации школ для крепостных крестьян помещиками были большим исключением, и в помещичьей среде господствовало мнение, что грамота крепостным крестьянам вредна (см., например, мнение Гоголя в „Переписке с друзьями“).

Переворот во взглядах на народное образование происходит после Севастопольской кампании. Он отражается сначала в педагогической литературе, а затем в возникновении и развитии воскресных школ, организованных частными лицами для обучения взрослых. Число их в промежуток времени с 1859 по 1863 г. доходило до 316 (в Петербурге их было 61). После реформы 1861 г. крестьяне сами начинают открывать школы грамоты, нанимая за плату учителей; правительство побуждает духовенство открывать школы, увеличивается число частных училищ.

В 1856 г. всех училищ было 8.227 с 450.000 учащихся
„ 1863 „ „ „ „ 35.660 „ 1.027.308 „

Правда, в этом числе было около 20.000 школ, открытых по приказу начальства духовенством и частью существовавших только на бумаге, частью имевших ничтожное число учеников (от 1 до 10). Правительство выработало также проект всеобщего обучения (1861 г.), но не осуществило его.

С середины 60-х годов начинается реакция, захватившая и дело просвещения. В 1863 г. закрываются распоряжением правительства все воскресные школы. Школы, открытые духовенством, при уменьшении к ним интереса со стороны власти, исчезают (к 1880 г. из 20.000 их осталось 2.000). В 1864 г. выходит „Положение о начальных училищах“, которым правительство возлагало заботу о содержании начальных школ на местные учреждения и на население, сохраняя за собой надзор за ними через губернских инспекторов и уездные училищные советы. В распоряжение инспекторов поступало ежегодное ассигнование в 5.000 руб. на губернию для поощрения учителей и помощи школам [1]. В 1871 г. министерство начинает открывать одноклассные и двухклассные министерские образцовые школы. Они играют большую роль в губерниях, где не было земских учреждений.

4. Эпоха земской школы. В 1866 г. выходит положение о земских учреждениях, в 1867 г.—о городском управлении. Забота о народном образовании была включена в число необязательных видов деятельности самоуправления. Земства начинают с того, что берут на учет существовавшие крестьянские и иные (открытые духовенством и частными лицами) школы и начинают оказывать им некоторое содействие. Земский гласный и председатель училищного совета Александровского уезда, Екатеринославской губ. Н. А. Корф начинает открывать земские школы при значительном материальном участии сельских обществ. Он вырабатывает их тип, составляет для них программу, методику и учебники. По примеру этих школ устраиваются земские школы и в других губерниях. Земства начинают устраивать учительские съезды, курсы и учительские семинарии. В 1874 г. выходит новое положение о начальных народных училищах (оно действовало до 1917), которое подчиняло все школы, кем бы они открыты ни были, надзору и педагогическому руководству правительственных директоров и инспекторов народных училищ. Права земств были значительно ограничены, земские учительские семинарии отобраны в казну (кроме 2-х), была учреждена особая цензура над книгами, предназначенными для начальных училищ. Народные чтения были воспрещены вне губернских городов, воскресные школы не разрешались. Прекращены были и учительские съезды и курсы. Благодаря придворным влияниям во главе училищных советов вопреки желанию министерства

[1] В 1884 г. часть этих сумм была передана церковным школам.

просвещения были поставлены предводители дворянства. В последовавшей затем борьбе за влияние в школе земства и министерства просвещения предводители оказались на стороне земства.

Взяв под опеку земскую школу, министерство снова вернулось к мысли о всеобщем обучении. В 1877 г. была произведена школьная перепись. Благодаря неверному расчету числа детей школьного возраста (были взяты 8 возрастов) цифра расходов, необходимых для осуществления всеобщего обучения, оказалась совершенно непосильной для государства. Тогда правительство обратилось к мысли о развитии церковно-приходских школ в качестве противовеса земской школе, распространение которой было признано вредным. В 1884 г. выходит положение о церковно-приходских школах, и начинается борьба между этой школой и земской. В этой борьбе правительство поддерживает церковную школу, а земская понемногу начинает терять свой прежний светский характер. Усиливаются вмешательство инспектуры во внутреннюю жизнь школы и цензурные стеснения учебной литературы, недостаточно проникнутой официальным патриотизмом, монархизмом и церковностью.

С конца 80-х годов развитие промышленности и усиление запроса на грамотность со стороны населения дают значительный толчок делу народного образования. Крестьянские земства (Вятское, Пермское, Бердянский уезд Таврической губ.) далеко опережают в этом деле дворянские, особенно черноземных губерний.

Восьмидесятые и девяностые годы были временем значительного расширения школьной сети и быстрого роста школ.

Число школ возрастало так:

В 1880 г. — 28.118; в 1896 — 68.358; в 1905 г. — 92.503; в 1911 г. — 100.205.

Число учащихся увеличилось с 1.140.915 (в 1880 г.) до 5.738.289 (в 1906 г). и 6.180.510 (в 1911 г.).

С 900-х годов начинается работа по качественному улучшению школ. Возобновляется деятельность учительских курсов, получает широкое развитие педагогическая литература, устраиваются выставки по народному образованию (на всероссийской выставке в Н.-Новгороде в 1896 г., в Курске в 1902 г., в Ярославле в 1904 г. и др.) и съезды (технического и профессионального образования, 1895 г. и 1903 г., учительский, 1902 г.). Земства приступают к выработке проекта введения всеобщего обучения в своих губерниях и к его практическому осуществлению. Города, приступившие к делу народного образования позже земств (Москва с 1871 г., Петербург с 1877 г.), в 90 и 900-х годах также сильно развивают сеть городских школ и значительно улучшают их качество.

Однако с 900-х годов усиливается и правительственная реакция. Введение закона о предельности земского обложения в 1900 г. местами останавливает и везде задерживает рост сети земских школ. Правительство составляет свой проект организации всеобщего обучения при помощи казенной школы министерства народного просвещения. Рост церковной школы к этому времени приостанавливается, несмотря на постоянный рост казенной субсидии, дошедшей до 10.000.000 р. Население явно предпочитает земскую школу церковной, духовенство не может поддерживать свою школу.

Японская война и последовавшая затем революция 1905 года заставили правительство отложить свое намерение организации всеобщего обучения при помощи казенной школы и примириться с земскою школой, но оно продолжает поддерживать в прежнем размере церковные школы.

Первая Государственная Дума не успела дойти до вопросов народного образования, вторая смогла только подвергнуть жестокой критике правительственную политику в этой области.

Всеобщее обучение. Третья Дума в 1907 году утвердила внесенный министерством народного просвещения проект, носивший название „проекта введения всеобщего обучения“, но в сущности это был законопроект порядка выдачи казенных пособий земствам на введение ими всеобщего обучения. Каждое уездное земство при условии составления сети всеобщего обучения и плана его осуществления в срок не более десяти лет получало право на казенное пособие в размере 390 рублей на каждый школьный комплект в 50 детей с одним учителем. Деньги эти должны были итти исключительно на жалованье учителю (360 руб.) и законоучителю (30 руб.). Все прочие расходы земство должно было взять при этом на себя, освободив сельские общества от всех расходов на школу. Обучение должно быть общедоступно и бесплатно. Фактически оно было таким в земских школах с 80-х годов. Земства брали на себя и снабжение учеников учебниками и учебными пособиями. Согласно этому закону смета на начальное образование стала ежегодно возрастать и с 1907 г. по 1915 год увеличилась с 10.000.000 до 64 миллионов. Все уезды и крупные города к 1915 году составили свои сети и стали их осуществлять [1]. Кроме того, министерство стало вносить ежегодно некоторые суммы (до десяти миллионов) в капитал для выдачи ссуд на постройку школьных зданий и взяло на себя расходы по оборудованию вновь открываемых школ. В неземских губерниях сеть всеобщего обучения составляли агенты министерства и они же открывали школы. В 1911 году была произведена школьная перепись, великолепно обработанная под руководством статистика В. И. Покровского.

Приводим главнейшие данные этой переписи о количестве училищ, учащих и учащихся, о расходах на просвещение в дореволюционное время (1911) (см. табл. на стр. 123 — 124).

---

[1] Срок введения всеобщего обучения для Европейской России таким образом определялся на 1925 г.

	Министерство народного просвещения	Ведомство православного исповедания	Прочие ведомства	Всего
Число училищ	59.682	37.922	2.691	100.295
„ законоучителей	27.621	20.374	1.001	49.096
„ учителей	45.143	23.291	2.432	70.866
„ учительниц	57.255	22.860	3.196	83.311
Всего учащих (кроме законоучителей)	102.398	46.151	5.628	154.177
Число учащихся	4.186.078	1.793.429	201.003	6.180.510
„ училищ, имеющих собственное помещение	35.427	26.425	1.890	63.742
Стоимость этих помещений	150.597.598	43.604.493	10.768.993	204.971.084
Расход на училища в руб.	70.583.094	15.841.324	4.373.781	90.798.199

Империалистическая война не сразу приостанавливает рост школьного дела, но со второго года войны в армию призывают всех учителей призывных возрастов и всех оканчивающих учительские институты и семинарии. Рост ассигновок на народное образование продолжает расти до 1917 года, хотя это и не останавливает начавшуюся разруху внутри школ, связанную с общим кризисом всего хозяйства страны.

Литература. Григорьев В. В. *Исторический очерк русской школы.* М. 1900. Князьков С. А. и Сервов Н. И. *Очерк истории народного образования в России до эпохи реформ Александра II.* Изд. Т-ва „Польза". Антик. М. 1911. Рождественский С. В. *Очерки по истории систем народного просвещения в России в XVIII—XIX веках.* Т. I. СПБ. 1912 г. Веселовский Б. *История земства за 40 лет.* Т. I. Изд. О. Н. Поповой. 1909 г. „Народное образование", стр. 447—594. Чехов Н. В. *Народное образование в России с 60-х годов XIX века.* Изд. Т-ва „Польза". Антик. М. 1912 г. Чехов Н. В. *Типы русской школы.* Изд. Т-ва „Мир". М. 1923 г. Фальборк и Чарнолуский. *Народное образование в России.* Изд. „Знание".

Н. В. Чехов.

— —

ПЕДОЛОГИЯ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.

1. Общий биологический облик ребенка школьного периода. Под названием „школьный период" педология обычно имеет в виду возраст от 8 до 13—14 лет у мальчиков и до 12 у девочек. Основные биологические особенности ребенка в этом периоде следующие:

Рост всего тела по сравнению с предыдущими годами жизни значительно замедляется (второе округление) и только к концу периода он снова обнаруживает заметный подъем (см. рис. 1), хотя и не столь резкий, как раньше, в дошкольном возрасте (от 4 до 7 лет), или как позднее, во время полового созревания (особенно 13 и 15 годы).

Соотношение длины отдельных частей тела изменяется: в то время как на долю туловища и ног приходится сейчас больший процент длины всего тела, нежели раньше, высота головы, наоборот, обнаруживает относительное уменьшение (в 12 лет она равна уже не $^1/_6$ длины тела, что имело место в 6 лет, а только $^1/_7$) (см. рис. 1 в ст. „Биологические особенности детей дошкольного возраста").

Форма отдельных частей тела равным образом меняется. Голова, например, начиная с 7 лет, увеличивается в длину (расстояние между лобной костью и дальней точкой затылка) больше, чем в ширину (расстояние между теменными буграми). Следовательно, широкоголовие—*брахицефалия*—дошкольника уменьшается сейчас в направлении к длинноголовию—*долихоцефалии*. Грудная клетка, первоначально имевшая форму усеченного конуса с широким основанием внизу, с 7—8 лет приобретает форму того же конуса, но уже с основанием вверху. Существенно меняется, наконец, и форма таза.

Вес тела, в противоположность росту, в школьном возрасте увеличивается больше, нежели в дошкольном. Особенно заметно это в том случае, если вычислить количество граммов веса, падающее на каждый сантиметр роста (см. рис. 2; подобную табл., т. I, отд. II, стр. 186). Некоторое исключение составляет лишь 10-летний возраст, когда прибавка в весе почти ничтожна.

Вес центрального аппарата нервной системы, т. е. головного мозга, весьма значительный уже и в дошкольном периоде, сейчас почти равен весу мозга у взрослого (около 1.300 *г*, 1.400 *г* в зрелом возрасте). Равным образом и качественная структура нервной системы достигает теперь значительного совершенства.

Чрезвычайно характерным, наконец, для школьного периода является наличие у ребенка *постоянных зубов*.

Все эти особенности указывают на то, что в физическом организме школьника произо-

шея ряд крупных перемен, существенно отличающих его от ребенка дошкольного возраста. Вполне естественно поэтому, что *и в сфере поведения* замечается сейчас вполне

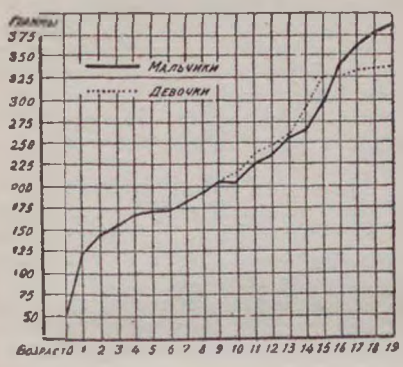


Рис. 1.

определенный перелом. Наивная фантастика предыдущего периода, склонность одушевлять все окружающее и в свою очередь самому перевоплощаться сменяются теперь достаточно трезвым *реализмом*: школьник уже не жалеет листьев, падающих осенью, так как не думает наивно, что им больно падать на землю; равным образом он уже не может искренне верить в себя, как в шофера, когда играет игрушечным автомобилем. Вместе с этим реализмом сейчас замечается и больший *объективизм* по отношению ко всему окружающему: если раньше всякий новый объект был интересен по преимуществу лишь в той мере, в какой он служил источником удовольствия или сам по себе (своим внешним видом, например), или же как толчок для создания новой игры, то теперь он вызывает к себе уже самостоятельный интерес, как *познавательный* объект, т.-е. как источник для приобретения тех или иных знаний. Поэтому такие вопросы, как вопрос об устройстве какого-либо предмета или же о связи одних явлений с другими, встречаются сейчас несравненно чаще, чем прежде. Параллельно этому развивается объективизм и в отношениях к окружающим людям, что выражается в значительном усилении *альтруистических* тенденций: если раньше и чужое горе и чужую радость ребенок расценивал главным образом с точки зрения того страдания или удовольствия, которые они причиняют *ему самому*, то сейчас он уже способен понять их как горе или радость *другого* и сочувствовать им в той или иной мере. Наконец, весьма существенны перемены и в *регулировании* ребенком своего *поведения*. Правда, импульсивность, т.-е. быстрая и непосредственная реакция на стимул- действующий в данный момент, и сейчас еще не исчезает совершенно, но она все же значительно ослабляется: школьник уже способен и к произвольной задержке своих действий, и к произвольному выполнению таких актов, которые не вызываются насущными потребностями данного момента, а имеют значение лишь для будущего.

В то время, как центром жизни дошкольника и основной его „школой“ была игра, сейчас она уступает свое место иному виду жизненной подготовки: бо́льшая крепость и зрелость физического организма, реализм, объективизм и произвольная регуляция своего поведения делают ребенка достаточно пригодным к *систематической и планомерной работе* по накоплению различного рода навыков.

2. Умственная работа школьника. Перелом в психофизическом развитии, падающий на 7—8 годы жизни, достаточно резок для того, чтобы сделать ребенка пригодным к школьному обучению, но он все же еще не настолько силен, чтобы сразу же стереть всякое различие между умственной работой в школьном периоде и работой в зрелые годы. И это различие оказывается не только количественным: школьник не только не может отдавать умственному труду столько же сил, сколько может их дать взрослый, но его работа является в то же время и *качественно* иной. Поэтому и педагог только в том случае сможет организовать ее с максимальным успехом, если учтет все ее качественное своеобразие.

Бедность содержания знаний. Первое, с чем приходится считаться здесь педагогу,—бедность познавательного опыта школьника. Несмотря на то, что запас слов является сейчас достаточно обширным, содержание того, что связано с различными словами, чрезвычайно ограничено, а иногда и крайне своеобразно. Это доказано многочисленными исследованиями круга детских представлений, производившимися в самых разнообразных странах (в Германии, в Америке, в Италии, в России). „Телеграф“, например, один из мальчиков определяет так:

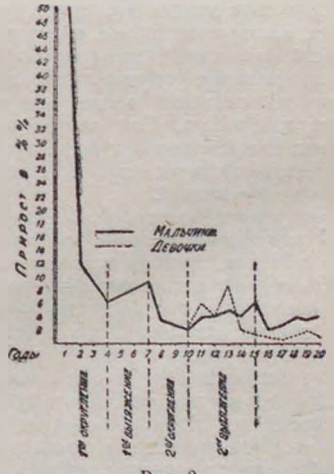


Рис. 2.

„это—где садятся птицы“; „мать“, по определению другого, „это—женщина, которая носит платье и длинные волосы“; „облако“ по мнению третьего, „получается из дыма“,

Таким образом богатству *словаря* ребенка отнюдь не соответствует богатство *содержания понятий*. Равным образом и наоборот: при сравнительно бедном запасе слов у ребенка может быть очень богатое содержание понятий, обозначенных этими словами. В этом отношении чрезвычайно существенно влияние среды, физической и социальной, окружающей ребенка. Экспериментальными исследованиями установлено, например, что у городских детей, по сравнению с деревенскими, наблюдается обычно больший запас слов, но зато и очень поверхностное знакомство с самими вещами. Точно так же и богатство словаря у детей имущих слоев населения далеко не всегда соответствует богатству их действительных знаний.

Отсюда перед педагогом неизменно стоит чрезвычайно существенная задача — не довольствоваться запасом слов ребенка, а вскрывать и то действительное содержание, которое связано с каждым словом.

Динамогенность знаний. На пути к этой цели весьма большую помощь может оказать педагогу тесная связь, существующая между умственными построениями, с одной стороны, и двигательной деятельностью—с другой. Если мы возьмем в руку маятник, подвешенный на нитку, и будем думать об его движении, то он начнет действительно совершать соответствующие колебания. У детей эта „тенденция" всякой мысли воплотиться в действие проявляется особенно ярко. Она находит свое отражение и в их тяге к подражанию, и в склонности драматизировать, и в рисовании, и во всякого рода моделировании. Пользуясь ею, т.-е. давая ребенку широкую возможность выявлять вовне те знания, которыми он располагает, педагог тем самым получает верное средство для того, чтобы вскрыть действительное содержание этих знаний.

Воплощая свои знания в рисунке или в модели, или каким-либо иным образом, дети очень часто наталкиваются на различные затруднения, которые обусловлены недостаточностью их сведений о том, что именно они хотят изобразить. Тем самым они получают ряд толчков вновь и вновь вернуться к изображаемому предмету и восполнить недостающие им знания.

Односторонность наблюдений. Бедность содержания понятий, которыми располагает ребенок, отнюдь еще не означает, что он вообще не в состоянии наблюдать и изучать окружающее с достаточной полнотой. Не только школьник, но даже и дошкольник очень часто поражают тем, какие ничтожные детали замечают они среди того, что происходит вокруг них. Поэтому источник бедности их понятий следует видеть скорее в том, что их наблюдения обычно бывают крайне односторонними: ребенок фиксирует своим вниманием лишь то, что вызывает его непосредственный интерес, и проходит мимо таких предметов или явлений, которые, быть может, и представляются весьма существенными взрослым, но лежат зато вне интересов ребенка. *Интерес—основной двигатель детских наблюдений.*

Вместе с тем, наблюдая, дети не руководятся обычно какой-либо специальной, заранее поставленной целью, строго регулирующей их наблюдения, а обращают свой взор лишь к тому, что иногда совершенно случайно привлекло их внимание в данный момент. Отсюда для педагога возникает двоякая задача: расширять сферу интересов ребенка и приучать его к планомерному наблюдению того, интерес к чему вызван уже в достаточной мере.

Среди различных путей, находящихся в распоряжении преподавателя, экскурсии, как метод организованного наблюдения, могут помочь разрешить эту задачу наиболее успешно. Но при этом они должны удовлетворять двум основным требованиям: во-первых, они должны быть тесно связаны с уже изученным в школе материалом, так как это в значительной мере расширяет круг интересов к тому, что будет наблюдаться во время экскурсии, и, во-вторых, они должны предваряться постановкой определенных задач для наблюдения. Вместе с тем чрезвычайно существенна и последующая проработка данных экскурсии, когда каждый ее участник должен дать отчет о своих наблюдениях.

Конкретность содержания умственной работы. Следующая существенная особенность умственной работы школьника: конкретность тех знаний, которыми он располагает. Если предложить детям определить смысл какого-либо слова, то в большинстве случаев они выполнят это, указав на действия или назначение предмета, который соответствует данному им слову. „Корова", например, по их определению, „это—то, что дает молоко", „дом"—„в чем живут", „дерево" — „оно растет". В связи с каждым словом, следовательно, у ребенка всплывают знания о комплексе совершенно конкретных явлений из прежнего опыта. Обычные же логические определения, т.-е. указание той абстрактной категории, к которой можно отнести данное понятие („дом—строение", „корова—животное"), представляются значительно более трудными. Специальные исследования этого вопроса (эдинбургские) обнаружили, что в восьмилетнем возрасте тенденция давать конкретные определения очень значительна: действие или назначение предметов указывается в 60% всех определений.

Для школьного преподавателя эта особенность умственной работы детей имеет чрезвычайно существенное значение: подобно тому как мысль самого ребенка движется в сфере конкретных примеров, подобно этому и вся работа школы должна строиться на совершенно конкретном материале. В наибольшей мере это относится к тем видам занятий, когда учащимся приходится знакомиться с какими-либо общими и отвлеченными положениями: всякого рода грамматические правила, например, могут быть поняты и усвоены только в том случае, если они сопровождаются достаточным количеством конкретных

примеров. Равным образом и тогда, когда ребенку самому приходится оперировать с отвлеченным материалом, его работа будет протекать успешнее, если этот материал будет хотя бы частично конкретизирован: счет, например, в особенности в начале школьного обучения, следует производить не над голыми отвлеченными числами, а при решении таких задач, содержание которых взято из конкретной и близкой детям жизни.

Комплексное обучение — необходимое условие богатства и целостности знаний. Бедность содержания детских понятий, с одной стороны, и их конкретность, с другой, влекут за собой ряд существенно важных педагогических выводов. Ведь если мысль ребенка живет в сфере конкретного, т.-е. в сфере предметов или явлений окружающей действительности, то это значит, что все знания, которые хочет сообщить детям школа, должны концентрироваться как раз именно вокруг таких предметов или явлений. Не отвлеченные понятия или правила, а то, что ребенок сам видит и наблюдает вокруг себя, должно служить исходным пунктом всякого преподавания. Вместе с тем, так как ребенок под влиянием своего случайного интереса схватывает в окружающем очень часто лишь какую-либо одну сторону, то для того, чтобы устранить вытекающую отсюда односторонность и бедность детских знаний, педагог должен научить ребенка подходить к окружающему с самых разнообразных точек зрения. Лес, который видят дети перед собой, должен восприниматься ими не только как источник эстетического удовольствия или же как мир птичьих гнезд, грибов и ягод, но и как показатель климатических условий данной местности, и как поставщик материала, необходимого для удовлетворения различных жизненных потребностей человека, и как богатый мир животной и растительной жизни, и как одно из мест приложения человеческого труда. Одежда, которую носит ребенок, должна быть раскрыта перед ним и как продукт разнообразных трудовых процессов, и как показатель определенной ступени культурного развития, и как условие, существенно важное для сохранения жизни и здоровья организма. Тем самым получает достаточное обоснование так называемое *комплексное построение программы*. Его сущность как раз именно и заключается в том, что оно не разрывает живой связи знаний, приобретаемых ребенком, не разносит их по различным отделам, соответствующим разным областям абстрактного научного изучения (географического, исторического, биологического, математического), а концентрирует эти знания вокруг реальных предметов, к которым тянется естественный интерес ребенка. Вместе с тем этот путь облегчает детям и усвоение всякого рода навыков: навыков счета, чтения и письма. Связывая эти навыки с приобретением конкретных знаний, непосредственно интересующих школьника, учитель тем самым удовлетворяет тенденцию к конкретности, которая является чрезвычайно характерной для школьного возраста.

Практика комплексного преподавания может быть, однако, успешной только в том случае, если проработка каждой отдельной темы не является чрезмерно длительной. Ведь все интересы ребенка чрезвычайно подвижны, сосредоточиться надолго на каком-либо ограниченном круге явлений дети обычно не могут. Поэтому им необходима достаточно частая смена той основной оси, вокруг которой концентрируются приобретаемые ими знания. Чрезмерная основательность в проработке каждой темы и боязнь выйти за ее пределы для того, чтобы затронуть то постороннее ей, что заинтересовало детей в данный момент, очень часто бывают связаны с риском вызвать скуку или же отвращение к тем вопросам, на которых „топчется" преподавание. Вместе с тем педагог должен считаться также и с тем обстоятельством, что у детей, особенно тогда, когда они приобретают какие-либо новые навыки, очень часто возникает потребность выполнять ряд повторных упражнений в тех действиях, которые они сейчас изучают. Счет, чтение и письмо доставляют ребенку удовольствие часто сами по себе, именно как совершенно новый вид деятельности. Овладеть ими самими по себе, независимо от каких-либо иных познавательных целей,—вот что часто привлекает ребенка и что точно так же нередко нарушает стройность комплексного преподавания. Поэтому лозунг „комплекс и только комплекс" есть ложный лозунг. Он извращает самую суть комплексного преподавания: вместо того, чтобы будить у детей разносторонние интересы к окружающему, комплекс начинает давить и сковывать всякий интерес ребенка.

Наглядность — необходимое условие правильности и отчетливости знаний. На ряду с признанием необходимости комплексного преподавания бедность детских понятий, с одной стороны, и их конкретность, с другой, вынуждают считать необходимым и принцип наглядности всякого обучения. И в самом деле, если то, что пробуждается у детей в связи с каким-либо словом, крайне бедно и в то же время представляет собой какое-то конкретное содержание, зависящее от личного опыта *каждого отдельного* ребенка, то отсюда следует, что всякого рода чисто-словесные описания и объяснения, которыми пользуется педагог в своем преподавании, сами по себе ни в коем случае не могут быть надежным способом передачи новых знаний. Ведь и для взрослого человека очень часто оказывается затруднительным представить себе правильно то, о чем ему приходится только слышать или читать. Видя впервые вещь, о которой раньше мы только слышали, мы бываем иногда поражены ее несоответствием тому образу, который составился у нас на основе словесных описаний. Тем более сильно все это проявляется у ребенка, так как его познавательный опыт значительно беднее. Поэтому, как бы ни был образен и красноречив

рассказ учителя о том, чего школьник сам еще не видел, всегда может оказаться, что многое из сказанного им будет или совершенно не понято детьми, или же понято весьма неправильно: то своеобразное и одностороннее, что всплывет в их уме в связи с теми или иными словами, не даст им возможности построить верную картину того нового, о чем им сообщается.

Пользуясь в своем преподавании различными видами наглядного материала, педагог должен, однако, иметь в виду, что далеко не все, что нам, взрослым, представляется совершенно наглядным, является точно таким же и для ребенка. В особенности это имеет силу для всякого рода плоскостных изображений: схем или рисунков. Опыты Меймана обнаружили, что многие дети школьного возраста очень часто ошибаются при истолковании того, что нарисовано на картинах: в этих опытах „даль", например, принималась детьми за „воду", „высота", изображенная на рисунке, или отрицалась совершенно, или же узнавалась лишь после ряда вопросов. Отсюда и педагог должен по возможности стремиться к тому, чтобы знакомить детей с самими реальными предметами, а не с их искусственными изображениями. И только там, где это невозможно, он может пользоваться и картинами, но при этом он должен каждый раз путем расспросов удостовериться, насколько правильно понимают дети показываемый им рисунок.

Тесная связь познания и двигательной деятельности *(моторность познания)*. Приобретая новые знания, ребенок стремится не только к чисто-*зрительной* наглядности. На ряду с этим он пытается возможно шире использовать и свой *двигательный* опыт. Взять в руки новую вещь, произвести с ней ряд экспериментов, пустить в ход ее механизм, поработать ею — такова обычная тенденция ребенка всякий раз, когда ему приходится знакомиться с чем-нибудь новым. Для полноты и отчетливости познания эта тенденция чрезвычайно существенна: двигательный опыт часто раскрывает ряд таких свойств и особенностей предмета, которые совершенно ускользают от наблюдения при обычном пассивном рассматривании. В связи с тем, что уже было сказано о динамогенности детских знаний, это положение приобретает чрезвычайно существенное педагогическое значение. Оно указывает на безусловную необходимость связывать познавательную работу ребенка с различными формами его моторной деятельности.

На чем же основана эта тесная связь движения и познания? Ответ на этот вопрос дается пониманием всякой человеческой деятельности, как реакции на те или иные раздражители. Наиболее простой формой этой реакции является так называемый рефлекс: если к моей руке, даже в то время, когда я не смотрю на нее, кто-либо дотронется горячим предметом, я совершенно механически, т.-е. бессознательно и непроизвольно, отдерну руку в сторону. Эта простая и механическая реакция слагается, однако, из трех основных моментов: 1) раздражение окончаний моих нервов, которые находятся у поверхности кожи в том месте, где ко мне прикоснулись горячим предметом *(сенсорный момент)*, 2) передача этого раздражения в другие участки моей нервной системы, в частности передача нервного возбуждения двигательным нервам *(центральный момент)*, и, наконец, 3) сокращение части моего мышечного аппарата, т.-е. в данном случае отдергивание руки *(двигательный момент)*. Все эти моменты присутствуют во всякой реакции, как бы сложна она ни была и какими бы раздражителями она ни вызывалась. В некоторых случаях, однако, а именно тогда, когда нервное возбуждение охватывает собой центральный аппарат нервной системы, т.-е. головной мозг, двигательный момент реакции очень часто не следует непосредственно вслед за двумя предыдущими моментами. Те процессы, которые вызываются в этих случаях в мозгу, тормозят непосредственную реакцию человека на раздражение и нередко совершенно меняют ее направление или же ослабляют силу ее внешних проявлений. У взрослых такого рода торможение наблюдается особенно часто. У детей же имеет место по преимуществу обратное: центральные моменты реакции не отличаются еще у них таким богатством и разнообразием, как у взрослых, и поэтому ее двигательное завершение выражено у них чрезвычайно резко.

Поспешность выводов. На ряду с своеобразием знаний школьника необходимо иметь в виду и своеобразие пользования этими знаниями в тех случаях, когда ребенку приходится делать на их основе те или иные выводы. Обычно полный акт размышления слагается из следующих моментов: 1) постановка задачи, которую нужно разрешить, 2) намечание ряда возможных гипотез для ее разрешения, 3) проверка и оценка этих гипотез и 4) окончательное заключение. Наиболее существенными из этих моментов являются: намечание гипотез и их проверка. Успешность первого из них зависит от богатства прежнего опыта: чем он более разнообразен, тем с большим количеством явлений можно сопоставить новый факт, и, следовательно, тем больше различных гипотез намечается для разрешения поставленной задачи. Что же касается успеха второго, то он зависит от того, насколько тщательно сопоставляются данные нового опыта со всем тем, что требуется каждой намеченной гипотезой. У ребенка оба эти момента страдают обычно очень значительно: бедность его опыта не дает возможности наметить достаточное количество гипотез, а общая импульсивность мешает извлечь из сделанных предположений все вытекающие из них следствия и тщательно сопоставить их с новым материалом. Чаще всего дети довольствуются какой-либо одной чертой сходства нового со старым и в силу этого очень легко применяют к новому то, что в действительности ему совершенно не свойственно. Подавляю-

щее большинство умозаключений ребенка делается на основе аналогии, и иногда притом очень поверхностной. Если он, например, замечает внешнее сходство между дымом и облаком, то это служит для него уже достаточным основанием для того, чтобы производить их от одной и той же причины. Отсюда намечается соответствующая задача и для педагога: он должен вводить в работу школьника возможно больше исследовательских моментов, пользуясь для этого эмпирическим материалом.

Работа памяти. Всякое изучение неизбежно связано с запоминанием того, что именно изучается. Всякое же запоминание в свою очередь основано на многократном повторении работы над одним и тем же материалом. Как должны быть организованы эти повторения в практике школьной работы? При ответе на этот вопрос педагог должен считаться с следующими моментами:

а) При изучении каких-либо новых действий у ребенка очень часто замечается стремление к их повторному выполнению; это стремление, однако, бывает крайне непродолжительным: оно пропадает значительно раньше, чем новое действие будет изучено в достаточном совершенстве; как общее правило поэтому имеет силу следующее положение: интерес обычно бывает тесно связан с новизной работы и материала, равно как и наоборот: многократные повторения влекут за собой потерю интереса к выполняемой работе.

б) Успешность же всякого заучивания в значительной мере зависит от того интереса, который пробуждает к себе заучиваемый материал: мы можем много раз наблюдать что-либо (например, циферблат собственных часов) и, несмотря на это, потом окажемся не в состоянии дать отчет о виденном, если оно не вызвало у нас никакого интереса (например, указать название фирмы, изготовившей эти часы). Пробуждая, однако, интерес в детях, нужно тщательно следить за тем, чтобы он был направлен как раз именно на то, что подлежит усвоению: рассказывая что-либо смешное или веселое, но не стоящее в непосредственной связи с тем, что изучается, педагог может вызвать интерес к своему преподаванию, но не добьется желательной цели: ребенок хорошо запомнит то случайное, что вызвало у него смех и оживление, и забудет то, что составляло основное содержание рассказа.

в) Успешность заучивания не пропорциональна количеству повторений: первые повторения дают большой эффект, нежели последующие (по исследованиям Польмана, например, оказалось, что если количество запечатленного после первого повторения считать за 100%, то второе повторение добавляет только 34%, а третье лишь 10%); поэтому наиболее целесообразно отдельные повторения распределять во времени, т.-е. вместо того, чтобы один и тот же материал повторять 10 раз в течение одного дня, лучше повторять по два раза в течение 5 дней.

г) Число повторений не пропорционально количеству заучиваемого (в то время как для запоминания 25 цифр одному счетчику понадобилось только 3 секунды, при заучивании материала, в 8 раз большего, т.-е. 200 цифр, ему нужно было не 24 (3×8) секунды, а 135 секунд); поэтому предлагать ребенку сразу много материала, который ему необходимо запомнить, представляется крайне нецелесообразным.

д) При заучивании связного материала, однако, следует по возможности избегать его дробления: общая мысль, лежащая в основе целого (например, стихотворения), значительно облегчает последовательное запоминание отдельных частей; отрывая эти части друг от друга, мы тем самым разрываем их связь с общим смыслом и, следовательно, лишаемся его помощи. Вместе с тем здесь нужно иметь в виду и явление так называемой круговой ассоциации: повторяя одну часть несколько раз под ряд, мы устанавливаем связь между *ее* концом и *ее* началом, в то время как для воспроизведения всего целого нам необходимо, чтобы конец *одной* части направлял нас к началу *следующей*.

е) При заучивании лучше всего запоминается начало и конец заучиваемого. Эббинггауз, например, предлагал своим испытуемым заучивать ряды из 10 чисел и вычислял, сколько раз испытуемые забывали числа, стоявшие на первом месте, на втором, на третьем и т. д.; результаты этих вычислений, относящихся к 48 опытам, обнаружили следующее:

Место числа в общем ряду	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Сколько раз это число забывалось	0	3	6	9	23	24	31½	25	23	5½

Отсюда следует, что наиболее целесообразно в середине школьных занятий давать школьникам меньшее количество материала, подлежащего запоминанию, нежели в начале и в конце.

Усвоение навыков. а) *Чтение.* Слова, которые мы читаем, состоят из букв, буквы—из различных линий. Было бы, однако, совершенно неправильным заключать отсюда, что и процесс чтения каждого слова представляет собой развернутую во времени цепь *отдельных* актов восприятия: букв и их элементов. Специальные опыты, производившиеся для анализа чтения, обнаружили, что если испытуемому показать на очень короткий промежуток времени ($^1/_{10}$ секунды) разрозненные буквы, то он заметит только 4 или 5 из них, но если ему показывают отдельные слова, то он сможет прочесть за один раз несколько слов: число прочитанных им букв будет, следовательно, в этом случае значительно больше, чем в первом. Это возможно только благодаря тому, что слово образует собой некоторое единство, на различение которого требуется не больше времени, чем на выделение отдельной буквы, если она дана совершенно изолированно. Поэтому мы очень тщательно можем просматривать в строго последовательном порядке элементы какого-либо целого (напр.: „ı“ „ɔ“ „—“, т. е. палочка, буква „с“ вверх ногами и тире), и тем не менее не поймем их значения

до тех пор, пока не схватим их *сразу же*, как частичные моменты *целостного* образа („5"—пять). Равным образом и наоборот: мы схватываем иногда вполне отчетливо форму целого, не различая, однако, достаточно ясно его отдельных элементов: при быстром взгляде на слово, например, мы очень легко можем прочитать вместо „провокация" „прокламация" только потому, что на ряду с некоторыми отдельными элементами мы сразу же схватили и форму целого. Все это имеет чрезвычайно существенное значение для усвоения ребенком навыков чтения: так как слово представляет собой некоторое самостоятельное единство, то и обучение чтению оказывается возможным начинать не с отдельных элементов, т.-е. букв, а сразу же с „целого", т.-е. слов. Этот путь представляется тем более желательным, что благодаря ему все слово целиком сразу же можно связать с изображением того предмета, который им обозначается, т.-е. с некоторым конкретным и уже известным ребенку материалом. На ряду с этим, однако, следует иметь в виду, что объем охватываемого единым актом, т.-е. одновременно, ограничен, при чем у детей он меньше, чем у взрослых. Поэтому охватить сразу же какое-либо длинное слово ребенок не может: наиболее приемлемое число букв для целостного чтения всего слова сразу — 3 или 4 (5 можно считать максимальным количеством). Наконец, факт схватывания всего слова целиком может объяснить педагогу и то обстоятельство, что в первые годы школьного обучения ребенок очень часто заменяет при чтении одни слова другими, сходными с ним по форме, но отличными по содержанию.

б) *Письмо.* Точно так же, как и чтение, письмо каждого слова и каждой буквы не представляет собой только совокупности *отдельных* актов. Для того, чтобы написать какое-либо слово, мы сообщаем руке не только частичные импульсы, необходимые для написания отдельных букв, но и некоторый импульс, общий для всего слова. Это бывает особенно заметно в тех случаях, когда мы во время письма решаем изменить намеченное слово (дать ему иное окончание): здесь очень часто мы можем подметить у себя своеобразное усилие, необходимое для того, чтобы побороть общий импульс, который уже дан руке, и взамен его послать новый. Отсюда неизбежно следует, что и обучение письму должно начинаться не с отдельных элементов, т.-е. с черточек и кружков, а с каких-то целостных их сочетаний. А так как у детей объем того, что может быть написано благодаря общему импульсу, значительно меньше, чем у взрослых, то в качестве таких целостных сочетаний для них должны избираться не слова, а отдельные буквы.

К такому же выводу о невозможности начинать обучение письму с писания палочек приводит и анализ всякого двигательного упражнения. Оно заключается обычно в бессознательном отборе наиболее целесообразных движений, при чем такой отбор имеет место сразу же по отношению ко всей совокупности выполняемых в данный момент двигательных актов. Поэтому, если ребенок сначала разучивает элементы букв, то в дальнейшем, т.-е. после того, как лишние движения, выполняемые им при письме этих элементов, будут исключены, ему необходим будет *еще раз* отбор ненужных движений, а именно тех, которые неминуемо возникнут, как только он начнет связывать друг с другом отдельные элементы в целостную букву. В противоположность этому, тогда, когда обучение письму начинается с самой буквы, отбор имеет место одновременно для *всех* движений.

Весьма существенным моментом при обучении письму следует считать то обстоятельство, что обычно первые буквы ребенка выходят не только неуклюжими, но и очень крупными. Это — общая черта всякого неумелого движения: его громоздкость, несоответствие двигательного импульса намеченной цели. У ребенка она тем более значительна, что обычно в его движениях принимают участие более крупные мышцы, как более развитые. Поэтому и переход от этого крупного письма к мелкому возможен лишь постепенный: плохой почерк очень часто является результатом чрезмерной поспешности такого перехода. Ребенок, следовательно, нуждается в выполнении особого вида действий, которые могли бы упражнять его мелкую мускулатуру: рисование и лепка являются и здесь весьма надежным способом упражнений.

Наконец, последний момент, с которым постоянно приходится иметь дело педагогу при письме ребенка,—орфографические ошибки. Значительная часть их имеет своим источником неправильное, т.-е. не соответствующее действительному составу слов, произношение. Поэтому, улучшая последнее, педагог тем самым облегчает ребенку усвоение правильной орфографии. Просмотр и исправление детских работ ни в коем случае не должны сопровождаться простым *подчеркиванием* неправильно написанных букв: всякое *подчеркивание* ошибки будет только фиксировать внимание ребенка на неправильно написанном. Но даже и простое *зачеркивание* не достигает полностью своей цели: правда, ошибочная буква ассоциируется в этом случае с зачеркнувшим ее значком, и эта связь может в дальнейшем указывать ребенку на то, что *так* писать не следует, но она ничего не говорит ему о том, *как* же именно нужно писать. Наиболее правильным поэтому следует признать такое исправление, при котором педагог вместо неправильно написанного слова совершенно *отчетливо* пишет правильное.

в) *Счет.* Различные арифметические действия далеко не равноценны по своей трудности для ребенка. В этом отношении можно установить следующий их порядок, начиная от легких и кончая самыми трудными: сложение, умножение, вычитание, деление. В пределах каждого из этих действий в свою очередь можно наметить задачи различной трудности. Так, например, при сложении опе-

рирование целыми десятками можно поставить почти наравне с однозначными числами, так как десяток представляется ребенку обычно, как целостное единство. Зато значительно более трудным является сложение двузначного числа с однозначным, поскольку здесь в двузначном числе необходимо сначала произвести отделение единиц от десятка. В задачах на вычитание равным образом можно наметить два типа задач. Задача: „Ване нужно купить 10 яблок; он купил уже 6, сколько ему еще осталось купить?“— оказывается более легкой, чем задача: „Ваня вчера купил 10 яблок, а сегодня на 6 меньше; сколько он купил сегодня?“ Первый тип толкает ребенка на дополнение недостающего количества до 10; второй же заставляет производить вычитание в тесном смысле слова. При этом, так как абстрактные примеры приходится решать обычно как раз именно вторым способом, то отсюда следует, что начинать упражнения в вычитании ребенку значительно легче на конкретных жизненных примерах. В умножении и делении, наконец, различия по трудности обусловлены тем, что счет двойками, пятками и десятками для ребенка значительно легче, чем счет по три, по четыре и в особенности по семи и по девяти. Причина здесь лежит, быть может, опять-таки в том, что двойки, пятерки и десятки тесно связаны у ребенка с конкретным содержанием (двойка — пара рук, пятерка — число пальцев на одной руке, десяток — число пальцев на обеих руках).

Школьная успешность. Умственная работа школьника в своей значительной части связана с его школьным обучением. Поэтому проблема школьной успешности — одна из основных проблем педологии школьного возраста. Чем обусловливается школьная успешность или неуспешность ребенка? Можно наметить три группы факторов, играющих в данном случае наиболее существенную роль: а) общее состояние здоровья ребенка и различные дефекты его физического организма, б) его умственная одаренность и общее умственное развитие, в) социально-бытовые условия его жизни. О том, насколько значительно влияние первого из этих моментов, можно судить по следующим цифровым данным, относящимся к московским школьникам:

Название болезни	% больных среди неуспевающих	% больных среди успевающих
Малокровие	43	24
Болезни носоглотки	38	12
Притупление слуха	6	2
Пониж. острота зрения	27	21

Особенно резко сказываются на школьной успешности так называемые аденоидные разращения в носу: притупляя слух, затрудняя дыхание, вызывая головные боли, они тем самым очень сильно понижают успешность умственной работы школьника и очень часто почти лишают его трудоспособности.

Умственная одаренность, несомненно, является также чрезвычайно существенным условием школьной успешности. Об этом свидетельствуют и обычные наблюдения, и специальные исследования. Весьма показательны в этом отношении данные Бобертага:

Успешность	Умственная одаренность: ниже уровня своего возраста	на уровне своего возраста	выше уровня своего возраста
Неудовлетворительная	29 дет.	17 дет.	0 дет.
Удовлетворительная	26 „	79 „	21 „
Хорошая	0 „	13 „	31 „

Учитывая влияние умственной одаренности на школьную успешность, необходимо иметь в виду, что сама умственная одаренность зависит от двоякого рода факторов. С одной стороны, она определяется общим состоянием центрального аппарата нервной системы—головного мозга—и деятельностью желез внутренней секреции, т.-е. факторами биологического порядка, а с другой — влиянием физической и социальной среды, окружающей ребенка. В последнем случае можно провести полную аналогию между влиянием среды на уровень умственного развития и ее влиянием на уровень физического развития. Подобно тому как дети неимущих слоев населения, живущие в тяжелых условиях, лишенные достаточного количества пищи, света и воздуха, оказываются ниже ростом и меньше весом детей обеспеченного класса, подобно этому они отстают и в своем умственном развитии (по данным Бинэ, почти на год). Культурный багаж ребенка находится в прямой зависимости от материальных условий его жизни.

На ряду с этим социально-бытовая среда, окружающая ребенка, оказывает и непосредственное влияние на успешность его школьного обучения. Дети, которые не имеют возможности как следует выспаться за ночь, будучи вынуждены спать на полу сырого помещения или же на сундуках вместе с другими членами семьи, дети, которые идут в школу полуголодными и которые на целый день предоставлены самим себе, так как их отец и мать работают где-либо вдали, очень часто оказываются в школе и менее успевающими, нежели дети, которые в своей семье находят всегда тепло, уют, родительскую помощь и ласку.

3. Социальное поведение ребенка. В основе социального поведения ребенка, т.-е. его взаимоотношений с другими людьми, лежит следующий ряд факторов: различные инстинкты, внушаемость и тенденция к подражанию. Социальная среда, окружающая ребенка, вызывает к действию одни из этих моментов, дает им то или иное содержание и направление, ослабляет или тормозит другие. Тем самым она вырабатывает в детях некоторые более или менее устойчивые социальные навыки, формирует их социальную личность.

Инстинкты. Основные инстинкты школьника, с которыми приходится считаться педагогу, следующие: инстинкт самосохранения, социальный и половой.

а) *Инстинкт самосохранения.* Формы проявлений инстинкта самосохранения чрезвычайно разнообразны. Сюда относится прежде всего обычная драчливость, особенно распространенная у мальчиков именно в школьном возрасте, когда, кажется, не пропускается ни один удобный случай для того, чтобы завязать ту или иную борьбу с своим товарищем. При этом обычно эта драчливость не преследует никаких целей, и в большинстве случаев нельзя даже указать никаких внешних причин, которые могли бы оправдать начало „драки". В некоторых случаях она принимает своеобразные групповые формы: начинается „война", иногда очень длительная, одной школьной группы с другой, детей из одного двора с детьми из другого. К проявлениям этого же инстинкта следует отнести и самолюбие и честолюбие ребенка. Они приводят детей часто к различным конфликтам с окружающей средой, в особенности в тех случаях, когда у ребенка имеется какой-либо недостаток, самому ему неприятный и вызывающий насмешки товарищей или пренебрежение у взрослых.

На ряду со всеми этими разновидностями *наступательной* формы инстинкта самосохранения для понимания поведения ребенка имеет чрезвычайно важное значение и *оборонительная* форма того же инстинкта: *страх.* Его влияние на ребенка весьма существенно. Продуктивность умственной работы, например, значительно понижается даже при слабых степенях страха: внимание отклоняется в направлении, посторонием для работы, последовательное течение мыслей нарушается, деятельность памяти протекает с большими затруднениями; в состоянии страха школьник иногда бывает не в силах выполнить то, что он совершенно шутя делает при других условиях.

Учитывая мощное влияние страха на поведение ребенка, педагог в то же время, однако, должен иметь в виду и то обстоятельство, что очень часто раздражители, которые вначале вызывают страх, с течением времени оказываются безразличными. Причина этого лежит отчасти в самом факте знакомства с данным раздражением, а отчасти в том общем психологическом законе, согласно которому многократное действие одного и того же раздражителя связано с постепенным угасанием его силы. Отсюда становится понятной и так часто наблюдаемая недействительность наказания, а в особенности угрозы им. И то и другое может служить сдерживающим началом только первое время: страх, на котором основано действие наказания, с течением времени или совершенно не вызывается, или же пробуждается в столь незначительной степени, что уже не может побороть противодействующие ему мотивы поведения.

б) *Социальный инстинкт.* Проявления социального инстинкта в школьном периоде опять-таки весьма разнообразны. Точно так же, как и в дошкольном возрасте, мы встречаем здесь прежде всего потребность в совместном пребывании с другими людьми. Школьник, однако, обнаруживает значительно бо́льшую тенденцию быть среди *взрослых*, нежели дошкольник. Став реалистом, он словно стремится приобщиться к реальной жизни, которая его окружает и символом которой является участие в ней „больших". Поэтому так часто у детей школьного возраста теряется интерес к работе, если они предоставлены самим себе; и, наоборот, этот интерес сразу же возрастает, лишь только в труде на ряду с самими детьми начинают принимать участие и взрослые.

Весьма близко к этой потребности в совместном пребывании с другими людьми стоит стремление делиться с другими своими переживаниями. Как бы ни было интересно преподавание учителя, во время занятий он всегда столкнется с разговорами, хотя бы и очень краткими, между отдельными детьми. И это отнюдь не значит, что внимание детей отвлеклось в другую сторону: наоборот, оно направлено как раз именно на то, о чем говорит преподаватель, но стремление поделиться своими впечатлениями от сказанного или же мыслями, возникшими в тесной связи с ним, у детей настолько сильно, что они не могут не нарушать время от времени своего молчания.

Мало того, в это время (точнее—во второй половине периода) ребенок обнаруживает стремление стать участником какого-либо целостного коллектива, противостоящего другим детям: игры выливаются теперь в форму групповых игр, возникают разнообразные детские сообщества, начиная от самых примитивных, почти не имеющих организации, и кончая различными „шайками", имеющими вполне определенную и нередко очень сложную организацию. Наконец, к концу периода явно заметна и еще одна особенность социальной жизни ребенка: подбор ограниченного круга товарищей, выбор бо лее или менее близких друзей.

в) *Половой инстинкт.* В настоящее время можно считать уже оставленным взгляд на ребенка как на бесполое существо, в обычных условиях относящееся совершенно безразлично к вопросам половой жизни. Вместе с тем следует признать, что в школьном возрасте действие полового инстинкта более ясно выступает в отношениях детей разного пола *друг к другу*, нежели в отношениях ребенка *к взрослому.* У школьника можно различать два вида проявления полового инстинкта: интерес к другому полу, с одной стороны, и агрессивность по отношению к нему — с другой. Интерес к другому полу открыто обычно не выражается: за предметом своего влечения следят лишь издали, стараясь быть незамеченными, отсутствие объекта любви делает иногда рассеянным, безразличным ко всему остальному, раздражительным, в присутствии же друг друга замечается или смущение, или, наоборот, своеобразная рисовка; мальчики, например, стремятся очаровать девочек всякого рода молодечеством: рискованными прыжками, лазанием через заборы, бесстрашием перед опасностью, „задиранием" товарищей и взрослых. Что же касается агрес-

сивности, то она находит свое выражение или в обособлении детей одного пола от детей другого, или же в их явно враждебных отношениях друг к другу (драки, побои, доносы старшим).

г) *Сила инстинкта.* Что будет в том случае, если какое-либо инстинктивное влечение не найдет себе должного удовлетворения? Для воспитания социальной личности ребенка этот вопрос представляется чрезвычайно существенным.

После многочисленных исследований различных психоаналитических школ (Фрейда и Адлера) можно считать установленным, что сильное инстинктивное влечение, не получившее удовлетворения, бесследно не исчезает. Оно будет находиться в глубине бессознательного и оттуда влиять на все наше поведение. Мы найдем его отражение и в содержании нашей фантазии, и в сновидениях, и в различных конфликтах с окружающей средой (раздражительности, скрытности, злопамятности, жестокости), а в крайних случаях и в симптомах психических заболеваний. Ребенок, не получивший признания своей личности, возмещает свою потерю или полетом воображения, когда он, замыкаясь в свой особый „мир", мысленно представляет себя каким-либо героем, или же грубым отношением ко всем окружающим, когда он старается поступать всякий раз вопреки тому, что ему приказывают или советуют и что он, иногда уже совершенно несправедливо, считает грубым насилием над своей личностью. Поэтому грубая борьба с инстинктивными побуждениями путем насилия невозможна. Взамен нее педагог должен избирать иной путь: „перенос" энергии неудовлетворенных влечений на какие-либо другие объекты или иные виды деятельности — *сублимацию*, по выражению Фрейда. А для этого он должен создать вокруг ребенка такие раздражители, т.-е. такую физическую и социальную среду, которая дала бы этому ребенку возможность осуществить свои влечения, не входя в конфликт с окружающим миром.

В ряду тех разнообразных средств, которыми педагог располагает для воспитания социальной личности школьника, детское самоуправление и совместное воспитание играют весьма видную роль. Первое из них может дать вполне приемлемый выход и стремлению детей к организации небольших коллективов для совместной деятельности и организаторским склонностям отдельных детей. Но для этого педагог должен тщательно изучить основные инстинктивные устремления своих питомцев, облегчить каждому ребенку занять то место, которое соответствует его влечениям, и дать его работе направление, согласное с педагогическими принципами. Что же касается совместного воспитания, то его значение основывается на том, что, объединяя мальчиков и девочек вокруг одной, общей тем и другим, деятельности и направляя, следовательно, их энергию по одному общему руслу, оно тем самым ослабляет агрессивность в их отношениях друг к другу.

Внушаемость и подражание. Можно указать на два фактора, на ряду с инстинктами определяющие собой социальное поведение ребенка, — *внушение* и *подражание*. О том, насколько сильна внушаемость даже в школьном возрасте, можно судить по ряду экспериментальных исследований в этой области. Дюк, например, давал ученикам осмотреть монету, а затем просил их отметить то место, где в ней было „отверстие" (в действительности же его не было). Внушению поддался очень большой процент испытуемых: даже у 17-летних юношей 18% ответов были ложными. Не менее сильна у детей и тенденция к подражанию. При этом следует иметь в виду, что в школьном возрасте особенно сильно стремление подражать старшим. Поэтому те дети, которые много времени проводят среди взрослых, поражают нас или своими преждевременными интеллектуальным развитием и неестественной „культурностью", или же, наоборот, чрезмерной грубостью, развязностью, а иногда даже и извращенностью своих взглядов и поведения: и то и другое, однако, представляет собой обычно лишь внешний и более или менее временный „налет", обусловленный специфическими особенностями среды, в которой жил ребенок. Поэтому изучать эту среду как богатый источник разнообразных внушающих влияний на ребенка и образец для его подражаний — одна из основных задач педагога: не выполнив ее, он не поймет особенностей поведения своих питомцев.

Игра и труд. 1. В жизни взрослых игра и труд обычно противопоставляются друг другу. Для ребенка это противоположение не имеет такой силы. С одной стороны, игра для него не есть пустая забава или бесполезная трата энергии, а крайне важный путь упражнения в том, что в дальнейшем окажется для него полезным и необходимым. „Странно было бы думать, что при общем совершенстве органических процессов явление, наполняющее существенно весь юношеский период жизни высших животных и человека, не имеет никакого значения для сохранения рода" (Гросс). Для школьника, как еще не закончившего основной путь своего развития, игра имеет, следовательно, глубокий биологический смысл. С другой стороны, и труд в этом возрасте сильно разнится от труда взрослых: он не направлен на удовлетворение потребностей реальной жизни ребенка. Отсюда тесная связь труда и игры, особенно сильно заметная в первой половине школьного периода. Если обратить внимание на то, что делает ребенок тогда, когда его труду предоставлена полная свобода, то не трудно будет заметить, что подавляющее большинство вещей, которые делаются им в этом случае, предназначено для игры: это — вещи, которыми можно играть. Свободный труд школьника, следовательно, служит сейчас почти исключительно интересам игры.

Если, однако, игра продолжает занимать видное место в жизни школьника, то характер ее сейчас все же меняется. В дошколь-

ном возрасте она включает в себя богатство интеллектуальных моментов: мир игры дошкольника — мир фантастических образов, в котором работает мысль ребенка, создавая ту или иную фабулу и наполняя ее конкретным содержанием; играя, дошкольник познает окружающий мир, знакомится с свойствами многих вещей и вместе с тем переносит в игру приобретенные знания. В отличие от этого в играх школьника на первый план выступает не интеллектуальное содержание, а двигательные моменты. Ведь сейчас ребенок уже не может так полно жить в мире фантазии. Равным образом теперь для него открыты уже иные пути познания. Поэтому основная игра школьника—*подвижная игра*. Ее центр — моторный успех: быстрота и ловкость движений.

В противоположность этому в *труде* школьника все более заметным становится отражение разнообразных *интеллектуальных* запросов. Если раньше труд был средством испытать свои силы в какой-либо новой форме деятельности (ребенок хотел *сам* строгать и пилить), то сейчас, в особенности во второй половине периода, труд является ареной *мысли*. В соответствии с этим у мальчиков содержание их свободного труда определяют главным образом продукты технического творчества взрослых и технические достижения современности, так как именно они в наибольшей мере привлекают к себе мысль ребенка. Поэтому изготовление различных моделей, аппаратов, всякого рода технических приспособлений занимает главное место среди трудовых процессов этого периода. Здесь же находят для себя удовлетворение и творческие тенденции ребенка: школьник стремится не столько точно воспроизвести какой-либо образец, сколько самостоятельно что-нибудь сконструировать. Его свободный труд является теперь конструктивно-техническим трудом.

2. Для педагогической практики все эти положения имеют чрезвычайно существенное значение.

Хотя подвижные игры являются наиболее распространенной, естественной и вполне допустимой формой игр школьного возраста, однако по отношению к ним необходима и некоторая осторожность. Ведь в школьном периоде наблюдается значительное изменение в деятельности органов кровообращения: сердце, увеличиваясь больше, чем кровеносные сосуды, начинает работать более усиленно, в силу чего создается угроза его гипертрофии. Для того, чтобы избежать ее, необходимо всякую двигательную деятельность школьника вводить в известные рамки: его игры, следовательно, нуждаются в столь же определенном *режиме*, как и труд. Вместе с тем нужно иметь в виду, что некоторые подвижные игры или требуют значительных физических усилий, в силу чего могут быть источником большого переутомления, или же, в особенности те, которые заимствованы у взрослых (как, например, футбол), связаны с сильным эмоциональным возбуждением (азартом), делающим их малопригодными для неокрепшей еще психической личности школьника.

Если, наконец, своей трудовой деятельностью ребенок удовлетворяет не насущные потребности реальной жизни, а интеллектуальные запросы и интересы, то отсюда следует, что и школьное обучение не должно быть оторвано от труда ребенка. Только объединив тесно то и другое, педагог может одновременно дать выход и той частой потребности в *двигательной* деятельности, которая возникает из особенностей *умственной* работы школьника, и той работе *мысли*, которая требуется особым характером его *труда*.

Литература. Блонский. *Педология*. Изд. „Работник Просвещения". Москва. 1924. Гаупп. *Психология ребенка*. Госиздат. Смирнов. *Психология ребенка и подростка*. Изд. „Работник Просвещения". Москва. 1926. Выготский. *Педагогическая психология*. Изд. „Работник Просвещения". Москва. 1926. Игнатьев. *Физическое развитие детей в связи с гигиеной*. Изд. „Польза". Москва. 1925. Блонский. *Педология в массовой школе I ступени*. Изд. „Работник Просвещения". Москва. 1925. Торндайк. *Принципы обучения, основанные на психологии*. Изд. „Работник Просвещения". Москва. 1926. Пайль. *Психология в приложении к обучению*. Изд. „Работник Просвещения". Москва. 1926. Гурьянов. *Учет школьной успешности*. Изд. „Работник Просвещения". Москва. 1927. Варендонк. *Детские сообщества*. Изд. „Работник Просвещения". Москва. 1926. Грин. *Психоанализ в школе*. Госиздат. 1924. Колоцца. *Детские игры*. „Московское Книгоиздательство". Москва. 1911. Розанов. *Детский труд*. Журнал „*На путях к новой школе*", 1924, № 7—8. *Организация детской технической деятельности*. Там же, 192, № 1—6.

А. А. Смирнов.

СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДЫ РАБОТЫ В ШКОЛЕ I СТУПЕНИ.

1. Зависимость содержания школы I ступени от общих целей воспитания. Содержание и методы работы школы I ступени определяются у нас в настоящее время программами, составленными Научно-Педагогической Секцией Государственного Ученого Совета (программами ГУС'а). Выше (см. статьи т. I, отд. III—„Воспитание народных масс с точки зрения революционного пролетариата", „Педагогические идеи пролетариата"; отд. V—„Советская система воспитания", и т. II, отд. VII—„Система социального воспитания РСФСР") были уже изложены общие цели и задачи социального воспитания в советском государстве и те принципы, которыми эти цели и задачи определяются. Программы для школы I ступени прежде всего исходят из тех же общих целей. К осуществлению этих целей они направляют работу школы по такому пути: с одной стороны, они организуют восприятие учащимися жизненных явлений в полном соответствии с марксистским миропониманием, с другой стороны, они организуют и поведение детей и их практическую

деятельность таким образом, что приобщают их к подлинному участию в улучшении окружающей жизни. Последнее достигается через вовлечение учащихся в общественно-полезную работу и через воспитание в них таких трудовых, гигиенических и организационных навыков, которые позволяют делать свою жизнь и жизнь окружающих культурнее. Организацию восприятия учащимися жизненных явлений соответственно марксистскому миропониманию программы ГУС'а осуществляют тем путем, что они вскрывают взаимосвязи и взаимозависимость между тремя основными разделами жизненных явлений: природы, труда и общества. Согласно марксистской теории *производственный момент* в жизни человеческого общества является важнейшим, определяющим. Ясно, что в школьных программах при выборе объектов для изучения *производство* мы должны поставить в центре внимания (см. ст. т. I „Производство как объект школьной работы"). Поэтому-то программы ГУС'а и ставят в центре изучения изучение производства, изучение *трудовой деятельности людей*. Подход к *природе* в программах ГУС'а определяется как подход к *предмету труда* прежде всего, как к тому, из чего можно при помощи труда извлечь и богатства, и силы для служения человеку; подход к *обществу* определяется как подход к таким формам человеческих объединений, которые складываются прежде всего на почве трудовых отношений, при чем эти объединения, конечно, могут быть различны: одни из них существуют для общественного использования орудий производства, другие являются средством эксплоатации, угнетения и порабощения (например, аппарат капиталистического государства), третьи—средством борьбы (например, политические партии), но все они рассматриваются прежде всего с точки зрения их места, роли и значения в производственных отношениях, в которые вступают люди „в общественном отправлении своей жизни". Ясно, что в школе I ступени осознание явлений в их связи, в их взаимодействии, взаимозависимости и в их развитии доступно лишь в самой элементарной форме.

2. Частные цели и задачи школы I ступени. В школу I ступени приходят дети неграмотные, в лучшем случае едва умеющие читать. Отсюда ясно, что первая самая простая задача школы I ступени—*дать детям элементарную грамотность*, научить их читать, писать, считать, дать определенную первоначальную „сумму формальных знаний и навыков, которые делают возможным дальнейшее самообразование, приобщают их к культурной жизни человечества и в то же время необходимы им в жизненном обиходе" (Крупская). В этой формуле очень важно подчеркнуть слова „навыков, которые делают возможным дальнейшее самообразование". В этих словах кроется существенная отличительная черта новой школы.

Выше мы говорили о том, что программы ГУС'а организуют восприятие учащимися жизненных явлений соответственно марксистскому миропониманию.

Во введении к новой редакции программ ГУС'а (изд. 1926 г. „Программы ГУС'а для 1 и 2 годов сельской школы I ступени с изменениями, сделанными на основании учета опыта". Изд. „Работник Просвещения") говорится: „Что мы имеем в виду, когда говорим о связях между трудом человека, природными явлениями и законами и общественным строем? Мы *имеем в виду работу* над миросозерцанием ребенка или, вернее, *над созданием* прочного *фундамента для этого миросозерцания*. Здесь дело идет именно о *фундаменте* для мировоззрения, а не о целостном мировоззрении. Было бы, конечно, нелепо думать, что у двенадцатилетних детей может быть выработано законченное мировоззрение, что эти дети могут овладеть основами марксизма. В школе I ступени нельзя, конечно, заниматься с детьми теорией марксизма. Здесь дело идет о накоплении у детей таких фактов, о наблюдении ими в конкретной жизни таких связей между явлениями, которые в будущем дадут им реальную базу для оформления материалистического мировоззрения, а в настоящем просто дают правильную реалистическую установку в объяснении всех этих наблюдаемых и изучаемых фактов и явлений. Иногда приходится слышать такое утверждение, будто бы детям в возрасте I ступени совершенно недоступно осознание связей между явлениями, особенно связей причинных. Но в общей форме такое утверждение, конечно, неверно. Осознание элементарных простейших связей и взаимозависимостей, конечно, доступно детям и в возрасте первой ступени. Ведь в практике любого учителя и раньше и теперь сколько угодно имеет место вопрос „почему", который задается не только учителем, но и самими детьми, по их почину. И должна же быть разница в ответах на этот вопрос в школе нашей, советской, и в школе прежней, школе царской. Там на вопрос „почему" следовал часто ответ: „по воле божьей", по желанию царя, полководца и т. д. Там можно было объяснять крестьянскую реформу 1861 г. милостью Александра II, царя-„освободителя", любвеобильностью его сердца. И когда там отвечали таким образом на вопрос „почему", никто не говорил, что детям в возрасте I ступени недоступно осознание связей между явлениями. А ведь такие ответы были ответами, даваемыми определенно под углом зрения одного из направлений идеалистического мировоззрения.

Какие конкретно связи между жизненными явлениями доступно осознавать детям в школе I ступени, над изучением этого еще нужно проделать большую работу нашим педагогам. Но программы ГУС'а намечают эти связи и направляют работу учителя в этом отношении.

В том же введении к новой редакции программ, на которое мы ссылались выше, читаем: „Но одним пониманием школа не может ограничиться, она должна добиваться того, чтобы те или иные выводы, которые

ясны ученику, являлись своего рода руководством в его действиях, чтобы ученик не только *знал,* но и умел бы *применять* свои знания и навыки к доступному его силам жизненному делу". Отсюда следующая важная задача, стоящая и перед школой I ступени,—задача организации практической деятельности детей.

3. Как построены программы для школы I ступени. Соответственно вышеизложенной точке зрения на взаимозависимость между разными факторами жизни, материал, подлежащий изучению в школе, расположен в первой редакции программ ГУС'а по трем колонкам: „природа"—„труд"—„общество", из которых колонка „труд" является центральной, определяющей материал и других колонок. Благодаря такому расположению материала самими программами внесена в школу идеологическая ясность, показано достаточно четко основное направление, в каком следует вскрывать связи, существующие в действительной жизни. Если в новой редакции программ ГУС'а (изд. 1926 г.) мы внешне и не имеем этих трех колонок, то по существу и здесь эти колонки сохранены, сохранены в том смысле, что взаимосвязи, взаимозависимости между явлениями труда и природы, труда и общества в программах попрежнему отражены, попрежнему этому придается большое значение; в пояснениях к темам на эти связи обращено особенное внимание. Расположение материала не по колонкам, а сплошным текстом в новой редакции программ ГУС'а принято лишь с той целью, чтобы дать программам такую последовательность изложения, которая будет соответствовать и последовательности в ходе работы, т.-е. чтобы самим текстом программы дать уже канву и для плана работы учителя с детьми. Таким образом это сделано исключительно с целью облегчения работы учителя по планированию.

Важнейшей особенностью в построении программ ГУС'а для I ступени является далее расположение в них материала по *комплексам.* Выше мы уже видели, какое важное значение имеет в идеологической установке нашей школы правильное вскрывание связей между жизненными явлениями. Для того, чтобы правильно понять изучаемое явление, нельзя его брать изолированно от других явлений, а надо брать его в совокупности с другими, имеющими к нему отношение, надо изучать явления в их взаимодействии, в соотношении и рассматривать не только в данном состоянии, но и в развитии. *Комплексы* и дают совокупность предметов и явлений, взятых из самой жизни, из самой действительности и объединенных вокруг определенной идеи, определяющей ряд заданий для работы. Вся программа состоит таким образом из ряда последовательно расположенных друг за другом комплексных тем (подробнее о принципах построения программ см. т. I, стр. 557—559).

Комплексная система дает больше гарантий, чем система предметная, еще и для соблюдения другого, имеющего очень важное значение, принципа, а именно—принципа увязки теоретической работы с практической, увязки изучения с действием, с применением получаемых знаний и умений в жизни. Кроме того, комплексная система преподавания имеет ряд преимуществ и с педагогической точки зрения: для детей в возрасте I ступени (особенно в младших группах) непонятно разделение разных разделов познаваемого ими мира по отдельным предметам. „Учебные предметы" есть для них вещь отвлеченная. Мы подойдем ближе к их психике, если будем изучать с ними не учебные предметы, а целые куски жизни, которые и могут быть представлены в комплексах. Это оправдывается и социально-биологическими данными (см. ст. II т. „Педология школьного возраста") ребенок школьного возраста воспринимает жизненный предмет в целом. Вот почему программы ГУС'а построены по комплексам а не по отдельным учебным предметам [1].

4. Обзор программ по годам обучения. Материал для изучения, определяемый соображениями социологического порядка, социальными мотивами, ограничивается для каждого данного возраста соображениями порядка педологического. В школе I ступени учатся дети от 8 до 12 лет, и нужно для каждого года обучения подобрать такой материал, который соответствовал бы развитию ребенка именно на данном году обучения. При решении этого вопроса программы ГУС'а исходят из правила, издавна уже установленного в педагогической науке и сформулированного так: „от близкого к далекому". Это значит, что начать изучение жизни с ребятами младших возрастов надо со знакомого им, с более близкого для них и, постепенно расширяя их горизонт, подойти к изучению жизни целой страны (СССР) и к изучению мира. Другое правило, которому следовали программы ГУС'а при распределении материала по годам обучения, заключается в том, что сначала нужно дать для работы детям наиболее простые темы, изучать с ними предметы и явления, легче поддающиеся их пониманию, и лишь постепенно усложнять этот материал.

Соответственно этому *на первом году* обучения в центре внимания стоят *семья и школа.* Здесь изучается наиболее близкий для ребенка труд—труд в школе, труд домашний, труд семьи—в связи с изменениями природы в различные времена года. Дети здесь впервые собираются в школе, школа их организует, они, руководимые учителем, налаживают в ней свою работу; учитель и коллектив детей завязывают деловые отношения с семьей. Весьма важная задача школы при этом заключается в том, чтобы при-

[1] Отдельно даны, однако, программы навыков по родному языку и математике. Почему это сделано так и какое отношение эти программы имеют к основной программе — программе комплексной, об этом будет сказано ниже, в главе 7—о навыках.

вить детям определенные гигиенические навыки, осуществить правильный режим труда и отдыха в течение всего дня, а не только в часы школьных занятий, урегулировать труд детей в семье. Для осуществления этой задачи школе, конечно, необходимо работать с родителями и по соглашению с ними организовать контроль школы над соблюдением с семье ряда соответствующих правил и требований. На первом же году дети должны, разумеется, овладеть механизмом чтения и письма, а также первоначальными навыками счета.

На втором году обучения жизнь и работа школы связываются с *жизнью и работой всего населения деревни*, если это школа деревенская; если же это школа городская, то в ней в центре внимания на этом году стоит *изучение явлений городской жизни*, связанных с удовлетворением самых необходимых потребностей городской семьи. Завязанные на первом году связи с семьей на втором году укрепляются и расширяются. Но в деревенской школе здесь главный объект внимания уже деревня в целом. В программе это подчеркнуто даже и в самых названиях комплексов („Осенние работы *в деревне*", „Охрана здоровья в семье и *деревне*" и т. д.). Школьники начинают входить в общественные интересы деревни, получают первое знакомство с сельсоветом, кооперативом, крестьянкомом; конечно, знакомство это основано на наблюдении конкретных фактов из деятельности этих организаций в связи с осознанием окружающего (см., например, весенние комплексы в программе 2 года). На 2 году растет и общественная работа детей; она может здесь уже выходить за пределы школы и семьи. Дети могут здесь вовлекаться, например, в кое-какие работы в помощь тем же сельсовету, крестьянкому, избе-читальне. В области санитарно-гигиенической они могут поставить перед собой ряд практических задач, касающихся оздоровления деревни: например, санитарного состояния разных сооружений общественного пользования (колодцев, водоемов, мест для собраний и т. д.). В городской школе общественно-практическая работа детей идет также по линии санитарии и гигиены, а затем и по линии благоустройства города (особенно, напр., по охране и распространению зеленых насаждений), и по линии обслуживания, напр., безнадзорных детей (организация игр на площадках и т. п.).

На третьем году в основу кладется *изучение района*, непосредственно доступного наблюдению детей,—в деревенской школе примерно до пределов волости, в городской школе—*изучение своего города* на наиболее характерных данных. Очень важное место на этом году обучения занимает далее изучение взаимоотношений между городом и деревней, связей между ними, осознается на конкретных данных идея смычки между городом и деревней, между рабочими и крестьянами. Время от времени делаются на этом году экскурсы в данные о своем крае в более широком масштабе (уезд, губерния) и в данные о некоторых районах СССР (с целью главным образом сравнений, сопоставлений, особенно путем привлечения примеров, дающих яркие контрасты, с тем, что приходится наблюдать непосредственно). Конкретные, практические общественные дела, какие организует и исполняет коллектив детей 3 года обучения (иногда совместно с коллективом 4 года), ставятся, конечно, и на этом году по отношению к своей же деревне, своему ближайшему району, но здесь уже очень важно, чтобы для общественной работы брались такие задачи, на которых можно осознать детям более широкие общественные связи, для деревенской школы, например, связь с соседними деревнями, с волостным центром, с ближайшим городом, хотя бы в первую очередь через детские же организации, имеющиеся там (школьные организации, пионер-отряды, кружки). Для городской школы важно на этом году установить связи с деревней, в первую очередь хотя бы с деревенской школой. На почве этой связи в значительной мере может строиться и общественная работа городских школьников. В частности городские школьники могут помочь в работе шефствующим организациям. Учащиеся третьей группы вовлекаются уже в пионер-организации, и перед школой стоит здесь задача—в максимальной мере содействовать сближению и согласованию в работе детских школьных организаций с организациями пионеров. Более того: связь и работа может итти с детьми дошкольного возраста, детьми, совершенно не обучающимися по каким-либо причинам в школе. Практика жизни дает такие примеры

На четвертом году обучения в основу кладется *изучение Союза Сов. Социал. Республик*. Конечно, в школе I ступени СССР не может быть изучен в полном объеме. Но здесь могут быть даны картины труда и быта населения и картины природы наиболее важных производственных районов СССР, а также картины природы, труда и быта окраин, дающих интересный материал для проработки с детьми данного возраста (например, северной полосы, лесной полосы, Кавказа и т. д.). Данные о своем крае (о губернии, области) вкрапляются на 4 году в общую тему „СССР". Так изучение картин с.-хоз. труда в СССР начинается здесь с подтемы „Климат, картины природы и с.-хоз. труда в нашем крае". Подтема „Промышленность" начинается с вопроса „Что добывают из земли в нашем крае".

Конечно, ареной практической деятельности детей и на этом году может быть только непосредственно прилегающий к школе район, но работа здесь организуется уже в свете более широкого ее значения и более глубокого ее смысла, в свете более широких связей. Связь общественно-полезной работы с работой образовательной будет выражаться здесь в том, что стимулы для конкретных заданий в этой работе будут возникать благодаря ознакомлению с достижениями в области труда и быта населения других районов СССР или других стран. При проработке

темы „СССР" дети знакомятся с той работой по советскому строительству, которая ведется в разных районах в зависимости от тех условий, природных, экономических и социальных, которые отличают один район от другого. У детей складывается образ великой страны, охваченной новым строительством жизни. Этот образ дает детям понятие о том, что они, ставя перед собой детские задачи по строительству детской организации, кружка, кооператива, по строительству лучшей жизни в своей семье, деревне, выполняют частицу общей задачи, взятой на себя огромным коллективом людей. Эта мысль и может поддержать в детях живые стимулы к общественной работе, которая для ребят старшей группы нуждается в более широких горизонтах, чем раньше.

На 4 году обучения прорабатывается ряд вопросов, имеющих важное значение с точки зрения накопления таких знаний, которые дают элементы для формирования в будущем у получивших эти знания материалистического мировоззрения; сюда относятся, например, некоторые астрономические сведения, ряд фактов, свидетельствующих о консервативной роли религии и церкви, некоторые сведения из физики и т. д. К этому же ведут, несомненно, и широкие мазки, яркие картины победы человека над природой. Эти картины дает жизнь и нашей страны, и других стран. Детей 4 группы можно подвести уже и к осознанию возникновения Союза Сов. Соц. Республик через ознакомление хотя бы со следующими историческими этапами (в наиболее ярких картинах): жизнь помещиков и крестьян, капиталистов и рабочих в дореволюционное время; революция 1905 г. (в наиболее ярких моментах), причины ее неудачи; свержение самодержавия в феврале 1917 г.; Октябрьская революция. Дальше, осознание СССР, как союза разных национальностей, осознание союза нашей советской страны с трудящимися других стран также имеет важное значение в работе с детьми 4 группы. Жизнь дает достаточно много ярких фактов, чтобы получить об этой идее связи трудящихся совершенно конкретное представление, совершенно конкретные образы.

Перед выпуском учащихся из школы необходимо дать им установку на самообразовательную работу в дальнейшем, особенно в том случае, если школой I ступени по экономическим и др. обстоятельствам некоторое из них заканчивают организованное образование. Нужно, чтобы выпускники после окончания школы не порывали с ней связи, нужно договориться, как школа сможет им помогать в их самообразовательной работе. Перед выпуском надо организовать спайку оканчивающих школу учащихся с ячейкой ВЛКСМ, с пионер-отрядом, с избой-читальней. Сблизившись с ними, учащиеся в дальнейшем легко смогут продолжать работу над получением новых знаний и умений и при поддержке их проводить в жизнь разные культурные мероприятия.

Для того, чтобы показать, в какой системе комплексов может быть представлена вся эта работа, мы приведем здесь перечень всех тем из деревенского варианта программы:

Первый год.

1. Первые шаги в школе.
2. Осенние работы в семье.
3. Охрана здоровья.
4. Приготовление к зиме и зимним работам.
5. Жизнь и труд зимой.
6. Приближение весны и подготовка к весенним работам.
7. Весенние работы и участие в них детей.

В тексте программы указывается также на участие детей в проведении праздника Октябрьской революции, в проведении дня Ленина и участие их в празднования 1 мая.

В конце года программа предусматривает участие детей в отчетной выставке школы.

Второй год.

1. Жизнь и труд детей летом и начало осенней работы школы.
2. Осенние работы в деревне.
3. Охрана здоровья в семье и деревне.
4. Жизнь и труд в деревне зимой.
5. Начало весны и подготовка к весенним работам.
6. Весенние работы в деревне.

Так же, как и на первом году, программы указывают на участие детей в проведении годовщин, а в конце года ставят тему „Итоги работы за год и план на лето".

Третий год.

1. Деревня:
   - а) сбор урожая и сел.-хоз. продуктов,
   - б) деревня и ее окрестности,
   - в) местные промыслы,
   - г) быт деревни и ее организации (быт, оздоровление, благоустройство, просвещение, кооперирование, работа сельсовета).
2. Деревня и город:
   - а) обмен,
   - б) фабрики и заводы,
   - в) жизнь города,
   - г) культурная связь деревни и города.
3. Весна в деревне и труд крестьянина:
   - а) труд на земле (обработка почвы, удобрение почвы, плодосмен, посев),
   - б) реки и водоемы весной,
   - в) лес весной,
   - г) луга,
   - д) пасека.

Четвертый год.

I. Союз Советских Социалистических Республик.
   1) земля, как шар, и понятие о климате,
   2) климат, картины природы и сел.-хоз. труда в нашем крае (губернии, области),
   3) сельское хозяйство в разных районах СССР,
   4) картины земледельческого труда в других странах,
   5) северные окраины СССР,
   6) южные окраины СССР,
   7) промышленность СССР,
   8) как образовался СССР,
   9) высшие органы управления СССР,
   10) сношения СССР с заграницей.

II. Заботы советской власти об улучшении жизни трудящихся СССР (в эту тему в связи с вопросом об оздоровлении населения входят и сведения о человеческом теле).

Само собой разумеется, что и на третьем и четвертом году мыслится участие детей в проведении революционных праздников. В начале 3 и 4 года ставится в программе тема об учете выполнения летних заданий, о летнем времяпровождении, а в конце на 3 году, как и на 2, стоит тема „Итоги работы за год и планирование на лето", на 4 же году в конце стоит тема „Итоги работы за четыре года".

Считаем еще важным подчеркнуть здесь положение, выставленное в III главе вводной записки к программам ГУС'а (в издании 1924—25 г.), заключающееся в том, что нельзя ставить для материала каждого года абсолютно ограничительных рамок; так, если на втором году стоит в центре внимания деревня, так это не значит, что здесь недопустимо привлекать материал из жизни города; краеведческое содержание программы 3 года не означает также запрета привлекать на этом году материал из жизни других районов СССР и из жизни других стран; если в программе говорится о животных только домашних, так это не значит, что не надо затрагивать с детьми животных диких (кстати, в новой редакции программ 2 года о них упоминается).

5. Краеведческий принцип в программах ГУС'а. Из обзора основного содержания школьной работы по годам обучения видно, что содержание это в значительной мере является *краеведческим*. С точки зрения социальной краеведческое начало необходимо в школьных программах в силу того, что дело строительства социализма в стране возможно только при условии, если в него будут втянуты массы трудящегося населения—взрослые и дети—во всех деревнях и городах Союза. Но для успешного продвижения вперед в этом деле необходимо знание производительных сил, знание богатств природы и лучших способов их использования (см. ст. I т. „Школьное краеведение и краеведческий музей"). Краеведческое начало в школьных программах дает большие преимущества нашей школе и с методической точки зрения. Изучение объектов, доступных непосредственному наблюдению и исследованию, вырабатывает у учащихся приемы самостоятельной работы, стремление к исканию, активность, большую внимательность, уменье находить и подмечать в самой жизни все то, что нужно и интересно человеку. Краеведческий материал дает наиболее широкую возможность применения в школе методов, являющихся наиболее ценными с точки зрения нашей советской педагогики.

Наконец и педагогические основания побуждают нас к тому, чтобы в программах нашей школы, особенно на первых порах, занял видное место краеведческий материал. Мы уже отмечали выше, какого подхода требует к установлению содержания школьной работы педагогическое правило — „от близкого к далекому" (см. начало § 4), какое значение имеют для правильного воспитания ребенка установление связи школы с семьей и вовлечение детей в общественную жизнь; очень большое воспитывающее значение имеет и то, что при краеведческом материале ребенок получает знания благодаря непосредственному соприкосновению с изучаемым объектом.

Введение краеведческого начала в программы не ново. Краеведческие элементы (местная география, этнография, археология, фольклор, так наз. родиноведение) имели некоторое место и в старой школе. Но в этом краеведении с краеведением нашей советской школы очень мало сходства. Последнее часто называют *производственным краеведением*, ибо в нашей школе в центре изучения стоит изучение трудовой деятельности людей при изучении местной жизни и местного производства. То соотношение между явлениями природы, труда и общества, о котором мы говорили в первых параграфах нашей статьи и которое отображено во всей программе, — оно же действительно и по отношению к местному материалу, к местным (краеведным) объектам изучения в школе. Вместе с тем наше школьное краеведение проникнуто действенным началом. Для нашей школы важно изучение своего края не само по себе, а важно в целях внесения возможных улучшений в жизнь населения. Поэтому дети вовлекаются в школе не только в изучение местной жизни, но и в участие в ней, в воздействие на нее вместе с советскими и другими общественными учреждениями и организациями. Краеведческий принцип в программах нашей школы сочетается также и с принципом *интернационализма*. Если старое родиноведение воспитывало в детях узкий патриотизм, то наше краеведение, останавливающее внимание учащихся на деятельности и жизни трудящихся, протягивает нити к трудящимся других стран, спаянных с трудящимися нашей страны единством социальных интересов.

6. Летняя школа. В нашей школе учебный год начинается осенью и кончается весной. Программы ГУС'а составлены таким образом, что они предполагают использование в полной мере тех условий сезона, которые являются благоприятными для исследовательских приемов работы детей. Особенно в этом отношении богат возможностями весенне-летний триместр. Об этом можно заключить хотя бы из перечня весенних тем и подтем 1, 2 и 3-го года, из перечня, приведенного нами выше (см. § 4). *Летняя школа* необходима, если мы хотим полностью осуществить принципы трудового воспитания. Так, если считать необходимым обучение детей сельскохозяйственному труду, то ряд работ неизбежно должен быть поставлен летом. Если мы хотим, чтобы к изучению явлений природы дети подходили по возможности исследовательски, то целый ряд наблюдений и даже экспериментов должен быть осуществлен летом. Практика, однако, указывает, что в летнее время (начиная с 15—20 мая и кончая 15—30 сентября) собирать в школу наших детей трудно. Считаясь со всеми объективными условиями, программы ГУС'а дают возможность строить летнюю школу по типу выполнения отдельных, точно указанных, спланированных на учете сил и местных возможностей заданий, данных детям на длительный срок (для этого очень удобен метод проектов) (см. § 9). При таком порядке дети могут выполнять летние работы по поручению школы и не собираясь в ней каждый день. Эти задания почти исчерпывают возможные виды летних работ. Эти виды сводятся к следующим: 1. Наблюдения

над природой и некоторые природоведческие опыты. 2. Сельскохозяйств. работы. 3. Игры, спорт, разные развлечения. 4. Прогулки и экскурсии. 5. Чтение. Выполнение целого ряда летних заданий может быть связано с общественно-полезной работой детей: пропаганда улучшенных приемов с.-хоз. работы в поле, в огороде, в саду, борьба с вредителями и сорняками, организация площадок для игр, борьба за улучшение санитарно-гигиенических условий и т. д. Если школьники за летнее время даже и не достаточно организованы по линии школы, то они могут присоединиться в своей работе к пионер-отрядам, и школа должна еще перед летним перерывом это предусмотреть и предпринять соответствующие организационные шаги.

При даче заданий на лето школе следует, однако, помнить, что заданий этих для каждого отдельного учащегося не может быть много и задания эти не должны быть слишком сложны. Летнее время особенно должно быть использовано для укрепления физического здоровья детей. Тут должны быть приняты во внимание и те условия домашнего труда и вообще домашней жизни детей, в которые они поставлены средой. Школа будет, с одной стороны, стремиться эти условия для детей улучшать, а с другой стороны, дозировать свои задания, считаясь с реальной, действительностью (список литературы по практике летней школы в конце статьи).

7. Место навыков по языку и математике в работе по программам ГУС'а. Мы видели, что программы ГУС'а насквозь увязаны с жизнью. Они берут куски жизни и предлагают изучать их в школе, а иногда и вмешиваться в эту жизнь, действовать в ней. Как же, однако, дети при такой программе научатся читать, писать и считать? Конечно, для этого нужны специальные занятия, особенно на первых порах. На каком же материале эти занятия целесообразнее вести? На материале, близком детям, понятном им, на материале конкретном, жизненном. Приобретенный на таком материале навык будет легче и прочнее усваиваться, особенно в том случае, когда детям понятно, зачем данный навык нужен, как он используется в жизни. Такой материал в значительной мере как раз и дают комплексные темы программ ГУС'а. Но не всегда для необходимых упражнений в навыках этого материала будет достаточно, не всегда материал комплексов будет подходящ для организации упражнений в тех навыках, усвоение которых стоит на очереди. Ведь система комплексов построена в такой последовательности, которая не совпадает в полной мере с методической последовательностью программы навыков в области языка и математики. Таким образом ограничиваться в работе по навыкам одним только материалом комплексов невозможно. Это подтвердила практика всей работы по программам ГУС'а в наших школах за последние годы. Необходимо привлечение и другого материала, не входящего в комплексы, но зато специально подобранного в известной методической последовательности. Конечно, и этот материал должен быть жизненным, близким и понятным детям, не надуманным так, как были надуманы пресловутые задачи с бассейнами и трубами. В некоторых случаях нужна бывает тренировка и на отвлеченных данных, например, для совершенствования в навыках счета. Привлечение этого специального материала для упражнений не нарушит работы по вскрыванию тех связей между жизненными явлениями, о которых мы говорили выше. Комплексность от привлечения специального материала для упражнения в навыках не пострадает. Некоторые полагали, что суть комплексности заключается в увязывании так называемых формальных навыков с материалом прорабатываемой в данное время темы. Но практика показала, что суть дела в осуществлении принципа комплексности не в этом. Запрет брать материал не из комплекса привел на деле к многочисленным курьезам во всякого рода искусственных увязках. Это не значит, что не должно быть никакой связи между навыками и комплексом. Вполне естественной и органической она, по нашему мнению, может быть в двух случаях. Первый случай — когда в процессе проработки того или иного вопроса, входящего в комплексную тему, возникла необходимость овладеть каким-либо навыком, чтобы при его помощи лучше проработать данный вопрос; при этом по уровню развития детей видно, что данный навык в порядке определенной методической последовательности на данной стадии работы уже может быть детьми усвоен. В этом случае первым материалом, на котором данный навык будет объясняться и в котором он впервые будет применяться, будет материал комплекса. Второй случай, когда ранее усвоенный навык (на материале ли предшествующих комплексов или на материале, взятом не из комплексов) находит себе естественное применение в проработке данного комплекса, в проработке какого-нибудь жизненного вопроса или задания, например, хотя бы применение определенных счетных навыков при выяснении преимуществ машинной обработки перед ручной и т. д. Это применение приобретаемых знаний и навыков в самой жизни особенно ценно для новой школы.

Для программ ГУС'а в отношении языка и математики характерны, например, следующие места: *На 2-м году обучения*—организованное участие в собраниях: умение сделать краткое сообщение, задать вопрос, внести предложение... Навык читать про себя в школе и дома... Умение составить и написать письмо, адрес, коллективно составить и написать деловое заявление... *На 3-м году* — организованное участие в собраниях: умение следить за ходом обсуждения, говорить на тему, высказывать мнение свое и группы, звена, сформулировать предложение... Чтение небольших, доступных пониманию брошюр и газетных статей... Выступление с чтением художественных произведений и громким чтением деловых статей из книг и газет дома, товарищам в кружке, в красном уголке... Умение составить письмо, заявление, расписку, телеграм-

му, написать денежный перевод, заметку в стенгазету... Знакомство с масштабом. Уменье начертить план участка земли с несложным контуром... Уменье измерять площади... *На 4-м году*—выступление перед взрослыми с краткими деловыми сообщениями... Навык выразительного чтения статей, брошюр, книг и газет. Уменье пользоваться книгой и справочником, искать в книгах и газетах ответов на интересующие вопросы... Уменье самостоятельно пользоваться книгой для получения знаний, уменье составить небольшой список книг для чтения по интересующим вопросам... Уменье пользоваться циркулем и транспортиром при черчении... Уменье вести запись прихода и расхода денег или какого-нибудь материала и определить остаток...

Комплексная программа, имея жизненный характер, как нельзя более приспособлена к тому, чтобы давать учащимся и учителю бесконечное количество случаев для использования этих навыков, для их применения. А частое пользование навыком в работе, в жизни создает его прочное усвоение, его закрепление.

По естествоведению, географии и обществоведению на ряду с комплексными программами особых, в соответствии с системой данного предмета построенных, программ, определяющих минимальную сумму знаний, какие в этих областях должна дать каждая школа I ступени, мы не имеем. Но и особых занятий по каждому из этих предметов комплексная программа не предполагает. Всю сумму вопросов естествоведческого, географического, обществоведческого порядка и др. покрывают комплексные темы единой комплексной программы на протяжении всех четырех лет. (См. ст.: I т. — „Родной язык в трудовой школе, пособия и методы их использования" „Математика в школе, пособия и методы их использования"; „Биолого-агрономич. оборудование труд. школы и методы его использования"; „Физико-технич. оборудование и методы его использования"; „Химия и технология в школе I и II ступ."; „География в трудовой школе"; „Изобразительные искусства и драматизация в трудовой школе"; „Музыка в трудовой школе"; „Кабинет обществовед. в трудовой школе", и ст. II т.— „Обществоведение в школе I ступени".)

8. Место труда и общественной работы в программах ГУС'а. Программы ГУС'а выдвигают далее перед советской школой задачу — развить в детях определенную сумму навыков физического труда, навыков гигиенических и навыков организационных.

К навыкам физического труда относятся навыки в труде сельскохозяйственном, навыки в обращении с техническими приспособлениями в работе с таким материалом, как картон, дерево, ткани, а при благоприятных условиях и металл; сюда же относятся некоторые навыки по домоводству и по самообслуживанию (см. рис.) (см. ст. I т. — „Организация труда в современной школе"; „Пришкольные мастерские и их организация"; „Земельные участки при школах и организация с.-х. на них").

В комплексных программах предусматривается ряд работ, выполнение которых приведет к приобретению некоторых навыков физического труда; таковы, например, работы сельскохозяйственные; в целом ряде случаев для того, чтобы овладеть каким-либо инструментом, усвоить какой-либо прием в работе, потребуются специальные упражнения, при чем иногда неизбежна даже порча материала (это относится, например, к некоторым работам по картону и по дереву); целый ряд заданий в области физического труда будет возникать в процессе работы по комплексам (например, сельскохозяйственные работы осенью и весной; поделка разных приспособлений, позволяющих поддерживать чистоту в классе, когда она является результатом работы над темой „Охрана здоровья" и т. д.); ряд заданий будет давать вообще школьная жизнь, а иногда эти задания будут приноситься детьми и из их семей (часто семьей высказываются желания: сделать в школе такую-то вещь, научиться делать то-то, поправить то-то).

О месте навыков гигиенических в работе школы, осуществляющей программы ГУС'а, в общем нужно было бы сказать то же самое, что выше мы сказали и о месте навыков физического труда. Следует лишь добавить, что навыки гигиенические в значительно большей мере могут быть приобретены учащимися в процессе работы по комплексным программам.

Высшее педагогическое достижение будет заключаться в том, что приобретенные знания и навыки используются практически на каком-либо деле, имеющем общественное значение; иногда такое жизненное общественно-трудовое задание может быть и исходным пунктом в деле усвоения определенной группы знаний и навыков; для его осуществления потребуется приобрести эту группу знаний и навыков; дети это хорошо осознают; для них будет ясен смысл, ясна цель работы: а когда ясно, зачем нужна данная работа, она тогда лучше выполняется, с большим интересом, с большей продуктивностью. Таким образом выполнение общественной работы имеет большое положительное значение в методическом отношении. Но еще большее значение оно имеет как средство *социального* воспитания. Ведь на выполнении этих заданий у учащихся выработается привычка думать не только о собственных интересах, но и жить интересами других, интересами коллектива, думать об общем деле; на выполнении этих заданий выработается у детей и стремление быть активными участниками в деле строительства новой жизни, стремление применять знания и навыки на практике, привычка обращаться с целью лучшего проведения какого-либо дела к знанию. На выполнении этих заданий дети осознают, как от совместных усилий, от общей работы трудящихся города и деревни зависит улучшение жизни и каждого отдельного члена общества.

По поводу места общественной работы в общей работе по программам ГУС'а нам остается еще сделать два замечания: 1) со-

всем не обязательно, чтобы исходным пунктом для постановки общественно-трудового задания непременно послужил тот или иной комплекс; окружающая жизнь может поставить на очередь то или иное задание независимо от того, подходит ли оно сейчас под программу, увяжется ли с ней; такое задание может само повлиять на программу, внести в нее ряд новых вопросов или даже поставить новую тему, такую тему, какой в общей программе и не значится. Само собой разумеется, что такие задания должны соразмеряться с силами детей, с их уровнем развития. 2) Общественная работа, начавшаяся в связи с данным комплексом, не обязательно должна кончаться тогда, когда будет закончен проработкой данный комплекс; она может продолжаться и дальше, если это по существу дела необходимо.

9. **Применение различных методов в школе I ступени.** Прежде всего отметим бесспорное положение о том, что нельзя всю работу школы поставить на одном каком-нибудь методе. В область преданий уже отошло то время, когда всю работу школы строили на одном словесном методе. В нашей современной школе I ступени найдут себе применение и словесный, и наглядный, и моторный, и другие методы [1]. Применение того или иного метода, помимо возрастных особенностей детей, в значительной мере будет зависеть от объекта изучения и от условий материального обеспечения и оборудования школы.

В тех случаях, когда перед школой есть возможность выбора методов, она выбирает тот, который дает наибольшую степень соприкосновения с изучаемым объектом. Это, однако, не значит, что школа не использует в то же время другие методы.

Для нашей советской школы характерно то, что она стремится не только дать учащимся определенную сумму знаний и навыков, но, кроме того, она стремится научить ученика и методам самостоятельного приобретения знаний. Поэтому и при применении словесного, например, метода очень важно, чтобы учащийся научился самостоятельно пользоваться книгой, понимать смысл прочитанного, находить в ней материал по интересующему вопросу, чтобы в беседе он мог выявить себя, проявить работу своей мысли. Кроме тех общих методов, какие мы имели в виду выше, каждая отдельная область работы имеет свою методику. Общие методические принципы должны найти свое применение во всех частных методиках. А частные методики при комплексной программе отнюдь не отпадают. Учителю нужно знать и методику языка и методику математики, естествознания, географии, обществоведения. Знание одних общих методов недостаточно. Уже в начале работы на 1-м году учителю нужно выбирать метод обучения детей чтению, выбирать определенные приемы обучения счету в пределах первого десятка и т. д. За руководством при решении этих вопросов он должен обратиться к методикам языка и математики. Конечно, последние должны быть ориентированы на комплексную программу, должны быть согласованы с ней (см. статьи по разным разделам методической работы I т., IV отдел). В общем вопросе о методах имеет очень важное значение вопрос об индивидуальной и коллективной форме работы. Школа должна дать учащемуся уменье пользоваться и той и другой формой. Уменье коллективно работать означает при этом уменье работать не только для себя, но и для других, дополнять друг друга в работе, пользоваться приемами разделения труда и сложного сотрудничества, добиваться совместными усилиями знаний и улучшений в разных областях жизни (см. рис.). Не менее важное значение имеет и организация эмоциональных коллективных переживаний.

Коллективная работа не исключает индивидуальной и наоборот. Нужно целесообразное сочетание той и другой. Конечно, коллективизм в работе характерен именно для нашей советской школы. В прежней школе он почти не имел места, а коллективизм переживаний направлялся в сторону внедрения патриотических чувств к самодержавному „отечеству". Подробное освещение вопроса о формах коллективной работы и об организации коллективных переживаний см. ст. I т. „Самоуправление детского коллектива", „Организация революционных и культурно-бытовых праздников и памятных дней в школе".

Здесь, в главе о методах, мы считаем еще нужным сказать несколько слов об одной из систем организации школьной работы, имеющей большое практическое значение для нашей школы, о так называемом *методе проектов*. Метод проектов вполне согласуется и с комплексной системой преподавания, и с основными требованиями трудовой школы. Метод проектов—чрезвычайно жизненная форма работы. Но мы, конечно, должны эту форму работы взять такой, чтобы в ней наиболее видное место заняло применение методов, дающих наибольшую степень соприкосновений учащихся с жизнью и способствующих проявлению максимальной активности в детях. Ведь метод проектов не исключает всех тех методов, о которых мы говорили выше. Он лишь дает своеобразную форму их сочетания, позволяя учащимся развить максимум самодеятельности. Проекты могут даваться учащимся по заданиям на темы, вытекающие из принятого плана работы. По методу проектов удобнее всего может быть организовано выполнение общественно-необходимой работы. Вопрос о применении этого метода в нашей школе I ступени, однако, еще слабо разработан.

10. **Планирование работы в школе I ступени.** Само собой понятно, что при том характере школьных работ, какой намечают программы ГУС'а, *рабочие планы по выполнению этих программ не могут быть оди-*

[1] Мы пользуемся здесь терминами, принятыми в статье „Общие методы школьной работы", помещенной в I т., не входя в оценку того, насколько эти термины удачнее или неудачнее других.



Рис. 1. Работа по ткани во 2-й группе (к стр. 157).



Рис. 2. Экскурсия детей 3-й группы на тему: „Сбщий вид Москвы с Ленинских гор". На снимке дети смотрят с холма по направлению к Москве (к стр. 160).



Рис. 3. Работа в уголке живой природы (к стр. 160).



Рис. 4. Самостоятельная работа в ячейках после экскурсии (к стр. 160).

наковы во всех районах. Ведь школе приходится работать над местным материалом, изучать свою деревню, свой город, свой край и т. д. В виду того, что природные, экономические, политические, общекультурные и бытовые условия в разных местах различны, и программы ГУС'а не могут быть применены во всех районах совершенно одинаково, они должны подвергаться изменениям, приспособлению к этим местным условиям. Иначе они будут не конкретны, не будут увязаны с жизнью, а следовательно, и с очередными задачами советского строительства в данном крае.

Местные программы должны быть построены на тех же принципах, на той же общей схеме, что и программы ГУС'а, но они должны быть согласованы и с общим планом советского строительства в данном крае и с местными условиями вообще, они должны быть с точки зрения этих условий и этого плана конкретизированы, в них должен быть намечен к проработке ряд практических заданий, выдвигаемых местной жизнью, при чем, разумеется, и самый объем намечаемых программой вопросов, заданий, знаний, навыков и их содержание должен быть приведен в соответствие с теми возможностями, какие имеются у школ данного района (считаясь с их оборудованием и квалификацией работников).

Таким образом программы ГУС'а дают только основу, детали же работы, уточнение содержания работы школ данного района устанавливаются на местах местными отделами народного образования (в лице их методических бюро), учительскими объединениями и школьными советами.

Руководствуясь программами ГУС'а и местным (областным, губернским или, в некоторых случаях, окружным, уездным) вариантом этих программ, зная природные, экономические, бытовые и национальные условия и особенности своего края (области, губернии) и своего ближайшего района, зная местные нужды, учитывая условия жизни детей в своем районе, учитывая свой уровень подготовки, возможность использования в работе местного агронома, врача и других сил, учитывая имеющееся в школе оборудование и вообще всю сумму материальных средств, учитель может подойти и к составлению конкретного рабочего плана по комплексам, согласованного во времени выполнения. Если учитель сразу работает с несколькими группами, то систему комплексов для каждой группы надо намечать отдельно. Руководствуясь программой и исходя из местных данных, целесообразно далее наметить небольшой перечень заданий по общественно-полезной работе, наметить, в каком отношении эти задания будут находиться к комплексам (см. выше о месте общественной работы в программах ГУС'а), в какое время их следует поставить на очередь для выполнения. Необходимо определить, какую сумму навыков должны будут получить дети в течение года: в области языка и математики, навыков графических, навыков физического труда, гигиенических, организационных. Необходимо, хотя бы приблизительно, наметить также, как последовательное приобретение этой суммы навыков учащимися будет распределено во времени. Можно даже распределить сумму некоторых навыков (например, по языку и математике) по темам.

Дальше можно приступить к составлению планов проработки с детьми очередных комплексных тем. И тут не надо увлекаться сложными схемами. Самое главное, что надо наметить в плане проработки комплекса, — это следующее: 1) содержание работы — круг подлежащих проработке заданий и вопросов (детально и конкретно, даже с употреблением местных названий, если материал комплекса местный и заключает в себе какие-либо местные названия предположенных к изучению объектов), 2) методы и приемы, какие целесообразно и возможно применить при проработке данных вопросов, 3) материал и пособия, какие надо в работе использовать, дать детям.

Очень полезно также заранее установить, с кем, т.-е. с какими лицами или учреждениями целесообразно при проработке данного комплекса установить связи для того, чтобы работу провести лучше, для того, чтобы или от них получить помощь (пособиями, советом, материалами, знаниями), или им предложить помощь от школы в какой-либо имеющей общественное значение работе.

Кроме плана проработки комплекса, нужно еще расписание работы — наметка ее по часам. Такое расписание в школе первой ступени, работающей по комплексной системе, по нашему мнению, надо составлять лишь не более, как на 1—2—3 дня, особенно в тех случаях, когда учитель работает одновременно с несколькими группами. На более длительный срок намечать распределение работы по часам в этих условиях трудно, и на такую работу просто будет зря тратиться время. Для некоторых работ нужно, однако, задолго до них намечать определенный день, например, для какой-нибудь экскурсии, чтобы заранее к такой работе как следует подготовиться и к проведению ее сорганизоваться[1].

Нормально школа должна иметь производственный план, охватывающий всю ее работу. Такой план должен намечать задачи и по работе над улучшением детских организаций, по совместной работе школы с пионер-организациями, по клубной работе, педагогическую пропаганду, показ результатов школьной работы и обнимать собой весь план

[1] Примерные планы проработки комплексов, если бы их помещать здесь, заняли бы очень много места. Мы их дали в другом месте — в „Методическом путеводителе для учителя сельской школы". Изд. „Раб. Просв." 1927 г. (вып. I и III). Там же (вып. I) нами подробнее развит вопрос о том, как учителю планировать свою работу, и предложена примерная схема планировки работы по комплексу. Здесь мы пользуемся случаем, чтобы предостеречь читателя от шаблона в этом деле. Ко всякой схеме надо подходить критически и не всегда пользоваться ею одной. В целом ряде случаев она может оказаться удобной, а иногда существо работы потребует иной схемы или совсем ее не потребует, иногда будет найдена более удачная схема. Очень полезно в деле планирования стремиться к простоте.

воспитательно-образовательной работы школы. Этот план в его основных моментах и надо ставить на обсуждение и утверждение школьного совета. Этот производственный план должен включать в себя и хозяйственную сторону: смету расходов и ожидаемых поступлений, он должен предусмотреть, как школа будет обеспечена и топливом, и учебными пособиями, и письменными принадлежностями, что она сможет сделать в данном году по оборудованию земельного участка, по приобретению инструментов для физического труда, какой она намечает ремонт и т. д., и т. п.

В деле планирования есть еще один важный вопрос — это вопрос об участии детей в планировании текущей учебно-воспитательной работы. Выработка у детей привычки к организованности, к наметке плана должна вообще иметь место в школе. Эту привычку, этот навык наиболее целесообразно вырабатывать на практике планирования маленьких конкретных заданий, даваемых на короткий срок, притом таких заданий, к выполнению которых дети приступают теперь же. Таковы, например, задания: как мы украсим класс; как нам провести такую-то экскурсию (какое взять снаряжение, что узнать, как разделить работу, что собрать и т. д.); как нам тщательнее и быстрее привести в порядок школьный двор.

11. Место учета в школе I ступени. Хорошая постановка учета в школе имеет очень важное значение. Однако у нас на практике с этим дело обстоит пока неблагополучно. Учет организуют или слишком сложно, заполняют большие и многочисленные формы, трудовые книжки, организуют пышные выставки и вместе с тем жалуются на то, что все это отнимает много времени. Иногда, наоборот, никакого учета почти совершенно не ведут, ограничиваются краткими, ничего не говорящими отписками в каком-нибудь дневнике, ведущемся на всякий случай, если спросит кто из „начальства".

В первом случае работа по учету ведется часто лишь формально, вся она сводится к записыванию и собиранию материалов, а результатов, итогов не вскрывает и улучшению работы не способствует. Во втором случае работа ведется стихийно, не проверяется, результаты ее трудно уловимы. Какие задачи по учету нужно и можно ставить в школе I ступени? Нужно учитывать прежде всего, как продвигаются дети вперед: много или мало за определенный промежуток времени приобрели знаний, умений, навыков. В таком именно направлении предлагают вести дело учета программы ГУС'а в их новой редакции. В этих программах в конце первого года поставлена тема: „Участие в отчетной выставке школы". И выставку эту предложено организовать так, чтобы на ней выявить конкретно достижения детей в области письма, счета, рисования, чтобы установить точно, что они научились работать, что конкретно сделали по охране здоровья в школе и семье, какие приобрели гигиенические привычки, какие узнали новые игры. Выяснение достижений в области письма, счета и рисования предложено сделать путем сопоставления работ начала, средины и конца года, чтобы с достаточной ясностью можно было установить, что и как умели дети, когда пришли в школу, что и как они умеют по прошествии целого года.

Систематического учета за своим продвижением сами дети в первых группах вести еще не могут. Постановка проверочных работ — дело трудное и сложное не только для детей, но и для учителя. Детям можно поручить собирать и хранить в порядке их работы. Затем целесообразно их приучать к учету такого порядка: учитывать выполнение маленьких конкретных заданий. Эта работа аналогична работе *по планированию* маленьких конкретных заданий. Примеры таких заданий выше мы приводили. Положим, что такое задание выполнялось. Дальше нужно учесть, как оно выполнено, сравнить выполнение с планом, установить, что прошло удачно, что оказалось непредусмотренным, что невыполненным, что не удалось.

Некоторые школы практикуют с целью взаимной оценки специальные учетные собрания детей. Целесообразность этого приема нам кажется сомнительной. Дети не могут достаточно объективно и достаточно точно оценить работу друг друга. Тем более они не могут разобраться в причинах ошибок, в самой сути затруднений, какие приходится преодолевать отдельным учащимся. Учетные собрания детей нужны, но на этих собраниях должна даваться не аттестация каждого отдельного учащегося, а обсуждение достижений и недочетов всего коллектива в целом; можно здесь провести разницу между группой сильных, средних и слабых, но не надо останавливаться на каждом персонально.

Дальше, роль и значение учета в школе важно отметить еще с другой точки зрения. Допустим, что данному учителю впервые попала вторая группа. Ему надо составить план работы. Чтобы облегчить эту работу, естественно воспользоваться планом работы и дневником учителя, который работал со вторым годом обучения в прошлом или позапрошлом году или в этой же школе или в другой школе; кроме того, ему надо узнать, что уже сделали, чего достигли учащиеся второй группы в течение прошлого года, когда они были в первой группе; было бы еще лучше, если бы он мог узнать кое-что об отдельных учащихся, о каких-нибудь их особенностях. Все это наш учитель мог бы узнать, если бы велись, хотя бы по простейшей форме, простейшие дневники, велись бы исправно и хранились бы в школе. Этим самым учителя облегчали бы работу друг друга и сделали бы бесперебойным ход занятий. Мы уже не говорим, что такие дневники облегчат учителям и составление потом отчета и дадут возможность органам народного образования и представителям общественности знакомиться с прошлой работой школы. Следует отметить, что Отдел единой школы Главсоцвоса опубликовал осенью 1926 г. „Инструкцию о постановке учета работы в

школе I ступени", в которой изложил минимум требований в этом отношении в каждой школе [1]. Такой минимум чрезвычайно прост и, по нашему мнению, вполне осуществим в массовой школе (подробнее см. ст. „Учет школьной работы", т. I, отд. IV).

Литература [2]. Научно-Педагогическая Секция Государственного Ученого Совета. *Новые программы для единой трудовой школы*, вып. 1-й. 1-й и 2-й годы школы первой ступени и 1-й год школы второй ступени. Госиздат. 1923. То же. 1-й, 2-й, 3-й и 4-й годы обучения. Госиздат. Изд. 5-е. 1925. Научно-Педагогическая Секция ГУС'а. Главсоцвос. *Методические письма. Письмо 1-е—„О комплексном преподавании"* (составил Есипов Б. П.). Изд. 10-е. „Работник Просвещения". 1925. *Письмо 2-е—„Наша волость"* — опыт проработки комплекса; с предисловием Н. К. Крупской (составил учитель Рождествин). Изд. „Работник Просвещения". 1925. Покровский М. Н. *Марксизм в программах школ первой и второй ступени*. Изд. „Работник Просвещения" и Гиз 1924. Крупская Н. К. Статьи в сборнике *„В поисках новых путей"*. Изд. „Работник Просвещения". 1924. Руднева Е. Т. (ред.) *Программы ГУС'а и общественно-политическое воспитание. — Отчет о первом съезде опытно-показательных учреждений и метод. бюро*. Изд. „Работник Просвещения". 1925. Шацкий С. Т. (ред.). *Программы ГУС'а и местная работа над ними*. Сборник. Изд. „Работник Просвещения". 1925. Шацкий С. Т. *Изучение жизни и участие в ней*. Брошюра. Изд. „Работник Просвещения". 1925. Блонский П. П. *Программы ГУС'а и учитель*. Изд. „Работник Просвещения". 1924. Он же. *1-й триместр в новой школе*. Изд. „Раб. Просвещ.". 1924. Он же *2-й триместр в новой школе*. Изд. „Раб. Просвещ." 1924. Он же *3-й триместр в новой школе*. Изд. „Раб. Просвещ." 1924. Шульгин В. Н. *Общественная работа в школе и программы ГУС'а*. Изд. „Раб. Просвещ.". 1925. Есипов Б. П., Пчелко А. С. и Шнейдер. *Методический путеводитель для учителя сельской школы I ступени*. Вып. 1. Изд. „Раб. Просвещ." 1926. Есипов Б. П. (ред.). *Методический путеводитель для учителя сельской школы I ступени*, вып. II и III. Изд. „Работник Просвещения". 1926. Есипов Б. П. *Программы ГУС'а в сельской школе* — статья в сборнике *„К задачам учительства в деревне"*. Изд. „Долой неграмотность". 1925. Он же. *Инспектор и работа школы* — статья в сборнике *„В помощь организатору народного просвещения"*. Изд. „Раб. Просвещ.". 1926. Антухов И. Г. и Мартыненко И. Д. *Программы ГУС'а в массовой школе*. Изд. „Раб. Просвещ.". 1925. Антухов И. Г. *Как прорабатывать учительству программы ГУС'а* — с предисловием завед. Главсоцвосом М. С. Эпштейна. Изд. „Работник Просвещения". 1926. Пчелко А. С. и Толстова Н. А. (ред.). *Год работы деревенской школы (из опыта Денисовской школы-четырехлетки, Рязанск. губ.)*. Изд. Госмастерской Пед. театра. ГСВ. 1926. Эменов В. Л. *Учебный год в сельской школе*. Изд. „Раб. Просвещ.". 1925. Яськова Л. И. *Опыт проработки программ ГУС'а в деревенской школе I ступени. Первые два года обучения*. Изд. „Новая Москва". 1926. Н.-Мет. Секция Соцвоса МОНО. *Как работают школы Московской губ.* Изд. „Новая Москва". Соколов, Куриленич и Савинская. *Опыт проработки новых программ для первых трех лет обучения*. „Работник Просвещения". 1925. Волгина. *Дневник учительницы. Опыт комплексной работы на 1-м году обучения в городской школе I ступени*. Изд. „Сеятель". Ленинград. 1926. Лилина З. И. (ред.). *Сельский учитель*. Сборник. Изд. Ленгиз. 1925. Лилина З. И. (ред.). *Работа школы среди крестьянства*. Изд. Ленгиз. 1925. Иванов С. В., Иорданский Н. Н. и Симонов И. С. (ред.). *Вопросы комплексного обучения* (иначе—*„Энциклопедия комплексного преподавания"*). Вып. I. Принципы. Вып. II. Организация и планирование работы. Вып. III. Практика комплексного обучения в опытно-показательных школах. Вып. IV. Комплексное обучение в практике массовой школы (как работать с несколькими группами при одном учителе). Вып. V. О методах работы в школе при комплексном преподавании. Изд. Брокгауз-Эфрон. Ленинград. 1925 г. и 1926 г.. Ланков и Мошкова. *Очерки по методике комплексного преподавания в школе I ступени. 1-й год обучения*. Изд. „Раб. Просвещ.". 1925. *2-й год обучения*, изд. 1926 г. Н.-Мет. Секция Соцвоса МОНО. *Весенняя работа в школе*. Изд. МОНО. 1925. Мишин. *Весенне-летний триместр*. Изд. „Раб. Просвещ.". 1925. Янковская-Байдина. *Два года работы. Из практики 14-й опытной школы Моно при Центросоюзе*. Изд. „Новая Москва". 1925. Попова Н. И. *Школа жизни*. Изд. 3-е. Изд. „Раб. Просвещ.". 1925. Она же. *Школа в деревне*. Изд. „Раб. Просвещ.". 1926. Смирнов. *Как работать в деревенской школе I ступени по комплексной программе ГУС'а*. Изд. „Раб. Просвещ.". 1926. Николаевский и др. (ред.). *Практика комплексного преподавания*. Гиз. Ленинград. Вып. I. 1-й год обучения. 1926. Вып. II. 2-й год обучения. 1926. Вып. III. 3-й год обучения. Изд. „Сеятель". Ленинград. 1925. То же. Четвертый год обучения. Гиз. Ленинград. 1927 год. Бреговский, Глаголева и др. *Комплекс*. Сборник статей. Изд. „Начатки знаний". Ленинград. 1925. Закожурникова М. и др. (ред.). *Практика работы по программе ГУС'а. Рабочая книга учителей I ступени*. Части I и II. Изд. „Мир". Москва. 1926 г. Рывес С. М. *Из практики комплексного преподавания (опыт работы по программам ГУС'а в первых двух группах в г. Минске)*. Изд. „Новая Москва". 1926. Игнатьев Б. В. *Краеведение и школа*. Изд. „Новая Москва". 2-е изд. 1926. *В помощь учителю. Программы для краеведческих обследований*. Изд. МОНО. 1925. Ярошевский. *Обществоведение в школьной краеведческой работе*. Изд. „Сеятель". Ленинград. 1925. Буданов и Симонов (ред.) *Вопросы краеведения в школе*. Изд. Брокгауз-Эфрон. Ленинград. 1925. Феноменов. *Изучение быта деревни в школе*. Изд. „Раб. Просвещ.". 1925. Новоселов. *Изучение местного края в городской школе*. Изд. „Раб. Просвещ." 1925. Лебедев А. М. *Школьное краеведение*. Хрестоматийный педагогический сборник. Гиз. 1926. Байсутов И. *Что читать по краеведению*. Изд. „Новая Москва". 1926. Шейнберг и Шульгин (ред.). *Фабрика в школе I и II ступени*. Сборник статей. Изд. „Раб. Просвещ.". 1925. Они же и Капустин (ред.). *Изучение ремесла в школе*. Сборник. Изд. „Раб. Просвещ.". 1925. Кузнецов Н. А. (ред.). *Организация летней работы школы и дет. дома*. Серия „Летняя школа", вып. 8. Изд. Ленингр. губоно. 1925 г. *Опыт летней школы*. Сборник коллегии по учету педагогич. работы Н.-Пед. Секции ГУС'а. Изд. „Раб. Просвещ.". Москва. 1924 г. Ц. 1 р. 35 к. Чехов Н. В. и Цуказова М. А. (ред.). *Труд в летней школе центральных опытно-показат. учреждений Наркомпроса за 1925 год*. Вып. 1. Изд. Отдел ОПУ Главсоцвоса Москва. 1926 г. Игнатьев Б. В. (ред.). *Летняя школа*. Сборник статей, разработанных в естеств. отделе Центр. института методов шк. работы. Вып. I. Москва. „Раб. Просв.". 1924 г. Ц. 80 коп. Гинтовт А. и Лемберг Р. (ред.). *Летняя школа*. Педагогич. сборник группы преподавателей ленинградских школ. Ленинград. Гиз. 2-е издание. 1925 г. Цена 2 руб. 10 коп. Толстой А. С. (ред.). *Трудовая школа в деревне*. Изд. Госмастерской Педагогич. театра Главсоцвоса. Москва. 1925 г. Левин. *Новые пути школьной работы. О методе проектов*. Изд. „Раб. Просвещ." 1925.

Много статей, посвященных программам ГУС'а и опыту работы в школе, имеется в журналах: *На путях к новой школе, Народный Учитель, Народное Просвещение, Просвещение на транспорте, Вестник Просвещения*, издающихся в Москве, в педагогических журналах местных (например, *Просвещение Сибири*, бывший *Сибирский педагогический журнал, Вопросы Просвещения* — северо-кавказский, *Наш труд* — ярославский и др.); в педагогических сборниках, издававшихся в Ленинграде (*Просвещение, Трудовая школа* и др.). Работе по программам ГУС'а посвящен целый ряд книг в серии „Педагогические курсы на дому" (Изд. „Раб. Просвещ." с 1924 г.).

Обзор методических руководств для работы по программам ГУС'а с отзывами о каждой книге см. в сборнике Госиздата *Советской школе — новый учебник*, № 6, 1926 г.

---

[1] Эта инструкция (изд. „Работник Просвещения") разослана по всем школам РСФСР.

[2] Здесь нами дается только перечень литературы, освещающей общую работу по комплексным программам ГУС'а, и затем не в такой степени полный перечень методической литературы о краеведении в школе. Специальная же литература по отдельным вопросам (о методах по частным методикам, об учете и т. д.) дается в специальных статьях по этим вопросам.

Подробную библиографию см. также в упомянутой выше книге Автухова. *Как проработывать учительству программы ГУС'а*, в книге С. В. Иванова. *Семинарий по программам ГУС'а*. Изд. Брокгауз-Ефрон. Ленинград. 1926, и в сборниках — *Энциклопедия комплексного преподавания* — изд. Брокгауз-Ефрон под ред. Иванова, Иорданского, и Симонова.

Б. Есипов.

12. Обществоведение в школе I ступени[1]. Обществоведческий материал в программах I ступени. В программах ГУС'а отчетливо отмечено то, что в школьной практике нет и не должно быть обществоведения как дисциплины, как готовой системы знаний. Содержание обществоведческой работы в школе имеет задачей изучение „общества", как живого организма, как сложного комплексного объекта; обществоведческая работа здесь направляется на изучение непосредственно наблюдаемой трудовой человеческой деятельности, развивающейся на определенных участках общественной жизни.

Изучение этой деятельности начинается в школе I ступени с несложных объектов, не только вполне доступных наблюдению ребенка, но и открывающих перед ним возможность участия в трудовой жизни на определенном общественном участке; затем, постепенно углубляясь, эта работа вовлекает в свой оборот более сложные общественные объекты и, естественно, требует от школы и учащихся расширения общественно-трудовых связей, ставя вопрос о трудовом участии школы в социально более усложненных сферах общественной жизни. Конкретно по годам обучения это будет следующий обществоведческий материал. *В первом году* обучения объектом обществоведческой проработки является непосредственно наблюдаемая жизнь семьи и школы, как социально-трудовых организмов; затем, поскольку семья и школа не существуют оторванно от данной среды, дети получают элементарное знакомство с некоторыми общественными явлениями, наблюдаемыми вне школы. Здесь уклон в изучение общественно-бытовых сторон жизни семьи и школы; здесь еще не дается детям никаких обобщенных понятий, как недоступных в их возрасте. Обществоведческая работа *во втором году* обучения имеет в виду на конкретном материале трудовой жизни города или деревни раскрыть и осветить перед детьми наиболее типичные общественные отношения, главным образом хозяйственные и бытовые, дать им элементарное понимание основ и характера некоторых из общественных отношений, но не больше. *В третьем году* обучения изучается общественно-трудовая жизнь в таких довольно сложных ее сферах, как деревня, город, наш край; по содержанию это изучение не может быть исчерпывающим; задача работы здесь в том, чтобы на конкретном материале указанных жизненных объектов элементарно ввести детей уже в круг некоторых понятий общественного порядка, а именно таких, как общество, его расслоение, хозяйство, зависимость его от состояния техники; а в итоге — углубить понимание детьми общественных связей в городе или деревне и роли в этом государственных и общественных организаций. Круг обществоведческих объектов *в четвертом году* обучения значительно усложняется; здесь в основе работы лежит изучение СССР. Тут, с одной стороны, захватываются в оборот изучения важнейшие стороны и особенности нашего общественно-экономического и политического укладов жизни и перспективы их развития, а с другой стороны, вводится в преподавание материал, оттеняющий отличие прошлого России и современного буржуазного мира от СССР. Таким образом четвертый год обучения, завершающий собой обществоведческую работу в начальной школе, должен дать учащемуся осознание не только того, как построен наш Союз сравнительно с буржуазным капиталистическим миром, но с полной отчетливостью выявить перед ним очередные задачи и перспективы нашего социалистического строительства.

Современность как основа обществоведческой работы I ступени. Из сказанного ясно, что центр содержания обществоведческой работы во всех годах обучения школы I ступени лежит в *современности*, в изучении отдельных сторон той конкретной действительности, которую учащийся может охватить в своей учебной работе как данную. Это значит, что обществоведческая работа во всех годах обучения должна ориентироваться на изучение отдельных сторон или отдельных участков непосредственно наблюдаемой учащимися современной жизни. Такая установка работы методически неизбежно требует, чтобы основные обществоведческие темы в отдельных годах обучения проработывались на современном, по возможности близком детям местном конкретном материале. Отсюда — изучение семьи и школы есть изучение не просто современной ребенку семьи и школы вообще, но именно той, сочленом которой он является; отсюда — обществоведческое изучение деревни или города должно обозначать требование изучения в первую очередь данной деревни, данного города, с которыми учащийся связан множеством общественных нитей и взаимоотношений. Только при таком подходе может быть разрешена задача изучения живой, конкретно постигаемой детьми современности со всеми ее жизненными особенностями — бытовыми, краевыми, национальными и др.

Историзм как подход к современности. Поскольку задачей обществоведческой работы в школе I ступени является изучение отдельных сторон *современной* общественной жизни, то ясно, что здесь не может быть речи о введении в оборот учебной работы значительного исторического материала. В обществоведческой работе начальной школы должны найти себе место не история как система знаний, а историзм как подход к более углубленному пониманию основных явлений современности. Введением в содержание обществоведческой работы эле-

[1] Родной язык, математика и естествознание в школе I ступени см. т. I, ст. 767—775, 785—798, 823—840.

ментов историзма мы преследуем две основных задачи: а) имеем в виду отчетливее подчеркнуть факт динамики жизни в целом и современной жизни в частности; этим мы создаем ту основу, на которой в сознании детей будут закладываться элементы диалектического понимания жизни; б) давая экскурсы в прошлое, мы должны оттенить перед детьми иные условия прошлой жизни и тем самым дать им возможность более верно понять особенности нашего общественного уклада. Соответственно этим задачам количество исторического материала в обществоведческих курсах будет не велико, оно будет вноситься в виде небольших исторических экскурсов и картин прошлого; круг исторических объектов, вводимых в обществоведческую работу, всегда будет обусловливаться содержанием изучаемых явлений современности и необходимостью создания для них исторического подхода. Такая установка обществоведческой работы требует очень небольшого числа исторических экскурсов; тут будут даны наиболее характерные эпизоды из жизни крепостной и предреволюционной деревни — по связи с изучением современной деревни; тут будет введен в курс материал из прошлого фабрики и борьбы рабочих с капитализмом — по связи с изучением современной фабрики, города, Октябрьской революции и т. д.

Обществоведение и проблема общественно-полезного труда. Содержание обществоведческой работы каждого года обучения охватывает собой определенные жизненные объекты, и задача работы здесь не только в том чтобы изучить общественно-трудовую деятельность на данном жизненном участке, но чтобы по связи с учебной работой дети приняли посильное участие в доступной им общественной деятельности, чтобы в процессе этой работы они и сами приобретали общественно-трудовые навыки и своей деятельностью оказывали влияние на данную среду. Не следует так ставить вопрос, что проработка *всех* вопросов обществоведческой программы должна быть связана с общественно практической работой; это нужно иметь в виду, как перспективу для будущего. В наших условиях, когда мы еще не имеем в этой области полновесного опыта, достаточно наметить для каждого опыта одну-две больших общественных кампании, направленных на переустройство известных сторон жизни. Выбор тех жизненных участков, на которых будет развернута работа школы, должен быть произведен с учетом действительных нужд населения и притом с верным глазомером на то, насколько посильна для школы намечаемая ею практическая работа Здесь нельзя дать конкретных планов организации и содержания этой работы, ибо все такие планы будут нежизненны но как примерная общая схема организации работы и увязки ее с учебным материалом может быть дана следующая (см. таблицу).

Здесь мы даем схему, примерные опорные вехи построения практической работы и увязки ее с программным обществоведческим материалом; тут же делаем оговорку, что в опыте живого проведения работы она безусловно будет варироваться.

Деревня.
Из программы III года обучения школы I ступени.

Тема	Теоретический материал	Практические задания (проект)	Методические пути выполнения работы
Кооперирование деревни	Сущность кооперирования и его значение в строительстве новой жизни.	На основе учета нужд крестьянского хозяйства выявить, какие нужды могут быть изжиты или ослаблены при кооперировании деревни.	1) Изучение реального крестьянского хозяйства и учет его основных потребностей и недостатков. 2) Изучение важнейших сторон политики власти в деле кооперирования деревни. 3) В связи с этим проектирование тех изменений, какие внесет в жизнь деревни кооперация. 4) Практическая работа школы в деле помощи кооперированию деревни: а) пропаганда (чтение книг, выдержек из газет), б) организационная помощь и т. д.

Краеведческий принцип в работе по обществоведению. Школьная обществоведческая работа может получить для себя подлинно-жизненную базу при условии построения ее на краевой основе. Поскольку программы ГУС'а являются бесспорно централизованными, реализация их в каждой данной школе может быть жизненной при условии приспособления их к особенностям местной жизни. Отсюда вытекает требование, чтобы на местах в программы ГУС'а, с одной стороны, был внесен некоторый дополнительный обществоведческий материал, отражающий особенности общественной жизни края, с другой стороны, из этих программ должно быть изъято кой-что из того, что не имеет для себя жизненной основы в условиях края. Но это не все Осуществление краеведческого принципа в практике обществоведческой работы является очень существенным, как условие жизненного построения общественно-полезной работы школы, ибо именно изучение особенностей края должно дать материал для постановки определенных заданий по практическому изменению и улучшению школой той или иной стороны жизни в данной местности. И именно в том случае, если практические задания будут основаны на изучении местного края и его потребностей, выполнение их школой будет выполнением общественно-полезного труда.

Обществоведение в комплексе и группировка материала. Нужно теперь определить место—обществоведения в комплексной системе работы. Эта задача с полной о четливостью ра решается программой ГУС'а, где д но указание о том, что „человеческое общество, осно ы его бытия, которым определяется общественное сознание,— вот центр, вокруг которого планируется все в нашей школе"; отсюда вытекает требование

программы ГУС'а о том, „что решительно все содержание школы должно быть пропитано обществоведческой точкой зрения". Тут ясно намечается место обществоведческого материала в комплексной системе построения школьной работы; этот материал не только объединяет вокруг себя содержание работы из других областей знания, но установка работы всей школы должна строиться на обществоведческой основе.

Из принципа комплексности в организации работы вытекает основной метод группировки намеченного к изучению материала. Поскольку задачей работы является комплексное познавание современности, постольку отдельные явления современности должны изучаться во всей их жизненной цельности, т.-е. отсюда вытекает, что наиболее жизненным методом построения работы будет *тематически-групповой* метод. Это значит, что в каждом году обучения последовательно намечаются для проработки определенные группы явлений современной жизни, объединяемые единой темой, поставленной на обществоведческой основе.

Методы обществоведческой работы в школе I ступени. Среди методов работы основное место должны занимать такие, применение которых обусловит собой значительное развитие активности и самостоятельности детей в работе. Эта активность детей должна направляться по двум основным линиям: а) активное участие их в учебной обществоведческой работе и б) активность в выполнении общественно-полезной деятельности. Отсюда вытекает, что тот основной метод, по которому должна производиться работа, мы могли бы назвать *активно-трудовым* или *активно-творческим*. Но поскольку метод — это путь движения работы по выполнению определенного, часто довольно большого и сложного задания, то ясно, что он может охватить собой ряд вспомогательных „приемов", последовательно расположенных один за другим и в целом характеризующих собой данный метод. Эти отдельные методические приемы играют вспомогательную роль; это—те способы, которыми по отдельным стадиям работы идет к своей цели учащийся. В соответствии с существом активно-трудового или активно-творческого метода, как основного в школьной обществоведческой работе, должны находить себе применение такие вспомогательные методические приемы, в которых будут выявляться достаточная ученическая самостоятельность, инициатива и исследовательский уклон в работе, где будет воплощаться трудовое начало и трудовое участие детей в жизни, и т. д. Важнейшими из этих методических приемов будут следующие: 1. Экскурсионно-обследовательская работа, проводимая на определенном жизненном участке (кооператив, сельсовет, совхоз); ее цель — а) накопить жизненный материал для дальнейшей учебной работы и б) выявить подлежащие переустройству области жизни. Каждое экскурсионное обследование должно проводиться соответственно заранее намеченной цели и по предварительно выработанному плану; в процессе проведения экскурсии должна быть выявлена максимальная самостоятельность детей. 2. Работа по книжному материалу (рабочая книга, газетный отрывок, документ, справочник), имеющая целью дополнить и углубить те знания, какие приобретены в процессе экскурсионной работы, а также охватить в оборот учебной работы новый материал; здесь уже налицо момент переработки и синтеза экскурсионного и книжного материала. 3. Проектирование, т.-е. разработка проекта практической общественно-полезной работы на намеченном в процессе экскурсии участке, увязка его с учебно-теоретической подготовкой учащихся и выполнение работы соответственно выработанному проекту. Каждый из указанных методических приемов обозначает собой определенный этап обществоведческой работы; само собой понятно, что при них могут практиковаться и другие методические приемы, напр., работа по наглядным пособиям, практика иллюстративных работ, применение небольших устных сообщений-докладов и т. д.

Цели (специальные) обществоведческой работы в школе I ступени. Изучение современной общественно-трудовой жизни на разных участках ее и связанное с этим посильное участие детей в общественной деятельности, составляющие содержание школьной обществоведческой работы, имеют в виду достижение определенных результатов. В итоге работы должны быть достигнуты три основные задачи: 1. Обществоведческая работа должна дать учащимся элементарную ориентировку в наиболее актуальных и вместе с тем близких учащемуся явлениях и процессах современной общественно-трудовой жизни; в процессе обществоведческой работы учащийся должен осмыслить окружающую его современную действительность. 2. На основе обществоведческой работы учащийся постепенно, преимущественно в старших годах обучения, должен усваивать основные обществоведческие понятия, которые необходимы как некоторая теоретическая основа, для ориентировки в современности и для сознательного участия в общественной жизни; это такие понятия, как общество, хозяйство, класс и др. 3. В связи с обществоведческой работой учащимся должны быть даны элементарные навыки общественно-практической, полезной деятельности в условиях современной жизни. В целом осуществление этих задач обозначает один из этапов в разрешении большой проблемы нашего социального воспитания — подготовки учащегося к участию в борьбе за дело трудящихся и в строительстве советской страны.

Основная литература. а) Методическая. Ярошевский. *Обществоведение в сельской школе первой ступени.* Лнгр. 1927. Его же. *Обществоведение в школьной краеведческой работе.* Лнгр. 1926. Его же (ред.). *Современность в школе I ступени,* I—II. Лнгр. 1925—1926. Жаворонков. *Как работать по обществоведению на первой ступени,* М. 1925. Андреевская. *Обществоведение на первой ступени,* Лнгр. 1925. Синга-

левич. *Обществоведение в трудовой школе*, М. 1925. Его же. *Методика обществоведческой работы в лабораторном плане*. Казань, 1927. Катаев. *Вопросы преподавания обществоведения*, М. 1925. *Наша волость*. 2-е методическое письмо ГУС'а, М. 1926. Есипов (ред.). *Методический путеводитель для учителя сельской школы I ступени*, М. 1926, в. II. Лобанов. *Обществоведческие экскурсии*, М. 1925. Саговская. *Активные методы педагогической работы*. Лпгр. 1926. Антухов и Маргыненко. *Программа ГУС'а и массовая школа*, М. 1926. Закожурникова, Литвиненко и Янковская-Байдина. *Практика работы по программам ГУС'а* (соотв. отд.), I—II, М. 1925. Соколов, Курилович, Савинская. *Опыт проработки новых программ для первых трех лет*, М. 1926.

б) Рабочие книги и учебники. Здесь нужно указать, что во всех комплексно построенных рабочих книгах для школы I ступени в большей или меньшей степени имеется соответствующий программе обществоведческий материал. Из таких книг укажем следующие: Дзюбинский, Закожурникова и Янковская-Байдина. *Своими силами*, I и сл. Соколов. *Игра и труд*, III. Соловьев, Волынская и др. *Зеленый шум*. Ефремин и Кочетов. *Красный сказ*. Тихеев, Соловьев и др. *Трудовая новь*. Перовский, Харитонова и др. *Наш край* (для Нижнего Поволжья). Элькина. *Да здравствует труд*. Замысловская. *СССР и мир*. Ковалевский. *Вчера и завтра*. Кравченко. *В борьбе за лучшую жизнь*.

в) Важнейшие наглядные пособия.

Юдовский (текст). *Атлас диаграмм по экономическим и политическим вопросам*. Клепиков. *Сельское хозяйство России в цифрах*. Ильинский, Кантор и др. *Альбом картин по обществоведению*. 1905 год в плакате (12 шт.). Сидоров. *Забастовочное движение в России в диаграммах*. Наглядные учебные пособия Главполитпросвета (диаграммы и картограммы в следующих сериях — а) *История народного хозяйства в России в XVIII—XX вв.* б) *История революционного движения в России и ВКП(б)*, в) Крестьянская серия (особенно полезна), г) *Финансовый капитализм и империализм*). Меньжинская. *Жизнь и работа Ленина*, плакаты. Белавин. *Атлас СССР*. Применительно к областям экономического районирования Госплана СССР. Стенные карты: *а) Политическая карта СССР*, изд. НК. Вн. Д. *б) Карта современной Европы*.

г) Справочники: Гуров (ред.). *Крестьянская сельскохозяйственная энциклопедия*, тт. II—III „*Экономика и благоустройство деревни*". Кононенко. *Словарь-справочник по истории рабочего движения в России*. Блинов и Буковецкий (ред.). *Финансовая энциклопедия*. Стучка. *Энциклопедия государства и права*, тт. I и сл. Ежегодник Коминтерна, 1923. *СССР. Политический и экономический словарь-справочник*, изд. „Военный Вестник", М. 1927.

С. Сингалевич.

ОБЩАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ШКОЛЫ ПЕРВОЙ СТУПЕНИ.

1. Место начального образования в плане работы Наркомпроса РСФСР. Ориентация на массовое образование и школу I ступени, как основная линия работы Наркомпроса на ближайшие годы, определилась еще на X Всероссийском съезде советов. XIII партийный съезд, констатировавший, что дальнейший экономический подъем страны невозможен без поднятия ее культурного уровня, подчеркнул исключительную роль в этом деле народной школы и тем самым еще резче определил работу массовой начальной школы, как первоочередную работу Наркомпроса. Декреты Совнаркома от 20 августа 1923 г. и 31 августа 1925 г. о *введении* в десятилетний срок *всеобщего обучения* поставили на очередь вопрос о таком плане строительства школ I ступени, при котором можно было бы дать начальное образование всему детскому населению в смысле *общедоступности* к десятилетию Октябрьской революции и в смысле *обязательности*—к 1933—1934 г. Последним моментом, определяющим дальнейшее направление работы Наркомпроса по начальному образованию, являются доклад о всеобщем обучении и резолюция по этому докладу на III сессии ВЦИК'а XII созыва, в ноябре 1926 г.

Мероприятия по строительству школы I ступени должны быть согласованы с *жизненными запросами и требованиями*, которые предъявляют к школе рабочие и крестьянские массы. Связь с общественно-политической жизнью и трудом населения и улучшение материальной базы — вот основные требования, предъявляемые населением к школе первой ступени. На первое из этих требований пытаются ответить программы ГУС'а, построенные так, что *исходным пунктом обучения является изучение трудовой деятельности населения*, и школьная работа по которым должна неразрывно связываться с активным участием детей в социальном строительстве. Отсюда — различный характер работы школы I ступени в городе, промышленном центре и деревне. Второе требование касается материальных предпосылок для работы школы. Сдвиг в деле народного образования после XIII партийного съезда в смысле усиления его материальной базы отмечен уже в свое время А. В. Луначарским словами: „стало легче дышать". Это улучшение отразилось и на судьбе школ I ступени.

2. Нормальный тип школы I ступени. Декретированную Положением о единой трудовой школе I ступень с пятилетним обучением Наркомпросу, при его временном отступлении на фронте просвещения в годы разрухи, удалось сохранить только в незначительном меньшинстве: на 100 школ I ступени приходится в городах 76 школ с четырехлетним и 16,2 школы с пятилетним курсом обучения; Ленинграду удалось отстоять пятилетнюю школу I ступени полностью. В сельских местностях мы находим 43,6% школ с трехлетним, 32,4% — с четырехлетним и 1,9% — с пятилетним курсом. В остальных сельских школах дети учатся 1 — 2 года. По данным Центр. Ст. Упр. на 1 января 1925 г., движение учащихся по годам обучения определяется следующими цифрами: в городской школе на 100 учеников первого года обучения приходилось 99,8 учеников второго, 88,3 ученика третьего и 69,2 четвертого года обучения; в сельской школе на 100 учеников первого года 67,2 ученика второго, 37 третьего и 14,4 четвертого года обучения. В среднем по годам обучения в школе I ступени мы получаем такие цифры:

100 — 71,6 — 44 — 21,9. Средняя продолжительность обучения в городской школе равнялась 3 годам, а в сельской школе она несколько ниже.

При учете продолжительности обучения детей в школе будет нелишним отметить, что в среднем учебный год в городах дает 193,7 дня (из них 7,1 дня перерывов в занятиях) и в сельских местностях — 167 дней (из них 11,5 дней перерывов).

Некоторые попытки анализа данных о продолжительности обучения детей в школах I ступени см. „Вопросы всеобщего обучения"—сб. НКП РСФСР.

При этих данных о фактическом числе лет обучения нормальный тип школы с четырехлетним курсом для большинства сельских школ остается пока все еще неосуществимым идеалом. О фактическом комплектном и групповом составе сельских школ дает представление следующая таблица (сведения даются в процентах).

Распределение сельских школ I ступени по числу комплектов[1] и групп.

По комплектам		По числу групп (классов).					
		С 1—2 гр.	С 3 гр.	С 4 гр.	С 5 гр. и более	Неизвестно	Итого
Однокомплектные.	55,7	31,9	56,2	10,7	—	1,2	100
Двухкомплектные.	31,5	8,2	30,3	59,7	—	1,8	100
Трехкомплектные .	6,6	—	27,3	62,9	4,2	5,6	100
Четырех- и более комплектные . . .	5,2	—	7,7	65,5	21,0	5,8	100
Всего в %% .	100	20,7	43,6	32,4	1,4	1,9	100

Если при рассмотрении этой таблицы принять во внимание, что больше половины сельских школ имеют только по одному учителю, и ему, вопреки требованиям нормальной нагрузки, приходится обыкновенно вести занятия с 3 школьными группами (в меньшем числе школ на учителя приходится по две группы учащихся), то мы придем к заключению, что только 5,2% школ могут вести работу при вполне нормальных условиях (1 учитель на одну группу). Совершенно ненормальным следует признать положение 10,7% школ однокомплектных с четырьмя школьными группами учащихся на одного учителя.

В двухкомплектных школах дело обстоит нормальнее, так как на одного учителя приходится не более двух групп. Но из этих школ только 59,7% имеют по 4 группы, в остальных же обучение ограничивается 2—3 годами. Не развернулись еще до 4 лет и 27,3% трехкомплектных школ. При повышении числа комплектов в школе легче сглаживается неравномерность в нагрузке учителей и отдельных групп учащихся, что неизбежно в небольших по числу комплектов школах, если принять во внимание резкое понижение числа детей по годам обучения. Здесь учителю младших групп приходится обыкновенно работать с большой перегрузкой, в то время как в старших группах мы видим недобор детей.

Конечно, еще более, чем учителя, страдают от перегрузки сельских школ учащиеся. Среднее число их на однокомплектную школу (при декретированном на комплект максимуме в сорок учащихся)—49 человек, на двухкомплектную—95 и на трехкомплектную—151. Недогруженные школы мы находим обыкновенно только в пунктах с редким населением, где за дальностью расстояния нельзя перебросить учащихся в другую школу, и, обратно, недостаток учителей и отсутствие материальных средств приводят к перегрузке школ в местах более населенных. Что касается городских школ, то для уездных городов надо признать типичными школы до 100 учащихся и для средних губернских—в 120—250 учащихся. Наиболее распространенным в городе является тип школы, в которой не более 3 учителей. Таких школ — 23,4%. Школ с 4 учителями—21,6%. Таким образом 45% городских школ работают в составе не более 4 комплектов. Для крупных центров типичны школы с 500—1.000 учащихся и более. При наличии больших школьных помещений и густоте населения при фабриках и в крупных городах создаются иногда школы с несколькими десятками групп. В этих условиях руководство организационной и педагогической работой затрудняется настолько, что перегруженность школ группами нередко является причиной плохой постановки учебно-воспитательного дела и нарушения организационного единства школы. Предельная норма для школ первой ступени установлена Наркомпросом в двадцать групп (циркуляр Главсоцвоса 24 октября 1924 г., № 126).

Итак, четырехкомплектные школы с четырехлетним обучением, в которых на каждого учителя приходится только одна группа, мы видим пока обыкновенно только в городах. В условиях деревенской жизни такая нормальная педагогическая организация школы вызвала бы во многих случаях неизбежно удлинение радиуса обслуживаемого школой района, что противоречило бы принципу экономии физических сил учащихся. Если принять, как максимум, школьный радиус в три версты, то, по статистическим данным о плотности населения, даже в наиболее густо населенных областях СССР такой тип школы, как норму, приходится признать неприемлемым. *Нормальным типом массовой школы*, выработанным практикой и приемлемым для данного времени, стала *четырехлетняя двухкомплектная школа с двумя учителями*, при чем число комплектов увеличивается, как исключение, в более населенных центральных районах и уменьшается в северных и окраинных частях СССР. *Доведение состава школ до двух*

[1] Норма комплекта—1 учитель и 40 учащихся, при чем в составе учащихся могут быть дети разных школьных групп.

комплектов — вот скромный минимум, о котором приходится и до сих пор мечтать в районах с небольшой плотностью населения.

Литература: Труды ЦСУ. *Народное образование в СССР в 1925/26 г.г.* (Итоги на 1 декабря 1925 г.) М. 1926 г. Труды ЦСУ. Т. 28, вып. 2. *Народное образование в СССР на 1 января 1925 г.* (Характеристика школ по комплектному составу и нагрузка учащимися. Территориальное размещение школ по комплектам. Социальный состав учащихся.) Богданов. *Школьное образование в РСФСР в 1925/26 г.* („Бюллетень ЦСУ" № 121). Сборник Наркомпроса. *Подготовительные работы по введению всеобщего обучения в РСФСР.* М. 1925 г. Вып. 1—3. Плюснин-Кронин. *Система народного образования в РСФСР.* М. 1926 г.

3. Бюджет начального образования [1]. *Расходы по содержанию школ I ступени* исчисляются Наркомпросом РСФСР в следующих цифрах: в 1923/24 г.—54 милл. руб., в 1924/25 г. — 68 милл. руб., в 1925/26 г. — 83 милл. руб. В 1933/34 г. они должны составить 229 милл. руб. Этот рост расходов вызывается не только намеченным расширением школьной сети, но и укреплением материальной базы каждой из школ в отдельности. *Процент расходов на содержание школ* I ступени в общем бюджете народного образования все же *значительно ниже, чем в довоенное время*, когда он достигал 60. По данным 53 губерний и областей за 1924/25 г. он колеблется от 35 до 58, а в среднем дает 45. Объясняется это тем, что четвертую часть расходов по учреждениям Наркомпроса отнимало содержание детских домов и т. п. учреждений. *По территориальному признаку расходы* на школы I ступени в 1925 г. распределялись так: на волостные сметы приходилось 34,1%, на уездные — 49,5% и на губернские — 2,8%; на сметы уездных городов — 5,5% и губернских городов — 8,1%. Но с передачей сельских школ I ступени на пояное содержание волостным бюджетам это соотношение должно измениться. В расходах местных советов на школы I ступени принимает долевое участие и государство. Им отпускается субвенция по заработной плате учителей школ I ступени в сельских местностях и в городах с населением до 15.000 чел, и на расходы по капитальному ремонту существующих и сооружению новых школьных зданий (постан. СНК РСФСР 21 июля 1926 г.).

4. Бюджет школы I ступени. Для определения бюджета школы I ступени мы располагаем следующими данными Наркомпроса за 1924—25 г. Средний годовой расход на 1 ученика, запроектированный 46 губерниями и областями, определяется в 14,6 руб. при колебаниях от 9,9 руб. до 20,3 руб. в год. Расход на содержание одного комплекта школы определялся при этом в 584 руб., а, по исчислению Управления местных финансов Наркомфина, фактически должен выразиться в 520 руб. на 1926/27 г. Наркомпрос предполагает довести стоимость обучения одного учащегося до 17 руб. 60 коп. *Анализ бюджета* школы I ступени за 1924/25 г. приводит к таким выводам: 80% бюджета (с колебаниями от 66,6% до 84,6%) поглощает заработная плата личному составу школы, хозяйственные расходы составляют около 10% (с колебаниями от 3,3% до 12,8%) и учебная часть—6% (с колебаниями от 3,3% до 9,2%). Капитальный ремонт и оборудование школ занимают, к сожалению, пока еще очень скромное место (4%) в их бюджете.

Конечно, исходить из этих фактических данных при составлении *нормального школьного бюджета* немыслимо. Если ориентироваться на довоенный бюджет народной школы по 1913 г., мы должны принять средний расход на школьный комплект в сумме 832 руб. 30 коп. С обычным поправочным коэффициентом 2,5 эта сумма дала бы для нашего времени 1.967 руб., но финансовые соображения вынудили Госплан остановиться на сумме 800 руб. 12 коп. с оговоркой, что от нее следует отказаться при первой возможности в ближайшие же годы, чтобы приблизиться к довоенным нормам. По расчетам Госплана к 1933/34 г. расход на комплект удастся поднять в среднем до 1.024 руб.

Приняв за норму расходов на основное оборудование сумму в 300 руб., Госплан исчисляет годовой расход на содержание одного школьного комплекта так:

I. Расходы на письменные принадлежности	59	руб. 52	коп.
II. Учебные расходы	147	„ —	„
III. Хозяйственно-операц. расходы	194	„ —	„
IV. Содержание учителя, на соц-страх. и местком	399	„ 60	„
Итого	800	„ 12	„

Полезным пособием при составлении сметы расходов школы I ступени может послужить издание Наркомпроса „Измерители расходов учреждений народного образования". М. 1926 г. Но, к сожалению, приведенные в нем расценки не всегда согласованы с реальными ценами. На содержании этой книги сильно отразилась спешность ее составления; в результате пользование изданием крайне затрудняет масса опечаток и ряд явных несообразностей в тексте. Приводим из этой книги главнейшие данные с необходимыми исправлениями. Они могут послужить при составлении смет как материал по определению основных разделов сметы и как материал номенклатурного характера.

Расходы на один комплект школ I ступени, состоящих на местном бюджете, исчисляются Наркомпросом в следующих цифрах:

I. Хозяйственно-операционные расходы.

а) Канцелярские расходы.

	Количество.	Стоимость.
Бумага	180 л.	1 руб. 80 коп.
Промокат. бумага	3 л.	— „ 24 „
Карандаши	6	— „ 36 „
Перья	18	— „ 18 „
Чернильница	1	— „ 10 „
Ручки	2	— „ 12 „
Чернила	1 б.	— „ 40 „
Конверты	50	— „ 30 „
Линейка	1	— „ 20 „
Классный журнал	1	— „ 75 „
Карточки, бланки	200	8 „ — „
Итого		12 руб. 45 коп.

[1] См. ст. I т. „Управление и бюджет народного образования РСФСР".

б) Почтовые расходы: 36 писем по 8 коп.—2 руб. 88 коп.

в) Освещение при 250 час. горения 2 керосиновых ламп по 30 *кг* керосина—3 руб. 60 коп.: на стекла и фитили—72 коп. в год; всего . . . . 4 руб. 32 коп.

г) Очистка выгребных ям 2 раза в год . . . 16 руб.

д) Топливо для центрального пояса на топку 7,3 *куб. м* дров, в среднем . . . . . 18 руб. 25 коп.

е) Мелкий ремонт, из расчета 5 коп. на 1 *куб. м* в среднем на школу с кубатурой в 300 *м*—15 руб. в год. На содержание помещения (вставку и замазку оконных рам, прочистку дымоходов, метлы, щетки, мыло и пр.) в год . . . . . 25 руб.

ж) Оборудование школы.

10 столов для учеников, 4 местных	100 руб.
10 скамеек „ „ „	50 „
Стол для учителя и два табурета	10 „
Шкаф для учебных пособий	20 „
Разное хозяйственное оборудование (ведро, бидон для керосина, топор, пила и пр.) . .	20 „
Итого	200 руб.

Расход на ремонт оборудования . . . . . 20 руб.

з) Путевое довольствие: 10 поездок на методич. совещания и конференции и 2 поездки в вик—24 руб.; одна поездка в уоно: всего . . . . . 30 руб.

и) Медицинская помощь—33 коп на ученика, или 12 руб. на школьный комплект.

Общая сумма хозяйственно-операционных расходов без единовременных затрат на оборудование школы—142 руб. 10 коп. на комплект, или 3 руб 55 коп. на одного ученика в год.

II. Учебные расходы.

а) Нормы расходов на учебники *на 1 учащегося*.

	Количество.	Стоимость в переплете.
1 группа.		
Букварь	1	— руб. 30 коп
Книга для чтения . . .	1	— „ 55 „
Задачник	1/4	— „ 5 „
2 группа.		
Книга для чтения	1	— „ 80 „
Задачник	1/2	— „ 17,5 „
Книга по краеведению .	1	— „ 75 „
3 группа.		
Книга для чтения	1	1 „ 40 „
Задачник	1/3	— „ 12,5 „
Книга по природоведению.	1/2	— „ 37,5 „
„ „ краеведению . .	1/2	— „ 40 „
„ „ сельск. хоз. . .	1/3	— „ 40 „
„ „ обществоведению.	1/3	— „ 35 „
4 группа.		
Книга для чтения	1	1 „ 40 „
Задачник	1	— „ 30 „
Книга по природоведению.	1	— „ 75 „
„ „ обществовед. . .	1	— „ 70 „
„ „ географии . . .	1	— „ 80 „
„ „ сельск. хозяйст .	1/2	— „ 40 „

На переплет к стоимости каждого экземпляра книги прибавляется в среднем 17,5 коп., на амортизацию учебников прибавляется в 1 группе 100%, во 2 и 3 группах—по 50%, в 4 группе—30%.

б) Нормы расходов на письменные принадлежности *на 1 учащегося*.

	Количество.	Стоимость.
Тетради	18	66,5 коп.
Ручки	1	4 „
Карандаши обыкн. . .	3	15 „
„ цветн. . .	2	8 „
Перья	9	12 „
Чернила	1/8 литр.	8 „
Пропускн. бумага . .	1/4 лист.	2 „
Писчая бумага	24 лист.	24 „
Линейка	1/10	2 „
Мел	1/2 ф.	0,5 „
Чернильница	1/2	5 „
Резинка	1/3	3 „
Доски фанерные крашеные 32 × 23 *см* для писан. мелом .	1	17 „
Картон № 40	100 *г*	4 „
Бумага плотн.	40 *г*	3 „
Итого		1 руб. 74 коп.

в) Нормы расходов на пособия *на школу*.

	Количество.	Стоимость.			% амортизации.
Термометр	1	2 руб.	31	коп.	25
Лупа	1	1 „	87	„	10
Метр складной	1	— „	45	„	25
Разновес граммовый до 100 *г*	1 наб.	2 „	80	„	25
Карта полушарий . . .	1	— „	90	„	50
Карта Европ. ч. СССР .	1	— „	90	„	50
Карта Азиатск. ч. СССР.	1	— „	90	„	50
Атлас малый	2	1 „	20	„	50
Плакат „Скорая помощь в несчастных случаях“	1	— „	15	„	50
Плакат „Скелет“ . . .	1	— „	40	„	50
Плакат „Сельскохоз. севооборот“	1	— „	20	„	50
Текст конституции . .	1	— „	8	„	50
Сантиметр. лента клеенч.	1	— „	14,5	„	50
Счеты конторские . . .	1	1 „	70	„	20
Компас с бумаж. шкал .	1	1 „	—	„	20
Полулитровая кружка .	1	— „	86	„	50
Ножницы	4	— „	3	„	25
Кисти для красок . . .	2	— „	6	„	
„ „ клея	2	— „	4	„	
Иглы швейные	4 дюж.	— „	60	„	100
Нитки	36 кат.	5 „	40	„	
Краски акварельные . .	10 наб.	1 „	50	„	
„ клеевые	1 *кг*	1 „	—	„	
Итого		27 руб.	36,5	коп.	

На 1927/28 учебный год Наркомпросом проектируется установление минимальной нормы учебно-хозяйственных расходов на одного учащегося от 5 руб. до 5 руб. 58 коп. в год. По перспективному же десятилетнему плану по народному образованию эта же норма намечалась в 4 руб. 50 коп. (в обоих случаях оплата технического персонала в норму не входит).

5. Школьные земельные участки. *Участок земли*, отводимый под школу I ступени, должен быть связан с обслуживаемым районом удобными путями сообщения. Его местоположение должно обеспечивать необходимые для школьных занятий спокойствие и тишину и по возможности изолировать школу от вредных для здоровья учащихся влияний. Для школьного участка желательно возвышенное, незатемненное место со склоном на южную сторону, сухое, с близким и здоровым источником воды, водопроводом или колодцем, с легко проницаемым для воздуха и воды грунтом, с низким стоянием грунтовых вод, не загрязняемых скоплением нечистот и различными гниющими органическими веществами. Поблизости от него не должно быть болот и т. д. Расстояние между боковыми фасадами отдельных школьных зданий, не имеющими окон, и соседними постройками должно быть не менее 10 *м*; расстояние между стенами зданий, имеющими окна, не менее двойной высоты более высокого здания. От линии улицы школьное здание должно отступать не менее чем на десять метров.

Размеры школьной усадьбы должны быть достаточны для расположения школьного здания и хозяйственных построек и возможного расширения их в будущем. Общая площадь участка для сельских школ должна быть не менее десятины, а при наличии полевого хозяйства — 2 — 3 дес. (Подробнее см. т. I, отд. IV, ст. „Земельные участки при школах и организация с. х. при них“.)

Для физических упражнений и игр необходимы площадки размером не менее 7 *кв. м* на ученика. (См. т. I, отд. IV, „Методы физического воспитания, применяемые в советской школе, и оборудование ее в целях физического воспитания".)

Земельные участки, отведенные школам, не могут использоваться в целях исключительно извлечения из них прибыли, которая идет на увеличение хозяйственных средств школы или улучшение материального положения учителя. Недопустима сдача их в аренду или передача в личное пользование учителя. Нельзя примириться и с тем, что участки остаются иногда совсем неиспользованными и зарастают бурьяном, вызывая справедливые нарекания населения. Не отрицая важности доходов от земли для поддержания школы, Наркомпрос обязывает учителя использовать участок преимущественно в педагогических целях: изучения свойств почвы, удобрения, способов обработки, севооборота и т. д., и приложения детского труда к работе на земле, при чем для первоначальной обработки земли рекомендуется войти в соглашение с местными исполкомами и сельскими советами, с целью получения от них помощи для приведения в культурное состояние. Если участки, вопреки инструкции об их отводе, расположены слишком далеко от школы, необходимо добиваться перед губ. зем. упр. о замене их другими в ближайшем расстоянии от школ (цирк. НКП от 3 марта 1925 г.). Школьные земельные участки освобождены от сельхозналога (инструкция НКФ 7 июня 1924 г.).

Для городских школ от некоторых из этих требований неизбежно приходится отказываться в зависимости от местных условий. Тут отдельные школьные участки могут быть заменены общими для нескольких школ площадками для физических упражнений, садами, парками и загородными фермами. (См. постановление X съезда советов и циркуляр ВЦИК РСФСР об отводе земельных участков городским и сельским школам („Еженед." 1925 г., № 27), подтвержд. 26/IV 1926 г. („Еженед." 1926 г., № 20), циркуляр Наркомпроса об отводе участков для городских школ от 31/VII 1924 г. („Еженед." 1924 г., № 18), инструкцию НКЗ и НКП о порядке наделения школ земельными участками от 12 декабря 1923 г. („Жен." 1924 г., № 1).

6. Школьные здания. Недостаток ассигнований из местного бюджета и отсутствие необходимого числа школьных зданий побудили Наркомпрос принять меры к использованию под школы бывших помещичьих усадеб (циркуляр Наркомпроса от 23 августа 1926 г.), на что дает право декрет ВЦИК'а и СНК РСФСР от 22 июня 1925 г. „О порядке выселения помещиков и ликвидации ими имущественных отношений". Наркомпрос предлагает всем губоно немедленно развернуть работу по подготовке и соответствующему оборудованию этих усадеб для учебных занятий. Циркуляром 19 сентября 1926 г. всем губоно предложено представить сведения о всех школьных зданиях, которые заняты после революции другими ведомствами и учреждениями, но кои могут быть вновь использованы после их освобождения под школы.

Декретом СНК РСФСР от 31 августа 1925 г. ныне образован особый школьно-строительный фонд при Центральном коммунальном банке для выдачи ссуд на капитальный ремонт, достройку, расширение и восстановление существующих и постройку новых школьных зданий. Ссуды выдаются по соответствующим ходатайствам ссудным комитетом этого банка губисполкомам или под их поручительством учреждениям и организациям сроком до 15 лет из 2½% годовых. Размер кредита, порядок его выдачи и погашения устанавливаются ссудными комитетами.

Размеры школьных зданий. По фактическим данным за 1920 г., *на одного* ученика в зданиях школ I ступени приходилось 1,75 *кв. м полезной площади*, в том числе классного помещения 1 *кв. м* и коридоров 0,13 *кв. м*. Остальную площадь занимали в школе квартира учителя, кухня и пр. По идеальным нормам, выработанным специальной комиссией при музее социальной гигиены Наркомздрава еще в 1919 г., полезная площадь школьного здания определяется в 6,5 *кв. м* на ученика, в том числе площадь класса — 2 *кв. м* на ученика. При обсуждении вопроса в Госплане эта норма вызвала серьезные сомнения финансового характера, и после тщательной разработки за основу была принята норма полезной площади здания в 2,5 *кв. м* на ученика.

Подробные расчеты этой нормы на 1 ученика исчисляются следующим образом (в квадратных метрах):

Название помещений	Одноком-плект. школа	Двухком-плект. школа	Многоком-плект. школа
1-я классная комната	1,13	—	—
2-я „ „	—	1,08	—
3-я „ „	—	—	1,05
Рекреацион. коридор	0,35	0,44	0,33
Раздевальная	0,18	0,20	0,25
Комната для прислуги	0,15	0,09	0,06
Кухня (общая)	0,17	0,12	0,03
Прихожая	0,15	0,04	0,04
1-я квартира учителя	0,57	—	—
2-я „ „	—	0,56	—
3-я „ „	—	—	0,55
Итого	2,7	2,53	2,36

В среднем за округлением *2,5 кв. м на одного ученика.*

Несколько более высокие нормы намечаются Наркомпросом. Для классных и лабораторных занятий им принимается площадь в 1,25 *кв. м* на ученика и объем воздуха в 5,35 *куб. м;* для рекреационных помещений — площадь в 0,75 *кв. м*, а при наличии смежных коридоров — по 0,5 *кв. м*; для раз-

девальной по 0,3 *кв. м*. Отхожие места (ватер- и люфт-клозеты), отдельные для мальчиков и девочек, рассчитываются по одному очку на 15 чел., умывальные — по одному крану на 25 человек.

При исчислении *строительного объема* школьных зданий, высота класса принимается в 3,55 *м*, конструкция — 1,05 *м*, итого 4,6 *м*. Отношение площади застройки и полезной площади в среднем — 1,30. Таким образом строительный объем составляет 2,5 *кв. м* × 4,6 *м* × 1,30 = 15 *куб. м*. На дворовые постройки и уборные к этому прибавляется 1 *куб. м* и общий строительный объем на 1 учащегося определяется в 16 *куб. м*. Учитывая различную стоимость 1 *куб. м* деревянной постройки в лесных и безлесных местностях (в Москве 18,6 руб.), строительная секция Госплана остановилась на 9,3 руб., как средней стоимости 1 *куб. м*. Отсюда определяется *стоимость постройки здания* на 1 комплект учащихся около 6.000 руб. На ближайшие годы необходимо, однако, учесть неизбежную перегрузку школьных комплектов и исходить при этих расчетах из наличия не 40, а 50 учащихся в комплекте, что дает сумму около 7.500 руб.

В городских условиях стоимость школьного здания определяется, конечно, в других цифрах. По московским расценкам стоимость постройки 1 *куб. м* кирпичного здания достигает 27 руб., постройки из шлакобетонных камней — 20 руб.; в других городах, в зависимости от стоимости материалов и рабочей силы, она на 20—25% дешевле.

Размеры нормального здания школы должны соответствовать числу детей школьного возраста в районе с максимальным радиусом в 2—3 километра. Для сельских местностей эти размеры определяются чаще всего наличием одного или двух школьных комплектов; для городов наиболее экономичными в постройке и содержании и допустимыми в педагогическом отношении могут быть признаны помещения, рассчитанные на 400—450 детей.

Нормальный тип школьного здания должен отвечать задачам новой школы — развитию активности и самодеятельности детей—и способствовать организации их самодеятельного физического и умственного творческого труда. В школьном здании должны быть обеспечены особые помещения для работы каждому комплекту или группе. Но от системы прежних классных комнат, в которых проходила вся школьная работа детей раньше, наша школа переходит к системе широкого использования и других помещений с соответствующей обстановкой для различных трудовых процессов. Школьные группы не привязаны теперь к своим „классам", а переходят из них то в особые помещения для физических упражнений и игр, то в мастерские, то в лаборатории, то

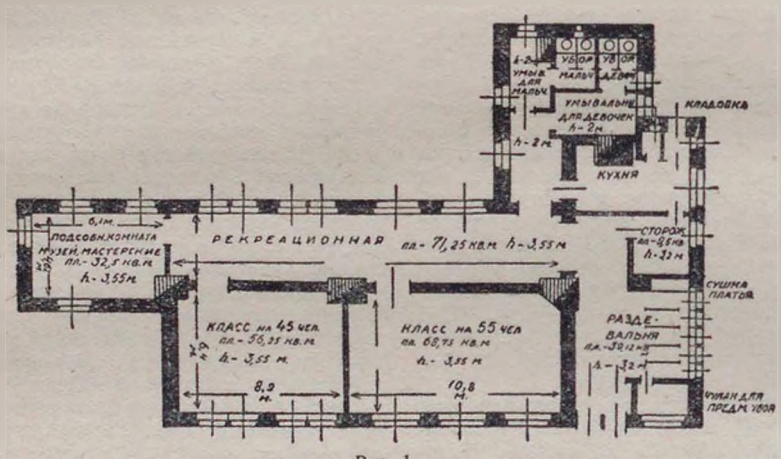


Рис. 1

в кухни и т. д. В итоге это дает некоторую экономию полезной площади в школе с большим числом групп. Вместо прежнего числа классов необходимо сохранить небольшое число комнат с оборудованием для чтения и письма, обставив остальные помещения в соответствии с их специальным назначением. При этой системе осуществляется наиболее *интенсивное использование всех помещений*, „подсобных" в прежнем их значении, но столь же необходимых в *трудовой* школе, как и комнаты для чтения и письма. Вместимость этих последних комнат должна быть рассчитана на переменный состав учащихся и необходимое в связи с этим увеличение числа школьных столов разнообразных размеров. Комната для общих бесед, демонстраций и собраний должна быть также рассчитана на большее число детей, для чего применимо устройство раздвижных перегородок между соседними помещениями нормального размера.

Обстановка школы должна привить детям в числе других навыков и *навыки санитарно-гигиенические*. Поэтому особое внимание должно быть обращено на устройство раздевален, умывален, кухонь, столовых, кладовых для хранения пищи, отхожих мест и т. п.,

а также на вентиляцию, водоснабжение и ассенизацию. (См. т. I, отд. IV—„Здание и общее оборудование трудовой школы".) Подробное описание нормальных типов школь-

7. Школьное оборудование. С провозглашением новой школы, стремящейся вывести учащихся из стен классов в лаборатории, мастерские, в природу и обществен-

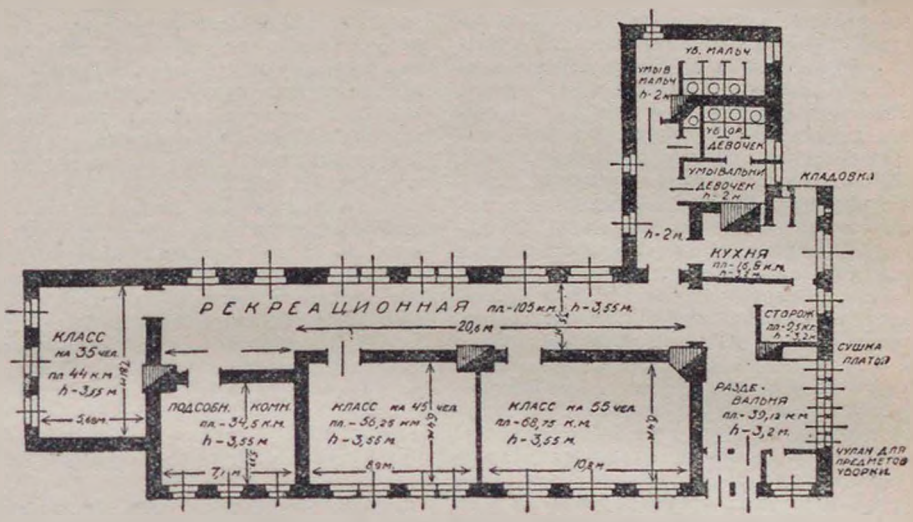


Рис. 2.

ных зданий с указанием размеров отдельных помещений и их устройства дано во 2 и 3 выпусках сборника Наркомпроса РСФСР „Вопросы всеобщего обучения". Приводим из них проекты школьных зданий, предполагающие постройку школы в три очереди с воз-

ную жизнь, изменение форм и методов школьной работы поставило на очередь вопрос о *новом типе школьной обстановки.* В условиях работы детей в старой школе, когда они проводили, сидя за партами, девять десятых учебного времени, *рациональная школь-*

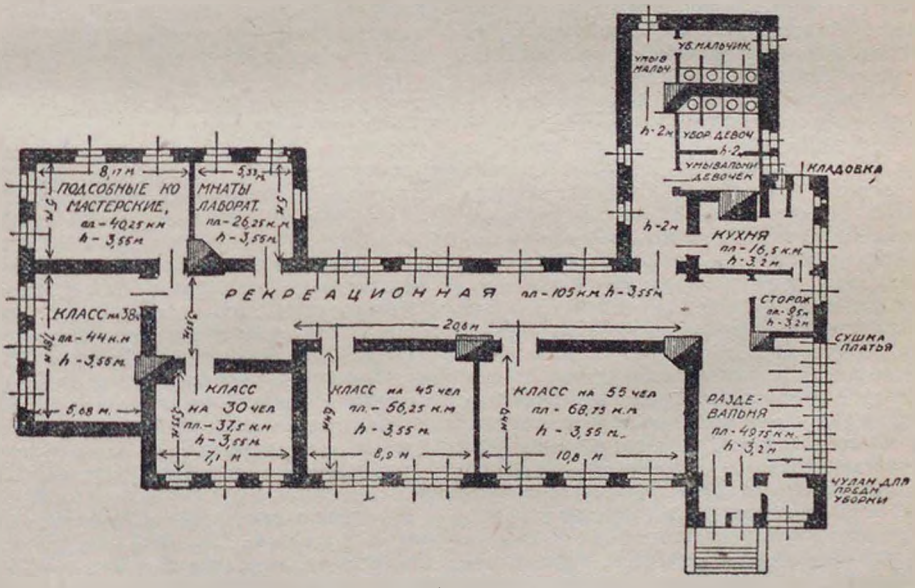


Рис. 3.

можностью ее расширения из двухкомплектной в трех- и четырехкомплектную. (См. также альбом проектов школьных зданий. Изд. НКП. М. 1926 г.)

ная парта была одной из главных мер борьбы с профессиональными болезнями школьников, как искривление позвоночника и т. д. Такая парта была ценна тем, что вос-

питывала у детей привычку к правильной посадке, в то время как случайный подбор мебели парализовал все усилия педагогов и врачей к развитию этой привычки у детей. Но можно считать установленным, что профессиональные заболевания школьников вызывались не столько нерациональной классной мебелью, сколько общим строем школы, многочасовыми занятиями в сидячем положении и недостатком физических упражнений на открытом воздухе. В новой школе при лабораторной, клубной и кружковой формах работы неуклюжие „казенные" парты крайне неудобны своей малой подвижностью и громоздкостью, наклонной поверхностью и фиксированными в определенном расстоянии от стола сидениями. Поэтому вполне естественно раздражение, которое вызывают у педагога наших дней эти парты, как напоминание о старой, рутинной школе. Для придания школьному помещению более уютного вида старые парты теперь изгоняются, а за отсутствием какой-либо другой более рациональной школьной мебели их заменяют часто простыми длинными столами со скамейками или табуретами. Но такое пренебрежение к требованиям гигиены дало уже свои результаты. При медицинском обследовании учащихся в школах Москвы, отказавшихся от прежней школьной мебели, оказалось, что у 32,5% детей имеется усиленная выпуклость спинной части позвоночника назад (круглая спина), у 19%—боковые искривления позвоночника. Поэтому приходится признать, что развитие у детей привычки к *правильной посадке* остается актуальным вопросом и в современной школе.

Но для этого непригодна обыкновенная мебель, которой учащиеся пользуются без всякого отбора и врачебного контроля. Не допуская размещения учащихся разного роста за длинными столами с такими же скамейками или табуретами без спинок, школьные врачи-гигиенисты настаивают и теперь на *целесообразности индивидуальных классных столов*, соответствующих росту каждого ребенка, и по экономическим соображениям допускают возможность только двойных столов. При этой системе классного оборудования педагог может добиваться правильной посадки детей. При письме дети не должны сгибать туловище вперед и налегать грудью на край стола; не следует допускать и боковое искривление позвоночника и шеи, наклон и поворот головы, свешивание вниз левого локтя и сильное выдвигание вперед правого. Расстояние книги или тетради от глаз учащегося должно быть не менее 30—40 *см*.

Каков бы ни был тип новой классной мебели, независимо от тех или других ее деталей, *школьная гигиена требует соблюдения следующих основных положений*: 1) соответствия ее размеров росту учащихся, 2) правильного расстояния (отрицательной дистанции) между столом и сидением и 3) наличия опоры для спины. Вполне правильное положение корпуса при письме учащийся сохраняет лишь в том случае, когда край доски стола заходит за край сиденья на 3 *см* (отрицательная дистанция — минус три). Но такая дистанция затрудняет свободу движений учащегося и возможность вставать, не выходя из-за стола. Чтобы избежать этого, устраивают столы с откидными или выдвижными досками, что создает переменную дистанцию: отрицательную или нулевую для письма и положительную для стояния. Из размеров мебели наиболее существенное значение имеет высота сидения над полом или подножкой, ширина сидения, высота стола над сиденьем (дифференциация) и длина стола и сидения. (См. т. I, отд. IV, стр. 622—623.)

В *комнатах для лабораторных занятий* и различных видов ручного труда должны быть столы с горизонтальными досками различной высоты, пригодные частью для работ в сидячем, частью — в стоячем положении. Столы должны быть небольшие, но в случае необходимости их можно сдвигать вместе. Столы, шкафы для учебных пособий и другие предметы школьной обстановки должны быть гладкие без украшений и карнизов, способствующих накоплению пыли. Рекомендуется устройство шкафов в стенных нишах.

Для предохранения детей от прямых солнечных лучей на окнах желательны гладкие *занавеси* из легкой белой материи, свертывающиеся на валиках вверх. Но надо иметь в виду, что верхняя часть окон особенно важна для освещения комнаты, и потому, когда солнечные лучи падают на нижнюю часть окон, предпочтительнее завешивать их только в этой части.

В раздевальных не следует гнаться за экономией места при размещении на вешалках верхнего платья детей. Оно должно возможно меньше соприкасаться друг с другом. При двухсторонних вешалках рекомендуется устройство крюков в шахматном порядке на расстоянии около 35 *см* друг от друга по каждой стороне. Еще целесообразнее устройство индивидуальных вешалок в виде ряда узких открытых шкафов или гнезд. При устройстве односторонних стенных вешалок надо иметь в виду, чтобы одежда не прикасалась непосредственно к стене, для чего она отделяется от стены деревянным брусом на высоте около 1 *м* от пола. Желательно устройство в раздевальной особого *сушильного шкафа* для просушки мокрого платья и обуви учащихся. Такой шкаф обивается изнутри железом, к нему через подпольный и печной каналы подводится нагретый воздух, который пронизывает повешенное в шкафу платье и затем удаляется через вытяжное отверстие в верхней части печи.

В школьной *столовой* необходимо достаточное оборудование индивидуальной посудой. Совершенно недопустима еда из общей чашки. Оборудование кухни и столовой в сельской школе в виду новизны дела и тяжелых экономических условий ее работы особенно трудно. Поэтому представляют интерес отдельные попытки организации столовой в сельской школе в прошлом. (См. об этом статью Н. Шохор-Троцкой с предисловием

Н. К. Крупской в журнале „На путях к новой школе", 1925 г., № 2,—„Питание школьников".)

8. Учебные пособия. Существенная особенность современной нам школы в том, что от зрительного и осязательного охвата изучаемого явления с помощью наглядных и иллюстративных пособий она переходит все более и более *к личному участию учащихся в проработке всего процесса данного явления.* Говоря об учебных пособиях для трудовой школы, следует иметь в виду не модели инструментов, не иллюстрации тех или других процессов, а *подлинные инструменты и подлинные процессы.* Учебными пособиями должны стать естественные предметы и явления. Надо дать детям посильный и близкий их интересам жизненный материал и пригодные для данного возраста инструменты и приборы, с помощью которых они могли бы проявить свою самодеятельность и изобретательность. Эти инструменты и приборы могут быть частью использованы и для игры, помогая детям в изготовлении нужных им вещей из доступных всем материалов наиболее простыми способами. Таким образом главнейшее значение в нашей школе приобретают *рабочие пособия, т.-е. материалы, инструменты и приборы для организации детского труда,* а также лабораторные и экскурсионные принадлежности. При подборе материалов и инструментов для школы I ступени следует особенно считаться с требованиями педологии в смысле строгой постепенности в ознакомлении с доступными восприятию детей качествами материалов и их технологией и такой же постепенности в преодолении детьми сопротивления материалов и в увеличении требуемого от них для этого напряжения.

Столярная мастерская с верстаками и полным набором инструментов по росту и силам детей допустима лишь для мальчиков старших групп первой ступени. К числу *инструментов, доступных детям первых двух групп* школы, надо отнести молоток весом 100—200 *г*, небольшой нож с лезвием до 5 *см*, пилу-ножовку или лучковую не длиннее 30 *см*, хорошо склепанные ножницы с тупыми концами, с режущей поверхностью до 8 *см*, штопальную иглу с толстым ушком, лопату не больше 12 *см* и лейку на $^1/_4$ ведра. Со второго года обучения возможна уже организация совместными силами учителя и детей особой рабочей комнаты, как постоянного места работы и склада необходимых материалов и инструментов. Такая примитивная мастерская должна стать неотъемлемой принадлежностью самой бедной школы. (См. т. I, отд. IV, стр. 691.)

В дальнейшем, при оборудовании того или другого вида *мастерских*, школе необходимо выбрать, если это не идет в разрез с требованиями и указаниями педологии и гигиены, по возможности тот вид труда, который характеризует данный промышленный район. Это сближет школу с окружающей средой и введет детей в активное изучение того производства, в котором им придется со временем участвовать. (По вопросам оборудования мастерских и организации детского труда в школах I ступени см. в журнале „На путях к новой школе" 1924 г., № 7—8, и 1925 г., №№ 5 и 6.)

Одним из основных типов учебных пособий в новой школе должны быть *измерительные приборы.* Каждая школа должна стать как бы „малой палатой мер и весов", собрав у себя все нужнейшие в жизни измерительные приборы. Каждый ученик должен овладеть техникой самых употребительных измерений. (Подробнее см т. I, отд. IV, стр. 654.) Предметам *лабораторного и экскурсионного оборудования* новая школа уделяет также немало внимания. Но и экономические соображения и принципы самодеятельности учащихся требуют таких видоизменений приборов, пособий и оборудования, которые сделали бы их доступными массовой школе по цене и по возможности изготовления их самими учащимися. (См. Новорусский— „Что делать народному учителю", руководство к оборудованию школы. П. 1919 г. Ельчанинов—„Список приборов по естествознанию". Тифлис. 1916 г.)

Большое значение придается новой школой периодическим *школьным выставкам* и организации постоянного *школьного музея*, как элемента обстановки школы. В повседневной жизни учитель помогает детям подытоживать проделанную ими учебную работу, систематизировать собранные ими разнообразные материалы, изготовленные детьми изделия, рисунки, диаграммы, и таким образом накапливается богатый материал для периодических выставок, в наиболее простых формах, осуществимых уже в конце первого триместра даже на первом году обучения. Цель таких выставок—дать детям возможность продумать результаты своей работы и оценить свои достижения за определенный период. Поэтому было бы большой ошибкой, если бы на выставку отбирались только наиболее удачные работы учащихся, или если бы она отражала не материал, накапливаемый в процессе обычной будничной работы, а изделия, заготовляемые учащимися специально для выставки „на показ". Часть экспонатов выставки используется в дальнейшей школьной работе, часть уносится детьми домой, а часть передается в *школьный музей*, как память об определенном периоде жизни школы и как материал, который становится ценным учебным пособием в работе со следующими группами, подростками и взрослым населением. (См. ст. I т.—„Учет работы в школе и оценки результатов педагогических воздействий".)

Школьный музей вполне естественно приобретает значение музея местного края, в котором собираются результаты краеведческой работы детей и учителя: различные коллекции, сведения о природе края, о производстве и быте населения в зарисовках, диаграммах, графиках и т. д. Как справочное место по различным вопросам хозяйства

района, он становится ценным для всего населения данного района, а как собрание материалов по изучению местного края, представляет интерес и для местных уездных и губернских краеведческих обществ. (См. т. I, отд. IV, стр. 971.) Рекомендуется обмен коллекциями и материалами школьного музея с другими школами. (См. ст. И. Розанова—„Детский школьный музей, как элемент обстановки школы". „На путях к новой школе", 1926 г., № 5—6.)

Ценными для трудовой школы остаются всевозможные *справочные пособия*, как-то: географические карты, определители, детские энциклопедии, доступные детскому пониманию руководства по различным видам ручного труда и техники, по огородничеству, садоводству, цветоводству, уходу за животными и т. д. Значение *иллюстративных пособий* ограничивается в новой школе тем, что они применяются только в случае невозможности непосредственной проработки материала учащимися. В этом случае остаются незаменимыми пособия, иллюстрирующие быт, нравы и труд людей в прошлом или в других странах. Этим же определяется значение, как учебных пособий, школьного кинематографа и проекционного фонаря, но при пользовании ими следует иметь в виду, что, как раздражители, они иногда перенапрягают силы учащихся. (См. т. I, отд. IV, стр. 991, 662.)

С ростом значения в школе *физкультуры* в числе учебных пособий необходим набор мячей, приборов для легких, доступных детям гимнастических упражнений и различных принадлежностей для подвижных игр на открытом воздухе. Эти принадлежности должны изготовляться по возможности также самими учащимися. (См. т. I, отд. IV, стр. 962.) О принципах для выбора учебных пособий—см. приложения к руководящей статье Н. К. Крупской в журнале „На путях к новой школе", 1925 г., № 6.

При подборе книг для *школьной библиотеки* ценным руководством может послужить список русской и иностранной литературы для школ I ступени, изданный в 1925 г. Научно-Педагогической Секцией ГУС'а в сборнике „Художественное воспитание в школе I ступени". Произведения, отмеченные в этом списке, снабжены указанием их темы, ценности и возможного способа их проработки и отнесены к определенному возрасту или году обучения. Кроме того, можно указать три выпуска бюллетеней Института детского чтения, каталоги детских книг Госиздата (последний 1926 г.) и книги: Рагозиной—„Новая детская литература". М.—Л. 1924 г.; Саввина—„Основные направления детской литературы". Л. 1926 г.; Кравченко—„Наши дети и книги для них" („На путях", 1924 г., № 7—8). Обзор новейшей детской литературы с разделением по возрастным группам: Клозиной—„Новости детской литературы". Книги для детей младшего возраста. „Пед. Мысль". Л. 1924 г., № 3; Чертовой—„Рецензии о книгах для детей дошкольного и школьного возраста"; „На третьем фронте" Пермь. 1924 г., № 1—2; Фарафонтовой—„Литература о Ленине для школ, клубов и детских учреждений". „Нар. Учит.", 1924 г., № 12. (См. т. I, отд. IV, стр. 641.)

Как пособие при подборе книг для учителей, может быть рекомендована библиография, составленная Институтом методов школьной работы. См. „На путях", 1925 г., № 1, приложение: „Что читать учителю школ I ступени по вопросам педагогики и народного образования"; „Педагогическая библиография" — Лебедев. 3 выпуска. Л. 1926 г.; С. В. Иванов — „Семинарий по новым программам ГУС'а". Л. 1926 г.; Систематический указатель к журналу „На путях" за 1922/25 гг. „На путях", 1926 г., № 10.

9. Продолжительность учебного года. Удлинение учебного года—одна из очередных задач школьной политики Наркомпроса. Принимая за нормальную нагрузку 215 учебных дней в году, Наркомпрос считает необходимым на ряд ближайших лет бороться для сельских школ за 170—176 учебных дней и для городских школ за 200 дней. В пределах этих временных норм должны устанавливаться на местах начало и конец занятий и время перерывов в них. Фактическая продолжительность учебного года в школе определяется длительностью перерывов в ее работе. Постановлением коллегии Наркомпроса от 13 марта 1926 г. период летних каникул установлен для городских школ в $2^1/_2$ месяца, для сельских школ—в $3^1/_2$ месяца. Там, где проводится летняя школа, летние каникулы сокращаются на один месяц особыми постановлениями губоно, согласованными с губпросом. Начало этих каникул устанавливает по местным условиям губоно. Период зимних каникул для всех школ установлен Наркомпросом с 23 декабря по 6 января. Время весеннего перерыва продолжительностью в 10 дней определяется губоно в зависимости от местных условий—распутицы или начала весенних работ, но в школах, где длительность учебного года ниже нормы, этот перерыв может быть отменен постановлением губоно по согласованию с губпросом. Весенние каникулы не связываются с пасхальными праздниками, во время которых занятия в школе прекращаются только в дни отдыха, устанавливаемые губпрофсоветами и отделами труда. Обыкновенно сокращение учебного года в сельских школах зависит от того, что население рано берет детей из школы весной и поздно посылает их туда осенью. Чтобы отметить перед населением начало учебного года в школе и побудить к посылке детей, необходимо начинать занятия общим собранием родителей учащихся и представителей местных организаций с постановкой докладов о производственном плане школы, об условиях ее работы и пр. Для своевременного начала школьных занятий необходимы следующие мероприятия: 1) окончание ремонтных работ в школе до начала нового учебного года, 2) своевременное замещение учительских вакансий и 3) своевременное снабжение школы учебными пособиями и материалами, а также топливом. Ответствен-

ность за своевременное открытие и окончание занятий в школах возлагается на заведующих ими.

10. Работа учителя с 2—3 группами учащихся в однокомплектной школе. Перегруженность школ учащимися и недостаточность числа учителей, вызывающие необходимость работы в деревне иногда с целой сотней ребят,—одно из главнейших затруднений в организации занятий по программам ГУС'а. Но отказ от их проведения в этих условиях до наступления более благоприятного времени означал бы отсрочку их в подавляющем большинстве школ I ступени на целый ряд лет. Старая школа выработала уже некоторые приемы объединения не только смежных по возрасту групп учащихся, связанных между собой общностью интересов, но и групп, различных по возрасту и интересам. Такое объединение приводило к сокращению прорабатываемого материала, замедляло темп продвижения учащихся и требовало большой затраты нервной энергии учителя. Тем больше затруднений в этих условиях работы у учителя современной школы, перед которой стоит ряд новых задач. Трудность дела облегчают прежде всего такие приемы и методы обучения, как организация работы по звеньям и кружкам, по методу проектов и т. п., но они требуют хорошо подготовленного педагога и лучше оборудованной школы; поэтому все это не получило еще широкого применения в массовой школе. Ее практика выработала уже и другие приемы работы. Первое методическое письмо ГУС'а о комплексном преподавании указывает 4 таких приема: 1) одной группе даются самостоятельные работы, а с другой занимается учитель; 2) учитель беседует то с одной, то с другой группой приемом „перекрестного огня" и дает им поочередно небольшие самостоятельные задачи или оставляет группе время для размышления до нового обращения к ней; 3) часть дня учитель работает с одной группой, вторую часть—с другой; 4) один день недели занимается одна группа, другой—другая. Наименее удачным следует признать последний прием, сокращающий учебный год ученика наполовину; кроме того, при недостатке, а иногда и полном отсутствии учебников и других пособий для самостоятельной работы и невозможности ежедневных упражнений усвоенное детьми накануне легко забывается на следующий день; и не удивительно, что этот прием вызывает больше всего недовольства среди родителей. Последовательные занятия с группами в течение учебного дня по очереди сильно сокращают школьную работу детей, а в то же время на учителя, особенно при наличии трех групп, приходится слишком большая нагрузка, что вскоре приводит к его переутомлению. Такое же переутомление, как результат большого нервного напряжения учителя, вызывает и прием „перекрестного огня", требующий от него большой находчивости и опытности. Чаще всего поэтому применяется в массовой школе первый из указанных выше приемов, и в методической литературе имеются уже не только указания общего характера, но и детальные примерные схемы и календарные планы построения работы в этом направлении. При более или менее равномерном распределении детей по группам самым целесообразным следует признать объединение двух соседних групп. За это говорит и сходство в содержании очередных тем первого и второго года обучения, и возможность объединения работы по некоторым темам третьего и четвертого года, и связанная с этим экономия сил учителя при его подготовке к урокам. На практике в большинстве наших школ первая группа объединяется, однако, с третьей, а вторая—с четвертой. Этим устраняется отмеченная выше перегрузка учителей младших групп за счет учителей малочисленных старших групп и создаются более нормальные условия работы. В однокомплектной школе такая система объединения групп облегчает прием детей в школы через год. Это избавляет учителя от необходимости работы с тремя группами, что неизбежно при ежегодном приеме детей, и в то же время дает возможность перестроить массовую трехлетнюю школу в четырехлетнюю.

Удачное разрешение этого вопроса представляет такая схема. Школа-трехлетка, работающая в составе первых трех групп, на следующий год не производит приема детей в первую группу и, выпустив старшую группу, остается в составе второй и третьей новых групп (бывших первой и второй). Через два года происходит новый прием в первую группу, а из прежнего состава остается только третья (бывшая вторая) группа. Через три года приема опять не будет, и мы увидим в составе школы вторую (бывшую первую) и четвертую (бывшую третью) группы. Через четыре года в школе опять первая и третья группы и т. д.

При неизбежности, по каким-либо местным условиям, сохранения школы-трехлетки можно перейти к работе учителя с двумя группами вместо трех, если школа не будет принимать детей в первую группу через два года в третий. В этом случае школа, работающая в настоящее время в составе трех групп, не должна на следующий год принимать детей в первую группу. Второй год она будет работать в составе второй и третьей групп, третий год в составе первой и третьей, четвертый год в составе первой и второй группы, затем опять второй и третьей и т. д. Но в те годы, когда в составе школы будут первая и вторая группы, перегрузка учителя часто будет неизбежна.

При подсчете различных видов школьной работы по группам мы приходим к заключению, что на самостоятельную работу детей в первой группе уходит около 37% школьного времени, во второй группе—около 50%, в третьей группе—около 43% и в четвертой—около 60%, при чем эти цифры объясняются не только различием возрастов, но и характером тем, прорабатываемых каждой из групп.

Литература о работе учителя с 2—3 группами учащихся. *Первое методическое письмо о комплексном преподавании.* М. 1925 г. *В помощь массовой школе.* Первое методическое письмо отдела единой школы Главсоцвоса. 1925 г. *О переводе массовой школы к программам ГУС'а III и IV года обучения и работе одного учителя с несколькими группами.* 1926 г. Овсов. *О занятиях в комплексной системе одновременно с двумя группами.* „Нар. Уч.". 1924 г., № 6. Радченко. *То же.* „Нар. Уч.", 1924 г., № 7. Мишин. *Как вести занятия по программам ГУС'а в сельской школе одному учителю при трех группах.* „Нар. Уч.", 1924 г., № 11. Федосенко. *Опыт работы по комплексной системе одновременно в двух группах с одним руководителем.* „На путях", 1924 г., № 9. *Вопросы комплексного обучения в школе.* Вып. IV. *Как работать в школе с несколькими группами при одном учителе.* (Статьи Иорданского, С. В. Иванова, Осипцева, Мишина и Загоровского.) Сироткин. *О работе в школе-трехлетке с одним руководителем.* „Вестн. Просв.", 1925 г., № 5. Толстов. *Программа ГУС'а в трехлетке.* „Учит. Газ.", 1925 г., № 58/71.

11. Организация учащихся. *Ее первичные формы и их дальнейшее развитие.* Можно считать вполне установленным, что *основным стержнем и наиболее жизненными первичными формами организации* детей, более всего соответствующими развитию активности и самодеятельности *массы* учащихся, в школах I ступени *являются звено, ячейка, пятерка* и т. п. мелкие учебно-производственные единицы группового или классного коллектива. Эти примитивы детской организации ценны тем, что в них легче всего стушевываются уже с первых шагов ребенка в школе его индивидуализм и эгоизм, и дети начинают ценить коллективную работу.

Общая групповая или классная организация при недостатке организационных навыков, особенно в младших группах школ первой ступени, в возрасте 8—9 лет, оказывается непосильной детям, и *разбивка групп* в 30—50 человек *на несколько мелких ячеек* (на первых порах путем добровольного соглашения между детьми, а в дальнейшем с возможностью тех или других перемещений, когда их целесообразность станет ясна большинству коллектива группы) встречается детьми как форма организации, действительно отвечающая их насущным потребностям. Опытом ряда школ вполне подтверждается жизненность этих ячеек как при коллективной проработке учащимися отдельных тем комплексного преподавания и выполнении различных учебных заданий экскурсионным или лабораторным методом и пр., так и в организации обслуживающего и производственного труда. В школах с развитой пионерской организацией это деление детей на мелкие ячейки облегчает, как показал уже опыт 2—3 лет, полное согласование пионерской и школьной работы. (О связи пионер-движения и школы см. ст. т. II „Детское коммунистическое движение и школа".)

В практике школ первой ступени, особенно городских, мы видим в дальнейшем иногда очень сложные *формы организации* учащихся. Но в основе их неизменно остаются групповые или общие собрания детей и те или другие формы коллективной работы в класскомах, учкомах, грудкомах, санкомах, культкомах и т. д. При этом школы ставят своей задачей втянуть в общую работу по возможности всех учащихся, создавая подчас и несколько искусственные организации, для которых в жизни и в круге детских интересов не всегда находится достаточное содержание. Различные схемы детской организации и их анализ дают статья С. Белоусова в „Нар. Учителе", 1925 г., № 7—8, и его книга „Этапы развития школьного самоуправления", М. 1925 г. (См. ст. т. I „Самоуправление детского коллектива".)

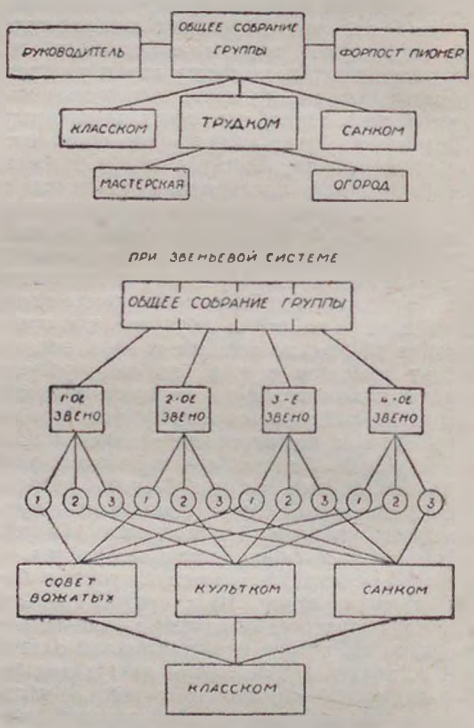


Рис. 4. Схемы самоуправления при обычной и звеньевой системах.

Бывают случаи, когда ОНО регламентируют сверху не только формы самоуправления, но даже и его содержание. Так искусственно созданное самоуправление теряет, конечно, всякую педагогическую ценность. Следя за развитием самоуправления в школе, ОНО должны, конечно, давать методическое руководство, но не навязывать те или другие структурные формы или содержание для каждой школы. Все это явится само в процессе школьной и общественной работы. Подходить к уставным формам детской организации и самоуправления надо очень осторожно, чтобы не механизировать живое дело. Надо также иметь в виду, что в них, особенно на первых порах, можно уложить лишь отдельные детали школьного самоуправления. Строгая систематизация его возможна только позднее, так как доступна детям старшего возраста. В готовом виде

формы организации мало понятны детям и усваиваются ими обыкновенно только внешне; поэтому нельзя ждать ценных результатов от насаждения готовых застывших, хотя бы и самых совершенных, форм, если они не вытекают из жизненных интересов и повседневных потребностей самих детей, а если дети не дошли до этих форм самостоятельно. *Ценнее, чем готовые формы, процесс детской самоорганизации.* Пусть дети учатся сами создавать и находить те организационные формы, которые регулировали бы их коллективную жизнь и труд.

Практика последних лет привела к замене *управления* детским коллективом его *организацией* на той или другой работе в кружки, артели, звенья, комиссии и т. п. И это — естественное следствие того, что центр тяжести в нашей школе перенесен на коллективную работу. Вопросы школьного самоуправления становятся все более и более вопросами организации детского коллективного труда, и формы детской самоорганизации возникают естественным путем в процессе работы детей. Школьное самоуправление и труд в школе неразрывно связываются между собой в одно целое. Если в школе нет организованного труда, функции самоуправления сведутся только к поддержанию порядка и чистоты и помощи учителю в осуществлении школьной дисциплины, т.-е. к тем формам детского самоуправления, которые знает и западно-европейская буржуазная школа, но которые нас уже не удовлетворяют.

Игра как начало, организующее детей. На первом году обучения детское самоуправление, начинаясь с организации класса или группы, а то и с отдельных ячеек в группе, находит себе применение прежде всего в игре. Игра—это первый прием организации детей и установления среди них общественного порядка. К сожалению, и новая школа отводит игре еще слишком мало места, навязывая ребенку подход к любой деятельности методами взрослого человека. С течением времени игру детей заменит более серьезный *коллективный труд*, который и становится главнейшим организующим их фактором. Только там, где труд является жизненным нервом, организация детей и школьное самоуправление могут развиться широко и принять здоровые и целесообразные формы.

12. Связь организации детей с учебной работой. Самоуправление учащихся органически *связывается с построением и содержанием программ ГУС'а* уже с первого года обучения. После первых недель работы и определения отношений ребенка к новым товарищам возникают более или менее случайные детские группировки для коллективной работы по устройству своего помещения (расстановка классной мебели, переноска различных вещей, украшение класса и т. п.). Со второго триместра возможна уже организация коллективных наблюдений природы, уход за живым уголком. От случайных объединений дети постепенно переходят к планомерной организации более постоянных групп с возможным разделением труда. Намечается небольшое число школьников, выполняющих по поручению всего коллектива группы более ответственные задания, как кормление животных, мытье посуды и т. д. Все это вызывает уже необходимость совместного обсуждения вопроса и выделения из коллектива отдельных рабочих групп на общем групповом собрании.

Со второго триместра возможна также посильная помощь старшим группам в их работе на улице, в семье, домашнем хозяйстве. В третьем триместре связь со всей школой усиливается еще больше на работе в саду и огороде при коллективной посадке и выращивании цветов и огородных растений и т. п. К концу года возможно уже общее со школьниками других групп участие детей в работе района или деревни. Не будучи еще знакомы со всеми уставными формами самоуправления, учащиеся первой группы выступят все же уже как организованная сила. После этого, со *второго года обучения*, самоуправление в тех или других *уставных формах* возникнет уже естественно. Попытку проследить возможные формы организации детей на работе в течение первых лет обучения дает И. Г. Розанов в своей статье „Детский труд в школе I ступени" („На путях", 1925 г., №№ 5 и 6).

Роль педагога в детском самоуправлении. В отношении к вопросу о *роли педагога в детском самоуправлении* в педагогической литературе и практике существуют два течения. Одно из них решительно осуждает всякие попытки участия взрослых в жизни детского коллектива. Сторонники его доходят до утверждения, что школьное самоуправление учреждается для „упразднения учителя". Другое течение мыслит в школе единый коллектив, объединяющий на общей работе и детей и взрослых. При наличии у учителя хороших отношений с детьми его отстранение от волнующих детей вопросов было бы совершенно непонятно. Но педагогический такт должен подсказать учителю такие формы участия в жизни детей, которые не подавляли бы их самодеятельности. Вызывая инициативу детей, учитель только направляет ее. Чаще всего это имеет место на общих групповых собраниях. Естественно обращение педагога к учащимся даже первой группы с вопросами: „что мы сегодня будем делать, какая у нас цель, как нам осуществить намеченную работу без лишней затраты сил, сколько времени мы на нее должны затратить, какие средства нам нужны, как мы распределим работу между собой, как нам учесть наши силы и сделанное и т. д.?" Вот ряд вопросов, которые заполняют собою „повестку" повседневных собраний учащихся, вызывая максимум активности и инициативы с их стороны. Коллективный учет проделанной работы в конце учебного дня является после этого ее естественным завершением. При этом и в фиксировании итогов работы, как

и в ее предварительном планировании, учитель должен выступать только в особо затруднительных случаях, предоставляя детям максимум активности и инициативы.

Участие детей в организации школьной работы и управлении школой.

Самоуправление должно захватывать все стороны школьной жизни детей. Было бы ошибкой применять его только в отдельных чрезвычайных случаях или давать ему какой-либо односторонний или специфический уклон. Наиболее вредным уклоном можно признать вырождение детского самоуправления в те или другие формы *товарищеских судов*. В нашей школе вряд ли можно еще встретить сейчас увлечение подражанием суду взрослых с его судопроизводством, всеми аксессуарами и процедурой. Эти отрицательные моменты в школе осуждены уже бесповоротно, но все же защитники детских судов признают за ними положительное значение и до настоящего времени: по их мнению, эти суды приучают детей внимательно взвешивать свои поступки и поступки товарищей и решать самостоятельно, что хорошо, что худо. Приводят и другой аргумент: детские суды неизбежны в школьной жизни, потому что дети постоянно судят друг друга и нередко наказывают. Противники такого уклона в детском самоуправлении, допуская возможность обсуждения на детских собраниях тех или других дезорганизующих поступков, считают все же большой педагогической ошибкой провоцирование этих собраний на обсуждение проступков отдельных членов детского коллектива, порицание им и другие приговоры. Детские собрания должны обсуждать не личность нарушителей, но самые проступки, и только с профилактической целью: „как сделать, чтобы в дальнейшем таких явлений в нашей жизни не было" (П. П. Блонский).

Как *организация детского труда* по преимуществу, школьное самоуправление *дает общим собраниям учащихся* другое, *более здоровое,* чем эти суды, *содержание*. На таких собраниях дети приучаются на первых порах с помощью учителя, а затем и самостоятельно организовать свой рабочий день, распределять общую работу между отдельными небольшими группами, давать наряды, *планировать работу* на более или менее продолжительное время и *сообща учитывать свои достижения*. Отчет в своей работе этих групп и отдельных учащихся, из которых каждый получает то или иное задание и участвует в работе той или другой группы или рабочей комиссии,— одно из лучших средств общественного воспитания детей. „*Школьное самоуправление* важно тем, что *учит* каждого учащегося учету и контролю—*учету сил, возможностей, результатов работы, контролю над работой, ее темпом и результатами*. Жизнь показала, что массы не могут еще осуществлять учета и контроля. Учить им— одна из самых насущных задач школы. Они расчищают и мостят дорогу к социализму" (Н. К. Крупская).

13. Организация детей и общественно-полезный труд. С первого дня вступления в школу, работающую по программам ГУС'а, ребенок привлекается к общественно-полезному труду. Школа дает детям возможность выявить свою активность и творческие способности в новой окружающей их обстановке класса, предлагая детям украсить и прибрать его по своему вкусу, в уборке школьного двора, в очистке дорожек сада, в уходе за различными насаждениями. Так уже с первых дней школьной жизни закладывается начало общественно-полезного труда детей в стенах школы. Но школа не может не интересоваться трудом детей и вне стен школы, там, где проходит большая часть их дня. Ей необходимо знать, как применяют они прививаемые им навыки общественно-полезного труда в жизни—в семье и обществе. „Мы не верили бы учению, воспитанию и образованию,—говорит В. И. Ленин,—если бы оно было загнано только в школу и оторвано от жизни". Перед школой стоит задача—распространить свое влияние на детей и за пределы школы, перенести результаты своей работы через детей в семью и общество, и тем содействовать культурной революции и созданию нового быта в стране. Первые шаги ребенка в его общественно-полезной работе вне школы естественно ограничиваются небольшим коллективом, который представляет собою его семья.

В педагогической литературе последних лет есть уже много ярких страниц, рисующих общественную работу школ I ступени как в городе, так и в деревне.

Общественная работа *сельской* школы имеет в виду прежде всего детскую среду как в школе, так и за ее стенами, учитывая, что только 50—60% детей втянуты у нас в школу. Сельские школы 1-й опытной станции Наркомпроса ставят своей задачей научить детей организованной работе на несложных школьных делах с тем, чтобы использовать эти навыки на более серьезных жизненных делах вне школы. Методы этой работы излагает М. Скаткин в своей книжке „Общественная работа деревенских школ". В обычных формах организации детей: на общих собраниях, устанавливающих главные правила жизни группы, в работе комиссий, из которых чаще всего встречаются библиотечная, инвентарная и санитарная, детям прививаются навыки планирования, распределения, взаимопомощи, учета, контроля и оценки, чего так недостает в деревенской жизни.

Под свое влияние школа берет и дошкольников. Малыши видят новый быт, новые взгляды, идущие в разрез с семейной этикой, и получают навыки организованной общественной жизни. Для объединения ребят и подростков деревни школы создают детские клубы, для культурного обмена между селениями района и города организуют переписку между школьниками разных школ, совместные праздники, районные деловые

собрания и кооперативные организации, охватывающие детей целого ряда деревень. Таким образом школа берет на себя заботу о всем детском населении района, удовлетворяя его запросы, нужды и потребность в общении и взаимопомощи. Параллельно с этим ведется общественная работа школы и в среде взрослых. Чтобы оздоровить быт детей, школа не может отказаться от работы по улучшению экономических, бытовых и социальных условий жизни всей деревни. Отсюда — работа школы в области *быта семьи*. От протестов и противодействия при столкновении воспитательных идеалов и практики семьи со школьными семья все же шаг за шагом приходит, наконец, к соглашению со школой. К этому приводят родительские собрания, школьные выставки, беседы с врачом по общим вопросам гигиены и санитарии и о состоянии здоровья отдельных детей и т. д.

Следующим этапом общественной работы школы становится ее забота *о благоустройстве деревни*. Методы этой работы: организация детских цветочных товариществ или кооперативов, санитарных комиссий или отрядов для очистки общественных мест, периодические санитарные обходы деревни, осмотры по домам, борьба детей с носителями заразы—мухами и т. п., и обращение детей к содействию сельсоветов или вика в тех случаях, когда их силы недостаточны.

По улучшению *социальной жизни* работа детей проявляется в организации кольцевой почты, создании почтовых комиссий, берущих на себя продажу марок, конвертов и бумаги, а также выписку и продажу газет. Ознакомившись с работой сельсовета, дети начинают помогать ему: пишут и разносят повестки на предвыборные собрания, украшают для них помещение, рисуют плакаты для потребительского склада, клуба, чайных, и своей работой оживляют интерес к выборной кампании у взрослого населения, способствуя этим освежению состава сельсоветов. Дети с учителем принимают непосредственное участие в работе секций сельсовета и его комиссий, подготовляя различные очередные вопросы благоустройства и беря на себя библиотечную работу, театральные постановки и организацию революционных праздников.

В области *экономических вопросов* от изучения бюджета крестьянского хозяйства школа переходит к ряду практических дел. Не только теоретическими указаниями, но и непосредственной работой, показом школа может внести целый ряд улучшений в хозяйство деревни.

Школы приводят в порядок пожарные обозы, устанавливают верстовые столбы, чинят мосты, сажают деревья, разводят цветники, устраивают доходные сады, производят анализ посевного материала, организуют косьбу в общественных лугах, борются с сорняками, с заносом луга песком и т. д. Школа не может работать успешно, если она будет учреждением изолированным, не опирающимся на окружающую среду, так как в противном случае среда будет аннулировать все достижения школы, не понятные или не соответствующие этой среде. Школа должна добиться не только *признания своей работы со стороны населения, но и помощи и поддержки, должна работать совместно с населением*. Вовлекая население в широкую педагогическую работу, школа создает простор для жизни и продуктивной деятельности детей и в свою очередь дает населению возможность использовать ее культурные силы и организацию в деле общественного строительства.

Многие из указанных видов и приемов общественной работы повторяют в своей практике и пригородная и городская школы I ступени 1-й опытной станции НКП. Но в условиях города, где школа является далеко не единственным культурным центром и культурные и экономические нужды населения обслуживаются несравненно более мощными организациями, общественная работа школы I ступени не нашла себе такого широкого и разнообразного применения в повседневной жизни, как в деревне. Многие школы ограничивают время своей общественной работы периодом летней школы и выездом в деревню, в других она носит более или менее эпизодический характер, в некоторых связывается с работой клубного дня или дней общественно-практической работы (в школах Ленинграда) В большом числе школ доминирует внутришкольная общественно-практическая работа, занявшая прочное место в программах этих дней в форме школьного самообслуживания. В большинстве школ устанавливается только *связь* с внешним миром: с советскими и партийными организациями, красноармейскими частями, фабриками и заводами, с подшефной деревней, с родителями учащихся. Этой связи служат экскурсии для ознакомления с производством и бытом, вечера спайки, переписка, праздники и т. п.

Критерии ценности общественной работы В. Н. Шульгин видит: 1) в необходимости этой работы для того или другого хозяйственного или иного органа, в ее хозяйственном эффекте, 2) в расширении знаний и навыков, которыми сопровождается работа, и 3) в безвредности ее для здоровья детей. Не менее важным моментом С. Т. Шацкий считает заинтересованность детей в работе, ее эмоциональную сторону, участие в ней детского воображения, полета мысли, фантазии. Громадное значение для удачи выполнения дела имеет бодрое настроение, связанное с работой, оживление ребят.

Литература. *Тезисы ГУС'а о самоуправлении.* „На путях". 1923 г. № 2/3. Крупская. *Самоуправление и школьная община.* М. 1919. Крупская. *Школьное самоуправление.* „На путях", 1924 г., № 4; 1923 г., № 3. *Советская производственно-трудовая школа*, ред. Калашникова. Статьи о самоуправлении Крупской, Шульгина и др. Иорданский. *Организация детской среды.* М. 1925 г. Иорданский. *Связь комплексной системы с самоуправлением в школе.* „Нар. Уч.", 1925 г., № 3. Иорданский. *Самоуправление в сельской школе.* „Педагогические курсы на дому", 1924 г., № 6. Иорданский. *Основы и практика социального воспитания.* Изд. 4. Белоусов. *Этапы развития школьного самоуправления.* М. 1925 г. Белоусов. *Организационные*

формы самоуправления. „Нар. Уч.", 1925 г., № 7—8. Попова. *Школа жизни.* Изд. 3. М. 1925 г. Попова. *Как мы живем и работаем в нашей „Школе жизни".* М. 1925 г. Ивановский. *Звеньевая работа в школе по программам ГУС'а* „Нар. Уч.", 1925 г., № 2. Новомлинцева. *Звеньевая система в школе.* „Просв. на транспорте", 1925 г., № 7—8. Павловский. *К вопросу о звеньевой организации работы в школах.* „Путь Просв.", Харьков. 1925 г., № 5—6. Млиник. *Самоуправление а школе.* Сборник *Организация и методы просв. работы.* Вып. I. М. 1926 г. Антонинов. *Опыт организации детской среды.* „Просв. Сибири", 1926 г., № 10. Розанов. *Детский труд в школе I ступени.* „На путях", 1924 г., № 7—8; 1925 г., № 5—6. Шастов. *Опыт анализа детского труда.* „На путях", 1926 г., №5—6. Шацкий. *Деревенские дети и работа с ними.* „На путях", 1925 г., № 1—3. Шацкий. *Школа для детей или дети для школы.* „На путях", 1922 г., № 1—3; 1923 г., № 2. Шацкий. *Школа и быт деревни.* „На путях". 1924 г., № 6. Шацкий. *Школа и строительство жизни.* „На путях". 1924 г., № 7—8. Шацкий. *Изучение жизни и участие в ней.* М. 1925 г. Шацкий и Шульгин. *Спорные вопросы.* Сборник *Организац. и методы просв. раб.* Вып. I, М. 1926 г. Шульгин. *Общественно-необходимая работа школы.* Там же. Шульгин. *Общественная работа школы и программы ГУС'а.* Изд. II. М. 1925 г. Лилина. *Школа и трудовое население.* Л. 1924 г. Лилина. *Работа школы среди крестьянства.* Л. 1925 г. Лилина (ред.). *Сельский учитель.* Л. 1925 г. Лилина (ред.). *Новая школа.* Вып. III. *Общественно-полезная работа школы.* Л. 1926 г. Розанов. *Жизнь школы и жизнь района.* „На путях". 1923 г., № 9. Багрецов. *Из практики самоуправления в сельской школе I ст.* „Нар. Уч.", 1924 г., № 9. Девятков. *Дети на службе города и деревни.* „Нар. Уч.", 1924 г., № 9. Пронин. *Из практики деревенской школы.* „На путях", 1924 г., №7—8. Скаткин. *Общественная работа деревенской школы.* М. 1926 г. Соболева. *Оздоровление быта через школу.* М. 1926 г. Новикова. *Школа как организация общественно-полезной работы.* „Нар. Уч.", 1926 г., № 1. Девятков. *Связь школы с семьей.* „На путях", 1924 г., № 1. Алыпов. *О работе школы в деревне.* „На путях", 1925 г., № 2. Грандов. *Учитель и школа в деревне.* М. 1925 г. Соловьева. *Работа в деревне детей колонии Луначарской.* „На путях", 1925 г., № 1. Челюсткин. *Общественно-политическая работа в деревне.* „На путях", 1925 г., № 2. Яковлев. *О сельской школе и сельском учителе.* „Нар. Уч.", 1924 г., № 5. Скаткин. *Новая волость и школа.* Роль школы и наша волость. „Нар. Уч.", 1925 г., № 7—8. Семин. *Сельсовет и вик в школе.* Там же. Толстов. *Трудовая школа в деревне.* М. 1925 г., Мерзон. *Советское строительство в деревне.* М. 1926 г. Иорданский. *Общественно-полезный труд детей вне школы.* М.—Л. 1926 г. Диомидов. *Новая волость, сельсовет и школа.* 1927 г.

14. Участие населения в содержании школ. Рост активности и заинтересованности школой населения и недостаточность местного бюджета для быстрого развертывания школьной сети привели Наркомпрос к допущению существования школ на началах совместного финансирования со стороны ОНО и общественных организаций или групп населения. Инструкция об условиях и порядке существования таких школ от 18 февраля 1926 г. допускает их открытие по особым постановлениям губ- и облисполкомов при условии: 1) гарантий для их нормального существования в течение всего учебного года, 2) сохранения за ОНО полноты прав административного, организационно-педагогического и методического руководства работой школы и контроля и 3) соблюдения плана развертывания сети школ. В пунктах, не предусмотренных этим планом, школы могут открываться лишь в исключительных случаях с особого разрешения ОНО. Право участия в содержании школ предоставляется кооперативным обществам, комитетам крестьянской взаимопомощи, профсоюзам и другим организациям, а также отдельным группам населения, объединенным в комитеты содействия или общества „Друзей школы". Этим организациям и группам дается преимущественное право обучать в данной школе детей своих членов, при чем до 25% вакансий распределяет по своему усмотрению ОНО. Но если в организации школы участвуют группы, объединяющие лиц, живущих на нетрудовые доходы, ОНО, в целях недопущения специфического состава учащихся, заполняют своими кандидатам 50% комплекта учащихся, предоставляя взамен для непринятых в школу детей членов группы места в других школах в количестве 25% комплекта учащихся данной школы. Обязательства организации или группы населения оговариваются своевременно, до проведения годовой сметы по местному бюджету, особым договором и могут выражаться в снабжении топливом, освещением, в хозяйственном обслуживании, в ремонте здания, обеспечении квартирами и подводами для служебных поездок учителей, в устройстве горячих завтраков для учащихся и т. д. Школа должна при этом снабжаться по нормам не ниже тех, которые установлены для школ, содержимых на средства из местного бюджета. Допускается замена натурального снабжения школы или ее хозяйственного обеспечения соответствующими денежными взносами. В учебных расходах этих школ должны принимать участие как ОНО, так и организация или группа населения, с которыми заключен договор. Заработная плата учителям проводится по смете ОНО по общеустановленным ставкам, и только при отсутствии средств у ОНО к выплате могут быть привлечены организации, но при условии, чтобы это не повлекло зависимости от них учителей школы. За ОНО в таких школах сохраняются права: а) назначения и увольнения учителей, б) утверждения учебных планов, программ преподавания и педагогических методов, в) утверждения списка учебников, г) наблюдения за выполнением школьным коллективом указаний и инструкций Наркомпроса и ОНО, д) установления порядка внутренней жизни школы и е) контроля за ее нормальной работой. Организациям и группам, участвующим в содержании школы, предоставляется влияние на ее хозяйственную жизнь путем представительства в комитете содействия и в совете школы.

По окончании срока договора здание и имущество школы, приобретенные на средства организации или группы населения, переходят в ведение ОНО и используются им на просветительные цели. К инструкции Наркомпроса об условиях существования школ на началах совместного финансирования приложен текст типового договора (см. „Еженед. НКП.", 1926 г., № 12). *Категорически воспрещая взимание платы за учение в школах I ступени* (см. Постановление ВЦИК и СНК РСФСР о взимании платы в учебн. и воспитат. учрежд. 21 января 1927 г.), Наркомпрос считает недопустимым открытие новых школ путем сохранения договорной сис-

темы 1922—23 гг., которая свелась к прикрытой платности обучения и поставила учителя в кабальную зависимость от кулачества (распор. от 17 ноября 1925 г.). Вместе с тем в своем постановлении о школах, содержимых на началах совместного финансирования, Наркомпрос предложил всем ОНО всемерно привлекать общественные средства к этому типу школ. К 1926—27 г. на эти же начала должны быть переведены и договорные школы, существующие еще в отдельных губерниях с 1922—23 г.

15. Комитеты содействия и отчетность школы перед населением. Для улучшения материального положения школ при них организуются *комитеты содействия*, в задачи которых входит изыскание средств путем сбора добровольных пожертвований, периодических взносов и т. д., выяснение материального положения родителей учащихся. Комитеты избираются на год при начале учебных занятий общими собраниями родителей учащихся и других граждан, желающих поддержать материальную базу школы. Избранными могут быть только граждане, пользующиеся избирательными правами по конституции. В городских школах в состав комитета входит 9 человек: 4 представителя общего собрания, заведующий школой, представитель учащихся и по одному представителю от ВЛКСМ, жилотдела и межсоюзного объединения. В сельских школах—5 человек: 2 представителя общего собрания, заведующий школой, представитель от учащихся, если от них есть представительство в школьном совете (в зависимости от возрастного состава учащихся школы), и один представитель от сельсовета или других организаций (комитета взаимопомощи, ячейки ВКП, ВЛКСМ). Избранные члены комитета представляются на утверждение ОНО. Комитет выделяет своего представителя в школьный совет с правом совещательного голоса. В президиум комитета входит по должности заведующий школой. Доходы комитета поступают в общий фонд специальных средств школы и расходуются по плану, который заведующий школой предварительно сообщает комитету. Два раза в год комитет отчитывается в своей работе, а заведующий школой — в израсходовании поступивших средств перед общим собранием.

В случае вмешательства комитета в педагогическую или административную работу школы ОНО делает распоряжение об его роспуске и выборе нового.

Отчетность школы перед населением надо понимать как информацию о ее работе, пропаганду идей школы, ее задач и целей, выявление планов ее предстоящей работы и разъяснение новых педагогических принципов и методов работы. Такой отчет школа обязана давать не менее двух раз в год: в начале и в конце учебных занятий. Возможны и более частые отчеты, если они вызываются действительной потребностью и интересом к школе населения, не переобременяют школу и не нарушают нормального течения ее жизни. Необходимо стремиться к привлечению на отчетные собрания школы возможно более широких слоев населения, особенно в деревенской школе. В организации собраний должны принимать самое активное участие и дети, освещая отдельные стороны своей работы в посильных им докладах. Если при этом отчетное собрание совпадает с временем выпуска из школы старшей группы, оно может принять характер школьного праздника. Выявлению работы школы очень поможет организация школьной выставки. Желательно привлечение представителей населения к обсуждению отчетных докладов учителей и детей.

16. Районные школы. Организации коллективной работы и выявлению опыта массовой школы служит создание районных школ, как центров идеологического руководства педагогической работой в районном масштабе. Задачей этих школ является, кроме того, объединение учительства на плановой работе по самообразованию, качественное улучшение работы массовых школ, их инструктирование на основе директив ОНО и консультирование. Такое объединение учительства дает ему возможность коллективно разрешать целый ряд вопросов школьной теории и практики, непосильных для одного учителя массовой школы, и отражать действительное положение в ней педагогической работы. Каждая школа имеет возможность выносить на обсуждение своего объединения все интересующие ее вопросы, а районная школа и весь коллектив объединения в целом намечают программу вопросов, подлежащих разработке в школах района в определенный период.

Кроме периодических конференций с докладами о работе школ, рефератами по различным педагогическим вопросам и проч., формами и методами объединения работников массовых школ является низовая работа их в небольшом (чтобы не раздроблять сил) числе постоянных кружков, выносящих вопросы более принципиального характера на районную конференцию. Возможны также индивидуальные задания школе или отдельным учителям, организация выставок, школьных праздников, максимальное использование районной библиотеки, учебного музея и взаимное посещение школ учителями района.

Выделение районной школы производится уоно совместно с Союзом раб. просв., причем учитывается и естественное тяготение учительства к данному центру по экономическим, политическим и прочим условиям района и наличие минимальных объективных условий в выделяемой школе: более высокого уровня методической, педагогической и общественно-политической работы, наличия полного состава работников по одному на группу, полного числа групп и необходимых вспомогательных учреждений (библиотеки, музея) и учебных пособий. Районная школа не должна брать на себя никаких административных функций. В своей работе она руководится планом, вырабатываемым ею с коллективом объединения и утверждаемым ОНО.

17. Местные органы народного образования. Инспекция школ I ступени.

Вопросу о местных аппаратах Наркомпрос уделил в 1926 г. особое внимание, учитывая значение их для укрепления низовой сети просветительных учреждений. По финансовым соображениям Совнарком отклонил, однако, мысль Наркомпроса о создании специального института волостных уполномоченных по народному образованию. Таким образом, на ближайшее время вся работа по народному просвещению в волости будет выполняться попрежнему в порядке совместительства одним из членов вика.

Второй задачей Наркомпроса являлось восстановление уоно. Постановлением сессии ВЦИК'а в ноябре 1926 г. общие отделы уика ликвидированы и вновь созданы самостоятельные ОНО. Вслед за восстановлением уоно намечается передача им всей полноты бюджетных прав наравне с другими отделами уика.

Общее руководство школьной работой как в административно-хозяйственной, так и в учебно-воспитательной и программно-методической части принадлежит теперь краевым, областным и губернским отделам народного образования (Положение о губоно 1923 г.). В области учебно-воспитательной и программно-методической работы школы руководствуются директивами *методических бюро* при губоно или уездных филиальных методических ячеек там, где они организованы как совещательные органы при ОНО. Ближайшими руководителями работы школ являются *губернские и уездные инспектора народного просвещения*, как официальные представители ОНО в районе своей деятельности. Но работа их должна носить не узковедомственный, а широко-общественный характер. Инспектор устанавливает связь с местными организациями и трудовым населением, привлекая их к активному участию в деле строительства просвещения. Путем докладов в советских, партийных и профессиональных организациях, на рабочих собраниях, сельских сходах, на съездах и конференциях инспектор знакомит места с очередными задачами в области просвещения. Инспектор направляет педагогическую работу массовых школ, разъясняет руководящие положения, получаемые школой от ОНО и других органов, и наблюдает за их выполнением, знакомит школьных работников с теоретическими и практическими достижениями педагогики и постановки дела в лучших школах. Инспектору дается право производить ревизию школ в случаях, требующих ее срочности, делать указания школьным работникам для исправления ошибок и недочетов в их работе, присутствовать на заседаниях школьного совета, требовать через ОНО отмены незаконных действий или распоряжений должностных лиц, обращаться к органам власти о привлечении к суду виновных в бесхозяйственности или других незаконных действиях, делать представления ОНО о назначении, отводе и перемещении учителей. Инспектору не дано, однако, права непосредственного администрирования, и увольнять, перемещать и назначать школьных работников своей властью он не может. Основной базой работы инспектора должна быть районная школа, так как наладить работу в ней—значит наладить уже в большей мере работу во всем районе. Свое заключение о работе школ инспектор заносит в книгу посещений, согласуя его по возможности с заведующим школой. Копия заключения заносится им в свой путевой журнал.

В отличие от школьных инспекторов прошлого времени советский инспектор не может быть чиновником-ревизором; он старший учитель, руководитель в широком смысле этого слова. Он должен осуществлять живую связь школы с высшими органами просвещения, должен помогать обследуемым им учреждениям работать лучше, чем до обследования.

При посещении школы инспектором решительно исключается экзамен детей. Беседуя с детьми, тактичный инспектор не станет спрашивать их о том, что они прошли, как усвоили пройденное. Для выяснения этого у него есть другие пути: материалы школы, работы детей, наблюдения педагогической работы учителя. В беседе учителя с детьми инспектор примет участие как равный; этим он только развяжет и учителя и детей, тогда как молчаливая фигура постороннего посетителя будет их только стеснять. Но устранить учителя и повести очередную работу вместо него было бы совершенно неправильным. С согласия учителя инспектор может помочь ему во время занятий с детьми, приняв участие в беседе, в проведении экскурсии, лабораторных занятий и т. д. В заключительной беседе, после изучения материалов школы, инспектор должен подвести итоги своим наблюдениям: выявить достижения школы и отмеченные им недочеты работы и дать необходимые инструктивные указания. На все вопросы учитель по возможности должен получить необходимые ему разъяснения. Самое желательное, чтобы выводы из такой заключительной беседы были сделаны инспектором и учителем совместно. Особенно важно, если в них будут отмечены не только недочеты в работе учителя, но и его достижения.

Обследуя организационную часть работы школы, инспектор должен выявить, насколько школа связана с населением, с какими его группами эта связь теснее, каков социальный состав детей, в какой мере школа помогает беднейшему населению в обучении его детей, какова длительность пребывания ребят в школе, каковы ее влияние на население и заинтересованность его в школе.

Отчет о своих впечатлениях инспектор дает не только уоно или губоно: как общественный работник он должен отчитываться и перед учительством, и перед населением. В этом существенное отличие советского инспектора от старого чиновника.

Литература. Векслер. *Формы и методы работы инспектора.* Сборн. *В помощь организатору народного просвещения.* М. 1926 г. Перель. *Учительство об инспекторе.* Там же. Есипов. *Инспектор и работа школы.* Там же. Векслер. *Вопросы инспектирования и руководства.* Сборн. *Организация и методы просвет. работы.* Вып. 2. М.

1926 г. *Инструктивное письмо о работе инспектора нар. просв.* М. 1925 г. *Положение об инспекции нар. просв., утвержд. 30 ноября 1923 г.* „Еженед." 1924 г., № 1. *Инструкция уездному инспектору нар. просв., утвержд. 10 янв. 1924 г.* Там же. Чарнолуский и Львов. *Справочник народного учителя*, М. 1925 г.

18. Управление школой I ступени. Права заведующего школой и школьного совета. Вопросы управления школой I ст. предусматриваются Уставом ед. труд. школы, утвержденным СНК 18 декабря 1923 г. Ответственное руководство педагогической, хозяйственной и административной частью школы возлагается на *заведующего школой*, который председательствует в школьном совете. Этим положением предусматривается *единоличная ответственность* заведующего за все школьное дело, и намечается порядок обсуждения и решения различных вопросов *школьным советом* как высшим коллегиальным органом, в который входят все школьные работники, представители учащихся, партийных и общественных организаций. Но наличие такого органа не снимает с заведующего школой его персональной ответственности за все постановления совета, так как в случаях своего несогласия с тем или другим постановлением он имеет право приостанавливать исполнение этих постановлений, перенося окончательное разрешение вопроса в ОНО. Вместе с тем Устав школы дает заведующему право проводить различные мероприятия в исключительных случаях самостоятельно, докладывая о решениях школьному совету в ближайшем заседании. Заведующий школой назначается ОНО из лиц с педагогическим стажем, причем кандидаты могут выдвигаться школьным советом, профессиональными и партийными организациями.

Школьный совет составляется из всех школьных работников данной школы, одного представителя от технического персонала и врача. В совет имеют право входить представители местных органов ВКП(б), женотделов, профсоюзов, советов РК и КД, районного комитета ВЛКСМ—по одному от каждой организации и по одному учащемуся от каждой группы не ниже четвертого года обучения. Рассмотрению совета подлежит: обсуждение мер для проведения в жизнь распоряжений и инструкций высших органов народного образования, утверждение программ, учебных планов и методов их проработки, организация труда и отдыха детей, распределение их занятий, обсуждение отчетов отдельных школьных работников, врача и организаций содействия школе о проделанной ими работе, прием учащихся, их распределение по группам и выдача удостоверений оканчивающим курс школы, установление способов учета работы и утверждение сводок произведенного учета, распределение работы между отдельными работниками, представление в ОНО об удалении из школы кого-либо из учащихся, обсуждение проектов улучшения постановки школьного дела и заявлений, касающихся жизни школы и работы учащихся, вносимых ОНО, заведующим школой или через него другими членами совета. Для обмена опытом отдельных школьных работников ОНО организует объединения школ района.

19. Права и обязанности учителя. Права и обязанности учителя регулируются Уставом ед. труд. школы, генеральными коллективными договорами Цекпроса с Наркомпросом, правилами внутреннего распорядка в школах I и II ст., соглашением о едином тарифе и рядом распоряжений Наркомпроса и местных ОНО. По Уставу ед. труд. школы учителя назначаются и увольняются ОНО, при чем кандидатуры могут выдвигаться заведующими школами, партийными и профессиональными организациями из лиц, удовлетворяющих требованиям, установленным Наркомпросом. Преимущество, при прочих равных условиях, отдается лицам с общественным стажем. Для установления теоретической и практической подготовленности лиц, желающих поступить на педагогическую работу, при местных отделах народного образования образуются *экспертные комиссии*. Положение о них и инструкция к нему утверждены коллегией Наркомпроса 11 декабря 1925 г. („Еженед." 1925 г., № 52).

Особыми распоряжениями Наркомпроса 13 июля и 23 августа 1926 г. предлагается всем ОНО, передавшим право назначения и увольнения учителей заведующим школами, аннулировать эти решения, как противоречащие Уставу ед. труд. школы.

Учителя несут в учреждениях учебно-воспитательную работу, согласно распределению, установленному советом школы, и руководящим указаниям заведующего. Они представляют на утверждение совета программы и планы занятий по каждой группе и отчеты о проведении намеченных планов, отклонениях от них и об общих достижениях учащихся. Как члены школьного совета учителя принимают непосредственное участие в обсуждении и разрешении всех подлежащих рассмотрению совета вопросов. *Генеральный коллективный договор* распространяется в части правовых гарантий, норм, охраны труда и квалификационной сетки на работников всех учреждений, *подконтрольных Наркомпросу* и подконтрольных местным его органам в части учебно-воспитательной.

Учителя обязаны выполнять установленные нормы работы при наличии нормальных условий: исправном состоянии помещений для занятий, достаточном снабжении учебными пособиями и материалами для работы, гигиеническом и санитарном оборудовании помещения, достаточном освещении и отоплении. В противном случае, по постановлению органов охраны труда, допускается изменение плана работы или уменьшение ее нормы. Для всех учителей устанавливается один раз в неделю отдых, не менее 42 часов. Участие учителей в подготовке и проведении революционных праздников, детских спектаклей, вечеров и т. п. в дни отдыха компенсируется им предоставлением отдыха в один из ближайших рабочих дней. Заработная плата учителей устанавливается особыми тарифными

соглашениями Союза с органами Наркомпроса. Оплата учителей за время каникул производится по среднему заработку за 3 предшествующих месяца. Оплата за время болезни и родов определяется особым Положением о социальном страховании работников просвещения. При увольнении учителя получают компенсацию за неиспользованный ими по вине администрации отпуск в размере среднего за 3 месяца заработка. Всем учителям предоставляется, сверх основного отпуска (2 недели за $5^1/_2$ месяцев работы), еще 2 недели дополнительного отпуска, преимущественно в течение каникулярного времени. *„Правила внутреннего распорядка в школах"* заключают в себе ряд общих положений, регулирующих обязанности и взаимоотношения служащих и администрации, и взыскания за нарушение этих положений. Обязанности учителей формулируются в п. 40 правил так: „Учащие ведут педагогическую работу в пределах учебного плана (уроки, практические занятия, журналы, подготовка к занятиям, проверка ученических работ и т. п.), ведут воспитательную работу и содействуют общеорганизационной и общеобразовательной работе учащихся путем участия в работе ученических организаций, комиссий, кружков и т. п. Учащие обязаны участвовать в заседаниях школьного совета, в педагогических заседаниях, предметных комиссиях и т. п. и внутри школьных организаций выполняют отдельные задания по поручению школьного совета. Учителя обязаны являться в школу не позже чем за 10 минут до начала занятий. Их отсутствие или опоздание обязательно фиксируется в особом журнале. Учителя несут дежурства по школе по определенному расписанию. Дежурные приходят за полчаса до начала занятий и несут общее наблюдение за порядком в школе в течение всего рабочего времени. Количество часов ежедневной работы каждого учителя определяется учебно-производственным планом учреждения".

20. Материальное и правовое положение учителя школы I ступени характеризуется такими данными. Расходный бюджет учителя в Москве равнялся 43 товарным рублям, в то время как бюджет советского служащего в среднем доходил до 52 рублей 75 коп. Бюджет сельского учителя в Московской губ. достиг 38 руб. только в 1926 г. Заработок учителя в 1925/26 г., при нагрузке его разными видами школьной и общественной работы в 11 час. в день, в среднем составлял 47% заработка 1914 г. Сельский учитель покрывает зарплатой только около 75% своих крайне скромных потребностей. Остальное покрывается другими средствами, среди которых 15% составляют средства отрицательного характера, как займы и продажа домашних вещей. Таким образом бюджет сельского учителя, даже в Московской губернии, характеризуется в приходной части низким заработком и относительно высоким размером средств отрицательного характера. В расходной части бюджета мы видим 45% на питание, 23% на одежду и 32% на прочие расходы. Хотя из года в год материальное положение учителя улучшается, но все же в абсолютных цифрах расходы на основные нужды учителя настолько незначительны, что не дают возможности держать на должной высоте благосостояние, культурный уровень и здоровье учителя. (Соколов—„Главные черты бюджета учителей школ I ступени Московской губ.". „Бюллетень ЦСУ". 1926 г.,№ 121.)

Постановлением СНК РСФСР от 21 апреля 1926 г., в целях улучшения положения учителей сельских школ всех типов и обеспечения сети школ учителями, им предоставляется за счет местного бюджета: 1) *помещение* при школах с отоплением и освещением или надбавка в 10% к основному окладу при отсутствии помещения, 2) *проезд* на окружные, уездные и волостные конференции работников просвещения, 3) прием и *бесплатное обучение детей* и сирот учителей во *всех* учебных заведениях наравне с детьми рабочих и крестьян, 4) *командировки* по истечении 5 лет работы в сельских школах на курсы по повышению квалификации учителей с сохранением содержания и выдачей путевых и суточных и 5) право на ежегодный *двухмесячный отпуск*. По применению этого постановления издана особая инструкция 18 августа 1926 г. („Еженед." 1926 г., № 34). Учителям сельских школ I ступени предоставляется *отсрочка по призыву* на военную службу на все время состояния их в должности учителей этих школ (постановление ЦИК'а и СНК 7 мая 1921 г.). В целом ряде распоряжений Наркомпрос предлагал уже ОНО *ликвидировать* на местах *задолженность* учителям по зарплате, а 14 мая 1926 г. состоялось распоряжение СНК всем исполкомам немедленно принять меры к полной ликвидации задолженности учителям не позже 15 июня и впредь строго следить за своевременной выдачей зарплаты. *Заработная плата* должна высылаться учителям в волость или район (распоряжение Наркомпроса 11 сентября 1925 г., „Еженед." 1925 г., № 38).

На 1927/28 г. установлены новые *минимальные ставки* зарплаты учителям: по 1 поясу — 52 р., 2—49 р., 3—44 р., 4—42 р. и 5—39 р. (постановление ВЦИК'а 11 июля 1927 г.). Там, где зарплата в настоящее время выше, снижение ее не допускается. В эти ставки не входят квартирные надбавки учителям сельских школ (цирк. НКФ'а 8 сентября 1926 г.). Помимо того, с 1927/28 г. вводятся *периодические прибавки* за каждые 5 лет службы, причем учителя по старшинству стажа разбиваются на 4 группы, всех же прибавок устанавливается — 4 (постановление ВЦИК'а 11 июля 1927 г.). По постановлению ЦИК'а СССР 15 января 1925 г. всем учителям сельских и городских школ I ступени с 1 января 1925 г. выплачивается *пенсия* в размере 240 руб. в год за 25 лет работы в школах I ступени, избах-читальнях, библиотеках, низших с.-х. школах и дет. домах, если из этих 25 лет они проработали на советской службе не менее 5 лет. В счет этих лет зачитывается и служба в Красн. армии, во флоте и на выборных совет. и проф. должностях. Оставаясь по выслуге 25 лет на своей работе, учитель полу-

чает, сверх своего содержания, 50% пенсии. После его смерти право на часть пенсии переходит к его нетрудоспособным родственникам (инструкция о пенсионном обеспечении учителей 30 марта 1925 г., „Еженед.“, 1925 г., № 14).

Постановлением ВЦИК'а от 2 февраля 1925 г. *воспрещается* привлекать учителей к *бесплатным работам* технического характера, не соответствующим прямому назначению школьного учительства, как-то: производство переписей, работа в канцеляриях исполкомов и т. д., что практиковалось на местах в порядке мобилизации. Привлечение учителей к культурной и общественно-политической работе также не должно носить принудительного характера, поскольку эта работа ведется в порядке общественной самодеятельности по общему плану Союза работников просвещения.

Директивы XIII съезда партии, последовавшие за ними мероприятия правительства и решения Всесоюзного учительского съезда улучшили правовое положение учителей. Считая, что отмечаемые местами явления игнорирования прав учительства понижают его работоспособность и противоречат политике партии и правительства, Наркомпрос организует широкую и планомерную борьбу с этими явлениями, предписывая производить самое скорое и тщательное расследование по каждому отдельному правонарушению с привлечением виновных к служебной и судебной ответственности (распоряжение Наркомпроса об укреплении правового положения учительства 6 января и в ноябре 1926 г.). 2 июля 1925 года издано распоряжение Наркомпроса „не посылать без особой нужды супругов-учителей на школьную работу в различные районы“, так как постановление СНК отменило для учителей ограничения, установленные „временными правилами о службе родственников в государственных учреждениях“.

21. Школьное делопроизводство, счетоводство и отчетность. Как учреждение, на которое государство возлагает определенные общественно-педагогические задачи и которому оно дает для этого денежные и материальные средства, школа руководствуется в своей работе в основных чертах общими для всех правительственных учреждений правилами делопроизводства, счетоводства и отчетности. Но упрощение их форм, борьба с канцелярщиной и ненужной бумажной перепиской, ставшие одним из лозунгов наших дней, должны найти отражение и в школьном деле. Делопроизводство школы в первую очередь должно служить правильной организации педагогической работы, а для этого необходим ее своевременный учет.

Учитывать в школе приходится: 1) материал, с которым она имеет дело, 2) факторы педагогического процесса, 3) педагогические акты и 4) результаты школьной работы. Этим в значительной мере определяются особенности форм школьного делопроизводства и тот минимум, без которого школьное дело будет бесспорно страдать. Необходимость *учета материала*, с которым имеет дело школа, требует следующих форм делопроизводства: при приеме новых учащихся школа должна иметь сведения об имени, отчестве и фамилии поступающего, его возрасте, народности, семейном положении и местожительстве, о социальном и имущественном положении лица, на иждивении которого находится учащийся, и о том, где он учился или воспитывался раньше. Этими сведениями заполняют *анкетный лист* родители поступающего или с их слов доверенные лица. К анкетному листу прилагаются имеющиеся личные документы. На основании анкетных данных и приложенных к ним документов в хронологическом порядке ведется *книга ежегодной записи учащихся*. Кроме сведений, сообщенных в анкетном листе, в нее заносятся даты приема в школу и увольнения из нее, с указанием его причины. Для облегчения пользования необходимыми в школьной практике сведениями об учащихся главнейшие основные данные из этой книги переносятся *в личные карточки учащихся*. Тут же отмечаются и позднейшие изменения в их семейном и социальном положении. Из карточек составляется „каталог“ учащихся, при чем подбор карточек может делаться по различным признакам по мере надобности: по общему алфавиту, по годам поступления, по наличному составу групп в текущем учебном году с выделением выбывших, по социальному составу и т. п. Наиболее ценным дополнением к личной карточке является „дело“ или „формуляр“ учащегося. В него заносятся результаты первого врачебного осмотра учащегося, а в тех школах, где имеется возможность педологического изучения ребенка, и данные педологические. В дальнейшем к делу прилагаются и другие материалы, характеризующие различные изменения в умственном и физическом облике учащегося: индивидуальные санитарные листы с данными периодических врачебных обследований (есть форма, утвержденная Наркомздравом), позднейшие педологические наблюдения, характеристика успешности и достижений учащегося, выявленных им способностей и интересов, его участия в общественной жизни и пр. Этими четырьмя формами можно ограничить делопроизводство школы, необходимое для учета материала, с которым имеет дело учитель. Все эти формы могут заполняться при помощи самих учащихся, в порядке их общественно-полезной работы.

Учитывая факторы педагогического процесса, школа должна прежде всего иметь точные данные о посещаемости занятий учащимися. *Журнал посещаемости* ведется обыкновенно по группам. Против алфавитного списка учащихся делаются отметки по дням месяца об отсутствующих, с указанием условными обозначениями причин их неявки: болезни, отсутствия обуви, одежды, исполнения общественных обязанностей, естественных препятствий, домашней работы или заработка и т. п. В этом же журнале регистрируются и перерывы в работе школы или отдельной группы из-за от-

сутствия преподавателя, эпидемических заболеваний, неисправности помещения, недостатка топлива и пр. В более крупных школах дополнением может служить сводный журнал посещаемости, в котором подводятся ее итоги по всей школе. По каждой группе даются итоги учебных и неучебных дней, при чем по отдельным графам отмечаются различные причины перерывов в занятиях, нормальное для каждой группы число ученико-дней за месяц и число пропущенных ученико-дней с разбивкой их на категории по различным причинам пропусков. Журнал посещаемости в больших школах технически удобнее заменить отдельными листами на каждый месяц. (См. формы №№ 2 и 3 статистической отчетности Московского ОНО.) Эти листы по мере их заполнения передаются для общей сводки заведующему школой или делопроизводителю.

Школа учитывает и другие факторы педагогического процесса: окружающую среду, домашнюю обстановку, режим дня, режим питания, влияние школьного коллектива и т. д., но для их учета нельзя, конечно, указать какие-либо обязательные стандартные формы. Поскольку к факторам педагогического процесса относится и обстановка школы, важно вести точный учет состояния и использования учебных кабинетов, лабораторий, мастерских, земельных угодий, учебных пособий и материалов.

Переходя к учету *„педагогических актов"*, необходимо упомянуть об отчетности по учебной части. К ней относится прежде всего *классный журнал* или *дневник занятий*. Формы их могут быть разнообразны. Для учета ежедневной школьной работы циркуляром Главсоцвоса от 31 июля 1924 г. рекомендуется такая форма *группового дневника*:

Месяц	Число	День			
Распределение времени по темам дня	Центральная тема (комплекс)	Тема текущих занятий	Как происходила проработка материала по теме: а) что делал учитель, б) учащиеся.	Примечания: отношение учащихся к работе, затруднения в ней, наиболее интересные моменты и т. д.	
	(Заполняется при начале проработки комплекса.)	1) 2) 3)			

Различные формы учета работы учителя и детей дает третье методическое письмо Научно-Педагогической Секции ГУС'а об учете работы в школе I ступени.

Весь этот учетный материал подлежит рассмотрению прежде всего с точки зрения его педагогической ценности. Но в школьном делопроизводстве он будет, конечно, широко использован в обязательной для каждой школы *периодической отчетности*. Главнейшие данные учета повседневной работы фиксируются в *формуляре школы*. В него включаются общие сведения о школе, об ее здании, земельном участке, основном инвентаре, персонале служащих, о числе, составе и движении учащихся, об учебной части (учебные планы, методы работы, успешность занятий и пр.), об учебно-вспомогательном оборудовании и бюджете школы. Формуляр составляется на три года и пополняется в течение их дополнительными сведениями. Копия формуляра представляется в соответствующий ОНО. Формуляр школы и перечисленные выше формы учета работы дают исчерпывающий материал для составления двух *ежегодных отчетных ведомостей*, из которых одна заполняется для Центр. Стат. Управления по состоянию школы на 1 декабря, а другая дает ряд дополнительных сведений на 1 июня. Форма последней ведомости, приложенная к распоряжению Наркомпроса от 26 января 1926 г. за № 13 („Еженедельник НКП", 1926 г., № 5), в настоящее время сильно сокращена и будет опубликована в переработанном виде.

При *учете движения денежных средств* школы руководствуются обязательной для всех правительственных учреждений инструкцией НК РКИ по счетоводству и отчетности, утвержденной СНК СССР. Но эта инструкция предусматривает наличие сложного денежного и материального хозяйства, и к небольшому хозяйству массовой школы I ступени, особенно в сельской местности, далеко не всегда применима. Что касается порядка расходования средств, то на местах только заведующие школами более крупного масштаба получают *права* так называемых третьестепенных *распорядителей кредитов*; заведующие же большинством школ пользуются только правами *подотчетных лиц*. В первом случае школа составляет свою смету прихода и расхода, утверждаемую соответствующими органами Наркомпроса и Наркомфина, и заведующий школой получает право самостоятельного расходования кредитов, отпускаемых по смете школы. Но эти расходы могут производиться только по прямому назначению в пределах установленных по отдельным статьям и параграфам сметы ассигнований. Во втором случае (в небольших школах) заведующий получает на нужды школы только необходимые авансы и, как подотчетное лицо, отчитывается в расходах школы перед третьестепенным распорядителем кредитов, которым является заведующий более крупным учреждением: опорным пунктом, уоно и т. п. Наиболее простыми обязательными формами денежного учета для школ, не пользующихся правами распорядителей кредитов, являются кассовая книга и книга расхода и прихода по параграфам и статьям сметы местного бюджета с месячными итогами. В кассовой книге подводятся и ежедневные итоги. Каждая запись в книгах должна быть подтверждена соответствующим документом: счетом, актом, платежной ведомостью и т. п. Обязательной для заведующего школой формой отчетности при этом являются авансовые отчеты, представляемые распорядителю кредитов с приложением оправдательных документов.

По учету материальных ценностей основным руководством служит также инструкция НК РКИ. Из сложной системы этого учета и такой же сложной отчетности для большинства некрупных школ является необходимой *инвентарно-вещевая книга*, а для более крупных школ, кроме того,—*материально-продуктовая книга* и оборотные ведомости инвентаря и материалов. В эти книги заносится в хронологическом порядке все имущество школы, при чем каждому сорту предметов отводится особый лист. Учитывается не только количество предметов, но и их стоимость.

В инвентарную книгу записывается движимое имущество, не входящее составной частью в другие предметы или сооружения, не уничтожающееся непосредственно в одной операции и изнашивающееся постепенно. Сюда относятся школьная обстановка, предметы хозяйственного оборудования, наглядные пособия, книги, одежда, белье, кухонная посуда, различные инструменты, перевозочные средства, упряжь, лошади и другой живой инвентарь. Предметы легко бьющиеся и малоценные инвентарем не считаются. В материальную книгу заносятся предметы, постоянно расходуемые, как, напр., учебные и писчебумажные принадлежности, продукты питания, керосин, топливо, материалы мастерских и т. п. Каждая запись в инвентарную или материальную книгу делается на основании актов о приемке (напр., дров) или накладных. В материальной книге ежемесячно делается подсчет поступлений и расходования и выводится остаток на первое число следующего месяца.

Все счетные книги должны быть пронумерованы, прошнурованы, припечатаны и заверены распорядителем кредитов. В них не допускаются подчистки и помарки. Исправления возможны только с соблюдением правил о ведении торговых книг (постановление СНК СССР от 18 сентября 1923 г., опубликованное в „Известиях ЦИК'а" 28 сентября 1923 г.).

В заключение следует сказать, что на основании постановления ВЦИК'а от 19/XI 1926 г. Совнарком в течение 1927 г. должен установить формы первичной регистрации, которые с момента их опубликования станут обязательными для всех школ.

Литература. *Инструкция по счетоводству и отчетности для административных правительственных учреждений.* Изд. НК РКИ. М. 1925 г. Изд. 5-е исправленное и дополненное. *Дополнения к инструкции по счетоводству и отчетности* (к 5-му изданию). М. 1926 г. *Положение о счетоводстве и отчетности. Операции с материальными ценностями.* Изд. 4-е. М. 1925 г. *Инструкция по счетоводству и отчетности в учреждениях МОНО.* М. 1926 г. *Инструкция по счетоводству и отчетности для учителей Ленинградского губоно.* Л. 1926 г.

В. К. Иванов.

ПРОБЛЕМА ВСЕОБЩЕГО НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

1. Историческая справка. Вопрос о введении всеобщего начального обучения детей школьного возраста не раз поднимался в России еще со времени падения крепостного права; но в массы населения сознание необходимости всеобщего обучения детей впервые внедрилось лишь в бурном 1905 г. Требование введения всеобщего и бесплатного обучения детей стало тогда обычным требованием всех съездов, банкетов, конференций, митингов и сходок; оно не сходило в те дни со страниц печати и попало даже в известную петицию к царю, с которой Гапон повел рабочих Петербурга к Зимнему дворцу. После подавления революции 1905 г. в Министерстве народного просвещения велись формальные разговоры о всеобщем обучении, а в Государственной думе, начиная с 1907 г., бесконечно обсуждались и различные варианты законопроекта о всеобщем обучении, которые дума связывала с вопросом о реформе всей системы начального образования; но закон о всеобщем обучении так и не был издан царским правительством из-за сопротивления черносотенного Государственного совета и Святейшего синода. С 1908 г., по закону от третьего мая, Министерство народного просвещения начало все же ассигновывать земствам некоторые средства на открытие новых начальных школ, а с 1909 г. организовало и фонд по выдаче долгосрочных ссуд на школьное строительство; однако, давая деньги, оно не забывало усиливать и административный нажим на либеральные земства, энергично подготовлявшие осуществление всеобщего обучения. Февральская революция не дала по существу ничего нового в деле продвижения вопроса о всеобщем обучении.

2. Мероприятия по всеобщему обучению в РСФСР. После Октябрьской революции возможности практического подхода к делу всеобщего обучения были надолго отодвинуты материальной разрухой и гражданской войной, хотя неоднократно делались попытки начать нужные подготовительные работы.

К работе по подготовке введения всеобщего обучения отдельные части Советского Союза подошли по-разному и в разное время. Раньше всего начались эти подготовительные работы в РСФСР, где еще весной 1923 г. они были планово и повсеместно организованы Наркомпросом и ЦСУ, а декретом Совнаркома РСФСР от 20 августа 1923 г. наблюдение за этими работами было поручено междуведомственным сетевым комиссиям под общим руководством Наркомпроса и его органов на местах. Этим же декретом был установлен и предельный срок введения всеобщего обучения — 1933/34 год.

В течение 1924 г. Центральная сетевая комиссия при НКП РСФСР разработала ориентировочный десятилетний план введения всеобщего обучения, согласовала его с Наркомфином РСФСР и с Госпланом СССР и представила на утверждение Совнаркома проект соответствующего декрета. После уяснения и уточнения необходимых данных 31 августа 1925 года был издан декрет ВЦИК и Совнаркома РСФСР „О введении всеобщего начального обучения и построении школьной сети", давший основные указания о порядке и формах повсеместного осуществления в РСФСР всеобщего обязательного обучения.

Декрет предоставил местным исполкомам право сокращать предельный срок осуществления всеобуча (1933/34 г.), в зависимости от состояния местного бюджета, густоты школьной сети и плотности населения, при чем непременным условием введения обязательности обучения в сельских местностях устанавливалась бесплатность обучения. Декрет дал и ряд нормативных указаний: типовым комплектом школ I и II ступени был признан комплект в 40 учащихся на 1 учителя — при нагрузке учителя не больше, чем двумя группами; нормальным типом начальной школы была признана 4-комплектная школа с 4 группами, но допустима, конечно, и 2-комплектная, наиболее типичная для деревни в настоящее время, а в некоторых случаях — и однокомплектная, с приемом через год; предельная величина школьного радиуса была установлена в три версты, при чем увеличение его допустимо только при условии организации подвоза детей или устройства ночлежек с питанием в них.

Декрет устанавливал также, что в общем на 40 комплектов учащихся I ступени должны открываться 3 комплекта учащихся 5, 6 и 7 групп семилеток, а на 20 комплектов начальной школы должен открываться 1 комплект учащихся старших пяти групп школ девятилеток и школ II ступени. Следовательно, число учащихся в 3 старших группах семилеток в среднем должно равняться $7^1/_2\%$ числа учащихся в школах I ступени, а число учащихся в школах II ступени не должно в среднем же превышать 5% числа учащихся начальной школы. Устанавливалась декретом и необходимость особого учета школ для национальных меньшинств, при распыленном расселении коих школьный комплект может снижаться в среднем до 30 человек. В течение года школьные сети и местные планы финансирования дела всеобщего обучения должны были быть разработаны и утверждены центром, так как денежная помощь госбюджета должна оказываться только тем административным единицам, планы коих будут утверждены в суммарном виде Совнаркомом. Декрет установил также принцип отпуска субвенции на зарплату учителям и на школьное строительство, а также порядок образования государственного школьно-строительного фонда для выдачи долгосрочных ссуд местам на постройку и расширение школьных зданий. Подготовка нужного числа учителей должна быть по указаниям декрета обеспечена плановым развитием сети педтехникумов, а в случае нехватки их—организацией краткосрочных курсов, при чем учащиеся должны быть обеспечены стипендиями. Наконец, ЦСУ обязывалось декретом произвести перепись образовательных учреждений всех типов для того, чтобы общий и местные планы введения всеобщего обязательного обучения были уточнены на основании действительного положения дела народного образования. Эти четкие указания декрета помогли плановому усилению работ на местах, сделали 1925/26 учебный год первым годом планового развертывания сети начальных школ и вывели в РСФСР дело разрешения проблемы всеобщего начального обучения из узко-ведомственных рамок.

Итоги соответствующих работ центральных и местных органов РСФСР, недостатки и достижения этих работ, а также перспективы дальнейшего развертывания дела введения всеобщего обучения были освещены в специальных докладах НКП на заседании Совнаркома РСФСР (24 сентября 1926 г.) и на III сессии ВЦИК XII созыва (5 ноября 1926 г.), результатом чего и было принятие ВЦИК постановления от 19/XI 1926 г. „О мероприятиях по введению всеобщего начального обучения", опубликованного в № 19 „Бюллетеня III сессии ВЦИК XII созыва", а также в № 33 „Известий ЦИК и ВЦИК" от 10/II 1927 г. и в № 3 „Еженедельника НКП РСФСР" за 1927 г.

В этом постановлении ВЦИК отмечает, что задачи индустриализации страны, развития сельского хозяйства и обеспечения роста социалистических элементов во всем народном хозяйстве настоятельно требуют подведения более высокой культурной базы под все наше строительство. С тем культурным наследством, которое осталось от старого строя, затруднено дальнейшее развертывание нашей промышленности и земледелия.

Серьезное и прочное культурное продвижение в стране может начаться только вместе с осуществлением всеобщего начального обучения.

ВЦИК отмечает, что сеть начальных школ почти достигла довоенного уровня, а процент обслуживания ими детского населения превысил его. Это является одним из крупнейших наших культурных достижений. Однако на ряду с этим констатируется, что темп роста начального образования в стране пока еще отстает от все возрастающих культурных запросов населения, что ставит под угрозу самую возможность осуществления всеобщего обучения к 1933/34 г., если не учесть заранее все трудности работы и не принять мер к их устранению. Поэтому задача введения всеобщего обучения в намеченный срок должна быть поставлена в центре всей просвещенской работы.

Особо должны быть учтены нужды культурно отсталых народностей. В дальнейшем должна быть усилена работа по обеспечению национальных меньшинств школой на родном языке.

Количественный рост школьной сети должен сопровождаться улучшением качества школьной работы. Одобряя мероприятия Наркомпроса, направленные к повышению качества работы школы, ВЦИК предлагает усилить работу по упрощению и уточнению школьных программ, по созданию более твердого набора учебников, по усилению методической помощи учителю и работы по его переподготовке, по всемерному содействию развитию детского коммунистического движения, по улучшению снабжения школ и по увеличению продолжительности учебного года.

Школы должны быть обеспечены достаточными нормами учебно-хозяйственных расходов. На обязанность местных исполкомов возлагается своевременное обеспечение школ учителями, пособиями, необходимым количеством топлива на весь учебный год, а также своевременный ремонт школьных зданий.

В начальной школе слишком много учащихся переростков. Нормальная педагогическая работа может быть обеспечена лишь в том случае, когда в четырехлетке будут учиться дети в возрасте от 8 до 11 лет. В связи с этим должно продолжаться плановое развертывание сети краткосрочных школ для переростков.

Вопросам подготовки учительского персонала школ первой ступени должно быть уделено усиленное внимание, при чем вся система подготовки педагога должна быть приведена в полное соответствие с планом введения всеобщего обучения.

На пути ко всеобщему школьному обучению особенные трудности представляет проблема школьного строительства. Современное состояние фонда школьных зданий, если не принять в срочном порядке решительных мер к его восстановлению и расширению, грозит не только вынужденными отказами в приеме новых учащихся, но и возможностью сокращения числа уже обслуживаемых школой детей. Школьное строительство должно осуществиться путем об'единения усилий государственных органов и общественной инициативы. В целях поощрения инициативы и самодеятельности населения должны образовываться местные ссудные школьно-строительные фонды. Вместе с тем финансирование школьного строительства за счет общегосударственных средств должно быть усилено. Местные органы обязаны особо учесть нужды отдаленных рабочих районов в новом школьном строительстве и в капитальном ремонте существующих школьных помещений, должны принять все меры к освобождению школьных зданий, используемых до настоящего времени не по назначению, а в переселенческих фондах должны быть забронированы определенные суммы на строительство школ для переселенцев. Древесина на школьное строительство из лесов как государственного, так и местного значения должна отпускаться бесплатно.

В тех районах, где наличная сеть начальных школ обеспечивает всех детей школьного возраста, местные исполкомы должны переходить на систему обязательного школьного обучения, которая будет законодательно оформлена [1].

Вместе с ростом сети начальных школ должны быть созданы условия действительной доступности начальной школы (бесплатное снабжение учебниками, письменными принадлежностями, обувью, одеждой, организация общежитий и т. п.) для детей наименее обеспеченных слоев населения. Для получения точных данных о состоянии дела начального образования, без коих нельзя уточнить планы введения всеобщего обучения, ВЦИК считает необходимым не позднее 1927/28 г. провести специальную школьную перепись, а до этого обеспечить срочную выборку необходимых данных по результатам демографической переписи 1926 г.

Подчеркивается в постановлении ВЦИК и настоятельная необходимость усиления ассигнований на нужды начального образования как по государственному, так и по местному бюджетам, размер которых должен обеспечивать выполнение утвержденных планов введения всеобщего обучения, а также необходимое улучшение материального и правового положения учительства и усиление практики бесплатного снабжения начальных сельских школ учебными принадлежностями. Устанавливая мероприятия, связанные с введением всеобщего начального обучения, ВЦИК указывает, что эта задача может быть выполнена только при максимальном вовлечении в эту работу всех государственных, хозяйственных, профессиональных и общественных организаций, а также самого рабочего и крестьянского населения.

Таким образом это постановление ВЦИК является по существу первым советским основным законом о всенародной грамотности, который подвел итоги наших достижений и характерных для всего СССР недочетов в деле начального образования и наметил пути и способы не только количественного, но и необходимого качественного роста школьного дела.

Дальнейший этап дела введения всеобщего обучения в РСФСР заключается в законодательном оформлении указаний сессии ВЦИК XII созыва и в проведении ряда организационных мероприятий для усиления работ на местах и для завершения составления местных финансовых планов введения всеобщего обучения. На основании этих планов Наркомпросом и Госпланом РСФСР будет разработан общереспубликанский план введения всеобщего обучения, рассмотрение коего в СНК РСФСР позволит учесть максимальные возможности местных бюджетов в деле обеспечения нужд всеобщего обучения и определить степень участия госбюджета в этом деле.

Значительное внимание было уделено вопросам всеобщего обучения в работах VI Все-

[1]) См. постановление СНК РСФСР от 22/IV 1927 г. „О порядке введения всеобщего обязательного начального обучения в РСФСР" („Известия" от 12/V 1927 г., № 106).

союзного съезда Союза работников просвещения (март 1927 г.) и в резолюции его по докладам наркомпросов РСФСР и УССР, а также в работах XIII Всероссийского съезда советов, который в своем постановлении от 16/IV 1927 г. по докладу т. Луначарского об общем состоянии народного просвещения в РСФСР подтвердил и уточнил соответствующие постановления III сессии ВЦИК XII созыва о всеобщем обучении, предложив в частности правительству „усилить в сравнении с прежними годами рост заработной платы учителя", ввести с 1927/28 г. периодические прибавки за выслугу лет и расширить пенсионное обеспечение просвещенцев.

Что касается соответствующей работы местных органов РСФСР, то период составления перспективных планов введения всеобщего обучения уже закончился, и теперь повсеместно идет напряженная работа по выполнению планов, по изучению первоочередных школьных нужд населения и по укладыванию в русло плановых возможностей стихии заявок населения.

3. Работа по всеобщему обучению в союзных республиках. В других союзных республиках[1] — за исключением Белоруссии и Украины — практическое плановое осуществление всеобщего обучения, в связи с большей их культурной отсталостью, есть еще дело будущего, требующее значительной подготовительной работы, требующее внимательного изучения национальных особенностей и потребностей каждой республики и ее отдельных районов.

Раньше других союзных республик последовала примеру РСФСР Белоруссия, где вскоре же после издания в РСФСР декрета от 20/VIII 1923 г. также началась соответствующая подготовительная работа, результаты которой уже 12/I 1924 года были рассмотрены и утверждены V Всебелорусским съездом советов, наметившим 1934/35 г. как предельный срок введения всеобщего обучения в Белоруссии, хотя все предположительные расчеты были произведены в двух вариантах—на 10 и на 15 лет. Совершенно открытым был оставлен вопрос о введении обязательности обучения. Разработанный план вскоре же пришлось перерабатывать из-за происшедшего укрупнения Белоруссии, но практическая работа по его осуществлению началась уже в 1924 году, когда довольно широко развернулось строительство новых школьных зданий, лес для коих отпускался бесплатно из государственного фонда. Подвергался план переработкам и в дальнейшем, при чем и в настоящее время его нельзя еще назвать окончательно установленным, так как только использование данных переписи 1926 г. и учет результатов нового укрупнения Белоруссии в 1926 г. дадут возможность ввести там в плановые рамки уже ведущуюся значительную работу по осуществлению всеобщего начального обучения.

Наиболее существенные отличия белорусского плана введения всеобщего обучения от плана по РСФСР заключаются в следующем: 1) в то время как начатое в 1923 г. в РСФСР по земским образцам построение строго фиксированной на ряд лет вперед школьной сети было оставлено, и составление конкретной школьной сети мыслится ныне лишь в процессе начавшегося практического осуществления общих планов введения всеобщего обучения, Белоруссия пошла по старому пути, произвела школьное районирование всей территории, наметила твердую сеть на весь период введения всеобщего обучения и пытается, видимо, осуществлять план в соответствии с намеченными заранее школьными пунктами, хотя, конечно, эта преднамеренность неизбежно нарушается и будет нарушаться стихией заявок населения; 2) план был построен из расчета величины комплекта в 50, а не в 40 чел., хотя и намечалась в дальнейшем переработка этих расчетов на основе снижения величины комплекта до обычной нормы в 40 чел.; 3) все расчеты велись по числу школ, а не комплектов; 4) ни второгодники, ни переростки в плане не учтены, и 5) полную программу школьного строительства рассчитано было осуществить в тот же срок, что и всеобщее обучение, т.-е. в 10 лет; по существу это вполне целесообразно, но на практике школьное строительство в Белоруссии уже значительно отстало за 2 года от намеченного плана.

На Украине соответствующие подготовительные работы начались в 1924 г., при чем в постановлении ВУЦИК и СНК УССР от 30/VI 1924 г. предельным сроком введения всеобщего обязательного обучения был установлен 1929/30 год. 25/XI 1924 г. СНК УССР утвердил „Положение о школьной сети всеобщего обучения", устанавливавшее формы сетевой и плановой работы и определявшее основные нормативные показатели плановых расчетов. 15 мая 1925 г. СНК УССР издал подробную инструкцию о составлении школьной сети, а 5/VIII 1925 г. было издано постановление ВУЦИК и СНК УССР „О мерах ко введению всеобщего обучения", вводившее с 1925/26 учеб. года обязательность обучения для всех 8-леток и устанавливавшее формы обеспечения школ педперсоналом и помещениями, а также ряд материальных льгот для учительства: 3-летние 10% прибавки и обязательное и бесплатное предоставление квартиры, отопления и освещения. В октябре 1925 г. II сессия ВУЦИК IX созыва заслушала специальный доклад НКП УССР о положении дела всеобщего обучения на Украине, подтвердила принятые решения и дала ряд директив, в том числе директиву о построении к 1/VI 1926 г. детального плана введения всеобщего обучения, основанного на твердой сети, построенной по земским образцам, с погодной разметкой ее развертывания. Пытаться построить такую сеть можно лишь в результате проведения специальной переписи детского населения, которая и была осуществлена на Украине в начале 1926 г., несмотря на предстоявшую демографическую перепись 1926 г.

[1] Данные о других союзных республиках ограничиваются 1925/26 уч. годом.

В средне-азиатских союзных республиках подготовительные работы по всеобщему обучению только развертываются, хотя и идет быстрый, но в значительной мере стихийный рост школьной сети, не всегда оправдываемый местными возможностями и наличием соответствующего персонала.

Закавказье также еще не вышло из стадии подготовительных предварительных расчетов, при чем особенно отстала Армения, еще не оправившаяся от тяжких результатов гражданской войны. Следует отметить, что закавказские республики свои расчеты ведут на комплекты в 30, а не в 40 чел., а в Азербайджане основным типом начальной школы, на который ориентируется план, считается пятилетка. Предельным годом введения всеобщего обучения все закавказские республики намечают 1934/35 год.

Все указанные выше особенности работ отдельных союзных республик необходимо иметь в виду при ознакомлении с даваемой ниже обрисовкой отдельных сторон проблемы введения всеобщего обязательного обучения, отражающей по преимуществу практику РСФСР.

4. План развертывания сети. Основными элементами разрешения проблемы всеобщего начального обучения являются: 1) разработка плана развертывания школьных комплектов на весь период введения всеобщего обучения и составление школьных сетей, потребных для его осуществления и соответствующих нуждам каждого данного района; 2) исчисление потребности в новых кадрах педагогов; 3) установление потребности в построении новых, в расширении и капитальном ремонте старых школьных зданий; 4) разработка общего плана финансирования всех частей дела всеобщего обучения и 5) увязка всеобщего начального обучения с дошкольным воспитанием, с низшим и средним профтехническим и с повышенным общим образованием. *План развертывания школьных комплектов* на весь период введения всеобщего обучения требует предварительной статистической проработки вопросов о количестве детей школьного возраста, подлежащих обслуживанию в школах I ступени, и о степени удовлетворения детского населения школьного возраста существующими школами, на основании чего и устанавливается план открытия новых комплектов. При несовершенстве и неполноте данных переписи 1920 г. и в условиях чрезвычайно трудно учитываемого значительного уменьшения числа детей в ближайшие годы, обусловленного слабой рождаемостью детей в годы империалистической и гражданской войн и большой смертностью их в период эпидемий и голода, задача построения близкого к истине плана развертывания школьных комплектов очень трудна, особенно при расчетах на годы после 1928/29 г., когда к школе подойдут возрасты, сведения о коих будут иметься лишь в результате проработки данных переписи 1926 г. Чрезвычайно затруднителен также учет второгодников и переростков, т.-е. тех учащихся, которые переросли нормальный школьный возраст; эти группы ребят нередко составляют 20, 30 и больше процентов всей массы учащихся, сильно осложняя вообще работу школы и удорожая общую стоимость начального образования. Силами, главным образом, статистических органов задача исчисления потребности в новых комплектах была, однако, с большей или меньшей точностью разрешена как в центре, так и на местах. В общем по РСФСР текущая потребность в новых комплектах на ближайшие годы определяется, примерно, в 8—10 тысяч комплектов на каждый год. Данные за 1925/26 и 1926/27 годы подтверждают этот приблизительный темп роста сети массовых школ и говорят о настоящем наступлении крестьянской детворы на начальную школу. В дальнейшем же, в годы 1930—34, потребность в новых комплектах будет превышать теперешний темп роста, примерно, тысячи на 2 комплектов в год. К конечному же году введения всеобщего обучения в РСФСР (1933/34) рост комплектов дойдет, по предположениям ЦСУ, примерно, до 17 тысяч. Эти предположительные, суммарные расчеты, конечно, требуют уточнения, которое и будет сделано на основе изучения данных демографической переписи 1926 г. Ряд необходимых для уточнения расчетов данных (о второгодниках, о продолжительности обучения, о школьном районе и т. д.) даст также предстоящая в 1927/28 г. всесоюзная школьная перепись, организуемая именно в целях удовлетворения нужд дела планирования всеобщего обучения. Для того же, чтобы в руках органов народного образования к моменту введения обязательности обучения было средство точного исчисления тех детей, которые должны будут в каждый данный год пойти в школу, с 1927/28 года повсеместно должен начать осуществляться постоянный учет детей школьного возраста в каждом школьном районе. Порядок и формы организации этого учета будут законодательно установлены, согласно указаний III сессии ВЦИК XII созыва. Необходима также организация специальных работ по учету детей нацменьшинств для усиления охвата их начальной школой, так как, несмотря на более быстрый темп роста сети школ для нацмен в последние годы, по сравнению с общей сетью школ, общий культурный уровень нацменьшинств в общем значительно отстал. Работа в этом направлении только начинается.

Завершающим моментом подготовительных работ является *построение школьных сетей*, потребных для введения всеобщего обучения, т.-е. более или менее точное установление тех географических пунктов, в коих должны открываться новые школы или расширяться старые.

В старое дореволюционное время земства строили обычно школьную сеть сверху, расписывали потребное число школ по карте и заранее на весь предполагаемый период введения всеобщего обучения намечали как очередь открытия школ, так и пункты, где они должны быть открыты в том или ином году. Учесть при этом в уездных центрах—где

составлялись тогда планы—все местные особенности было, конечно, нельзя, и в результате через год—два приходилось ломать весь план, так как школ часто совсем не надо было открывать там, где они были намечены, или наоборот. Неправильность такого построения школьной сети сверху и на весь период до момента осуществления всеобщего обязательного обучения особенно сказалась бы теперь, когда население чаще, чем когда бы то ни было раньше, перемещается с места на место в результате широко проводящихся землеустроительных работ, притока населения в пункты, где расширяются или вновь создаются заводы и фабрики, в результате переселений и т. п. Поэтому Наркомпрос РСФСР и стал на путь построения конкретной школьной сети на ближайшие годы снизу, на основе заявок населения, на основе учета самими местными людьми всех хорошо знакомых им особенностей данного района, на основе выявления достаточно назревшей и очевидной нужды в школе именно в том или ином пункте. Учительство и общественные организации могут и должны здесь сыграть большую роль в смысле выяснения целесообразности выполнения той или иной заявки, в смысле решения спорных вопросов о месте постройки школы, в смысле пробуждения инициативы населения для оказания материального содействия школе и школьному строительству и в смысле оформления этой инициативы в виде ли совместного финансирования или в какой-либо иной форме.

Потребность в новых кадрах педагогов, необходимых для действительного проведения всеобщего обучения, тесно связана с потребностью в новых комплектах, так как типовой комплект — это 1 педагог и 40 учащихся. Следовательно, установив число потребных новых комплектов, мы устанавливаем приблизительно и число потребных педагогов, внося, конечно, поправки на естественную убыль их.

Сложность подготовки новых педагогов в достаточном для введения всеобщего обучения количестве заключается в том, что сетью наличных педтехникумов огромной потребности ближайших лет не удовлетворить, да и территориально эти техникумы распределены неравномерно. Поэтому Наркомпросу придется не только усиленно развертывать сеть новых педтехникумов, но организовывать также краткосрочные педкурсы и всемерно использовывать педагогический уклон второго концентра школ второй ступени. Особенно большую трудность будет представлять подготовка педагогов для народностей нерусского языка из их собственной среды, на что и обращено усиленное внимание органов народного образования.

5. Вопрос о школьном строительстве, об удовлетворении потребности в новых и в расширении и капитальном ремонте старых школьных зданий — один из самых сложных и трудных вопросов, связанных с проблемой введения всеобщего обучения. Для целого ряда местностей вопрос о практическом осуществлении всеобщего обучения—это прежде всего вопрос строительства школьных зданий. Общеизвестно плачевное состояние наших школьных зданий в деревне, не ремонтировавшихся 10—12 лет, непригодность для нормальной работы зданий бывших церковно-приходских школ и т. п., но при этом более или менее точных данных о состоянии наличного фонда школьных зданий в большинстве мест нет. Только предстоящая в 1927/28 г. всесоюзная школьная перепись даст эти данные. В настоящее же время, исходя из плана развертывания школьных комплектов и беря в основу установленную Госпланом строительную школьную норму—5 кв. арш. всей полезной площади на человека, — можно установить лишь общую потребность в школьных помещениях. Сбрасывая со счетов наличный фонд школьных зданий, определяемый по данным основного обследования народного образования в 1920 г. и по дореволюционным данным—с примерным учетом потери этого фонда за позднейшие годы, можно, хотя и весьма приблизительно, определить потребность в новых помещениях. При самых скромных расчетах цифры получаются огромные; предстоит затрата на это дело не менее миллиарда рублей по РСФСР, и совершенно очевидно, что ни государственному, ни местным бюджетам целиком справиться с этим делом не удастся. Необходима широкая помощь самого населения, которое уже и проявляет почти повсеместно инициативу в деле школьного строительства.

6. Финансирование дела всеобщего обучения требует огромного напряжения всех ресурсов страны, так как до 1933/34 года в РСФСР на это дело необходимо израсходовать свыше $1\frac{1}{2}$ миллиардов рублей, если потребность в школьном строительстве удовлетворить лишь частично; если же считать, что для введения всеобщего обучения необходимо эту потребность удовлетворить полностью до предельного срока введения всеобщего обязательного обучения, то общая сумма расходов превысит 2 миллиарда рублей. Эта примерная цифра складывается из расходов на содержание существующих и вновь открываемых комплектов, из стоимости оборудования новых комплектов, из расходов по подготовке педагогического персонала и расходов на школьное строительство, включая сюда и капитальный ремонт школьных зданий. При составлении в центре первоначального суммарного ориентировочного плана финансирования дела введения всеобщего обучения в РСФСР за исходную цифру стоимости содержания одного комплекта, по соглашению с Госпланом СССР, была взята цифра в 800 рублей, составляющаяся из расходов на содержание учителя ($399\frac{1}{2}$ р.), на письменные принадлежности ($59\frac{1}{2}$ р.), из учебных расходов (147 р.) и хозяйственно-операционных расходов (194 р.). Из года в год эта исходная цифра будет увеличиваться благодаря росту заработной платы педагога и увеличению учебно-хозяйственных расходов и к 1933/34 г. достигнет, примерно, 1200 рублей в среднем. За

исходную цифру стоимости оборудования одного нового комплекта, т.-е. приобретения минимального комплекта школьной утвари (парт, доски, стола, стула, шкафа и бака для воды), была взята, по соглашению с Госпланом, цифра в 300 рублей, являющаяся минимальной, а в основу исчисления расходов по школьному строительству взята, в среднем по РСФСР, цифра стоимости постройки одной кубической сажени в 85 рублей. Определение расходов на подготовку педагогов исходило из стоимости содержания педтехникумов в настоящее время с соответственным нарастанием из года в год.

Что касается установления темпа роста ассигнований на дело всеобщего обучения по государственному бюджету и доли государственного бюджета в расходах по введению всеобщего обучения, то этот вопрос находится еще в стадии разрешения его высшими органами. Но во всяком случае совершенно неизбежно оказание финансовой помощи из общегосударственных средств на дело строительства школьных зданий. Одной из форм этой помощи является организация центрального ссудного школьно-строительного фонда, на образование коего в РСФСР отпущено в 1926/27 г. 7.267 000 рублей. Подобные же фонды организованы также на Украине и в Белоруссии. Согласно специальному постановлению СНК РСФСР от 10/I 1927 г. („Известия" от 12/II 1927 г., № 35), изданному по указанию III сессии ВЦИК XII созыва, в РСФСР образуются и местные ссудные школьно-строительные фонды, издано также и постановление от 16/III 1927 г. о бесплатном отпуске древесины на постройку и капитальный ремонт городских и сельских зданий школ I ступени из лесов местного и государственного значения („Известия" от 20/V 1927 г., № 113).

Первой составной частью каждого финансового плана по введению всеобщего обучения являются местные цифры расходов на текущее содержание школьных комплектов. Для получения этих данных необходимо установить среднюю стоимость содержания одного комплекта на каждый год, которая складывается из учебно-хозяйственных расходов и из зарплаты учителя и технического служащего. Необходимым предварительным условием является определение средней нормы снабжения каждого учащегося письменными и учебными принадлежностями и норм отопления и освещения, а также установление примерного темпа роста из года в год как норм учебно-хозяйственных расходов, так и зарплаты учителя и технического служащего. Второй частью финансового плана является определение стоимости оборудования новых комплектов, для чего необходимо установить, что считается необходимым оборудованием и сколько этот минимальный набор школьной утвари для одного комплекта стоит по местным ценам. Третьей частью финансового плана является определение расходов на подготовку педагогов, складывающихся на местах из сумм, затрачиваемых на педуклоны школ II ступени, а в необходимых случаях и на краткосрочные педкурсы. Четвертой и последней составной частью финансового расходного плана являются цифры расходов на необходимый капитальный ремонт и расширение существующих школьных зданий и на постройку новых школьных зданий.

Наиболее сложно составление *приходо-расходного* плана в перспективе на ряд лет вперед. Для этого не только органам народного образования, но и финансовым и плановым органам необходимо тщательно изучить темп роста отдельных сторон народного хозяйства в данной административной единице, установить, какое положение будет занимать бюджет народного образования в общем бюджете, как, примерно, будет расти весь бюджет, бюджет народного образования в целом и начального образования в частности, в какой доле местный бюджет сможет удовлетворить нужды, связанные с введением всеобщего обучения и т. д. Все эти работы, как мы видели, требуют напряженной планомерной работы целого ряда органов.

7. Увязка начального образования с другими видами образовательной работы в декрете ВЦИК и СНК РСФСР от 31 августа 1925 г. о введении всеобщего обучения намечена лишь в смысле установления общего примерного соотношения между числом учащихся в начальных школах и в школах повышенного типа. Количество учащихся старших групп семи-и девятилеток школ II ступени должно, согласно указаниям декрета, не превышать в среднем $12^1/_2\%$ числа учащихся школ I ступени. Установление этого соотношения не имело целью задержать необходимый рост повышенного образования, но оно даст возможность поднять % школ повышенного типа в деревне, где этот % чрезвычайно мал. Осуществляется уже и увязка начального образования с педагогическим образованием, но увязка массового образования с низшим и средним профтехническим лишь намечается. Назрел и вопрос о планомерном развитии дошкольного воспитания, так как дошкольная работа с детьми поможет начальной школе значительно повысить качественный уровень даваемого в ней социального воспитания.

8. Всеобщее обучение и советская общественность. Многообразие и сложность организационных вопросов, составляющих в совокупности проблему введения всеобщего обязательного начального обучения, обусловливают невозможность разрешения этой проблемы усилиями одних лишь органов народного образования и других заинтересованных ведомств. В ряде других стран формально-ведомственное отношение к вопросам всеобщего обучения привело к тому, что давно изданные законы о введении всеобщего обязательного обучения так и остались до сих пор неосуществленными. Главными причинами этого было отсутствие учета местных особенностей, недостаточно внимательное отношение к ряду мелких бытовых и природных явлений, препятствующих поступлению детей в школу и регулярному ее посещению, а главное — отсутствие общественной само-

деятельности в деле устранения всех этих препятствий.

Изучение причин, мешающих детям поступать в школу, регулярно ее посещать и проходить полный курс обучения, дает возможность установить, что основными причинами являются: дальность расстояния, неудобство путей сообщения и распутица в определенные периоды года, отсутствие обуви и одежды, участие детей в домашних работах и в производственно-кустарном и ином труде местного населения, уход со взрослыми на заработки, слабость здоровья и недостаточность питания, умственная отсталость и дефективность, педагогическая отсталость, недостаточное осознание населением необходимости обучения детей и т. д.

В порядке краеведческой работы, в порядке углубления связи с окружающим населением прежде всего должна взяться за изучение влияния этих причин сама школа. Внимательное же изучение каждого в отдельности соответствующего явления и установление реальных способов устранения того или иного явления, препятствующего рациональному и планомерному обслуживанию школой всего детского населения, дадут школе возможность развернуть и общественно-полезную работу по устранению этих явлений. Но, конечно, одной школе такая работа не по силам, и ей должны посильно притти на помощь все местные общественные организации: школьные советы, комсоды, ячейки партии и комсомола, ячейки ОДН, комитеты взаимопомощи, кооперативные товарищества и т. д., а также городские организации общества шефства над деревней. Только общая работа даст возможность организовать, например, подвоз далеко живущих детей или ночлежки и общежития для них, наладить в них коллективное хозяйство, провести починку путей, ведущих к школе, изыскать средства для снабжения беднейших детей обувью и одеждой и т. д.

Чем скорее и энергичнее будет развернута общественная кампания вокруг дела введения всеобщего обучения, чем дружнее учительство и вся советская общественность возьмутся за посильную для них помощь этому делу, тем скорее всеобщее школьное обучение сделается в нашей стране реальным фактом.

Литература Издания Наркомпроса РСФСР: *Подготовительные работы по введению всеобщего школьного обучения в РСФСР.* Сборник под ред. Ф. Г. Моночиненкова, вып. I. М. 1925 г., стр. 191. Тоже, вып. II М. 1925 г., стр. 240 + 16 диаграмм и картограмм. Тоже, вып. III. М. 1926 г., стр. 175 + 2 формы карт для составления школьной сети. *Труды совещания промышленных губерний РСФСР по вопросам всеобщего обучения.* Под ред. Д. К. Чудинова. М. 1926 г., стр. 213. *Всеобщее начальное обучение в Северо-западной области.* Сборник материалов совещания по всеобщему начальному обучению в Северо-западной области, под ред. Д. К. Чудинова. М.-Л. 1927, стр. 47. *Вопросы всеобщего обучения.* Сборник под ред. Д. К. Чудинова, вып. I (IV). М. 1926 г., стр. 287. Тоже, вып. II (V) под ред. М. С. Эпштейна. М. 1927 г., стр. 312 и вклейка. Тоже (*среди нацмен*), вып. III (VI) под. ред. Г. Г. Мансурова и М. С. Эпштейна. М. 1927 г., стр. 204 [1]. *Альбом проектов школьных зданий* (для сельских начальных школ). Под. ред. Д. К. Чудинова. М. 1926 г., 29 чертежей + объяснительный текст и расчетные таблицы. *Всеобщее начальное обучение.* Сборник материалов к докладу НКП на III сессии ВЦИК XII созыва, под ред. М. С. Эпштейна. М. 1926 г., стр. 62 + 22 диаграммы и картограммы. *Инструкция (НКП и НКФ) к составлению перспективного финансового плана по введению всеобщего начального обучения.* М. 1926 г., стр. 15 + 4 формы таблиц. Замков Н. К. *Всеобщее обучение и советский учитель.* Изд. „Раб. Прос.". М. 1926 г., стр. 48. Издание Наркомпроса УССР: *Загальне навчання в УССР* („Всеобщее учение в УССР"), Харьков, 1926 г. *Местные издания:* А. И. Гозулов *Начальное образование и перспективы всеобщего обучения на Северном Кавказе.* Изд. С.-К. крайоно. Ростов-Дон, 1925 г., стр. 33. *Перспективный план всеобщего обязательного обучения в Иваново-Вознесенской губернии.* Вып. I. План развертывания сети школ I ст. и школьного строительства, под ред. П. М. Артамонова. Ив. Вознесенск, 1927 г., стр. 159. *Инструктивные и методические письма,* вып. 2-й, изд. Брянского губоно. Брянск, 1927 г., стр. 53. *Вопросы всеобщего начального обучения в Дальневосточном крае.* Материалы к IV пленуму Далькрайисполкома Изд. Далькрайоно. Хабаровск, 1927 г., стр. 36. *К вопросу о всеобщем обучении в Сибирском крае.* Изд. Сибирской краевой комиссии по введению всеобщего обучения к второму Сибирскому съезду советов. Новосибирск 1927 г., стр. 80.

Н. К. Замков.

ШКОЛА ДЛЯ НЕГРАМОТНЫХ И МАЛОГРАМОТНЫХ ПОДРОСТКОВ.

1. Неграмотность и малограмотность среди подростков. Старая буржуазная система народного образования совершенно не отвечала интересам просвещения народных масс. После Октябрьской революции мы получили в наследство от буржуазного строя ограниченную школьную сеть, большие кадры неграмотного взрослого населения и не менее большие кадры неграмотных *детей и подростков.* Октябрьская революция открыла большие перспективы в деле народного образования, дала возможность взяться за эту работу со всем энтузиазмом революционного творчества. Параллельно с развитием всеобщего обучения должна была вестись работа по ликвидации неграмотности среди взрослых, в отношении же подростков еще в конце 1918 г. был издан декрет об обязательном их обучении. Но объективные условия мешали осуществлению этой работы: разрушительные последствия мировой войны, экономический кризис в пору борьбы за укрепление октябрьских завоеваний, невозможность из-за хозяйственной разрухи развернуть достаточную сеть школ являлись причиной слабого охвата обучением всех детей и подростков.

[1] В перечисленных выше сборниках собран весь исторический, методический и инструктивно-информационный материал по вопросам всеобщего обучения за весь послереволюционный период, почему здесь и не дается соответствующей библиографии журнальных статей.

В итоге—*большое количество ребят*, не обучающихся своевременно в школах I ступени, остающихся за бортом ее и ежегодно пополняющих кадры неграмотного взрослого населения. По данным, исчисленным Отделом всеобщего обучения Главсоцвоса НКП, таких подростков насчитывается до 6.000.000 в возрасте от 10 до 15 лет включительно. Большая часть их приходится на деревню. В настоящее время, когда мы экономически окрепли, когда народное образование широко развивается, когда опубликован декрет о всеобщем начальном обучении, ликвидация неграмотности среди подростков является первоочередной задачей НКП и его органов.

2. Школа подростков в системе народного образования. В современных условиях подростки не могут безразлично относиться к своей безграмотности, тяга к обучению у них сильна, и поэтому работа среди них и до сих пор велась, но велась распыленно, стихийно и не давала должных результатов. Большое количество неграмотных подростков, желая научиться грамоте, заполняет пункты ликвидации неграмотности взрослых, занимая места и этим нарушая плановый охват неграмотного взрослого населения; к тому же обучение этих подростков ведется в условиях и по методам, далеко не соответствующим их возрасту и интересам. Часть подростков занимается в школах I ступени, занимая места детей нормального школьного возраста, что может послужить большим тормозом при осуществлении введения всеобщего обучения; кроме того, пестрота возрастного состава в школах I ступени нарушает правильную постановку педагогической работы. Характерные особенности, присущие этому возрасту: активность, особая устремленность к знаниям и умению ориентироваться в окружающей действительности с достаточной очевидностью требовали *особых организационных форм содержания и методов работы с ними*. Для успеха дела необходимо было отвести определенное место работе среди неграмотных подростков в системе народного образования и повести ее в плановом порядке. В целях правильной постановки работы в этой области и решено повести ее путем организации *специальных одногодичных школ для подростков*, а при наличии соответствующих благоприятных условий—*двухгодичных*, входящих в систему учреждений соцвоса.

Так как ликвидация неграмотности среди подростков тесно увязывается с осуществлением введения всеобщего обучения в стране, то школы для неграмотных подростков являются в системе социального воспитания *школами переходного времени*. Школы для неграмотных и малограмотных подростков, организуемые в городе и деревне, могут быть *вечерними* или *дневными*, в зависимости от местных условий и состава учащихся.

Занятия в массовой школе подростков ведутся в продолжение *учебного года* (в городских школах 8—9 месяцев, в сельских—6—7 месяцев) при 12—18 недельных часах, в зависимости от условий каждой данной школы. В целях облегчения организации школ подростков и создания реальных возможностей их работы эти школы организуются при школах I и II ступени, но не исключается возможность организации самостоятельных школ, где имеются соответствующие условия.

Подросток ищет применения своих сил, он хочет быть самостоятельным в жизни, но он беспомощен из-за своей неграмотности. Неграмотные подростки нуждаются в ускоренной подготовке. Необходимо в самый короткий срок научить их грамоте, подвести к самостоятельному чтению книги и газеты, дать подросткам общую политическую и техническую грамотность, хотя бы в той мере, в какой ее осуществляет школа I ступени. Необходимо научить подростков работать самостоятельно, чтобы они могли продолжать свое образование путем самообразования. Им надо дать возможность сознательно относиться к своему труду, к трудовой деятельности людей и ориентироваться в окружающей действительности. Им надо дать возможность найти применение своих сил в юношеском движении, выработать навыки коллективного творческого труда. Итак, *целевая установка школы подростков*—поставить подростков в ряды грамотных, политически сознательных граждан Советской республики и приобщить их к строительству новой жизни.

3. Программы для неграмотных и малограмотных подростков. Исходя из тех целей, которые ставит себе школа, из присущих подросткам особенностей, из предъявляемых ими школе конкретных требований, необходимо первоначальное обучение подростков вести по *особым программам*. Такие специальные программы разработаны Научно-Педагогической Секцией ГУС'а и Главсоцвосом. В основу содержания школ подростков, как и в программах ГУС'а для школ I ступени, положено изучение трудовой деятельности людей. Программный материал одногодичной школы является законченным, а при существовании 2-го года обучения материал этот расширяется и углубляется. Таким образом материал двухгодичного курса расположен *концентрически*. Программы школ подростков имеют два варианта: *городской и деревенский*; каждый вариант состоит из ряда комплексов, проработка которых дает возможность подвести подростков к разрешению поставленных перед школой задач. В темы программы одногодичной школы городского варианта входят: 1) Подросток, его труд и организация. 2) Наш город. 3) Октябрьская революция. 4) Наш Союз Советских Социалистических Республик. 5) СССР и другие страны. 6) Ленин и его дело. 7) День работницы. 8) Деревня. 9) Город и деревня (смычка города и деревни). 10) 1-е мая—международный праздник трудящихся. Характерной особенностью программы является материал, освещающий *жизнь и труд подростка*, подводящий его к тесной связи и *активному* участию в деткомдвижении и общественно-полезном труде. Комплексы программы намечают вехи, определяют принципы и систему работы в школе, детализация же и подбор конкретного материала зависят

от местных условий, возраста, общего развития, рода занятий и других особенностей различных категорий подростков.

Программа навыков вытекает из общих задач образовательной работы с подростками. Само собой разумеется, что в условиях, когда рабочий или крестьянский подросток в состоянии уделить школе всего лишь 6—8 месяцев, задача овладения навыками чтения, письма и счета становится центральной. Вот почему цель, поставленную школой подростков, можно считать достигнутой тогда, когда учащиеся этой школы в короткий срок (одногодичная школа или двухгодичная) получат тот минимум знаний и практических умений, который поможет им в дальнейшем самостоятельно учиться и продвигаться вперед, чтобы стать умелыми, сознательными строителями новой жизни.

4. Сеть школ подростков. Школы для подростков начинают организовываться с 1923/24 уч. года, и сеть этих школ развивается постепенно. Однако за небольшой промежуток времени в 2 года, а именно к 1925/26 году, количество школ подростков в РСФСР доходит до 1158 школ с охватом 50.000 подростков. В следующем 1926/27 г. рост сети школ подростков продолжает увеличиваться: вновь организуются такие школы в Сибири, во многих округах Северного Кавказа и других местах РСФСР. В настоящее время имеется около 2.000 школ подростков с охватом 95.000 учащихся. Темп развертывания сети школ подростков можно считать успешным, но нехватает этой сети для обслуживания всех неграмотных подростков. Значительная часть подростков обучается еще в школах I ступени и в пунктах ликвидации неграмотности взрослого населения. В связи с необходимостью планового проведения организации школ подростков в 1925/26 году по РСФСР положено начало плановому проведению ликвидации неграмотности среди всех подростков через 3 типа учреждений: *специальные школы для подростков, ликвидационные пункты для подростков и школы I ступени.* Перспективный план ликвидации неграмотности среди подростков сводится к следующему: к 1925/26 году неграмотных подростков в возрасте от 11 до 15 лет исчислено в РСФСР 4.850.000 человек. В течение 1925/26 года было обучено по трем типам учреждений (шк. I ступени, школы подростков, ликпункты) следующее количество школьников:

шк. I ст.	—400.000	—около 10% всех обуч. в шк. I ст.
л/п	—100.000	„ 25% от общ. кол. обуч. неграмотн. по (материалам ВЧКЛБ.)
шк. подр.	— 50.000	— по материалам мест в ЦСУ.

Итого: 850.000 человек.

В 1926/27 году, согласно оперативным планам НКП, будет обучено по тем же трем типам учреждений 810.000 чел.

Таким образом на 1927/28 год остается необученных 3.190.000 чел.

В ближайшие четыре года ориентировочно все количество неграмотных подростков предположено обучить по годам согласно перспективному плану охвата неграмотных подростков (по всем трем типам учреждений):

в 1927/28 году	—	775.000 чел.
„ 1928/29 „	—	800.000 „
„ 1929/30 „	—	840.000 „
„ 1930/31 „	—	770.000 „

Итого 3.185.000 чел.

Литература. Жур. *„На путях к новой школе"*, №№ 2 и 3, 1925. Сб. *„Программы для школ подростков"* ГИЗ, 1925 г. Сб. *„Школа подростков"*. Материалы комиссии по школам подростков НМС ЛГОНО. Изд. Книжн. Секции ЛГОНО, 1925 г. Жур. *„Нар. Просв."*, № 8, 1926. Учебники для школ подростков: а) букварь *„Подросток"* сост. О. В. Кайданова под ред. Е. И. Дрейзин. Изд. „Долой Неграмотность". 1926 г. б) Рабочая книга для деревенских школ подростков *„На смену старшим"* составлена С. Дмитриевым, Лебедевым и др. под редакцией Е. И. Дрейзин. Изд. „Долой Неграмотность", 1926 г. в) Рабочая книга для городских школ подростков *„Наша книга"*, состав. Н. Золотарев, С. Тимофеев и др. под ред. А. Толского. Изд. „Долой Неграмотность". 1926 г. г) *„Математическая грамота"* для деревенских школ, составл. А. Корольков. Изд. „Долой Неграмотность", 1926 г.

Е. И. Дрейзин.

СТАТИСТИКА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

1. Рост начального обучения. Общую историческую характеристику развития начального образования и роста степени обеспеченности за последнее пятилетие дает нижеследующая таблица, где имеется процент учащихся в начальных школах всех типов к трем дореволюционным моментам—1880, 1894 и 1911 гг., и к последнему послереволюционному году, за который мы располагаем данными,—1925 году.

ТАБЛИЦА 1.

	1880 г.	1894 г.	1911 г.	1925 г.
На 100 душ населения обучалось в начальных школах	1,5	2,9	4,5	5,6

Обеспеченность начальным обучением за 50 лет возросла почти в четыре раза — с 1,5 до 5,6, при чем наиболее интенсивно шло возрастание между 1894 и 1911 г., в период, когда земства энергично вели работу по всеобщему обучению. В революционный период обеспеченность возросла с 4,5 до 5,6, т.-е. почти на четверть. В связи с декретом 31 августа 1925 г. о введении всеобщего обучения в РСФСР надо рассчитывать на значительный рост начального обучения в ближайшие годы, симптомы которого ярко обнаружились в последние годы.

Пользуясь имеющимися данными о развитии народного образования за 6-летие 1921—1926 гг., приведем цифры о школьной сети I ступени и семилеток и учащихся в них по Союзу в сравнении с довоенной численностью о школах низшего образования (начальные министерские, церковно-приходские, высшие начальные училища и пр.) в абсолютных цифрах и относительных, принимая за 100 довоенный 1914 год.

ТАБЛИЦА 2.

Типы учреждений	1914 г.	1921 г.	1922 г.	1923 г.	1924 г.	1925 г.	1926 г.
	В абсолютных числах						
Низшее школьное образование:							
Число учреждений.	104.610	114.235	99.396	87.559	87.258	91.086	101.088
„ клиентов . .	7.235.988	9.211.351	7.918.751	6.808.157	7.075.810	8.414.944	9.458.811
	В %% к 1914 г., принятому за 100.						
Число учреждений.	100	109,2	95,0	83,7	83,4	87,0	96,6
„ клиентов . .	100	127,3	109,4	94,1	97,8	116,3	130,7

После революции к 1921 г. численность школ возросла на одну десятую, до 109,2% довоенного уровня, и численность учащихся на четверть, до 127,3%. Но в последующие годы вплоть до 1925 года шло сокращение сети и учащихся, когда вновь начинается рост как в отношении сети, которая почти подошла к довоенному уровню (96,6%), так и в особенности в отношении численности учащихся, которая значительно превзошла довоенный уровень, достигнув 130,7% его [1].

2. По социальному составу детей мы располагаем такими данными: детей крестьян—78,9%, рабочих—9,5%, служащих—5,1%, ремесленников—2,1%, торговцев и промышленников—1%, лиц свободных профессий—0,6%, лиц на социальном обеспечении—0,2%, неизвестного социального положения—2,6%. Из них в городских школах обучается детей крестьян—13,5%, рабочих—38,7%, служащих—23,4%, ремесленников—6,8%, лиц свободных профессий—2,1%, торговцев и промышленников—3,9%, лиц на социальном обеспечении—1,1%, неизвестного социального положения—10,5%; в сельских школах детей крестьян—89,8%, рабочих—4,7%, служащих—2%, ремесленников—1,2%, лиц свободных профессий—0,3%, торговцев и промышленников—0,6%, лиц на социальном обеспечении—0,1% и неизвестного социального положения—1,3%.

3. Обеспеченность начальным обучением. Наиболее правильным показателем обеспеченности школьным обучением считается процентное отношение учащихся в школах I ступени к общей сумме детей школьного возраста (8—11 л.), подлежащих обучению. К 1925—26 г., по исчислениям ЦСУ, выполненным для территории РСФСР, мы имеем следующий показатель обеспеченности по отдельным районам (см. табл. 3).

Самыми обеспеченными районами, как и и следовало ожидать, являются районы Центральной России и примыкающие к ним на севере и на юге. Чем далее к востоку, тем менее обеспеченность школьным обучением. И самым отсталым районом будет Казакстан.

ТАБЛИЦА 3.

РАЙОНЫ	% уч-ся в школах I ст. к детям 8—11 лет
1. Центр.-Промышленный	90,3
2. Северо-Западный	89,3
3. Западный	69,2
4. Северо-Восточный	79,8
5. Центр.-Земледельческий	66,5
6. Сев. Кавказ	59,7
7. Уральский	62,3
8. Верх. и Ниж.-Волжский	61,2
9. Волжско-Камский	58,9
10. Сибирь	51,7
11. Башкирская АССР	44,9

4. Комплектный и групповой состав сельских школ. Как школы I ступени распределяются по комплектному составу (числу учащих в них) и каков групповой (классный) состав школ каждой категории,—дает представление нижеследующая таблица по данным на 1 января 1925 г. для всего Союза (см. табл. 4, ст. 239—40).

Преобладающим типом школ в сельских местностях является школа с 1 учителем, таких больше половины—56,7%. Школ двухкомплектных около трети—31,5%. Школ многокомплектных, каковыми мы будем считать школы с 3, 4 и более учащими, незначительная часть: первых—6,6%, вторых—5,2%.

С точки зрения группового состава преобладающим типом является школа с тремя группами, таковых 43,6%. Если сюда присоединить 20,7% школ с двумя группами, мы будем иметь 64,3%, т.-е. почти две трети школ, имеющих менее 4 групп. Вполне развернутых четырехгрупповых школ одна треть—32,4%, пятигрупповых школ—1,4%, неизвестных—1,9%.

По каждому ряду школ перечисленных категорий в таблице даны сведения о числе групп, откуда мы можем видеть групповую

[1] По данным ЦСУ СССР, в 1926 27 г. уже имеем 106.729 школ с 9.800 т. учащихся, т.-е. дальнейший рост и сети, и количества учащихся; подробнее последнюю статистику—см. III т.

ТАБЛИЦА 4.

Группа школ по числу учащих	В абсолютных числах						В %%					
	Всего школ данной группы	Школ с числом групп (классов)					Всего школ данной группы	Школ с числом групп (классов)				
		2-мя	3-мя	4-мя	5-ю и более	Неизвестно		2-мя	3-мя	4-мя	5-ю и более	Неизвестно
С 1-м уч.	42.309	13.517	23.776	4.524	—	501	56,7	31,9	56,2	10,7	—	1,2
„ 2 „ „	23.477	1.921	7.119	14.009	—	428	31,5	8,2	30,3	59,7	—	1,8
„ 3 „ „	4.908	—	1.340	3.085	208	275	6,6	—	27,3	62,9	4,2	5,6
„ 4 „ „ и более	3.888	—	300	2.544	813	231	5,2	—	7,7	65,5	21,0	5,8
Итого	74.581	15.438	32.525	24.162	1.021	1.435	100	20,7	43,6	32,4	1,4	1,9

нагрузку на преподавателей. Считая нормальным положение, при котором на 1 учителя в сельских школах приходится не больше 2 групп, мы должны констатировать, что этому условию не удовлетворяет больше половины однокомплектных школ, именно: 56,2% этих школ имеют три группы; в 10,7% одному учителю приходится заниматься даже с 4 группами, итого 66,9% школ не удовлетворяют указанной норме.

5. Нагрузка учителей в сельских школах. Чтобы выяснить полную картину в вопросе о нагрузке учителя учащимися, мы можем по приведенным типам школ в отношении комплектности дать сведения о количестве учащихся, разбив все эти школы в свою очередь на ряд групп с различной нагрузкой, как это сделано в нижеследующей таблице.

Данные приводятся в процентах по тому же количеству школ, что и выше.

ТАБЛИЦА 5.

Школы с числом учащих	Распределение школ по комплектности и числу учащихся в них												
	Менее 20	20—29	30—39	40—49	50—59	60—79	80—99	100—119	120—149	150—199	200 и более	Неизвестно	Итого
1	2,1	11,0	21,0	24,7	17,8	16,6	4,8	1,4	—	—	—	0,6	100
	34,1				40,6								
2	—	—	0,9	3,1	7,3	26,9	29,1	18,1	10,5	3,2	0,5	0,4	100
			38,2					32,3					
3	—	—	—	0,7	1,1	3,8	10,2	20,2	33,0	24,1	6,2	0,7	100
				36,0						30,3			
4 и более	—	—	—	—	0,1	0,6	1,7	5,0	14,9	34,2	42,8	0,7	100
					22,3								
Итого	1,2	6,3	12,1	15,1	12,5	18,2	12,6	8,1	6,2	4,4	2,8	0,5	100

Подходя к оценке приведенных данных с точки зрения соблюдения установленной нормы нагрузки 40 учащимися на одного учителя, мы имеем такое положенне вещей: около трети однокомплектных школ—34,1% (2,1 + 11,0 + 21,0) имеет нагрузку 40 и менее человек, четверть школ (24,7%) имеет нагрузку от 40 до 50 уч-ся и 40,6% имеет нагрузку выше 50 учащихся, т.-е. даже выше довоенной максимальной нормы. Современная же норма нагрузки, можно без преувеличения сказать, превышена в половине однокомплектных школ.

Не лучше обстоит дело и в двухкомплектных школах. Для них нормальная нагрузка будет 80 учащихся. Для этой нормы и ниже ее имеют нагрузку 38,2% школ, в пределах 80—99 учащихся имеет нагрузку 29,1% школ, и 32,3% школ имеет нагрузку 100 и выше учащихся.

В трехкомплектных школах 36,0% школ с нагрузкой ниже 120, 33,0% от 120 до 144 и 30,3%—150 учащихся и выше.

В четырехкомплектных школах с нагрузкой до 150 учащихся 22,3% школ, с нагрузкой 150—199 учащихся—34,2% и 42,8% с нагрузкой 200 и более учащихся.

6. Курс школ I ступени. Вышеприведенными данными о групповом составе школ отчасти охарактеризован фактический курс школы. Мы можем привести данные о суммарном распределении школ по курсу обучения по территории РСФСР на основе „самоопределения" его, т.-е. тот курс, который школы считают у себя существующим, так сказать—номинальный курс (см. табл. 6).

ТАБЛИЦА 6.

В 1925 г.	Курс	3-летний	4-летний	5-летний
На каждые 100 школ I ступени приходилось школ с курсом	В городах . .	18,2	67,5	14,3
	В сельск. местностях . .	63,7	30,8	5,5

В городах две трети школ (67,5%)—с 4-летним курсом, остальная треть распределяется почти поровну между 3-летними и 5-летними: 18,2% первых и 14,3% вторых. В сельских местностях трехлеток почти две трети (63,7%), 4-леток немного менее одной трети (30,8%) и пятилетки являются редким исключением (5,5%). Суммарная характеристика, даваемая для всех городов, включает и мелкие города. В крупных городах трехлеток почти нет, в столичных городах (Ленинград, Москва) мы имеем, как массовую школу, 5- и 7-летку.

Однако фактически дети далеко не все оканчивают школу в том виде, в каком установлен ее курс. Дети оставляют школу, начиная с первого года обучения. Так, если взять учащихся 1 года обучения за 100, то убыль по остальным годам обучения будет такова:

ТАБЛИЦА 7.

	В городах					В сельских местностях				
	I гр.	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
Мальчиков	100	82,2	68,8	51,9	37,3	100	71,3	48,1	22,8	7,5
Девочек	100	83,7	69,1	54,5	33,3	100	63,4	35,0	15,0	5,7

В городах мальчики и девочки до 4-го года обучения доходят в количестве несколько более половины: первых—51,9%, а вторых—54,5. На пятом году учится мальчиков 37,3%, девочек—33,3%, т.-е., примерно, треть поступивших в младшее отделение. В сельских местностях через два года обучения к третьему остается мальчиков 48,1%, девочек—35,0%, т.-е. меньше половины мальчиков и около трети девочек. До четвертого же года доходит немного более пятой части мальчиков (22,8%) и около одной седьмой (15,0%) девочек. Пятигодичный курс оканчивают единицы: 7,5% мальчиков и 5,7% девочек.

В результате такого положения вещей средняя продолжительность фактического пребывания детей значительно ниже номинального курса и в общем для РСФСР составляет:

1. Для мальч.: а) в город.—3,0 г., б) в сельск. м.—2,4 г.
2. „ девоч.: а) „ „ 3,1 „ б) „ „ „ 2,1 „

7. Возраст школьников I ст. по данным ЦСУ за 1925/26 уч. г. в зависимости от пола и территории и суммарно, без подразделений по этим признакам, по СССР в сравнении с довоенным по переписи 1911 г. рисуется в следующем виде:

ТАБЛИЦА 8.

В 1925/1926 г.	До 8 л.	8 л.	9 л.	10 л.	11 л.	12 л.	13 л.	14 л.	15 л. и старше	Итого
По полу мальч.	1,74	9,98	14,43	20,14	19,12	17,65	10,14	4,49	2,31	100
По полу девочек	1,89	12,15	17,97	23,49	19,55	14,53	6,78	2,56	1,08	100
По территории города	1,48	10,34	14,28	18,30	18,21	17,06	11,18	5,90	3,25	100
По территории сельск. м.	1,83	10,79	15,87	21,74	19,43	16,49	8,65	3,51	1,69	100
Итого по СССР без подразд. по полу и территории . .	1,79	10,74	15,67	21,30	19,28	16,57	8,97	3,81	1,87	100
В 1911 г. по б. Российской империи.	2,11	11,0	18,6	24,0	19,2	14,4	6,6	2,8	1,3	100

Мальчики в старших возрастах представлены в большем числе, чем девочки, что является в значительной степени результатом более длительного пребывания их в школе. В силу этих же причин, а также благодаря более удлиненному курсу школы I ст. в городах мы имеем также относительно большой процент школьников в старших группах по сравнению с сельскими местностями.

В этом же направлении произошло перемещение возрастов по сравнению с довоенным временем.

8. Второгодники в группах I ст. в 1925—26 уч. году составляли:

ТАБЛИЦА 9.

Территория	%% второгодников среди учащихся отдельн. групп														
	В городах					В сельск. местн.					Итого				
	I гр.	II	III	IV	Во всех	I	II	III	IV	Во всех	I	II	III	IV	Во всех
По СССР в целом	11,2	12,3	12,4	11,3	11,8	13,3	12,4	11,6	10,5	12,4	13,1	12,3	11,5	10,7	12,4
Отдельно по:															
а) РСФСР в целом	12,4	13,5	13,6	11,9	12,9	14,6	13,6	12,7	11,7	13,7	14,4	13,6	12,9	11,7	13,6
б) европ. губ. РСФСР . . .	13,6	15,3	14,1	13,0	14,3	15,4	14,3	13,5	12,5	14,4	15,3	14,5	13,8	12,7	14,5

По губерниям Европейской части РСФСР мы имеем более высокий процент второгодников, где он доходит до 15%, в то время, когда по СССР в целом он колеблется в пределах 12—13%. Подобное явление объясняется более повышенными требованиями к учащимся при переходе из одной группы в другую в центральных губерниях РСФСР по сравнению с окраинами и отчасти большей перегрузкой учащих во многих из этих губерний.

9. Сеть школ I ст. и 7-леток в 1925—26 уч. г. и количество преподавателей и учащихся в них по отдельным автономным и союзным республикам СССР составляли:

ТАБЛИЦА 10.

№№ по порядку	Территория	Школы I ступени				Школы 7-летки			
		Общее число школ	Из них обследованных	В обследованных школах		Общее число школ	Из них обследованных	В обследованных школах	
				Преподавателей	Учащихся			Преподавателей	Учащихся
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	СССР	95.967	92.552	181.631	7.549.081	4.312	4.261	54.269	1.561.762
	Города	5.120	5.048	31.659	985.070	1.983	1.975	33.460	875.946
	Сельские местн. . .	90.847	87.504	149.972	6.564.011	2.323	2.286	21.169	685.816
	I. РСФСР	70.230	67.532	132.069	5.439.112	1.843	1.815	24.574	677.044
	РСФСР (без авт. р.)	59.383	57.799	115.891	4.782.947	1.641	1.618	22.512	622.442
	Автономные республ.	10.847	9.733	16.178	656.165	202	197	2.062	54.562
1	Башкирская	2.440	2.417	3.634	152 581	8	8	126	2.799
2	Карельская	372	366	545	15.611	11	11	133	3.137
3	Немцев Поволжья	328	326	877	40.523	14	14	165	4.148
4	Татарская	2.009	1.990	3.203	139.558	42	42	419	11.084
5	Чувашская	814	758	1.292	53.699	18	18	99	2.317
6	Крымская	827	827	1.530	49.482	26	26	327	6.725
7	Дагестанская	282	282	594	20.917	4	4	84	2.606
8	Казакская	3.169	2.248	3.715	155.504	62	58	548	17.783
9	Бурято-Монгольская . . .	443	421	599	22.810	10	10	130	3.159
10	Якутская	163	98	189	5.480	7	6	31	804
	II. Белорусская ССР	4.042	4.042	5.645	276 510	261	260	3.256	90.422
	III. Украинская ССР .	16.032	15.481	30.710	1.399 107	1.800	1.777	22.156	665.281
	IV. Закавказск. СФСР	3.990	3.878	9.946	343 548	369	369	4.048	112.168
1	Азербайджан	1.437	1.386	4.413	146.432	4	4	65	1.485
2	Армения	725	722	1.815	66.816	47	47	527	14.934
3	Грузия	1.828	1.770	3.718	130.300	318	318	3.456	95.749
	V. Узбекская ССР. .	1.349	1.306	2.633	73.627	31	30	446	12.508
	VI. Туркменская ССР	324	313	628	17.177	10	10	149	4.379

10. Национальные школы. Национализация (крайнизация) школ, обслуживающих многочисленные народности, населяющие Союз, еще далеко не закончена. Во многих случаях она еще только началась. В жизни еще не везде выкристаллизовались определенные типы национальных школ. В местностях со смешанным населением существуют самые разнообразные сочетания смешанных школ. К данному времени поэтому не представляется возможным выявить достаточно полную картину национальной школы. Однако в виду исключительного интереса данного вопроса приводим сведения о количестве существовавших на территории Союза в 1925—26 уч. г. национальных школ I ст., где рядом с данными о чистых типах школ приводятся сведения и о смешанных школах, с двумя и более языками преподавания.

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ШКОЛ I СТ. ПО ЯЗЫКАМ ПРЕПОДАВАНИЯ В ИТОГАХ ПО СССР.
(ДАННЫЕ ЗА 1925 — 26 УЧ. ГОД.)

Язык преподавания	Число школ, давш. сведен.	В них: Преподавателей	В них: Учащихся
Один язык преподавания			
Русский	57.548	116.678	4.810.519
Украинский	12.747	24.544	1.149.300
Белорусский	3.370	4.454	228.915
Польский	263	381	14.769
Чешский	9	16	443
Болгарский	31	69	2.934
Латышский	25	35	901
Немецкий	793	1.367	56.619
Шведский	2	3	122
Румынский	53	85	4 003
Греческий	85	206	5.861
Осетинский	71	86	3.385
Курдский	10	11	302
Персидский	7	27	770
Грузинский	1.277	2.774	96.483
Таджикский	64	106	2.914
Черкесский	6	6	238
Чеченский	21	21	798
Даргинский	4	4	140
Лакский	12	13	508
Аварский	15	16	476
Армянский	973	2.690	103.781
Еврейский	362	1.042	31.963
Татский	2	3	95
Новосирийский	6	12	311
Финский	144	192	5.603
Эстонский	44	56	1.526
Вотяцкий	42	50	2 062
Пермяцкий	7	8	329
Марийский	118	164	6.774
Мордовский	84	120	6.365
Зырянский	203	322	11.582
Чувашский	542	806	133.496
Татарский	2.038	4.104	74.994
Ногайский	2	3	138
Башкирский	372	424	17.373
Кумыкский	51	85	3.152
Крым-татарский	1	3	36
Алтайский	11	11	208
Кыргызский	289	486	16.162
Казакский	690	913	29.394
Шорский	2	8	326
Таранчинский	23	37	1.423
Уйгурский	7	4	140
Узбекский	1.128	1.967	55.578
Туркменский	231	297	7 112
Тюркский	1.267	2.798	94.973
Якутский	5	14	406
Бурятский	78	93	2.898
Калмыцкий	9	10	267
Китайский	2	4	118
Корейский	86	141	4.810
Итого с 1 яз. преподав.	85.832	167.769	6.994.155
Два языка преподавания [1].			
Русск.—украинск.	655	2.078	32.767—48.157
Одновр. 2 яз.			5.370
„ белорусский	197	360	5.445—11.788
„ польский	3	9	208—17
Одновр. 2 яз.			103
„ болгарский	8	16	253—260
Одновр. 2 яз.			298
„ латышский	15	23	352—337
„ латгальский	2	2	107—84
„ немецкий	90	155	1.530—1.752
Одновр. 2 яз.			1.942
„ румынский	18	46	601—1.588
Одновр. 2 яз.			45
„ греческий	21	44	484—830
Одновр. 2 яз.			112
„ осетинский	35	62	1.315—1.325
„ персидский	1	7	71—56
„ грузинский	9	21	218—350
„ черкесский	79	190	60—49
Одновр. 2 яз.			4.606
„ абазин. одновр.	1	2	53
„ адыгейский	1	2	32—32
„ чеченский	17	64	165—28
Одновр. 2 яз.			1.234
„ армянский	25	136	1.819—2.586
Одновр. 2 яз.			101
„ еврейский	9	63	1.258—743
Одновр. 2 яз.			289
„ араб. одновр.	1	2	56
„ ново-сирийск.	1	2	43—45
„ финский	30	48	627—772
„ карельский	10	17	224—289
„ эстонский	27	40	475—678
„ вепский	4	8	72—154
„ вотяцкий	140	321	6.345—8.141
„ пермяцкий	37	73	926—942
Одновр. 2 яз.			882
„ марийский	105	166	2.554—8.842
Одновр. 2 яз.			91
„ мордовский	149	285	5.604—8.341
„ зырянский	54	91	764—1.439
Одновр. 2 яз.			962
„ чувашский	96	149	2.477—3.764
Одновр. 2 яз.			36
„ татарский	286	878	13.965—16.220
Одновр. 2 яз.			717
Нераспред.			2.403
„ Ногайский	5	9	34—119
Одновр. 2 яз.			275
„ башкирский	10	19	283—417
„ кумыкск. одновр.	1	3	68
„ карачаевск. одновременно	14	42	909

[1] Приводимые в графе учащихся двойные цифры относятся: первая—к первому из названных языков, вторая,—ко второму Стоящая за общей скобкой второй строчкой одиночная цифра относится к учащимся, кои в ответах были показаны как занимающиеся одновременно на обоих языках.

Язык преподавания	Число школ, давш. сведен.	В них: Преподавателей	В них: Учащихся
Два языка преподавания			
Русск.—телеутский	1	1	27—14
„ кыргызский	30	72	115—106
Одновр. 2 яз.			1.507
Нераспред.			120
„ казакский	48	113	1.935—2.047
„ шорский	1	1	8—28
„ уйгурский	2	11	154
Одновр. 2 яз.			101
„ узбекский	6	25	299—341
Одновр. 2 яз.			74
„ туркменский	3	36	1.289—140
„ тюркский	13	84	1.695—992
„ якутский	12	19	322—239
„ бурятский	19	35	528—682
„ калмыцкий	32	62	815—958
„ хакасский	2	4	97—96
„ корейский	47	121	1.595—2.673
Одновр. 2 яз.			30
Укр.—польский	54	86	1.784—1.981
Одновр. 2 яз.			529
„ чешский	1	4	61—80
„ болгарский	1	2	54—54
„ немецкий	43	58	987—744
Одновр. 2 яз.			727
„ румынский	24	66	1.780—1.407
Одновр. 2 яз.			93
„ еврейский	32	91	981—1.489
Одновр. 2 яз.			1.029
Белор.—польский	12	16	291—415
„ еврейский	5	12	157—252
Груз.—греческий	1	5	196—24
„ армянский	3	6	79—98
„ тюркский	7	19	448—290
Авар.—кумыкский	1	1	26—21
Армян.—греческий	1	1	13—12
„ туркм.	1	2	46—26
Тюрк.—курдский	1	1	11—14
Тюрк.—даргинский	2	4	67—67
„ аварский	5	6	116—115
„ армянский	31	96	1.492—1.537
„ еврейский	1	7	89—120
„ татарский	3	29	377—98
„ кумыкский	3	12	156—224
Татар.—кыргызский	1	2	37—40
„ казакский	1	9	195—91
Эстон.—латышский	1	2	9—20
„ немецкий	1	3	85—34
„ еврейский	1	4	41—35
Вотяц.—чувашский	1	1	32—11
Узбек.—таджикский	8	20	216—192
„ кыргызский	2	2	20—10
Один. 2 яз.			26
„ казакский	2	4	35—66
Итого с 2 яз. преп.	**2.622**	**6.588**	**258.033**
Три языка преподавания			
Рус.—укр.—армянск.	1	7	175— 80— 31
„ тюрк.—лакск.	1	4	64— 35— 39
„ „ —армянск.	3	27	203—417—222
„ марийск.—вотяц.	1	1	4— 6— 7
„ тат.—чуваш.	1	1	14— 22— 9
„ „ кыргызск.	1	7	— 52— 35
Одновр. рус.—тат.			157
Итого с 3 яз. преп.	**8**	**47**	**1.582**
4 яз. препод.	1	24	русский 440; армянский 114; татарский 90; тюркский 38
Шк. со смеш. яз. пр. без разд. уч-ся по отдел. яз.	2.560	4.792	185.800
Всего по СССР	**91.023**	**179.220**	**7.440.307**

И. М. Богданов.

X ОТДЕЛ.

ШКОЛА ВТОРОЙ СТУПЕНИ.

ОБЩАЯ ПЕДОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВОЗРАСТА 12—17 ЛЕТ; ПЕДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЫБОРА ПРОФЕССИЙ [1].

1. **Биофизические особенности в переходном и пубертальном периоде.** Структура организма подростков в возрасте от 12 до 17 лет, каковыми являются учащиеся семилетки и II концентра школы II ступени, в массе своей весьма разнообразна. Главным фактором этого возраста является наступление полового созревания. Обычно начало переходного возраста относят к 12 годам у девочек и к $12^1/_2$ — 13 годам у мальчиков. Наблюдающиеся большие колебания времени наступления периода полового созревания зависят от многих причин. В ряду их, помимо наследственных биологических факторов, имеют большое влияние расовые особенности, климатические, социально-бытовые и экономические условия жизни подростка.

Нередки случаи, что подростки в возрасте 18 лет являются еще далеко не созревшими. Поэтому было бы чрезвычайно трудно правильно схематизировать характеристику подростков интересующего нас возраста, без различия разных классовых и расовых группировок, при совершенно разнородных социально-экономических условиях их развития. При наступлении периода полового созревания наблюдаются резкие изменения в организме подростка. Тогда как в предыдущем предпубертальном возрасте отмечается гармоничность психофизического развития ребенка, с вступлением организма в полосу полового созревания наблюдается известная дисгармония как в развитии тела, так и в складе всей личности подростка и его поведения. Это прежде всего отражается на увеличении его веса и роста. В предыдущем возрасте ребенок растет умеренно по сравнению с наступающим теперь бурным ростом подростка в длину. Ежегодная прибыль в росте становится все значительнее к концу периода полового созревания, при чем наибольшее увеличение в весе и росте сказывается в первый год после наступления зрелости, т.-е. на первом году юношеского, так называемого пубертального, возраста. По Каммереру в период от 13 до 16 лет девочки перегоняют мальчиков в весе и росте, что подтверждается исследованием и русских детей. Это явление зависит от того, что период созревания у девочек заканчивается быстрее. За то, начиная с 17 лет и далее, мальчики превосходят девочек в росте, весе и силе.

Приводимая ниже таблица является показательной в отношении определенной закономерности в увеличении средней величины ежегодного прироста веса и роста в длину. В ней данные Кетле касаются бельгийских детей, по Штрацу — германских детей, у Эрисмана и Гундобина — сводка исследований детей дореволюционной России, данные Куркина и профил. амбул. Наркомздрава получены по исследованию современных русских детей (см. табл. на ст. 251—252).

Переходный возраст — это время вторичного вытяжения. В течение его наблюдается рост костей в длину, особенно трубчатых костей конечностей, у девочек к тому же растут тазовые кости в длину и ширину. В период половой зрелости нарастает заметно окружность головы. Если размер ее к 11 — 12 годам остается около 52 см, то к юношескому возрасту он достигает 55 см. Окружность груди в периоде созревания отстает от роста тела в длину, что обусловливает отрицательную величину разницы между окружностью груди и полуростом у подростка. Для подростка характерна нешрокая, плоская по форме грудная клетка, что придает подростку вместе с непропорционально длинными конечностями вид астенической конституции. С наступлением следующего пубертального возраста подросток начинает энергично расти в ширину, у него увеличи-

[1] Для данной статьи пришлось пользоваться отчасти иностранной педологической литературой, но главным образом материалом из научных источников, касающихся подростка нашей современной русской действительности.

Возраст	Годовая прибыль в росте в *см.*								Годовая прибыль веса в килограммах							
	По Кетле		По Штрацу		По Эрисману		По Гундобину		По Куркину.	По Камереру		По Эрисману		По материал. проф. амбул.	
	Мал.	Дев.	Мал.	Дев.	Мал.	Дев.	Мал.	Дев.		Мал.	Дев.	Мал.	Дев.	Мал.	Дев.
11	—	—	5	8	—	—	1,1	0,7	—	4	5	—	—	—	—
12	5	5,1	5	5	4	4,6	1,2	3,6	—	2,5	3	—	—	2,3	4,1
13	4,8	4,8	6	12	3	3,3	2,3	1,8	—	4	4,5	2	—	3,3	6
14	4,6	4,6	5	3	2,8	3,5	1,8	1,1	—	3	6	2,3	—	3,2	4
15	4,4	4,2	9	2	5	5,4	1,1	1,4	1,1	7	6	4	—	3,3	3,8
16	4,1	3,3	2	2	6,8	6,6	—	—	4,8	8	1	4,8	—	6,5	1,1
17	4,0	2,5	3	1	5,4	2,8	—	—	5,2	5	2	5,8	—	—	—

вается передне-задний размер груди, таким образом увеличивается окружность груди, развиваются кости лица, и подросток мало-помалу приобретает мужественный вид. Среди юношества преобладает уже атлетическая конституция, так как в этот возраст быстро крепнет и развивается и другая часть двигательной системы: растет мускулатура и заметно увеличивается мышечная сила. Другие органы тела в периоде половой зрелости также развиваются неравномерно, и периоды их наибольшего роста не совпадают. Нет равномерности между ростом органов и тканей, повышением дееспособности организма и ростом и развитием в этот же период сердечно-сосудистой системы. В переходном возрасте нарастает мускулатура сердца и его объем увеличивается вдвое, тогда как диаметр артерий не поспевает за ростом сердца, в результате чего является повышение кровяного давления в сосудистой системе. Но это воззрение многих старых и авторитетных авторов нельзя считать окончательным. По современным германским исследованиям (Бидль и др.), повышение кровяного давления в этот период объясняется повышением функции щитовидной железы. Сердечно-сосудистая система должна приспособиться к новым запросам организма, к новым функциям разросшихся тканей и органов. В системе кровообращения нередко наблюдаются неправильности в виде ослабления пульса или неправильности его биения, сердцебиения и т. п. Наблюдается вместе с тем недостаточное в этот период питание кровью головного мозга. В противоположность большинству органов мозг в переходном возрасте незначительно увеличивается в весе и лишь в пубертальном он достигает достаточного веса и подвергается дальнейшему качественному улучшению: начинается усиленное развитие ассоциативных волокон. Легочный аппарат развивается у подростков разного пола неодинаково быстро, что видно на увеличении жизненной емкости легких. Последняя у девочек обычно быстро увеличивается в период 12 — 15 лет, затем ее прирост замедляется. У мальчиков жизненная емкость легких начинает заметно увеличиваться лишь с 15 лет и быстро нарастает в юношеском пубертальном периоде. В период полового созревания самым значительным изменениям подвергается сфера желез внутренней секреции, в частности половых. Их усиленная деятельность обусловливает ряд внешних перемен. Повышается функция мозгового придатка, так называемого гипофиза. Гормоны данной железы содействуют росту в длину трубчатых костей скелета, обусловливают пропорциональность роста и развития всего тела. К концу периода полового созревания усиливающийся секрет половых желез начинает угнетать функцию гипофиза, а поэтому рост в длину с пубертального периода начинает замедляться до полной его остановки. Переходный возраст — период увеличения роста и функции щитовидной железы, влияющей своими гормонами положительно на развитие и повышение функции половых желез и сообщающей всему организму повышенный тонус через повышение обмена веществ во всех созревающих органах и тканях. Железы общего детского роста — шишковидная и зобная — в этом возрасте атрофируются, а с этим вместе выпадает и их задерживающее влияние на рост и развитие функций половых органов. Развиваются половые железы, принимая на себя двойную функцию: с одной стороны, половые железы начинают вырабатывать продукт, отвечающий прямому назначению этих желез служить продолжению рода (семя у мальчиков и созревание яичек с явлением овуляции у девочек). Вместе с тем в зачатковых половых железах с начала периода созревания, усиливаясь к его концу, вырабатывается мощный гормон внутренней секреции, который, поступая в кровь, является сильным фактором, влияющим на нервно-мозговую сферу и на жизнедеятельность всего организма подростка. У подростка, помимо рос-

та половых органов, в период созревания начинают расти и формироваться вторичные половые признаки: появляется волосистость под мышками и на лобке, у девочек развиваются груди, изменяется голос, позднее — в пубертальном периоде — у мальчиков появляется волосистость на лице, груди. Период изменения голоса обычно начинается с 13—15 лет, так называемая „ломка" голоса продолжается в течение 2—3 лет. Вызывается это явление развитием гортани и удлинением голосовых связок почти до двойного размера. У девочек понижение голоса не так велико, но тембр его меняется: он становится богаче оттенками. Происходящий в тканях голосовых связок физиологический процесс, как видно, является раздражителем, вызывающим со стороны подростка попытки изощряться в самых разнообразных голосовых упражнениях.

2. Умственная работа подростка. Достаточно накопившиеся научные наблюдения показывают, что в период полового созревания у подростков отмечается понижение высшей нервной деятельности. Получается как бы застой в деятельности коры — в центрах высших умственных процессов. Мозг, питающийся в этот период недостаточно, и работает недостаточно продуктивно и, как главный регулятор поведения, ослабевает в части задерживающего влияния на деятельность низших отделов с центрами инстинктов. К концу переходного возраста, с улучшением кровообращения в головном мозгу, с развитием его ассоциативного аппарата, наблюдается проявление биологически свойственных этому возрасту умственных способностей. К этому времени относится развитие соотносительного мышления, подросток начинает хорошо разбираться в пространственных отношениях, в математике. Подростку становится доступным отвлеченное представление о числе. В этом возрасте развивается попытка творческого использования накопившегося опыта, устанавливаются связи между понятиями, расширяется путь логического мышления.

Малокровный мозг в эту пору роста ведет к быстрому утомлению при его деятельности, что сказывается на общей умственной продуктивности. Быстрое утомление мозга, быструю смену настроения подростка вызывают новые физиологические отправления организма и перевозбуждение мозга гормонами эндокринного аппарата. Педагогам приходится особенно считаться с этими особенностями в умственном труде подростка. Всякая перегрузка умственной работой не только не поможет умственному развитию подростка, но биологически противоестественна, вредна. В этот период наблюдается понижение памяти и внимания. Будучи раньше внимателен, подросток в период созревания с большим трудом сосредоточивает свое внимание, особенно трудно ему становится проявить активное внимание на таких предметах школьного обучения, которые никак не затрогивают его эмоционально, кои не связаны с его личными интересами.

Вследствие некоторого застоя умственного развития является падение интереса к учению. Но корни этого явления кроются и в том обстоятельстве, что в переходном периоде ослабляется память, вместе с этим понижается способность заучивания. Подросток тратит больше сил на запоминание. По отношению к этому возрасту педагог сделает ошибку, рассчитывая на механическую память. В этот возраст запоминается лишь то, что ярко связывается с эмоциями, интересно подростку. Но пользоваться этим стимулом необходимо с известной осторожностью, так как угрожает опасность переутомления мозга. Трудность умственной работы, зависящая от биологических причин, с исчезновением их, при наступлении зрелости, переходит в расцвет умственных сил. Падение памяти особенно заметно между 13—14 годами. Напряженность памяти вновь наблюдается в пубертальном периоде, в возрасте 16—17 лет. В это время начинается более равномерное распределение крови в организме, больше питания приходится и на долю головного мозга. Отсюда, с этого возраста наблюдается энергичное развитие нейронов центральной нервной системы, связанное с постоянным увеличением способности мыслить с помощью развивающейся системы ассоциаций. В пубертальном периоде таким образом развивается способность к обобщениям, мышление становится глубже, развивается критическая способность. Подросток пубертального периода освобождается от конкретного содержания мышления, которое в предыдущий период еще до некоторой степени доминировало. Упадок интереса к учению сменяется стремлением к знаниям. В мечтах и идеалах его сквозит: „знать все". Идеал этот порождается отчасти жаждой расширения и углубления своей личности, как инстинктивное явление, но отчасти также и рассудочной ориентировкой в окружающей социальной среде: приобретение знаний связывается с прямыми житейскими выгодами. Несмотря на эту тягу к знаниям, к научной книге, среди юношества установлено скорее теоретическое стремление. Действительное чтение серьезной научной книжки наблюдается несколько позднее. В возрасте переходного периода, а также в пубертальном страсть к чтению удовлетворяется литературой, дающей пищу воображению, вызывающей лирическое настроение. Литературным вкусам подростков отвечает литература приключенческого характера. К концу переходного возраста и в течение пубертального подростки увлекаются художественными произведениями, а также сам подросток делает попытки по пути литературного поэтического творчества. В этот возраст развивается самостоятельная художественная оценка, произведения критикуются по существу художественного содержания. Книжный герой избирается идеалом в результате внутренней эстетической оценки. Этот возраст — время тяготения к искусствам, особенно к музыке. Все чаще и чаще высказывается им желание иметь какой-либо музыкальный инструмент. Сценическое и музыкальное увлечение длится два — три года и обычно безболезненно исчезает. Школа должна

использовать время пробуждения интереса к искусствам среди подростков, чтобы развить в них понимание искусства; а где возможно — развить умения, выявить способности учащихся в этой области.

3. Социальное поведение подростка. Поведение подростка в сильной степени зависит от двух сильно проявляющихся в нем в эту пору инстинктов — полового и социального. Возбуждения, идущие от половых желез в период созревания, оказывают сильное влияние на нервно-мозговую сферу, от чего зависит своеобразное общее самочувствие подростка. Созревающие половые продукты раздражают нервную систему, вызывая половое возбуждение. В конце периода полового созревания половой инстинкт становится вполне диференцированным и проявляется в виде полового влечения к другому полу. У мальчиков это явление наступает раньше, чем у девочек, хотя у тех и других вначале выявляется в неотчетливой форме. Половые гормоны вызывают в мозгу стойкие очаги возбуждения, что обусловливает в поведении подростка целый поток неопределенных импульсов и эмоциональных реакций на половые побуждения. Переходный период характеризуется увлечением старшими, и это явление можно целесообразно педагогически использовать. Оно может принести много хорошего для самих воспитуемых в смысле педагогического на них влияния, для выработки их взглядов, идеалов, характера поведения. Очень редко бывает, когда такое увлечение педагогом принимает опасный характер, в громадном большинстве со стороны учащихся этого возраста есть инстинктивное преклонение перед мужественностью, зрелостью.

Под наплывом новых ощущений в сфере полового осознания, при перевозбуждении мозга гормонами половых и других желез внутренней секреции у подростка налицо повышенный тонус всех чувственных восприятий и общего мороощущения. Жизнь эмоциональной сферы в силу этого у подростка занимает заметное место. Появляется интерес к своей личности, самонаблюдение. Как естественную сублимацию половых сил подростка следует рассматривать его стремление к романтизму. Подросток воображает себя героем, великим борцом со стихиями, руководителем масс, бесстрашным. Широта фантазии вместе с ощущением роста кинетических сил тянет подростка к простору, путешествиям, к новым впечатлениям, новым местам. Жажда приключений в этом возрасте имеет свои глубокие биологические корни. Половой инстинкт является одним из факторов в сложном клубке стремлений к новой обстановке, к „бродяжничанью". Л. Клайн находит, что любовь к путешествиям и приключениям начинается после 10 лет и беспрерывно возрастает в переходном возрасте. Эту энергию подростков, эту жажду новых мест, сложных и сильных новых впечатлений школа может широко использовать с воспитательной и образовательной целью. В своей методической работе педагог, принимающий во внимание эти возрастные особенности, широко может использовать экскурсии по разным отделам программы; с помощью их будут удовлетворены естественные, органические запросы подростков. Содержанием занятий можно удовлетворить также пытливый интерес подростков из области жизни и природы других стран, отдаленных материков, жизни других народов и их героической классовой борьбы.

Рядом разумных педагогических мер жажду удальства и приключений можно направить по желательному руслу, важно удовлетворить пытливость подростка в этой области и все из положительных его мечтаний перевести в действительность. Педагог не должен упускать из вида, что те или иные моменты поведения подростка, то или иное состояние его мозговой деятельности в эту пору детства особенно тесно связаны с внутренней секрецией половых желез. Иррадиирующее в мозговой коре возбуждение сопровождается у подростка чувством приятного или неприятного. Если воспитатель хочет, чтобы учащийся относился к нему положительно, с любовью, он должен стремиться к тому, чтобы личность его, как педагога, сочеталась с повышенным тоном учащегося, а не с состоянием депрессии.

Яркий индивидуализм подростка, аутизм, это господствующее мнение многих старых психологов, встречает в настоящее время достаточно обстоятельные возражения.

Хотя подросток захвачен своими переживаниями, которые делают его отчасти замкнутым, но его индивидуальное развитие не оторвано от социальной среды и социального общения. Под влиянием социального инстинкта у подростков обнаруживается сильное стремление быть в обществе себе подобных. В социальном общении этот период характеризуется исключительной чуткостью ко всякого рода обращениям с ними как со стороны взрослых, так и со стороны товарищей.

В этот период подросток до крайности неустойчив в своих настроениях, очень обидчив. От момента глубочайшего отчаяния он быстро возвращается к беззаботному веселью и обратно. В этих колебаниях настроения заключается опасная сторона этого периода. То светлые надежды на будущее, то меланхолия, депрессия, дающие большой процент самоубийств среди подростков, стоящих на грани юности и среди перешагнувших эту грань — в пубертальном периоде. Такая смена настроения у подростка развивается на фоне общего возбуждения. Педагогически необходимо из жизни подростка устранить все, что повышает возбуждение. Неорганизованная жизнь, отсутствие режима возбуждают, действуют раздражающе. Отсюда подростков следует оберегать от многолюдных, неорганизованных собраний. В школьных условиях необходимо озаботиться, чтобы случайно свободные уроки были непременно чем-либо заняты организованно.

Подростки и юноши преисполнены сознания себя в связи с другими людьми. Подросток тяготеет к товарищеской среде, на нее он смотрит как на спаянный общими идеями коллектив. О своих запросах, идеа-

лах, интересах подросток скорее делится со своими подругами, товарищами, но в нем есть потребность иметь близкого человека и среди взрослых. Педагог никоим образом не должен терять этот момент для использования в воспитательных целях.

Подобрать в этот возраст хорошую дружественную среду — значит выполнить коренное дело воспитания. Стремление к социальным группировкам в юности является мощным фактором, направляющим поведение подростка. Они с чуткостью относятся к социальным разделениям и взаимоотношениям. В эту пору наступает момент, который педагог может использовать для правильного формирования у учащегося общего мировоззрения, социально-моральных понятий. Этому возрасту свойственна тенденция к организации разных кружков, к общественной деятельности. У подростка пубертального периода находят отклик все социально-политические интересы эпохи.

В фазе периода созревания и несколько позднее обнаруживается типическая картина: податливость прямому внушению падает, податливость косвенному влиянию возрастает (среда, товарищество, книги и т. д.). Подростки совершают часто тяжкие проступки, когда весь коллектив делает эти отрицательные проступки или же когда они за таковые проступки получают взрыв одобрения, похвалы со стороны товарищей, например, за ловкость, смелость и т. д. Через косвенное внушение подросток как бы подделывается под общий тон. Дело педагога—видоизменять этот „тон" в положительную сторону. Для этого можно использовать эмоционально-этическую сферу поведения подростков — их альтруистическое поведение. В связи с развитием полового инстинкта развивается чувство личности, известное себялюбие, эгоцентризм. Но у подростков и тут дисгармония. На ряду с крайним эгоцентризмом уживается развитое альтруистическое поведение: подросток любит оказывать другим помощь, существенные услуги,— это „эпоха жизни, когда посвящают себя другим, когда жертвуют собой. В этом возрасте с радостным энтузиазмом защищают, мирят, дают обеты", по выражению Стэнли Холла. Это период для закрепления сочетательных рефлексов социального строительства.

4. Игра и труд. Развитие полового и социального инстинктов и другие биологические особенности данного возраста находят свое отражение в игре и в труде подростков.

Рост кинетической энергии вместе с усилившимся влиянием гормонов желез внутренней секреции делает подростка чрезвычайно подвижным. Но так как развитие роста скелета в длину особенно быстро совершается в переходном возрасте, а настолько же быстро развивается и крепнет мускулатура лишь в следующем пубертальном возрасте, то вследствие такой неравномерности в развитии разных частей двигательной системы подросткам присуща известная неуклюжесть в движениях. Подростки любят обширные движения. Процессы в развивающейся мускульной системе, ее хороший тонус сообщают подростку, как определяют некоторые ученые, „чувство своего тела". У подростков появляется забота об укреплении здоровья и отмечается известная направленность в увлечении развлечениями моторного характера. Развитой социальный инстинкт тянет подростков к выявлению этого стремления в организованных больших юношеских группировках. В этих социальных группировках подростки удовлетворяют свою естественную биологическую потребность: в массовых подвижных играх, в разных других упражнениях физкультурой, к которым подростки ощущают естественное тяготение. Игра подростка — это упражнения, через которые приобретается нечто полезное, известное достижение. В этих социальных играх у подростков большим стимулом является состязание, в них он находит удовлетворение своих биологических потребностей развития: выявления смелости, ловкости, жажды одобрения. С целью воспитательного характера важно использовать игру подростков, как средство для отдыха от утомительной работы, затем следует широко использовать те из упражнений физкультуры, которые в результате приводят к развитию грудной клетки и вообще способствуют правильному телосложению. Помня, что подростки обнаруживают большую утомляемость, необходимы своевременные разумные ограничения в его моторной деятельности. Дозировка в игре, спорте, соревнованиях подростков тем более необходима, что подросток, переоценивая себя, очень часто берется за спортивные соревнования или работу, не соразмеренные с его силами.

Переходный возраст — период развития мышления. К его концу, а также в пубертальном периоде развивается увлечение играми, как упражнениями высших нервных функций: лото, шарады, шахматы и т. п. В этом возрасте интересует результат игры — утилитарный интерес. Игра переходит в труд. В начале периода полового созревания, так же как в предыдущем препубертальном возрасте, трудовая деятельность подростка носит утилитарный характер: интересует изготовление вещи, сама вещь для использования. Во второй половине полового созревания трудовой деятельности придается иной характер: труд подростка приобретает самостоятельный характер. Подростка интересует процесс работы, процесс изготовления вещей независимо от употребления их в дальнейшем. Но требуется, чтобы вообще работа отвечала интеллектуальным интересам подростка. В этот период детства подросток знакомится с достижениями техники, его кругозор в этой области значительно расширяется и теоретически, и тем, что он сам видит кругом в жизни, — все это создает повышенный интерес к конструктивизму. У подростков этот интерес выявляется в попытках к техническому творчеству, что-либо сконструировать, например, радиоприборы, модели. При организации школьного труда необходимо учесть анатомо-физиологические возможности у подростков. Рост в длину и развитие мускула-

туры интенсивны в переходном возрасте, но нарастание мышечной силы незначительно. Она увеличивается лишь в пубертальном периоде. Сердце у подростка легко гипертрофируется от несоответствующей возрасту работы; выносливость организма незначительная, быстрая утомляемость, неустойчивость настроения, а поэтому и колебание интересов. Необходимо очень бережное отношение педагога к такому состоянию организма подростка и следует избегать насилия и принуждения, особенно в работах, связанных с длительным мускульным напряжением. Работы из картона, дерева и в конце переходного периода слесарные вполне доступны подростку. Чтобы удовлетворить их интеллектуальные интересы и любовь к конструктивизму, ручной труд необходимо согласовать с другими учебными занятиями, с жизненными потребностями самой школы (необходимостью ее оборудования самодельными учебными приборами) и с личными интересами подростка к ремесленной технике. Во второй половине периода полового созревания интерес подростка к труду концентрируется вокруг деятельности, связанной с определенной профессией; созревая, подросток подходит к труду с точки зрения возможности использовать его для своей будущей профессии [1].

5. Выбор профессии. Приблизительно в 15 лет подросток начинает задумываться над своей будущей профессией. Неустойчивость его настроений, правда, часто приводит к выбору противоположной его способностям профессии, но все же искания в этой области становятся все отчетливее и формируются в пубертальном возрасте. Трудовая школа, социально-бытовая среда учащихся, ее культурный уровень, профессия родителей, близких родственников и знакомых, товарищеская среда, знакомые литературные образы, географические и экономические условия местности— все это отражается на профессиональных идеалах подростка. Часто их профессиональные устремления зависят от биологических особенностей данного возраста: порывы к новому, необычному, героическому, к обширным моторным движениям порождают идеал подростка быть путешественником, мореплавателем, летчиком, исследователем морей и дальних материков. Развивающийся интерес к искусствам и переоценка собственных сил, так свойственные этому возрасту, вызывают устремление к занятиям музыкальной и сценической деятельностью. Но процент таких профессиональных идеалов среди современных подростков невелик. Большинство современных учащихся, анализирующих вместе со школой реальную, трудовую действительность, являются трезвыми практиками, их идеал — рабочая профессия или же самая прозаическая служба. В идеалах этого возраста часто встречаются противоречивые желания: борьба авантюристических черт, биологически присущих подростку, с здравым рабочим практицизмом. Правильно отмечает Прингль, что в этом возрасте подростки „то активны, то пассивны, то в небесах, то в болоте"... Понятно, какой глубокий интерес представляет для педагога знать о том, какие профессиональные интересы волнуют подростка и в каком возрасте окончательно они формируются. Для самого же подростка чрезвычайно важно во-время установить, насколько его психофизические способности отвечают избираемой им профессии. Перед педагогом встают вопросы о том, может ли одаренность проявиться отчетливо у детей в периоде школьного обучения и насколько условия школьной работы способствуют выявлению профессиональной одаренности человека, в чем, в каких занятиях она может выявиться на школьной скамье?

К концу периода полового созревания четко вырисовываются профессиональные идеалы, при чем у девочек они устойчивее и определеннее, чем у мальчиков того же возраста, которые зреют в половом отношении медленнее. Авантюристические профессии привлекают больше мальчиков. Еще Киркпатриком отмечено, что мальчики читают о путешествиях и приключениях в два раза больше, чем девочки. Выбор профессии только частично связан биологически с возрастными особенностями подростка, но в основе профессиональные идеалы определяются реальною средою и связываются теснейшим образом с интересами эпохи, с[оциально], весьма изменчивы. Современные подростки в итоге суровой жизни и тяжелой борьбы за кусок хлеба в массе пропитаны практицизмом. Подросток из школы хочет выйти в жизнь не с пустыми руками, он хочет иметь профессию. Школе надо знать профессиональные идеалы и интересы учащихся, которых в этот возраст интересуют лишь те предметы школьного обучения, которые, по его мнению, связаны с его будущей профессией. С этой целью педагог может воспользоваться анкетным методом, с помощью которого ему представляется возможность систематически изучать эволюцию профессиональных стремлений подростков. Современными исследователями установлен реальный практицизм: подростки хотят быть конторщиками, счетоводами, техниками, рабочими, ремесленниками и пр.

Введение во II концентр школы профуклонов (специальных курсов), вплоть до типографских, переплетных и др. профессий, надо полагать, отвечает живым запросам учащихся. Выбрать профессию—дело одно, а есть ли для нее профессиональная одаренность—дело другое. Чаще всего нет совпадений между вкусами человека и его возможностями. Поэтому при определении профессиональной пригодности необходима помощь школы. Нужные для какой-либо профессии способности могут проявиться еще в школе в процессе обучения учащегося, а поэтому некоторую профессиональную ориентацию школа всегда имеет возможность дать. Прежде всего школа может спо-

[1] Подробнее о постановке труда в школе см. ст. „Организация труда в трудовой школе", т. I; о кружках и ассоциациях и клубах внешкольного характера, в коих труд занимает видное место см. статьи „Кружки и ассоциации" и „Детские клубы", т. II.

собствовать более сознательному анализу разных профессий путем ознакомления учащихся с характером труда, с его условиями в разных профессиях. Педагог наблюдает ребенка каждый день на протяжении ряда лет и он знает, как изменялись в нем те или иные свойства, способности, например, тип и характер внимания, память, способность приспособляться к работе, наблюдательность, развитие творческих способностей, уменье справляться с сложными задачами, выносливость к умственному или физическому труду, какую работу учащийся выполняет действительно с большим интересом. В процессе школьного ручного труда наблюдательный педагог может установить соотносительную ловкость и быстроту движений подростка, координацию движений, практическую сообразительность, технические и конструктивные способности. При этом педагог непременно должен учесть, что в переходном возрасте понижается выносливость к труду, и это явление не должно у педагога быть причиной ложной оценки. Таким образом на долю педагога выпадает задача подметить личные способности учащегося, чтобы дать ему совет в выборе профессии и этим способствовать правильному распределению людей по способностям и силам. Но дача такого ответственного совета — дело нелегкое; хотя программы школы, выработанные на производственной базе, и дают объективные условия для наблюдения за профессиональными способностями подростков, но обойтись без специальных психотехнических испытаний трудно. Поэтому там, где уже организованы профконсультационные бюро, очень полезно туда направлять учащихся семилетки и II концентра на психотехнические испытания [1].

Литература. И. А. Арямов. *Рефлексология детского возраста.* „Раб. Пр.", 1927 г. Проф. Циген. *Душевная и половая жизнь юношества.* Изд. „Современные проблемы", 1923 г. Проф. М. М. Рубинштейн и проф. В. Е. Игнатьев. *Психология, педагогика и гигиена юности.* Изд. „Мир", 1926 г. А. А. Смирнов. *Психология ребенка и подростка.* Изд. „Раб. Пр.", 1926 г. И. А. Арямов, Л. И. Одинцова, Е. И. Нечаева. *Дитя рабочего.* „Новая Москва", 1926 г. Л. И. Одинцова. *Идеалы и интересы учащихся трудовых школ.* Москва. „Вестник Просвещения". 1927 г. „Московский Рабочий". Н. Д. Левитов. *Профессиональные интересы подростков в школе-девятилетке.* „Вестник Просвещения", № 7, 1925 г. Н. Д. Левитов. *Профессиональная ориентация и школа.* Изд. „Новая Москва", 1925 г. Э. Мейман. *Лекции по экспериментальной педагогике.* Ч. I.

Л. И. Одинцова.

СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДЫ РАБОТЫ ШКОЛЫ II СТУПЕНИ.

А. ПЕРВЫЙ КОНЦЕНТР

(последние три года семилетки, т.-е. пятый, шестой и седьмой годы обучения).

1. Историческая справка. Вместе с положением о единой трудовой школе *школа-девятилетка* была установлена в виде пятилетней I ступени и четырехлетней II ступени (это деление сохранялось в Ленинградской губернии до сих пор)[2]. В начале 1921 г., после партийного совещания по вопросам просвещения, девятилетка разбита на следующие части: четырехлетняя I ступень, трехлетний I концентр II ступени и двухлетний II концентр. I ступень и I концентр II ступени образуют вместе *семилетку*, как отдельный тип школы. С 1921 г. семилетка, как тип, сильно распространилась; многие девятилетки, существовавшие раньше, были преобразованы в семилетки, во-первых, вследствие отсутствия педагогических сил и, во-вторых, по соображениям материальным. На Украине семилетка есть единственный тип общеобразовательной школы повышенного типа.

После установления семилетки, как особого типа, в 1921 г. были изданы первые программы для семилетней школы, не получившие, однако, распространения и осуществления, так как вскоре после этого была разработана схема ГУС'а, поставившая вопрос об образовательном материале на правильный путь.

2. Содержание работы. 5-й, 6-й и 7-й годы обучения представляют собой отдельный законченный концентр школы, так как, с одной стороны, из I ступени лишь часть учащихся переходит для дальнейшего обучения в семилетку, с другой — в самой уже семилетке значительная часть ребят заканчивает свое образование. Существование первых четырех лет обучения (I ступени), а затем следующих трех лет (I концентр II ступени) в виде отдельных концентров — явление временное, зависящее от отсутствия достаточного для всех количества семилеток. Введение всеобщего обучения пойдет по пути обеспечения населения в первую очередь полностью четырехлеткой, а затем и семилеткой. Вместе с ростом количества семилеток деление их на два концентра (первые четыре и последние три года) постепенно сгладится. Это временное обстоятельство отражается на некоторой самостоятельности последних трех лет семилетки в смысле *образовательного материала*, представляющего нечто целостное в программном отношении.

В основе образовательного материала этого концентра школы лежит *схема ГУС'а для этих годов обучения.* По идее схемы ГУС'а здесь нужно дать следующие основные знания: а) понятие о формах сельскохозяйственного производства, б) о формах добывающей и обрабатывающей промышленности, в) обмен

[1] Подробнее о значении психотехники, выборе профессии и роли школы см. статью „Целевая организация человеческого поведения—психотехника. Профессиональный подбор и выбор профессий", т. I, отдел II.

[2] С 1927/28 уч. года Ленинград переходит на обычное деление.

между городом и деревней, г) понятие о народном хозяйстве Союза, мировом хозяйстве и его взаимоотношении с советским хозяйством, идущим в сторону социализма. Изучение экономики и общественных форм трудовой деятельности приводит к пониманию различия между капиталистической и социалистической организацией хозяйства и должно укрепить в сознании учащихся понимание путей нашего развития и стремление и умение строить социализм. Для понимания этих вопросов необходимо иметь представление *об основных законах природы, о путях овладевания природой* и использовании ее сил человеком при организации производственного процесса. Под этим углом зрения строятся программы по математике, физике, химии, естествознанию с географией. Все эти программы должны содержать значительный технологический и технический материал, элементы графики, расчетов, измерений. Изучение трудовой деятельности и овладевания природы человеком связано с пониманием классового строя общества, классовой борьбы, этапов революционного движения, значения и места Октябрьской революции как начала социалистической революции, места СССР в общей борьбе мирового рабочего класса против капитала. Для понимания этих вопросов вводится *обществоведение*, изучающее, с одной стороны, современность, с другой — исторические факты и этапы, необходимые для понимания современности. Изучение указанных выше вопросов — природы и общества — имеет своим стержнем *трудовую деятельность людей.*

Схема ГУС'а определяет таким образом *основное содержание образовательной работы,* развертывающееся в следующих дисциплинах: математике, физике, химии, естествознании с географией, обществоведении, родном языке и литературе, в иностранном языке. Дисциплины эти, однако, не могут быть изолированы друг от друга — в самой схеме ГУС'а заложена идея синтеза образовательного материала вокруг общих объектов изучения, т.-е. *комплексная система организации* учебного материала. В основе комплексной системы лежит идея связи между изучаемыми явлениями, рассматривание явлений в их взаимодействии и динамике. Отдельные дисциплины в школе рассматриваются, как разные подходы к данной группе явлений, под разными углами зрения. Это нисколько не противоречит существованию отдельных школьных дисциплин, наоборот, они узаконяются в отношении различных методов подхода и различных точек освещения общих явлений. Но школьные дисциплины, подходя с своих точек зрения к комплексным явлениям, органически связываются между собой; их существование оправдывается в школе не присущими им самим целями преподавания, а общими целями школы. В I концентре II ступени комплексность поэтому понимается шире, чем в I ступени, где самостоятельных дисциплин почти нет (один руководитель группы ведет всю работу).

Вместе с тем, однако, механическое, искусственное связывание частей разных курсов между собой часто приводит к искажению идеи комплексности, делающейся только методическим приемом, между тем как в понимании комплексности речь идет о том, чтобы в сознании учащегося запечатлелась связь не между предметами школьного преподавания, а между явлениями жизни.

3. Методы. Новое содержание образовательного материала, комплексная система его организации выдвигают вопрос *и о методах работы в школе.* Само по себе то обстоятельство, что в центре внимания этого концентра стоят трудовая деятельность людей, явления из окружающей общественной жизни, пути овладевания природой человеком, вносит в методы работы требования *конкретности* обучения; далее, подход к явлениям природы и общества с точки зрения трудовой деятельности людей вызывает необходимость в уяснении *практической приложимости* (и отражении ее в окружаемом) приобретенных знаний, что в свою очередь приводит к так называемому *трудовому и производственному* обучению. Под трудовым обучением иногда понимают обучение через моторное восприятие, через ручное делание, — это не совсем верно, так как слишком суживает понятие трудового обучения, вытекающего из сущности схем ГУС'а. Такое узкое понимание трудового обучения есть отражение идей западно-европейских и американских школьных реформаторов и имеет мало общего с задачами и требованиями нашей школы к методам и приемам обучения; наши требования шире.

Стремление научить учащегося уметь видеть взаимодействие и связь между явлениями жизни определяет собой группу приемов обучения, которые называют *исследовательским* методом (или иногда *методом исканий*); здесь ставится цель научить самостоятельно видеть, наблюдать и осмысливать явления, цель—уметь искать и найти объяснение явлению самостоятельно, через привлечение книги и т. д.

Школа ставит себе целью выработать в учащемся действенное мировоззрение (для семилетки правильнее сказать мироощущение), так как цель школы—создать строителя нового общества, активно участвующего в его создании. Это придает нашим приемам в образовательной работе характер *активности*, действенности. В частности в последнее время в школу начинает проникать так называемый *метод проектов,* сводящийся, во-первых, к применению полученных знаний в решении определенных жизненных проблем, во-вторых, к осуществлению разработанных проектов в действительности (особенно в условиях сельской жизни).

Все указанные подходы к приемам обучения можно объединить в общую группу *активных* методов. В отношении методов работы нет до конца ясной терминологии, нет и договоренности в самом понимании термина „метод". Говорят о трудовом, лабораторном, лабораторно - трудовом, активно - трудовом,

исследовательском, исследовательско-трудовом и т. п. методах. Здесь есть большой разнобой. Не берясь решать здесь вопроса о методах вообще, укажем только на то, что отчетливо вытекает из сказанного выше: советская школа своими целями определяет собой в основном и методические подходы, тесно связывая их с содержанием образовательной работы. (См. т. I „Общие методы шк. работы".)

4. Проблема политехнизма. Идея схемы ГУС'а и положение о единой трудовой школе ставят перед школой проблему *политехнизма*.

Политехническое воспитание осуществляется в школе четырьмя основными путями. Во-первых, через отражение *политехнизма в содержании образовательной работы*. Программы ГУС'а по математике, физике, химии, естествознанию разработаны на основе ознакомления с технологическими, техническими и трудовыми фактами и явлениями, что вводит учащегося в круг явлений, определяющих современную технику. Во-вторых, в школу начинает проникать *труд в мастерских*, особенно по обработке основных для современной техники материалов — металла и дерева. Мастерские пока еще редкое явление, но тенденция на организацию мастерских определенно взята, и в настоящее время в центре подготовляется основной программный и методический материал по школьным мастерским, которые будут характерной чертой 5-го, 6-го и 7-го годов обучения. В-третьих, политехническое воспитание находит себе отражение *в расширении круга навыков и умений*, которые даются в школе в связи с политехническим содержанием программ. Расширение навыков определенно наметилось в отношении *графических изображений* (рисование, черчение, графические приемы математики), в отношении *практического применения математических знаний* (практические задачи, приемы вычислений, измерения всякого вида), в отношении *навыков экспериментирования и наблюдения* (лабораторная и исследовательская постановка физики, химии, естествознания) и т. д. В-четвертых, политехническое воспитание непосредственно вызывает к жизни идею *общественно-полезного труда в школе*.

Эта идея в последнее время оформилась, как органически вытекающая из советского понимания трудовой политехнической школы. В отдельных местах уже есть отрывочный пока опыт такой работы. Здесь нет еще ни системы, ни методики; школа пока еще находится в периоде поисков. Но принципиально проблема поставлена во всю ширь, и она естественно вытекает, во-первых, из самого содержания образовательной работы школы на I концентре II ступени, во-вторых, из основной задачи непосредственного сближения теоретического знания с практическим его применением (особенно если иметь в виду характер комплексности программ для этого концентра), в-третьих, из характера методических приемов в образовательной работе и, в-четвертых, конечно, из общих и основных целей школы.

5. Самоуправление. В тесной связи с проблемами коллективистического и политехнического воспитания находится и задача *самоуправления* учащихся. Мы не можем здесь касаться в целом всей проблемы организации детской среды. Сделаем лишь несколько замечаний по вопросу самоуправления. Отличительной чертой самоуправления в советской школе следует считать прежде всего создание и упрочение детских школьных коллективов на почве общественно-полезной работы в самой школе и вне ее. Это отличает наше самоуправление от его характера в буржуазных школах, где самоуправление является орудием в руках учителя для поддержания школьной дисциплины. Советская постановка проблемы самоуправления выдвигает ряд требований по отношению, во-первых, к охвату всей массы ребят активной работой в коллективе, во-вторых, к приспособлению форм самоуправления к возрасту, к величине коллектива, к содержанию конкретных задач, разрешаемых детским коллективом (гибкость форм), в-третьих, к взаимоотношению между учителем и детским самоуправлением, так как учитель не может здесь быть начальником и безоговорочным авторитетом, а лишь более опытным товарищем, авторитет которого зависит только от того, в какой мере его признает детский коллектив.

Формы самоуправления встречаются самые разнообразные.

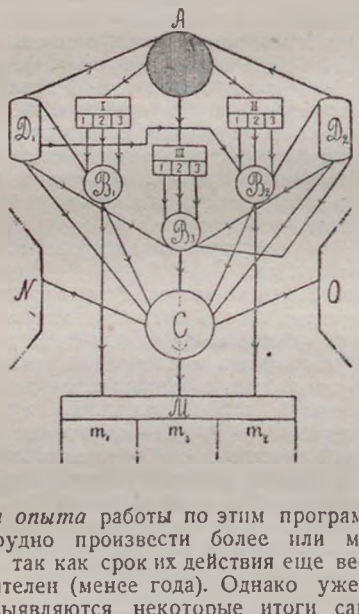
В настоящее время уже с достаточной полнотой определились формы школьной организации учащихся. Намечаются два типа систем ученических организаций, призванных самой сущностью советской школьной системы, с одной стороны, влиять на педагогический процесс, с другой—принимать организованное участие в его осуществлении. Оба типа школьного самоуправления являются производными от наметившихся двух типов организации педагогического процесса.

Классная форма педагогической работы дает тип самоуправления, основанный на активности руководящей и обслуживающей ячейки, выделяемой классной возрастной группой. Обычная схема этого типа приведена на ст. 527—528 т. I „Пед. Энциклопедии". Более современной структурно и по существу является система самоуправления, основанная на самодеятельности каждой ячейки (звенья), на которые в процессе лабораторной или исследовательской работы разбивается группа или класс. Каждая ячейка-звено через своего вожатого участвует в руководящей работе, все ячейки-звенья обслуживают школу в порядке очереди, заменяя „твердые" комиссии. Общая жизнь регулируется групповыми (классными) и общешкольными советами вожатых; советы вожатых посылают своих представителей в общешкольные, групповые и педагогические организации школы (см. схему стр. 266—267).

6. Программы. Все сказанное характеризует в основном целевую установку и пути

ее осуществления в I концентре II ступени. С этой точки зрения нужно расценивать и изданные ГУС'ом программы для 5-го, 6-го и 7-го годов обучения, легшие в основу работы школы в последний год. Эти *программы* разрешают в основном вопросы о содержании образовательной работы и о принципах комплексной организации образовательного материала. В одной части они разрешают и задачу политехнического воспитания. Эти программы не являются, однако, до конца разработанными (это лишь первый проект). Дальнейшая работа над программами для 5-го, 6-го и 7-го годов обучения для того, чтобы они ответили на все основные вопросы этого концентра, должна пойти в следующих направлениях: 1) разработка отсутствующих программ по искусству (изобразительные искусства, музыка и пение, место драматизации в этом возрасте, принципы постановки физического воспитания и программы движений, спорта и игр); 2) разработка вопроса о физическом труде, в частности (и это самое важное) о мастерских и трудовой политехнике на основе мастерских; 3) методическая разработка вопроса об общественно-полезной работе школы для этого возраста; 4) принципы организации работы (урочная система, формы лабораторного плана в I концентре школы II ст.), учет успешности и т. д. Помимо этих четырех основных разделов работы, придется вернуться к более тщательной редакции учебного содержания программ, которое показано в первом приближении и страдает некоторой перегрузкой, а также некоторой недоработанностью в отношении комплексной увязки материала. Программы 1927 г., вышедшие в свет в июне 1927 г., восполняют указанные пробелы.

СХЕМА САМОУПРАВЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПО ЗВЕНЬЕВОМУ ПРИНЦИПУ В ШКОЛЕ II СТУПЕНИ.



Пояснения.

Организации учащихся.

A — общее (или делегатское) собрание школы.
I, II, III — классы (группы).
1, 2, 3 — рабочие звенья.
B_1, B_2, B_3 — совет вожатых групп (классов).
C — совет вожатых школы.
$Д_1$, $Д_2$ — ячейка ВЛКСМ, пионер-форпост.

Педагогические организации.

M — концентровые комиссии.
m_1, m_2, m_3 — групповые комиссии.
O — предметные комиссии.
N — школьный совет.
→→→ — линия связи и влияния.

Учет опыта работы по этим программам еще трудно произвести более или менее точный, так как срок их действия еще весьма незначителен (менее года). Однако уже теперь выявляются некоторые итоги самого общего характера.

Во-первых, выясняется, что программы 1925 и 1926 года в общем слишком перегружены, особенно 6-й год.

Во-вторых, программы, имевшие только ориентировочный характер и требовавшие по самому смыслу схем ГУС'а приспособления к местным условиям, вызвали значительную работу мест, в частности местных методических бюро над локализацией программ. Необходимо отметить, что эта работа проводится успешно далеко не всюду; весьма часто на местах не сумели учесть специфических условий края.

В-третьих, учительство сосредоточило все свое внимание на узко-учебной стороне программ, почти не затрогивая других их сторон. Это вполне естественно, так как программы по схемам ГУС'а оформлены для этих годов обучения впервые. Упорная работа ведется по вопросу о комплексировании программ. Необходимо, однако, здесь отметить, что насущной задачей является не дать застыть работе на чисто-учебных вопросах и направить мысль школы на вопросы методов, общественной работы, труда и политехнизма.

В общем следует отметить, что учительство и школа встретили программы очень сочувственно, что дает уверенность в успешности дальнейшей работы по ним.

Необходимо указать однако, что в проведении программ, по крайней мере за истекший период времени, встречается ряд затруднений. Первым и наиболее важным является отсутствие хороших стандартизованных учебников, приспособленных к данным программам. Это в огромной мере увеличило работу самого учителя, который здесь столкнулся с другим затруднением — с недостаточной подготовленностью к проведению этих программ, которые требуют от него новых и иных знаний. Затрудняет работу и то, что учащиеся, не учившиеся раньше по програм-

мам ГУС'а, в предыдущих годах не были подготовлены к ним во II ступени, в особенности на 6-м и 7-м годах обучения. Все это объясняет тот факт, что достаточно нагруженные программы оказались на первых порах чрезмерно перегруженными.

В общем и целом надо, однако, сказать, что:

1) общая установка I концентра II ступени вполне отвечает задачам советского строительства и правильно учитывает возраст детей этого концентра;

2) программы ГУС'а соответствуют этой целевой установке и отвечают на вопрос о содержании, характере и методах разработки образовательного материала, отвечают целям данного концентра;

3) современное состояние программ и работы по ним школы далеко еще не исчерпывают всех вопросов, выдвигаемых целевой установкой I концентра.

Общая линия дальнейшей работы, кроме стабилизации самых программ (недостающие программы, упрощение и уточнение комплексности, учебники и т. д.) должна пойти по линии уточнения и усиления элементов политехнизма и введения соответствующей возрасту общественно-полезной работы школы.

7. Организационные вопросы и оборудование. В отношении внешней *материальной обстановки (здание, оборудование)* для данного концентра школы трудно дать сейчас точный, подтвержденный массовым опытом, ответ, так как школа наша работает в весьма неблагоприятной и ненормальной (весьма бедной) обстановке. Мы имеем: огромный (больше 50%) процент школ, работающих в 2 смены, старые, часто строившиеся для других целей помещения, изношенное до негодности или отсутствующее оборудование. Опираясь на небольшой опыт, в частности опытных школ, можно было бы наметить только несколько общих соображений по этому вопросу.

Распределение *помещений* при классной (групповой) системе, являющейся преобладающей, требует, кроме классов для каждой группы, еще не менее двух лабораторий-кабинетов — физического и естествоведческого с географией и химией. Более развернутая система выдвигает вопрос об отдельном кабинете для химии. Полное развертывание школы приведет к четырем кабинетам - лабораториям, кроме классов, — по физике, химии, естествознанию с географией, изобразительным искусствам. Широкое распространение лабораторного (дальтон) плана превращает классы в кабинеты, главным образом по физике, химии, естествознанию и физической географии, математике, обществоведению и экономической географии, языку и литературе (с иностранным языком) и изобразительным искусствам. При наличии 8-го и 9-го годов обучения число кабинетов-лабораторий может расшириться в сторону выделения, кроме специальных (по уклону), еще кабинета иностранного языка и географии.

Кроме этих помещений, необходимо учесть и кое-что новое: данный концентр школы является центральным в отношении трудовой политехники, идущей через мастерские. В развернутой форме необходимо иметь две-три мастерские: по металлу, по дереву — в первую очередь и по картонажным работам — во вторую. Материальные условия заставляют стремиться пока к установлению хотя бы одной сборной мастерской — по металлу и дереву.

При односменной школе, когда школьное помещение может быть использовано для целей внеучебной жизни учащихся, необходимо иметь библиотеку с читальней, клубное помещение (возможно совместить с классом).

Современная школа требует, кроме помещений в школьном здании, еще спортивной площадки (для игр и физкультуры) на вольном воздухе и, где возможно, пришкольного участка для сельскохозяйственных работ.

В отношении оборудования школы *мебелью* мы находимся в переходной стадии. Старая система парт не подходит к нашему типу школы и школьной работы; если парты и остаются, то по недостатку средств на новое оборудование. Методы активного усвоения знаний, методы самостоятельной и исследовательской работы, взаимоотношения между учителем и учеником, лабораторный план — все это не мирится с системой парт. В некоторых местах школы переходят на другой тип мебели. Если не считать оборудования случайными и дешевыми столами и табуретами, если принять во внимание те единичные школы, которые в состоянии хоть в некоторой мере обдуманно выбирать мебель, то можно выделить два основных типа. Первый — индивидуальный столик и стул для каждого учащегося; столик, дающий возможность наклонять крышку (на манер парты) и ставить ее горизонтально; стул со спинкой, предохраняющей школьника от утомления при сидении (здесь табурет без спинки очень вреден) и искривления позвоночника (см. т. I, стр. 624). Необходимо в данном типе учесть рост ребят и индивидуализировать размеры мебели. Опыт дает указания на три размера для данного возраста (5-й, 6-й и 7-й гг.)—малый, средний и большой, что обычно вполне достаточно с точки зрения физического воспитания. Второй тип — стол узкий и длинный, для трех учащихся (по одной из длинных сторон стола) и по стулу для каждого учащегося. Кабинеты химический и физический требуют специальной мебели, типы которой разработаны давно в школах, введших лабораторные (практические) занятия по этим предметам. Второй тип, хотя и несколько менее удобный, но более дешевый, вероятно, привьется в ближайшие годы.

Что касается оборудования кабинетов и лабораторий *пособиями, приборами и инструментами*, то здесь нет еще выработанных норм и типов. В связи с некоторым незначительным улучшением материального снабжения школы вопрос этот усиленно разрабатывается Наркомпросом. Здесь можно указать только на несколько основных положений, вытекающих из характера нашей школы.

Во-первых, переход от словесного и иллюстративного приемов обучения к моторным

требует, чтобы кабинеты и лаборатории (физика, химия, естествознание) были оборудованы в меньшей степени приборами и пособиями для показа, а в большей степени—для опытной работы и проверки. Это сразу выдвигает вопрос об измерительных приборах, посуде, живом материале (биология) и т. д. В области общественных наук и литературы возникает вопрос о библиотечках руководств, пособий, источников, справочников, карт и т. д.

Весь вопрос о нормальном оборудовании кабинетов ставится таким образом в несколько иную плоскость, чем в старой словесной и иллюстративной школе, и требует еще значительной работы, учета опыта и выработки норм и типов.

Во-вторых, в вопросе оборудования пособиями играет роль то обстоятельство, что кое-где есть в школах мастерские и что общая линия на организацию мастерских в школе твердо взята. Это ставит перед школой задачу *о самодельных приборах*, о типах их и использовании, о самодельных наглядных пособиях и т. д. По этому вопросу имеется уже кое-какая литература (Красиков, Орлов, Павлович).

В-третьих, новое содержание программ (в частности сдвиг к технике, технологии, производству) выдвигает вопрос и о новых типах пособий, требуемых программами. Здесь вопрос еще в общем мало разработан, так как сами программы еще не отстоялись в достаточной мере. (См. статьи IV отдела I т. „Педагогическ. Энцикл.".)

Б. ВТОРОЙ КОНЦЕНТР

(8-й и 9-й годы обучения).

1. Целевая установка и изменение ее за время революции. Школа II ступени имеет своей задачей в основном выполнить три требования. Первое — дать общее *политехническое образование,* подводящее кончившего учащегося к сознательному пониманию и участию в общественной жизни, борьбе и строительстве; второе — подготовить его так, чтобы он мог *продолжать* без затруднений свое *образование в высшем* (специальном) *учебном заведении;* третье — дать ему некоторый круг практических знаний и умений, чтобы он по выходе из школы мог бы тут же найти приложение своим силам *в той или иной отрасли труда*. Первые два требования легко сливаются в одно общее.

Если отвлечься от реальных условий школьной разрухи и упадка работы в школе в период гражданской войны, голода и первых лет нэпа и взять нашу II ступень в той целевой установке, как она до последнего времени мыслилась учительством, хотя бы только теоретически, то придется признать что школа II ступени ориентировалась главным образом на выполнение второго требования (и то не особенно удачно), весьма плохо (и почти не) справляясь с первой задачей и никак не удовлетворяя третьему требованию. Поскольку дорога в высшее учебное заведение возможна только для незначительного меньшинства (15—25%) оканчивающих II ступень (малое число вузов, рабфаки, дающие большой % студентов, и т. д.), поскольку старая масса учащихся — дети более обеспеченных слоев населения — постепенно делается меньшинством, а последние выпуски состоят из молодежи, нуждающейся в заработке, поскольку, наконец, общий подъем нашего хозяйства ставит все определеннее задачу политехнического образования,—постольку II ступень в старой ее установке (в общем довольно случайной) вступала в противоречие с требованиями жизни, и это вызвало необходимость в ее реорганизации в особенности в реорганизации ее II концентра — последних 2 лет обучения (8-й и 9-й гг.).

Сравнительно позднее решение вопроса об основном направлении реорганизации (июль 1924 г.) вызвано отчасти тем, что проблема II ступени весьма трудна, „и, вероятно, придется еще немало поломать голову, пока мы определим только те пути, какими мы должны пойти, чтобы эту школу усовершенствовать и сделать ее отвечающей задачам жизни; а дальше пойдет еще многолетняя работа по действительному, подлинному превращению этой школы в то, чего мы от нее хотим" (А. В. Луначарский).

Вопрос о реорганизации II ступени был поднят еще в 1921 г., когда вырабатывались первые „Примерные программы единой трудовой школы". После разработки этих программ было приступлено к рассмотрению вопроса о так называемой *полифуркации* II ступени, о введении уклонов. Начата была работа по бифуркации в сельскохозяйственном и индустриальном уклонах [1].

Вместе с учреждением Главпрофобра, в связи с обострившимся вопросом о профобразовании и возникшим на Украине течением о снижении общеобразовательной школы до 7 лет и переходе к профессиональному образованию с 15-летнего возраста, вопрос о II ступени привлек к себе большое внимание. На партийном совещании в январе 1921 г. установлена была семилетняя школа и над ней техникум, но на ряду с семилеткой оставлена была и полная девятилетка. В РСФСР параллельно остались существовать оба типа школ—7- и 9-летняя, на Украине семилетка, как общеобразовательная школа, над ней трехлетняя профшкола. (См. в III т. ст. „Исторический очерк развития системы народного образования на Украине".)

[1] Еще раньше (в 1918, 1919 гг.) существовала идея фуркации по признаку „естественного", „физико математического" и „гуманитарного" циклов. Иначе говоря, была мысль поставить вопрос не о реорганизации школ II ступени в связи с потребностями хозяйства, а в связи с дальнейшим направлением окончивших в тот или иной вуз. Не трудно видеть, что такая полифуркация не затрагивала бы существа II ступени, унаследовавшей многое от старой школы. Необходимо вместе с тем отметить, что полифуркация по признаку „сельскохозяйственный" и „индустриальный" уклоны имела в виду учесть характер *производственного окружения школы* (краеведческий и локальный момент), а не потребности хозяйства, т.-е. речь шла об использовании окружения в целях преподавания, а не о приспособлении школы к потребностям хозяйственного окружения.

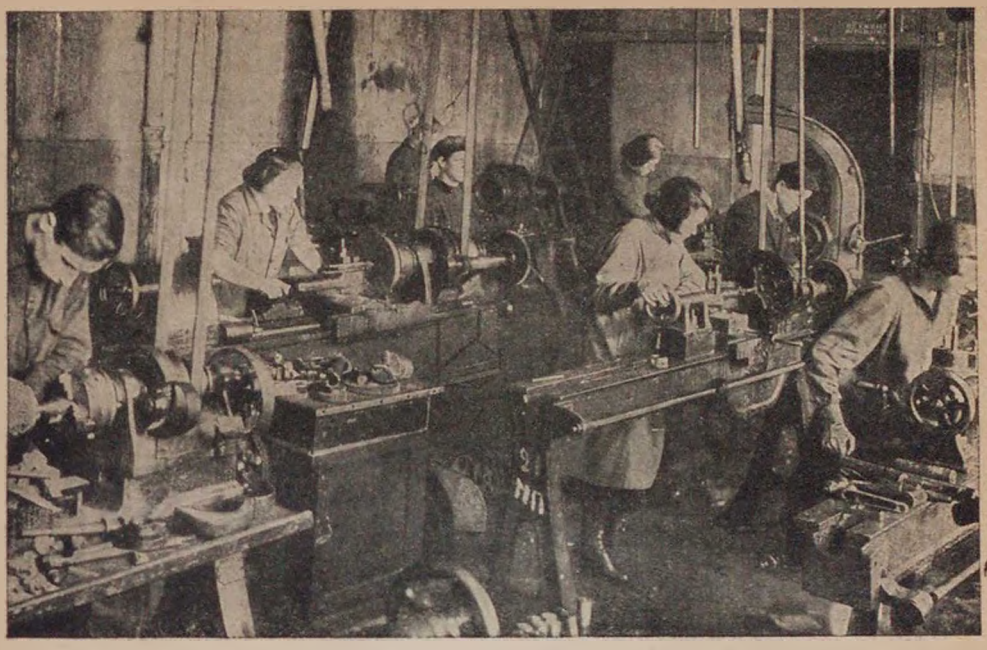


Рис. 1. Механическая мастерская по металлу (к стр. 270).

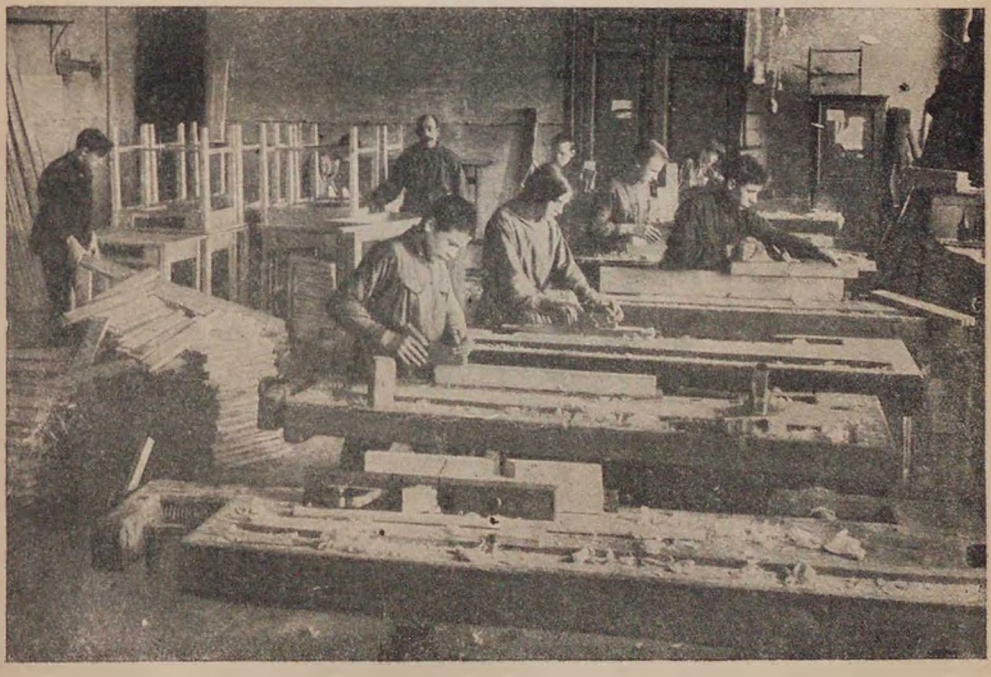


Рис. 2. Работа в столярной мастерской (к стр. 270).



Рис. 3. Занятия по черчению и технологии. Составление калькуляций и расчетов по рабочей силе (к стр. 278).

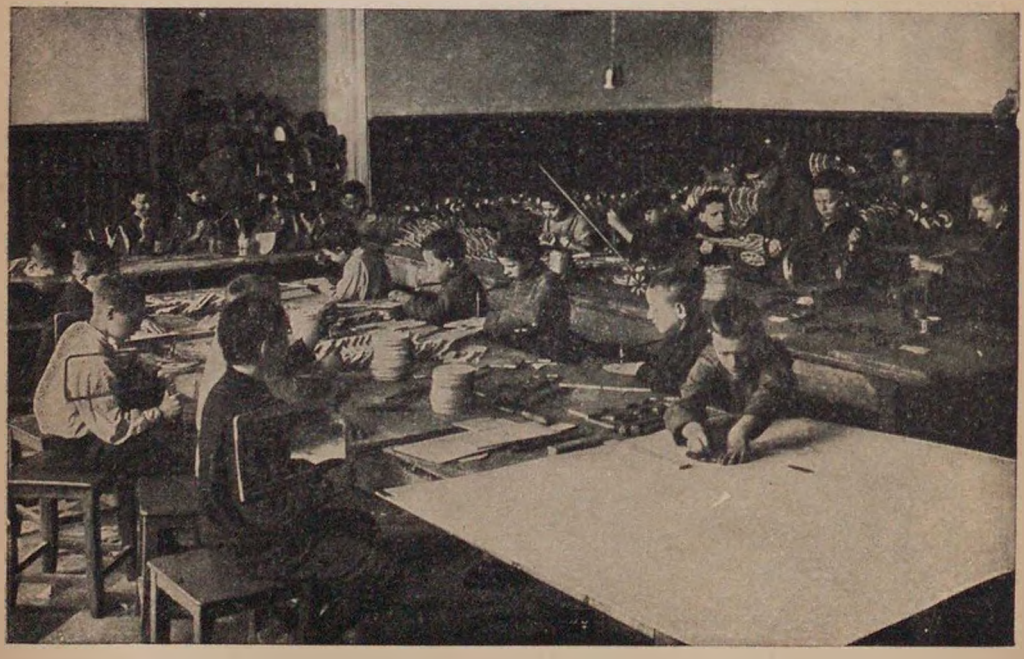


Рис. 4. Массовое производство игрушек по операционному методу (к стр. 278).

Таким образом установление семилетки рядом с девятилеткой и организация техникумов на базе семилетки сконцентрировали проблему о II ступени (в некоторой своей части) в вопросе о последних двух годах обучения—о 8-м и 9-м годах. Проблема II ступени перенеслась в две плоскости: во-первых, в плоскость I концентра (5-й, 6-й и 7-й гг.), как общеполитехнического, во-вторых, в плоскость II концентра, как не имевшего ясной целевой установки. Вопрос о I концентре II ступени следует считать в общих чертах решенным; во всяком случае налицо почти все данные, предуказующие основы его организации и содержания работы. Вопрос о II концентре имеет уже некоторые принципиальные вехи для своего решения; нельзя, однако, считать его практически доведенным до конца.

Принципиальное решение о II концентре дано *постановлением коллегии Наркомпроса в июле 1924 г. и резолюцией съезда по школам II ступени в июле 1925 г.* Последняя следующим образом формулирует смысл реформы:

„Сущность профессионализации (практизации) II концентра заключается в придании ему целевой установки для подготовки массового, полноценного, квалифицированного, сознательного работника определенной отрасли труда. Однако непременным условием при профессионализации является сохранение 9-летнего общего (политехнического) образования с тем, чтобы каждый учащийся по окончании II ступени овладел необходимой подготовкой не только для какой-либо практической работы, но и для возможного поступления в вуз“ [1].

Резолюция устанавливает дальше основные отрасли труда, по которым преимущественно намечена профессионализация, а именно: *кооперативная* деятельность (потребительская, сельскохозяйственная и промысловая кооперация), *общественно-просветительная* деятельность (дошкольная, школьная и политосветительная), *административно-советская* (госаппарат, страховое, налоговое дело, статистика), *сельскохозяйственная* (землемерное, лесное дело и пр.). Кроме этих видов труда, возможны, конечно, и другие виды в зависимости от местных условий, потребностей и возможностей.

Один из наиболее существенных пунктов в резолюции—пункт о практике: „Непременным условием для получения действительно подготовленных работников является требование отведения в учебном плане определенных часов для *практики в области данной отрасли труда* [2]. В заключительной части резолюция указывает на необходимость, чтобы „Наркомпрос и его местные органы всю работу по профессионализации вторых концентров проводили при непосредственном участии и помощи хозяйственных, кооперативных, профессиональных и других заинтересованных организаций“ [3].

Вопрос о II ступени таким образом претерпел в своем решении определенную эволюцию: 1) от идеи полифуркации по циклам школьных дисциплин (естественный, физмат, гуманитарный), что собственно означало сохранение в полной силе основ старой школы—готовящей к вузу, с некоторым только подновлением старых методов и *содержания курсов*; 2) через проекты полифуркации по признаку хозяйственного окружения (сельскохозяйственный и индустриальный уклоны), что предполагало дальнейший шаг в реформировании II ступени, так как школа связывалась в этом проекте с жизнью, во-первых, через использование для учебных целей конкретных явлений окружающей жизни (локализация и производственное краеведение), во-вторых, через дальнейшую реформу содержания образовательного материала (введение элементов техники, технологии, прикладных знаний вообще); 3) к реорганизации II концентра школы II ступени в школы с профессиональным уклоном, что означает, во-первых, сохранение в силе идеи фуркации по признаку хозяйственного и общественного окружения, во-вторых, учет потребностей района и страны в работниках определенной квалификации, т.-е. приспособление школы к требованиям хозяйства, в-третьих, через внесение во II концентр момента практической работы учащихся в учреждениях соответственно данному профуклону — осуществление принципа общественно-полезного труда в школе.

Проводимую сейчас реорганизацию можно, следовательно, рассматривать, как значительный шаг вперед по пути превращения нашей II ступени из школы номинально-трудовой в школу реально-трудовую. С этой точки зрения следует смотреть на те подходы, которые можно сейчас наблюдать в вопросе о II концентре II ступени.

Можно в основном отметить три точки зрения на II концентр. Первая, выраженная некоторыми педагогическими кругами Ленинграда (где, кстати сказать, сейчас есть уже значительный сдвиг вперед), стоит на почве уклона школы по признаку хозяйственного и общественного окружения. Момент профессионализации не выявлен почти совсем или выявлен очень слабо, зато очень сильно проявляется тенденция использовать конкретное окружение для приближения школы к жизни и для внесения в образовательный материал прикладных знаний. Это течение отказывается от узкой специализации, более того, оно рассматривает специализацию как органическое развитие „уклона“ в политехнической школе, считая, что школа должна дать самые общие ориентировки в данной отрасли труда, чтобы окончивший школу мог легко и быстро, будучи уже на непосредственной работе в том или другом месте, приобрести нужные для данного труда уменья и навыки. Такая точка зрения, в общем и целом достаточно приемлемая, приводит, однако, к двум опасным отклонениям. Одно из них заклю-

[1] См. „Вопросы школы II ступени“. Изд. Отд. ед. шк. Главсоцвоса, 1926 г., стр. 74.

[2] Там же, стр. 77.

[3] Там же, стр. 78.

чается в том, что несколько затушевывается ясная целевая установка II концентра в отношении специализации. Отсюда значительное обилие уклонов и подуклонов. При наличии учета самых общих (и далеких по общей перспективе) потребностей страны очень слаб учет непосредственных конкретных запросов хозяйства в ближайшие годы. Второе отклонение, отчасти вытекавшее из первого,—невольная установка школы II ступени как школы, готовящей исключительно в тот или иной вуз. Эти оба отклонения необходимо отчетливо выявить, чтобы уяснить правильную линию в реорганизации вторых концентров.

Вторая точка зрения наиболее ярко выражена в системе реконструкции вторых концентров в Москве. Она сводится к следующему: второй концентр организационно отделяется от семилетки и превращается в так называемые „*спецкурсы*". Для каждых курсов дается совершенно определенная целевая профессиональная установка. Целью курсов является подготовка узких специалистов в данной области труда (строительные десятники, счетоводы, страховые агенты и т. д., и т. п.). Задача, которая здесь ставится, достаточно ясна: дать работника конкретной узкой специальности и определенной квалификации. Эта точка зрения есть другая крайность, заключающая в себе ряд других опасностей, отчасти уже и выявивших себя на деле. Прежде всего погоня за квалификацией в определенной узкой специальности легко приводит к тому, что страдают интересы общего и политехнического образования. Тот подход, который в первом течении в основном правильно ставит школу на рельсы политехнической школы, здесь теряется. Нехватает времени одновременно обеспечить и общий широкий взгляд на жизненные явления, и дать ориентировку в данной отрасли труда в рамке всего нашего советского строительства, и дать достаточно умений узко-специального характера. Спецкурсы таким образом силою вещей превращаются в профессиональную школу, между тем как задача реорганизации—дать школе только профессиональный уклон, оставляя ее одновременно общей, политехнической школой. Спецкурсы приводят таким образом к системе Украины, которая не сходится с точкой зрения Наркомпроса РСФСР.

Третья точка зрения—точка зрения ГУС'а, выраженная в резолюции съезда по II ступени и в статьях, письмах и программных работах Государственного Ученого Совета. Она стоит ближе к первой (ленинградской) точке зрения, признавая, что реорганизация II ступени должна итти по пути ее „*практизации*", т.-е. по пути превращения ее в реально-трудовую и политехническую школу. При этом, однако, эта точка зрения считает необходимым дать профессиональному уклону не расплывчатую, а ясную и определенную целевую установку, ориентировать учащегося в данной отрасли труда и дать ему основное первичное уменье для практического участия в работе по данной отрасли труда. Девятилетка мыслится таким образом как политехническая школа с прочно бронированным объемом общего образования.

Последняя точка зрения и есть директивная точка зрения Наркомпроса.

Конкретное проведение в жизнь реорганизации II концентра выдвигает для разрешения следующие вопросы: 1) основные профуклоны и их характер; 2) построение учебных планов и соотношение между специальной и общеобразовательной частями; 3) связь специальных и общеобразовательных программ в отношении их содержания; 4) вопрос о практике учащихся.

2. Основные профуклоны намечены следующие: 1) культурно-просветительный; 2) кооперативный; 3) административно-советский, финансово-налоговый и страховой. В настоящее время идет работа по программам и учебным планам: 1) культурно-просветительного и 2) кооперативного (потребкооперативного) уклонов.

Культурно-просветительный уклон имеет целью подготовить работника детсада, школы I ступени или политпросвета. Однако специализация по этим разделам не вводится с самого начала II концентра по следующим соображениям: в огромном большинстве случаев окончившие школу с педагогическим уклоном будут использованы как сельские учителя, для которых познания в области дошкольного дела (при организации летних детсадов и площадок) и политпросветительной работы (изба-читальня) имеют большое значение. В виду этого желательно дать учащимся ориентировку (хотя бы общую) во всех трех областях работы. Специализация по одному из трех разделов должна концентрироваться к концу школы во второй половине 9-го года обучения (см. ниже). В этом периоде работы более узкая специализация идет уже на базе общих познаний в области народного просвещения.

Кооперативный уклон разбивается на подуклоны: а) потребительский, б) сельскохозяйственный, в) промысловый. В виду значительной разницы в характере этих типов кооперации предполагается их строить раздельно в виде отдельных уклонов. Разрабатываемый сейчас план уклона потребительской кооперации рассчитан на подготовку: 1) счетовода для кооперации и 2) сортоведа; однако, как и в просветительном уклоне, разделение на подуклоны предполагается лишь к концу 9-го года обучения.

Другие уклоны пока только лишь начаты разработкой. Необходимо, однако, указать, что практика мест вызвала к жизни и другие из указанных выше уклонов; опыт по ним еще не подытожен.

Кроме этих уклонов, возможны и другие, в зависимости от местных потребностей; так, например, в северном лесном районе существуют школы с лесотехническим уклоном (лесотехники); есть землеустроительные уклоны (помощники землемеров) и т. д. В большинстве случаев эти уклоны взяты в пределах, так сказать, „обслуживающей" деятельности.

Все указанные выше и другие уклоны, по мысли Наркомпроса, должны создаваться

лишь там где есть соответствующие педагогические условия и лишь согласованно с местными хозяйственными и планирующими органами, могущими учесть потребности данного района в том или другом роде работников. Последнее особенно важно, так как работники той средней квалификации, которых будет выпускать II концентр, должны, понятно, быть использованы в низовых (волостных, уездных) учреждениях того или иного типа работы.

3. Учебные планы строятся на следующих основаниях: общее число недельных часов учебной сетки—36; из них 12—16 уделяется специальным дисциплинам, 20—24 — общеобразовательным; 6—8 часов из специальных выделяется на практическую работу [1]. По мысли разрабатываемых учебных планов не предполагается специальные и общеобразовательные предметы и практику распределить равномерно в течение всего учебного года, а частью сконцентрировать работу по типам в определенные периоды (например, сконцентрировать специпредметы и практику во второй половине 8-го и 9-го годов). Этот принцип проводится, конечно, не в чистом виде. Например, в кооперативном уклоне счетоводство намечается в течение всего года, а статистика во второй половине 8-го года и т. д. В основном намечается деление каждого года на два периода: школьно-учебный (примерно до марта—апреля) и специально-учебный (и практический) — остальное время. Кроме часов практики, в течение учебного года намечается один месяц непрерывной практики в учреждении между 8-м и 9-м годом; 1—$1^1/_2$ месяца к концу 9-го года и, наконец, по окончании школы—10-й (стажевый) год [2].

В стажевом периоде учащийся уже непосредственно находится на оплачиваемом месте, должен, однако, по окончании стажевого периода принять участие в конференции и курсах квалификации, после чего он проходит квалификационную комиссию из представителей заинтересованных организаций, которая и определяет степень практической подготовки окончившего.

Указанные выше, самые общие основы учебного плана дают лишь количественное отношение между специальной и общеобразовательной частями. Необходимо, однако, отметить, что одной из самых важных (но и весьма трудных) задач является задача *внутренней увязки общеобразовательной и специальной частей*, т.-е. органической их слитности в политехнической школе с профуклоном. Разрабатываемые программы намечают следующий путь решения этого вопроса. Сохраняя во всех уклонах общеобразовательный минимум, возможно, однако, в программах общеобразовательных дисциплин (математика, физика, химия, естествоведение, обществоведение) учесть в некоторой степени потребности данного уклона: например, для кооперативного уклона химия через технологические темы легко свяжется с товароведением; кооперативная грамота, конечно, легче всего найдет себе место в обществоведении и т. д. То же и в просветительном уклоне; там такая связь еще значительнее, так как ряд дисциплин, а также искусства (пение, рисование) и труд будут вестись с уклоном в методику их применения в I ступени.

С другой стороны, поскольку курс берется не на узкую специализацию, постольку сами специальные дисциплины (счетоводство, статистика, система народного образования) получают общеобразовательный (но и практический) характер Такова в общем линия Наркомпроса в этом вопросе.

4. Практика учащихся Наконец, последний, но и, пожалуй, наиважнейший вопрос— это вопрос *о практике учащихся по данной отрасли труда.* Как уже было выше указано, непосредственная практическая работа учащихся в данной отрасли труда имеет значение не только с точки зрения усвоения профессионального умения, но и с точки зрения перевода II концентра на рельсы реально трудовой школы вообще, а также с точки зрения конкретизации содержания общественно-полезной работы во II концентре. Поэтому практике во II концентре в связи с профуклоном придается такое большое значение. Проекты учебных планов выделяют для практики в среднем 6—8 часов в неделю, т.-е. более 0,1—0,2 всего времени.

Имеющийся (далеко, правда, неполный и лишь первичный) опыт показал, что проведение практики натыкается на целый ряд трудностей. Благодаря этому практика в учреждении вне школы вырождается в дополнение к учебной (теоретической) работе в виде практических упражнений (лаборатория, практические занятия по корреспонденции, счетоводству и т. д.), что, конечно, неправильно. Пользы и важности всякого рода упражнений отрицать не приходится, но они не могут заменить собой практики в указанном выше смысле.

Трудности в проведении практики в общем таковы. Прежде всего далеко не везде соответствующие учреждения и предприятия (кооперация, промышленные и торговые учреждения, административные и т. п.) допускают учащихся к практике. Школе приходится кустарным способом—личным соглашением—добиваться возможности устроить учащихся на практику. Здесь частой причиной является некоторый консерватизм наших хозяйственных и административных учреждений: как-то непривычно иметь дело с учащимися-практикантами. Главной же причиной является то, что при организации того или иного уклона на местах далеко не сообразуются с потребностями района и, так сказать, с „емкостью" учреждений в отношении количества практикантов. Здесь сказывается отсутствие согласованности между органами народного образования и другими местными организациями, заинтересованными в данном уклоне; в част-

[1] К лету 1927 г. разработаны окончательные учебные планы, в которых на 8-м году выделяется 25% времени, а на 9-м 30—$33^1/_3$% на специальные дисциплины.

[2] Практические затруднения не позволяют ввести эти предложения в жизнь уже в ближайшем году.

ности нет согласованности в вопросе о возможном числе практикантов.

Но и при достаточных возможностях пропустить через практику всех учащихся часто приходится наталкиваться на трудность правильной постановки практики. Учащийся, который может не более 8 часов в неделю работать на практике (т. е. около одного дня в неделю), включая сюда и время на обследование (во что иногда практика вырождается), с трудом (или часто никак не) может быть использован для постоянной конкретной работы. Он путается, мешает, часто может напортить и уйдет с тем, чтобы явиться через неделю. Первая трудность требует, помимо учета местных потребностей и возможностей, законодательных мероприятий, обязующих соответствующие учреждения и организации принимать практикантов на определенных условиях аналогично законоположениям о практике студентов вузов и техникумов. Такие мероприятия подготовляются Наркомпросом в настоящее время. Вторая трудность может быть избегнута при помощи концентрации практики в определенные периоды года с тем, чтобы общее годичное число часов практики оставалось не меньшим, чем прежде. При этом решении вопроса учащийся в определенные месяцы сможет быть в значительной мере использован учреждением на более или менее постоянную (в данном периоде), а не случайную работу. Это, однако, зависит от характера практики и уклона. В некоторых случаях равномерная практика в течение года приемлемее и удобнее.

Разрабатываемые Наркомпросом учебные планы намечают в основном следующие *периоды практики во II концентре. Первый период—ориентировочная практика* между 7-м и 8-м годами обучения. Этот период *необязательный*, но желательный. Желательно по возможности, чтобы учащийся при переходе из семилетки во II концентр в течение летних каникул поработал бы в той отрасли труда, к которой он предполагает готовиться во II концентре. Это возможно сделать на третьестепенной работе в предприятии или в порядке общественной работы (участие в кампании к дню кооперации — для кооперативного уклона; помощь в работе деревенского детсада, детплощадки, пионеротряда — в просветительном уклоне и т. п.). Эта практика имеет значение для самой первоначальной ориентировки в избранной отрасли труда; она имеет характер в некоторой степени профконсультации.

Там, где такая практика возможна и где школа может, хоть в некоторой степени, ее организовать и учесть результаты, она даст свои положительные результаты.

Второй период—практика во второй половине 8-го года (иногда в течение всего 8-го года, но в уменьшенном размере, например, по 4 ч. в кооперативном уклоне, где практика преимущественно сведется к обследованию и участию в отчетных собраниях кооперативов). К этому времени некоторые специальные дисциплины уже усвоены, учащиеся уже подготовлены к участию в работе на подсобных ролях. Число часов практики увеличивается к концу года, переходя в один летний месяц сплошного участия в практической работе в том или ином учреждении.

Третий период—проектно-практический. Частично практика в учреждении на 9-м году может продолжаться весь год, но она по преимуществу должна сконцентрироваться к самому концу 9-го года (март—май), когда число часов учебной работы в школе сокращается и оставшееся время отдается исключительно практике. Учащийся здесь вступает на работу уже почти вполне подготовленным (в той степени, в какой второй концентр вообще может дать эту подготовку) и может получить уже более или менее ответственную работу. Вместе с тем он получает от школы совместно с учреждением, в котором он работает, *проектное задание*, практическую тему, на разработке которой оканчивающий должен показать свою общую и специальную подготовку, а главное — уменье самостоятельно работать и развиваться дальше на практической работе. Успешное выполнение проектного задания должно в той или иной степени влиять на общий учет успешности окончания школы. Этот третий период практики имеется в виду ввести в виде опыта в ближайшие годы.

Наконец, *четвертый период практики—стажевый год.* Окончивший учение в течение первого года самостоятельной работы числится на стаже. После годичного стажа стажеры созываются на конференцию или курсы, дают отчет о своей работе, проходят, быть может, небольшой дополнительный курс и пропускаются через квалификационную комиссию из представителей органов народного образования, профорганизаций и заинтересованных организаций (кооперация, советские учреждения, хозорганы и т. д.), окончательно определяющую подготовленность работника.

5. Перспективы развития II концентра. Реорганизация II концентра выдвигает целый ряд практических вопросов, из которых многие еще не имеют решения, так как нет достаточного опыта массовой и опытной школы.

Отметим здесь только несколько из них. Вопрос *об организационном отделении II концентра от семилетки* решается в общем масштабе отрицательно, хотя были голоса о необходимости дать II концентру самостоятельность профессиональной школы (система Украины). Москва сделала попытку провести организационное отделение; опыт, по определению коллегии НКП, оказался неуспешным. Следует отметить, что при организационном отделении II концентра от семилетки есть большая опасность свести его к очень узко-специальной профшколе, что противоречило бы установленным принципам реорганизации.

Отбор учащихся при *приеме во II концентр по социальному признаку* требует более жестких норм, чем в младших годах обучения. Это понятно по двум причинам. Во-первых, социальный состав последних лет обучения во II ступени в совсем недавнее время не мог быть удовлетворителен. Процент рабочих и крестьян был там сравнитель-

но невысок (во всяком случае значительно ниже 50%); рабфаки уже сейчас имеют до 90% рабочих и крестьян; техникумы также по социальному составу выше II ступени. Недостаточный рабочий и крестьянский состав учащихся 8-го и 9-го годов обучения в некоторой степени способствовал тому, что II ступень сохраняла кое в чем черты старой средней школы, готовящей только к вузу. Все это требует более строгого отбора во II концентр. Во-вторых, поскольку II концентр есть высшая ступень по отношению к 7-летке и поскольку число вторых концентров недостаточно для всех желающих, приходится, по общему принципу, делать более тщательный социальный отбор при прочих равных условиях (подготовка). Это и проводится на практике, если мест недостаточно.

Практика последних 2-х лет решила также и вопрос *о возможном числе уклонов в одной и той же школе*. В большинстве случаев в каждой школе организуется один уклон, значительно реже два. Это несколько затрудняет свободный выбор учащимися уклона, но это почти неизбежно при бедности материальными средствами и квалифицированными преподавательскими силами.

Вопрос о *согласовании программ вторых концентров* с программами первых двух лет соответствующих *техникумов* практически пока не решен.

Изложенным выше приходится пока ограничиваться в освещении вопроса о II концентре, так как реорганизованный II концентр еще пока школа будущего, хотя и самого близкого будущего. Опыт покажет, как решается на деле ряд важнейших вопросов последних лет обучении во II ступени, в частности вопрос о методах и организации работы, рациональных формах учета работы, методики проведения учащихся через практику в данной отрасли труда и др.

Литература. *Проект программ I концентра II ступени 5, 6 и 7 гг. обучения.* Изд. „Раб. Пр.", 1926 г. Напечатаны также в журн. „На путях к новой школе", № 9. 1926 г. *Программы школы-семилетки Моно.* Изд. „Новая Москва". *Программы семилеток Ленинградского губоно.* Ленгиз, 1926 г. *Вопросы школы II ступени.* Труды первой всероссийской конференции школ II ступени 5—10 июля 1925 г. Издание Главсоцвоса. М. 1926 г. *Опыт работы московской школы* (по материалам соцвоса Моно). Сб. статей под ред. М. Н. Орлова, В. М. Сиротки на и М. Шульмана. Изд. „Новая Москва". 1926 г. Ст. *Специальные курсы.* Ю. Гурвиц. *Новая школа,* под редакцией Лилиной. Уклоны в школе II ступени. Госиздат. 1925 г. Журн. „Народное Просвещение" НКП РСФСР, № 10—11, 1925 г., ст. Пистрака М. *К вопросу о профессионализации II концентра II ступени.* Журн. „Нар. Просвещение", НКП РСФСР, № 3, 1925 г. Покровский М. *Система народного образования.* Тезисы к докладу на предстоящем партсовещании по народн. образованию; утверждено Агитпропом ЦК РКП(б) и коллегией НКП РСФСР. *Проекты программ для II концентра школ II ступени.* Уклоны: а) педагогический, б) потребительской кооперац. М. 1925 г. Главсоцвос РСФСР (издана на правах рукописи). Гриньк о. *Очерки просветительной политики.* „Постановление коллегии НКП РСФСР от 7 июня 1924 г." („Еженедельник НКП РСФСР", № 16, 1924 г.).

М. М. Пистрак.

6. Финансирование школы повышенного типа. Школа повышенного типа (дающая образование в объеме семилетки или девятилетки) находится исключительно на местном бюджете. Ассигнования государственные обеспечивают лишь опытно-показательные учреждения республиканского значения и некоторые учреждения местного значения. По госбюджету 1925—1926 года на школы повышенного типа израсходовано:

по центральным опытно-показательным учреждениям	763.125 руб.
по местным опытно-показательным учреждениям	703.066 руб.
Всего	1.466 191 руб.

Ассигнования местного бюджета на сеть школ повышенного типа по РСФСР в 1925—1926 г. составляли:

ТАБЛИЦА 1.

Школы-семилетки и девятилетки	Школы II ступени (I и II концентры)	Всего
10.689.300	23.635.600	34.324 900

Общая стоимость содержания сети школ повышенного типа еще резко отстает от затрат на среднее и повышенное образование в дореволюционное время и составляет примерно 33,5% средств, тративших министерством народного просвещения и другими ведомствами на средние и высшие начальные училища.

Расход (в рублях) на 1 учащегося школы повышенного типа, по данным о местных бюджетах на 1925—1926 год по РСФСР, определяется:

ТАБЛИЦА 2.

Расходы по зарплате	34,11
Хозяйственные расходы	2,97
Учебные расходы	1,37
Прочие	1.66
Всего	40,11
Без капитального ремонта и строительства	39,17

В какой степени школа повышенного типа отстает от дореволюционной средней школы и от современного рабфака, свидетельствуют данные выборочного обследования, произведенного инспекторским аппаратом НКП РСФСР осенью 1926 г. Анализ бюджетов 4 школ II ступени Астрахани, Вологды, Орла, Ульяновска и сравнение их с бюджетами находящихся в этих губерниях рабочих факультетов (Вологодский, Елецкий, Ульяновский) и находившихся там же в дореволюционное время средних учебных заведений дает следующую картину, если высчитать расходы на содержание 1 учащегося:

ТАБЛИЦА 3.

Расчет	Доревол. средн. шк.	Рабфак	Школа II ступени
В абсолютных цифрах	354 р. 18 к.	390 р. 00 к.	54 р. 86 к.
В %%	100	113,9	15,9

7. Специальные средства. Плата за учение. Помимо ассигнований местного бюджета, в доходную часть бюджета школы включаются суммы так наз. специальных средств, что и покрывает действительную стоимость одного учащегося сравнительно с ассигнованиями местного бюджета (сравнить таблицы II и III). Удельный вес специальных средств в бюджете школ повышенного типа в настоящее время еще довольно велик и выше, чем это было в бюджете дореволюционных средних учебных заведений:

ТАБЛИЦА 4.

(расход спецсредств в %).

Номенклатура	Шк. повыш. типа	Доревол. ср. уч. зав.
Зарплата	12,2	24,6
Учебные расходы . . .	99,1	58,6
Хозяйственные расходы . .	97,6	53,9
В целом	32,5	28,2

(Данные приведены по трем школам II ступени — Орла, Астрахани, Ульяновска; по дореволюц. учебным заведениям взяты: Орловское реальное училище, Симбирская м. гимназия, Астраханская м. гимназия.)

Спецсредства школы повышенного типа составляются из платы за учение, введенной в школьных учреждениях постановлением ВЦИК'а и СНК РСФСР от 22/III 1923 г. С начала учебного 1927/28 года плата за учение согласно постановлению ВЦИК и СНК РСФСР от 24 января 1927 г. сохраняется лишь в группах II ступени. Последнее постановление устанавливает следующие нормы платности для городских школ повышенного типа [1].

Рабочие и служащие (а равно и кустари, кооперативные артели и члены с.-хоз. коллективов) платят от 1 до 3% своего оклада, но не свыше 100 рублей в год; крестьяне-земледельцы, платящие свыше 15 рублей подоходного налога, платят за учение в размере 1/2 налога, но не свыше 60 рублей в год; кустари, выбирающие патенты по тем же нормам, но не свыше 125 руб. в год (кустари-одиночки — не свыше 60 руб. в год); лица свободных профессий — по тем же нормам, но не свыше 150 руб. Целые категории населения вовсе освобождаются от платы: рабочие и служащие, получающие содержание до 100 руб., крестьяне, освобожденные от подоходного налога или платящие не свыше 15 руб. в год, инвалиды труда и войны, командный рядовой состав кадров РККА, безработные, имеющие право на социальное обеспечение [2]. Для нетрудовых слоев населения ставки платности устанавливаются в размере уплачиваемого ими подоходного налога, но не свыше 300 р. в год.

8. Учащиеся. Заменившая дореволюционные средние и повышенные учебные заведения советская школа повышенного типа охватывает в городе приблизительно то же количество подростков и молодежи, какое охватывалось и прежней школой (873.589 человек по РСФСР без автономных республик), но школьные единицы несколько укрупнились — на одно учреждение приходится 253 учащихся вместо 226 человек по дореволюционной школе. Распределение учащихся всей городской школьной сети по годам обучения дает следующую картину использования повышенной городской школы всех типов:

ТАБЛИЦА 5

Годы обучения	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Количество учащ. в % . .	100	100	91,7	71,7	59,7	35,9	27,2	19,3	16,2

Небольшой % доживаемости учащихся до законченного общего среднего образования в некоторой степени объясняется экономическими трудностями для мало обеспеченных слоев населения в использовании школы. О социальном составе учащихся школ повышенного типа см. след. ст. „Статистика".

9. Педагогический коллектив. Количество педагогов по школе повышенного типа в городах и их нагрузка определяются следующими данными:

ТАБЛИЦА 6.

Типы школ	Общее число пед. работ.	На одну школу	Число учащихся на одного педагога
Школа-7-летка	7684	14,4	26,4
Школа II ступени . .	8815	15,2	21,9
Школа-9-летка	13111	29,0	22,6
Итого . . .	29610		
% к общему количеству шк. работников города	20%		

[1] Плата за учение в деревенских школах повышенного типа сохранена лишь в отношении лиц, живущих на нетрудовой доход.

[2] Студенты комвузов и совпартшкол, студенты вузов и техникумов, получающие госуд. стипендии, государственные пенсионеры, члены о-ва быв. политкаторжан, педагогические работники, ведущие практическую и научную работу, медицинские работники, обслуживающие учебные заведения, медицинские, агрономические и ветеринарные работники сельских местностей, дети детдомов, дети-сироты, члены семейств героев труда.

В силу ряда причин (рост сети среднего образования по профобру и по политпросвету, неудовлетворительное материальное положение школы повышенного типа и др.) количество педагогов с высшим образованием в школе повышенного типа недостаточно. Полагая, что устанавливаемый статистикой общий показатель школьных работников соцвоса с высшим образованием (12,4%) относится почти целиком к школе повышенного типа, и принимая во внимание процентное отношение между работниками различных категорий, количество лиц с высшим образованием среди работников повышенной школы города следует считать 60 — 65%.

10. Организация работы. Опыт методической и организационно-педагогической работы внутри школы привел к построению ряда производственных педагогических внутришкольных коллективов. Руководимый школьным советом и администрацией школы (зав. школой и зав. учебной частью школы) коллектив педагогов ведет двоякую работу: а) по линии предмета — программа предмета и частная методика, б) по линии группы или класса — общие методы, планирование и учет, воспитательная работа. В зависимости от комплектности школы строятся и его педагогические организации: а) в малокомплектных школах с небольшим числом преподавателей оба коллектива (предметный и групповой) объединяются в концентровые комиссии — одну (школа - семилетка) или две (школа II ступ. девятилетка); б) в многокомплектных школах с большим числом преподавателей работают предметные и групповые комиссии, объединяемые иногда по годам обучения. Комиссиями руководят зав. школой, зав. учебной частью или преподаватели, уполномоченные школьным советом; они включают в свой состав представителей от учащихся и подотчетны зав. школой и школьному совету.

Литература. 1) Труды Центрального статистического управления. Отдел статистики народного образования. Т. XXVIII, вып. 1. Москва 1926 г. 2) То же, вып. 2. 3) РСФСР Народный комиссариат просвещения. Статистический ежегодник. Год второй. „Состояние народного образования в РСФСР (без автономных республик) за 1924—25 г.". Изд. А. О. У. НКП. РСФСР. М. 1926 г. 4) Местные бюджеты РСФСР на 1925/26 г. Статистический сборник. Изд. НКФ РСФСР. 5) Смета МНП на 1913 г.

И. Векслер.

СТАТИСТИКА ШКОЛЫ II СТУПЕНИ И 9-ЛЕТКИ.

1. Развитие школы II ступени и 9-леток. Рост школ среднего образования за революционное время в сравнении с довоенным рисуется следующей таблицей, где за 1914 г. взяты данные по бывшим гимназиям, реальным училищам и другим средним учебным заведениям, а за пятилетие 1921—1925 гг. по школам II ступени и 9-леткам вместе.

ТАБЛИЦА 1.

Среднее общее образование	В абсолютных числах							В % к 1914 году						
	1914 г.	1920—21 г.	1921—22 г.	1922—23 г.	1923—24 г.	1924—25 г.	1925—26 г.	1914 г.	1920—21 г.	1921—22 г.	1922—23 г.	1923—24 г.	1924—25 г.	1925—26 г.
Число учреждений	1 790	4 163	3 137	2 479	2 358	1 811	1 690	100	232,6	175,2	138,4	131,7	101,3	94,4
Число клиентов	564 613	569 348	520 253	586 306	752 726	714 114	710 611	100	100,8	92,1	103,8	133,3	126,5	125,9

После революции сеть школ второй ступени увеличилась, превзойдя к 1921 г. довоенную сеть в два с лишним раза (232,6%). Как известно, в эти годы широко развивались школы этого типа в сельских местностях, населению которых они были мало доступны. Во все последующие годы сеть школ второй ступени постепенно сокращалась, и к 1924—1925 гг. она свернулась до прежних довоенных размеров, а к 1925—26 уч. году даже снизилась до 94,4% довоен. уровня. Количество же учащихся, как показывают цифры, первые годы изменялось мало (до 1923 г.), после чего быстро возросло до 133,3%, а в два последние года держится почти на одном уровне 125—126%. Такое несоответствие между развитием сети и ростом клиентуры объясняется происходившей реконструкцией школ второй ступени и 9-леток: после революции все бывшие средние учебные заведения были рассечены на две ступени, и в составе второй ступени остались существовать одни старшие классы, почему при значительном увеличении сети школ количество учащихся мало изменялось. В 1923 г., когда стал создаваться тип объединенных

школ первой и второй ступени в виде школы-девятилетки, мы имеем резкое увеличение учащихся, происходившее вследствие причисления классов первой ступени.

В общем и для школ второй ступени мы имеем прирост обучающихся в школах по сравнению с довоенным уровнем при незначительном сокращении сети — явление, аналогичное школам I ст. [1].

2. Соотношение школ II ступени и 9-леток города и деревни. Как сеть школ II ступени и 9-леток размещалась по городам и сельским местностям и как в связи с отмеченным выше сокращением происходила централизация среднего образования в городе, можно видеть из следующей таблицы, где вместе с абсолютными числами о школах и учащихся приведены процентные отношения по каждому году.

ТАБЛИЦА 2.

Школы второй ступени, 9-летки.	В абсолютных числах						В % %					
	1920—21 г.	1921—22 г.	1922—23 г.	1923—24 г.	1924—25 г.	1025—26 г.	1920—21 г.	1921—22 г.	1922—23 г	1923—24 г.	1924—25 г.	1925—26 г.
Число учрежд:												
в городах	1 874	1 499	1 459	1 527	1 276	1 221	45,0	47,8	58,9	64,8	70,3	72,2
в сельск. м. . . .	2 289	1 638	1 019	831	538	469	55,0	52,2	41,1	35,2	29,7	27,8
Число учащ:												
в городах	396 337	367 305	462 202	601 180	598 811	597 899	69,6	70,6	78,8	80,3	83,9	84,1
в сельск. м. . . .	173 011	152 948	124 104	148 546	115 303	112 712	30,4	29,4	21,2	19,7	16,1	15,9

В первый год рассматриваемого пятилетия школ второй ступени в сельских местностях было несколько больше, чем в городах,—первые составляли 55,0%, а вторые—45% общего числа,—а к последнему году в сельских местностях было в два с лишним раза меньше школ, чем в городах, именно 27,8% и 72,2%.

Что же касается учащихся, то таковые в сельских местностях в год максимального развития сети — 1921 — составляли 30,4% общей численности учащихся, т.-е. в два раза меньше, чем в городах, в последний же год в сельских местностях учащиеся составляли 15,9% всей численности учащихся, или пятую часть учащихся в городах.

3. Социальный состав учащихся в школах II ступени. Учащиеся на второй ступени, не считая младших классов 9-леток, по своему социальному составу, по обследованию 1925 г., распределялись следующим образом в процентах к общему числу по СССР:

ТАБЛИЦА 3.

Дети служащих	Дети крестьян	Дети рабочих	Дети торговцев	Дети ремесленников	Лиц свободных проф.	Проч. и неизв.	Всего
37,5	24,7	15,2	6,0	4,2	2,6	9,5	100

Находясь в городах, школы II ступени обслуживают по преимуществу детей городских слоев. На первом месте стоят дети служащих, составляющие более одной трети всего числа учащихся (37,5%). На втором — дети крестьян, которых будет четверть всего состава (24,7%). Дети рабочих составляют 15,2%. Далее идут все остальные социальные категории населения.

4. Соотношение учащихся II ступени и I ступени. В различных губерниях, в зависимости от соотношения городского и сельского населения, в зависимости от прошлого развития народного образования, мы имеем различный процент учащихся второй ступени к учащимся в школах I ступени. Если взять всех учащихся второй ступени, т.-е. в 5—9 гг. обучения школ II ступени, 9-леток, 7-леток, и определить их процент по всем учащимся в первых 4 годах

[1] Последние данные ЦСУ СССР о росте школ II ступени—см. т. III „Статистика".

обучения, т.-е. на первой ступени, то мы получим следующую картину (взяты 33 губернии РСФСР, Ленинград и Москва выделены особо).

ТАБЛИЦА 4.

№№ по порядку	Губернии	% учащихся на 5-м—9-м гг. обучен.	№№ по порядку	Губернии	% учащихся на 5-м—9-м гг. обучен.
1	Рязанская	7,2	19	Московская (без Москвы)	11,3
2	Курская	7,6	20	Пензенская	11,4
3	Орловская	7,8	21	Владимирская	11,4
4	Воронежская	8,1	22	Нижегородская	11,5
5	Калужская	8,7	23	Северо-Двинская	12,0
6	Брянская	9,1	24	Смоленская	12,1
7	Уральская обл.	9,1	25	Тверская	12,2
8	Псковская	9,3	26	Новгородская	12,3
9	Тульская	9,7	27	Сталинградская (Царицын.)	12,5
10	Вятская	9,7	28	Донская	12,8
11	Тамбовская	9,8	29	Костромская	12,9
12	Астраханская	10,1	30	Ленинградская (без Ленингр.)	14,5
13	Гомельская	10,3	31	Архангельская	15,3
14	Самарская	10,4	32	Ярославская	15,4
15	Иваново-Вознесенская	10,5	33	Вологодская	18,2
16	Ульяновская	10,5	34	г. Москва	32,8
17	Саратовская	11,1	35	г. Ленинград	45,9
18	Череповецкая	11,3			

5. Сеть школ II ступени и 9-леток. По данным ЦСУ за 1925—26 уч. г., сеть школ II ступени и 9-леток по отдельным республикам, количество преподавателей и учащихся имели следующую численность (Белоруссия и Украина не вошли в таблицу, так как в них нет совершенно школ этого типа):

ТАБЛИЦА 5.

№№ по порядку	Территория	Школы II ступени				Школы 9-летки			
		Общее число школ	Из них обследованных	В обследованных школах		Общее число школ	Из них обследованных	В обследованных школах	
				Преподавателей	Учащихся			Преподавателей	Учащихся
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	СССР	976	962	12 714	273 221	714	711	18 796	432 202
	Города	636	626	10 209	218 088	585	584	16 805	376 158
	Сельские местности	340	336	2 505	55 133	129	127	1 991	56 044
	I. РСФСР	902	889	11 782	258 390	617	614	16 513	375 064
	Ia. РСФСР (без автон. респ.)	747	740	10 450	233 371	558	555	15 344	349 138
	Автономные республики	155	149	1 332	25 019	59	59	1 169	25 926
1	Башкирская	66	66	441	9 086	1	1	11	203
2	Карельская	5	5	49	736	1	1	14	182
3	Немцев Поволжья	2	2	29	853	1	1	13	267
4	Татарская	23	23	230	4 025	19	19	430	9 306
5	Чувашская	13	11	111	1 851	—	—	—	—
6	Крымская	10	10	89	1 167	23	23	536	11 538
7	Дагестанская	5	5	56	809	1	1	7	323
8	Казакская	23	19	236	5 025	12	12	142	3 483
9	Бурято-Монгольская	6	6	67	1 282	1	1	16	624
10	Якутская	2	2	24	185	—	—	—	—
	II. Белорусская ССР	—	—	—	—	—	—	—	—
	III. Украинская ССР	—	—	—	—	—	—	—	—
	IV. Закавказские СФСР	64	63	830	12 717	74	74	1 800	44 884
1	Азербайджан	52	51	637	9 830	—	—	—	—
2	Армения	12	12	193	2 887	1	1	19	222
3	Грузия	—	—	—	—	73	73	1 781	44 662
	V. Узбекская ССР	7	7	50	910	22	22	455	11 563
	VI. Туркменская ССР	3	3	52	1 204	1	1	28	691

6. **Специальные уклоны в школе II ступени** в 1925—26 уч. г. были проведены в 1 135 школах (считая СССР без Украины и Белоруссии, где и школ II ст. нет), где обучалось на II концентре (8-й и 9-й гг.) 107 314 учащихся. По отдельным видам уклонов эти школы и учащиеся распределялись следующим образом:

ТАБЛИЦА 6.

Наименование уклонов	Число школ, давш. свед.	В них уч-ся на II концентре	Наименование уклонов	Число школ, давш. свед.	В них уч-ся на II концентре	Наименование уклонов	Число школ, давш. свед.	В них уч-ся на II концентре
Всего по СССР . . . (без Укр. и Бел.)	**1 135**	**107 314**	III. *Технический* . .	82	8 665	V. *Экономический* .	143	14 599
I. *Педагогический* .	349	30 086	1. Инд.-технич. . . .	37	3 397	1. Эконом., адм.-сов. и адм.-хоз.	75	8 241
1. Педагог. вообще .	298	25 146	2. Электротехнич. .	12	1 364	2. Коммунальный . .	26	2 700
2. Культ.-пол.-просв.	38	2 844	3. Химический . . .	6	793	3. Конт.-бухг. и счетно-финанс.	21	1 759
3. Педаг. и сел.-хоз.	4	358	4. Строительн. . . .	2	150	4. Статистич.	7	806
4. Педаг. и эконом.	9	1 738	5. Чертежный	7	849	5. Торг.-промышл. .	14	1 003
II. *Сельскохоз.* . . .	145	7 792	6. Смешанный . . .	11	1 728	VI. *Ремесленный* . .	7	333
1. Сел.-хоз. вообще .	130	6 325	7. Трансп. и карав. .	7	384	VII. *Медицинск.* . .	1	162
2. Землеустр., землемерн. и мелиор. .	12	1 174	IV. *Кооперативн.* .	400	44 985	VIII. *Художеств.* .	8	692
3. Лесной и животн.	3	293	1. Кооперативн. . .	265	25 875			
			2. Педагогич.-коопер.	43	6 843			
			3. Коопер.-сел.-хоз. .	27	1 911			
			4. Коопер.-эконом. .	48	7 822			
			5. Коопер., смешан. с другими спец. .	17	2 534			

И. М. Богданов.

XI ОТДЕЛ.

ШКОЛА И СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫЕ КРУЖКИ КРЕСТЬЯНСКОЙ МОЛОДЕЖИ.

ЗАДАЧИ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ КРЕСТЬЯНСКОЙ МОЛОДЕЖИ И ОСНОВНЫЕ ТИПЫ ЕГО.

1. Задачи сельскохозяйственного образования крестьянской молодежи. Давать установку образовательной работы крестьянской молодежи достаточно легко, так как она в совершенно четкой форме имеется в речи В. И. Ленина на III Всероссийском съезде комсомола в 1920 г. [1]. Вся речь посвящена в общих чертах тому, над чем молодежи надо работать и как надо работать. „Мы не верили бы учению, воспитанию и образованию, если бы оно было загнано только в школу и оторвано от бурной жизни"... ...должно все задачи своего учения ставить так, чтобы каждый день в любой деревне в любом городе молодежь решала практически ту или иную задачу общего труда, пускай самую маленькую, самую простую".

Как общие принципы, выраженные в речи В. И. Ленина, могут претворяться в действительность в настоящее время, в какие конкретные задачи выливаться? Чрезвычайно важно в этом отношении знать пятилетний перспективный план Наркомзема и ориентировать по нему свою работу. Что мы находим в этом документе? Имея в основе общую задачу — подъем производительности сельского хозяйства, этот план содержит следующие частные задачи: 1) повышение натуральной продукции сельского хозяйства, 2) повышение ценности этой продукции, 3) повышение товарности крестьянского хозяйства, 4) диференциация районов сельскохозяйственной продукции и создание в каждом районе рациональных типов организации хозяйства в соответствии с естественными и экономическими условиями каждого района, 5) индустриализация сельского хозяйства, 6) повышение производительности труда, 7) создание условий, обеспечивающих накопление материальных ценностей, 8) кооперирование хозяйств всех видов. Для всякого данного места важно знать его местный перспективный план, составленный на основании этого общего директивного плана Наркомзема. *Изучение материалов и приобретение навыков, необходимых для проведения указанных мер в жизнь, а также и одновременное проведение* маленьких (например, утепление хлева в каком-нибудь хозяйстве, устройство кормушки и т. п.), а может быть, и довольно значительных (например, организация зерноочистительного пункта, переход селения от трехполья к многополью и т. п.), посильных *в этом основном направлении поднятия сельского хозяйства работ и является очередной основной задачей сельскохозяйственного и общего образования крестьянской молодежи.*

2. Основные типы. Можно отличить пять различных типов путей сельскохозяйственного образования крестьянской молодежи и подростков: *1) ШКМ, т.-е. школа крестьянской молодежи старшего и младшего возраста, а также деревенская семилетка, 2) сельхозуч, т.-е. школы сельскохозяйственного ученичества, 3) профшкола сельскохозяйственной специальности, 4) работа в сельскохозяйственном кружке, работа по сельскому хозяйству комсомола и пионеров помимо школы, 5) самообразование.*

Школа крестьянской молодежи (ШКМ) является основным типом сельскохозяйственного образования для деревенской молодежи как по количеству этих школ, постоянно возрастающему (около 600 школ к сентябрю 1926 г.), так и потому, что эти школы дают расширенное политехническое образование на фоне особенно подробного и обстоятельного изучения сельскохозяйственного производства и кооперации. ШКМ по смыслу находится в системе социального воспитания, а потому и юридически находится в ведении Главсоцвоса. Сообразно запросам мест, возрасту той крестьянской молодежи, ко-

[1] См. Ленин „Социалистическая революция и задачи просвещения". ГИЗ, 1925, стр. 18 и след.

торая сейчас массами стучится в двери ШКМ, эта школа имеет при общем трехлетнем обучении две разновидности: 1) ШКМ младшего возраста, куда принимается в первую группу молодежь 12—15-летнего возраста, окончившая четыре года обучения в первой ступени, по возможности только в прошлом перед приемом в ШКМ году[1], и 2) ШКМ старшего возраста, куда принимается в первую группу молодежь 14—18-летнего возраста, с пониженным образованием, обыкновенно 3 года I ступени, а также обычно имеющая перерыв в образовательной работе, т.-е. вышедшая из школы I ступени иногда несколько лет назад. Возрастные особенности учащихся старшего и младшего возраста, а также разница в той роли, которую они играют в хозяйстве и общественной жизни деревни, заставляют видоизменять программу обучения этих разных возрастов, но в основном обе эти программы строятся на совершенно одинаковых принципах, которые были в общих чертах характеризованы выше. Подробнее о ШКМ см. след. статью.

Школы сельскохозяйственного ученичества (три года обучения) соответствуют по своему положению школам фабричного ученичества и имеют целью дать образование той молодежи, какая уже занята в сельскохозяйственном труде в качестве рабочих в различных сельскохозяйственных предприятиях; в числе рабочих в совхозах РСФСР имеется до 5 000 подростков моложе 17 лет. Эти школы и имеются преимущественно при совхозах; окончившие школу являются квалифицированными сельскохозяйственными рабочими по какой-нибудь специальности, могут занять низшие административные должности в крупном хозяйстве, так как получают понимание процессов производства вообще и доступную подготовку в общеобразовательном и политическом отношениях. Квалификация в сельхозуче получается в процессе практической работы в крупном хозяйстве. Таким образом сельхозуч подготовляет квалифицированных полевых рабочих, скотников, маслоделов, машинистов, трактористов и т. д., которые по окончании школы частью останутся в совхозе, при котором находится школа, частью же вернутся в сельскохозяйственные предприятия, в которых работали до школы. Тогда как ШКМ охватывает главным образом крестьянскую молодежь, работающую в собственных небольших хозяйствах, кооперируя ее и подвигая на высшую ступень технического развития, сельхозуч имеет задачей обучение молодежи, работающей в сельскохозяйственных предприятиях, с целью образования кадра квалифицированных рабочих, способных поднять хозяйство в совхозах до той высоты, чтобы они могли быть агрономическими базами для окружающих мелких крестьянских хозяйств.

Сельскохозяйственная профшкола готовит уже мастеров какой-нибудь узкой специальности в области сельского хозяйства. Точно так же строго специализирован и сельскохозяйственный техникум. Сельскохозяйственное профессиональное образование дает специалистов по животноводству, полеводству, садоводству, огородничеству, лесоводству и многим другим специальностям. Количество профессиональных сельскохозяйственных школ не велико, так что попадает в них лишь ничтожное количество крестьянской молодежи. Сельхозуч и сельскохозяйственная профшкола находятся в системе профессионального образования[2].

Необходимо отметить, что в сельскохозяйственных школах всех типов (включая и ШКМ) пока еще обучается лишь ничтожная доля одного процента всей крестьянской молодежи. Таким образом свое стремление к получению знаний масса молодежи должна получать помимо школы. Этих путей мы имеем два: 1) работа в сельскохозяйственном кружке и 2) самообразовательная работа.

Сельскохозяйственные кружки. Разных сельскохозяйственных кружков для молодежи и для взрослых в настоящее время нет и открывать их не рекомендуется. Единый сельскохозяйственный кружок организуется при избе-читальне, работает под руководством волостного политико-просветительного комитета и ему подотчетен. Таким образом сельскохозяйственные кружки деревни находятся в ведении Главполитпросвета по отделу изб-читален. Общей статистики с.-х. кружков мы не имеем, но из отдельных информаций ясно, что эта форма работы распространена повсюду; так, к осени 1926 г. в пределах РСФСР насчитывалось до 10 000 сельскохозяйственных кружков с средним числом участников в 20—25 человек в каждом. Движение это повсеместно развивается. Что касается возраста членов кружков, то наблюдается следующее: в 1923—24 г. большинство в с.-х. кружках принадлежало молодежи, в 1925—26 г., наоборот, преобладают взрослые. В некоторых губерниях мы видим более нормальное соотношение между этими двумя возрастными группами; например, в Московской губ. взрослых 51%, молодежи 49%.

Материальной помощи сельскохозяйственные кружки обычно ни от кого не получают, за исключением тех редких случаев, когда какой-нибудь кооператив сделает небольшое % отчисление для поддержания работы кружка. Обычно с.-х. кружки собирают свои небольшие средства путем небольшого самообложения членов. Но в отношении с.-х. литературы кружки обычно бывают обеспечены необходимым минимумом, так как местная изба-читальня всемерно приходит им на помощь, выделяя в отдаленные кружки соответственные передвижки и не-

[1] В настоящее время признано необходимым все деревенские семилетки постепенно реформировать как в программном, так и в организационном отношении в школы крестьянской молодежи.

[2] См. том III, отдел XVII, статью „Низшее профессионально-техническое образование", а также схему системы проф.-технического образования.

посредственно обслуживая кружки своей деревни. У некоторых кружков имеются участки земли, полученные от комитетов крестьянской взаимопомощи, от земотделов, от крестьянских обществ и т. д. Но большею частью крестьяне ставят опыты на своих участках.

Работой кружков руководят и участковые агрономы, и учителя, и передовые крестьяне, и агрономы опытных станций, и с.-х. техникумы, а теперь все больше и больше руководство осуществляется со стороны вырастающей ШКМ. Но, конечно, на местах нет достаточного числа умелых руководителей. Поэтому на очередь дня ставится вопрос о помощи самостоятельной работе кружков. Здесь особенная необходимость ощущается в методическом руководстве по организационной стороне работы. По численности кружков больше всего выделяются Московская губ. и Урал. Вообще это движение началось с нечерноземной полосы и только теперь перекидывается в черноземную. Так в конце 1925 г. и в 1926 г. в Московской губ. работали 411 кружков, а в Воронежской только 178.

Цели и содержание работы с.-х. кружка формулируются приблизительно так (по агроному П. П. Кукушкину): 1) Дать знания по сельскому хозяйству, земельной политике и земельному законодательству, тесно связанные с практическими нуждами местного крестьянского хозяйства. 2) Поднять общее развитие своего члена, дать ему правильное миропонимание, освободить от религиозного дурмана и научить разбираться в окружающих явлениях. 3) В вопросах сельского хозяйства уделить особое внимание переустройству хозяйства из мелкого единоличного в крупное и артельное, коллективное. 4) Для каждого района кружок должен на основе изучения местных условий хозяйствования наметить свои первоочередные работы по поднятию хозяйства и переходу к новым формам, например, переход на многополье и т. п., и участвовать в их осуществлении. 5) Получив знания, кружок должен делиться ими с другими, деятельно участвуя в работе по распространению знаний, ведя общественную работу в деревне, принимая участие во всех мероприятиях агрономического участка, местного сельскохозяйственного совета и сельскохозяйственной кооперации. 6) Пробудить в каждом члене интерес к глубокому изучению своего края, сделать из него общественного работника и хорошего организатора. 7) Члены кружка должны в своих хозяйствах проводить все то новое, что они узнали и проработали в сельскохозяйственном кружке, являясь первичными ячейками по проведению агрикультурных мероприятий в деревне.

Нужно отметить, что при реализации указанных планов в наших условиях часто получается так, что в работе кружков начинает слишком преобладать учеба, одно лишь приобретение сельскохозяйственных знаний, слабее отмечаются моменты содействия членов кружков общественной работе мест, еще меньше упоминается о практической работе на земле и в хозяйстве. Такими особенностями учебы, например, отличается составленная отделом по работе в деревне Главполитпросвета „Программа с.-х. кружка". В этом выделении на первый план учебы перед практической работой можно видеть характерное отличие наших с.-х. кружков от американских, которые целиком поставлены на практические рельсы. У нас работа с.-х. кружков скорее является видом сельскохозяйственного просвещения, тогда как в Америке это — практическая работа в хозяйстве на основе агрономической науки и ее изучения.

Комсомол давно уже пришел к выводу, что молодежь наравне с политграмотой должна заняться и агрономической грамотой. Комсомольцы легче воспринимают, что учеба должна быть соединена с производственной и общественно-полезной работой, что в результате каждого мероприятия, каждой работы кружка в деревне должно появиться что-нибудь новое, дельное, нужное, притом должна не только улучшиться техника, но и должен получиться определенный результат общественного порядка: деревня должна двинуться по пути социалистического строительства. Например, после работ по молочному хозяйству не только должны улучшиться приемы дойки, содержания молока, чистоты посуды и т. д., но и должен остаться хоть маленький, хоть зародышевый контрольный союз, маленькая артель по сбыту молока и т. п.

В качестве примера работы кружков приведем данные отчета за 1925—1926 г. по Московской губ. Как уже упомянуто, здесь работало 411 кружков, число членов их по 15 уездам (из 17) составляло 4 765 чел. Из них мужчин 3 926—82%; женщин 839—18%. Членов ВКП (б)—108 чел., комсомольцев—583 чел. Остальные 4 074—беспартийные.

Какая же работа была проведена в кружках и какие она имела результаты?

Всю работу кружков по содержанию можно классифицировать по 5 разделам: I) теоретическая учеба, II) работа по улучшению животноводства, III) работа по улучшению полеводства, IV) работа по кооперированию, V) летняя практическая опытная работа.

I. По линии теоретической учебы можно отметить излишнюю перегрузку: зарегистрировано 576 бесед, 316 докладов, 677 лекций. Большая часть этой работы выполнена агроперсоналом, а не участниками кружков.

II. По улучшению животноводства было предпринято: а) показательное кормление и кормление по нормам — 138 случаев; б) утепление и улучшение устройства скотных дворов — 51 случай; в) устройство датских кормушек — 36 случаев.

В результате этих опытов многие крестьяне и не члены кружков стали применять кормление концентрированными кормами: напр., в дер. Иглово, Звенигородск. у., 15 хозяйств из всей деревни в 56 дворов. Вместе с тем эти опыты подготовили почву для организации молочного товарищества.

III. В области улучшения полеводства по инициативе с.-х. кружков в 1925—1926 г.: 1) переведено на многополье 17 деревень;

2) проведено улучшение лугов и организовано землеустройство 9 дер.; 3) введена ранняя вспашка пара в 13 дер.; 4) введена бороньба озимых в 7 дер.; 5) введен рядовой посев в 10 дер.; 6) введены ранние и занятые пары в 23 дер.; 7) приступлено к разделке бросовых земель в 12 дер.; 8) проводилось зерноочищение в 142 деревнях.

Кроме того, с.-х. кружки проявляют большую инициативу по приобретению с.-х. машин.

IV. В области кооперирования сделано:

Виды товариществ	Общее число организованных товариществ	Из них организовано по инициативе сельхоз. кружков.	То же в % %
Машинные товарищества	59	5	11,8
Молочные "	42	1	2,03
Мелиоративные "	83	16	25
Семеноводческие "	8	2	25
Всего "	192	24	46,08

Итого по инициативе сельхозкружков организовано 24 т-ва, а в предыдущем году было таким же путем организовано только 8 товариществ.

V. Летняя практическая опытная работа: по 394 кружкам заложено: 1) показательных участков с корнеплодами — 249, 2) показательных участков с применением минеральных удобрений — 160, 3) коллективных огородов — 13, 4) садовых питомников — 17.

Хозяйственная работа, труд в сельском хозяйстве является одним из основных видов работы и деревенских *пионер-отрядов*. В этой работе деревенские пионеры получают целый ряд сведений специального общеобразовательного характера. Эта работа по существу своему очень похожа на работу с.-х. кружков, часто таковые и возникают при школах—это детские с.-х. кружки, в которых пионер-организация играет роль организатора и руководителя работы.

Самообразование. Наконец, последним путем приобретения знаний для деревенской молодежи является *самообразование*. Самообразовательная работа является в настоящее время очень популярной, захватывая массы молодежи, чему свидетелем является огромная потребность в доступной для деревни хорошей книге. Существует целый ряд попыток помочь этой самообразовательной работе; заслуживает большого внимания идея перевести неоформленную и часто бессистемную самообразовательную работу *в заочное обучение*. Руководство самообразовательной работой и помощь ей находятся в руках Главполитпросвета.

3. Положение вопроса на Западе и в Америке. В Германии имеются так называемые сельские дополнительные школы для молодежи 14—17-летнего возраста, которые работают по вечерам зимою. Крестьянская молодежь, окончившая обычную начальную школу, должна посещать такую дополнительную школу зимою по вечерам два раза в неделю. С 1913 г. посещение это стало обязательным, вместе с тем стало много открываться подобных школ, а именно: в 1924 г. было 4000 школ с 100000 учащихся, а в 1925 г. уже 7 000 школ с 150 000 учащихся (по одной Пруссии). Школы эти, по словам немцев, очень дешевы: расходы на всю школу составляют только 50 руб. в год. Молодежь охотно посещает эти школы, где не только углубляется полученное в начальной школе общее образование, но и даются сведения по сельскому хозяйству и ремеслам. Результат работы этих школ сказался, несомненно, на подъеме сельского хозяйства, как отмечают их отчеты. Кроме этих школ, имеются еще специальные зимние школы, соответствующие низшему сельскохозяйственному образованию, ориентированные на мелкое сельское хозяйство. Летом учителя этих школ ведут консультацию путем личного объезда. По-другому дело поставлено в Дании: там с 70-х годов прошлого столетия для крестьян имеются *„крестьянские высшие школы"*, которые работают главным образом зимою; в них учится молодежь 17—25-летнего возраста. Хотя школы эти добровольны, но уже треть всех датских крестьян прошла через эти школы. Результаты от работы этих школ чрезвычайно благоприятные: земледелие и скотоводство в Дании поставлены лучше, чем в других странах. В северных странах — Финляндии, Норвегии и Швеции — существуют зимние *„крестьянские академии"*. Опять-таки занятия в них добровольные, читаются лекции на самые разнообразные темы. Молодежь, пользуясь этими академиями, не ограничивается тем, что слушает лекции по сельскому хозяйству, но там же происходят другие занятия в промежутках между приездом лекторов. Работа в этих академиях, таким образом, похожа на кружковую работу. Но наибольшего развития дело сельскохозяйственного образования молодежи достигло в Соединенных Штатах Северной Америки. Здесь применяются самые разнообразные приемы агрономической работы в населении, большая часть которых захватывает и сельскую молодежь: курсы по разным специальностям, курсы домашнего чтения, странствующие библиотеки, институты на колесах, соответствующие нашим агропоездам, конференции и т. п. Для работ специально с молодежью имеются особые *сельскохозяйственные клубы молодежи*, соответствующие нашим сельскохозяйственным кружкам, а также летние лагери молодежи (кочевки). Остановимся подробнее на сельскохозяйственных кружках-клубах, как наиболее развитой форме работы; эти кружки-клубы в Америке существуют двух типов: детские и для молодежи старше 14 лет. Кружки молодежи охватывали в 1922 г. около 500 тысяч членов, которые в течение года получили продуктов на сумму свыше 14 миллионов рублей. В среднем каждый участник получил продуктов на 30 руб., но отдельные подростки получали продуктов на 80 и 100 рублей. На

эти цифры очень стоит, конечно, обратить внимание. Наше крестьянское хозяйство часто имеет годовой бюджет всего в 300 рублей или, может быть, немного больше, но бывает и меньше. Если бы отдельные его члены, возрастом до 19 лет, получали продуктов на 100 рублей, то это, конечно, составило бы колоссальную долю в этом хозяйстве. Многим клубистам удавалось получить повышенный урожай благодаря применению новых способов ухода, различных научных методов и т. п. Клубы организовали в том же 1922 г. до 10 000 местных выставок. В 1923 г. движение ширится, дав уже продуктов на 16,6 миллионов рублей. *Клубы фермерской молодежи* имеют различные задачи: 1) выращивание различных сельскохозяйственных растений — картофель, кукуруза, хлопок и др., а также проведение разных севооборотов, 2) выращивание и выкармливание животных (кур, свиней, телят и др.), 3) проведение разных работ по домашнему хозяйству — изготовление кушаний, консервирование, шитье и др. Так, в 1923 г. домоводные проекты вели 82 тысячи человек, выработав на сумму 2 милл. руб.; куроводные проекты — 90 тыс. человек с продукцией на сумму 2 милл. руб.; свиноводные — 52 тыс. человек с продукцией в 3 милл. руб.; пшеничные — 16 тыс. человек на сумму 1,2 милл. руб.; садоводные — 88 тыс человек на сумму 1,3 милл. руб. и т. д. В конце годичной работы, обычно осенью, устраиваются выставки полученных продуктов, а также происходят соревнования, при чем за лучшие экспонаты, за проявление лучших умений выдаются премии. Стремление индивидуально выдвинуться и получить премию играет большую роль в организации работы в сельскохозяйственных клубах. Все работы клубистов требуют небольших затрат, а потому, если у них нет своих средств, охотно финансируются местными банками. Организация всей работы на местах находится в руках особых местных советов по сельскохозяйственному внешкольному образованию молодежи, в которые наравне со специалистами входят представители местных банков и церкви. Таким образом вся работа клубов находится под капиталистическим контролем и руководством, которое определенно сказывается в сдержанном отношении к идее кооперирования сельского населения, совершенно не допускает выявления среди молодежи вопроса о характере распределения продукта производства, зато выделяет и поощряет помещение сбережений в местном банке, пользование в нем кредитом и т. п. Все это движение сельской молодежи имеет в Америке огромное значение, прекрасно организовано, в нем есть чему нам во многом поучиться, если, понятно, отбросить то идеологическое содержание, которое в него вкладывается в стране „делания денег".

Литература. По школам сельхоз. ученичества: *Положение о школах сельхозуча.* Бюллетень НКП, № 22—23 от 30/IX—24 г. *Сборник материалов по рабочему образованию.* Составлен отд. рабоч. образования Главпрофобра под ред. А. В. Донникова. Гиз, 1926. По с.-х. кружкам: *Сельскохозяйственный кружок в избе-читальне.* Под ред. А. А. Ширямова. Материалы Главполитпросвета и Наркомзема. Изд. „Долой Неграмотность". 1926. Кислянский С. С. *Как нужно работать с.-х. кружку.* „Молодая Гвардия", 1926. Кукушкин П. П. *Сельскохозяйственные кружки.* Организация, методы и план работы, конспекты занятий. Гиз, 1926. Валерьянова Е. А. *Из опыта работы в с.-х. кружках.* Изд. „Нов. Москва", 1926. Фридолин С. П. *Животноводство в помощь деревне.* Гиз, 1926. Серия „Учебные пособия для крестьянской молодежи". По самообразованию: Журнал *Сам себе агроном.* Подписная цена 4 рубля в год. Журнал *В помощь самообразованию.* Подписная цена 4 рубля 80 коп. в год По образованию деревенской молодежи за границей: Костецкий Н. Д. *Сельскохозяйственные кружки молодежи и детские клубы.* „Нов Дер.", 1924. Зеленко А. У. *Американские сельские клубы молодежи и метод домашних проектов.* „Раб. Просв.", 1926. Тулайков Н. М. *Сельскохозяйственное образование в Соединенных Штатах.* „Нов. Дер.", 1923.

Б. В. Игнатьев.

ШКОЛА КРЕСТЬЯНСКОЙ МОЛОДЕЖИ.

1. Задачи школы крестьянской молодежи (ШКМ). Основная характеристика ШКМ в ряду других учреждений системы народного образования дана в предыдущей статье. Согласно своему назначению и территориальному расположению в деревне школа должна дать учащимся: 1) такие знания и практические умения, какие необходимы для фактического улучшения и реорганизации сельского хозяйства в соответствии с природными и экономическими условиями данного района и государственным планом хозяйственного строительства в нем; в случае развития в данном сельском районе кустарных промыслов или ремесл школа включает в план своей работы изучение и этих тем. При этом молодежь не только должна подготовляться к предстоящей ей по окончании школы работе по переустройству деревни, но уже в самой школе, с самого поступления, уже в процессе учебной работы должна активно воздействовать на местное крестьянское хозяйство. Для осуществления указанного участия в переустройстве деревни как программа, так и методика работы должны быть таковы, чтобы не отрывать молодежи от хозяйства и деревни, но, наоборот, в наибольшей степени способствовать ее работе в деревенском крестьянском хозяйстве. Вместе с тем не надо забывать, что вопросы технического переустройства хозяйствования должны быть тесно связаны с вопросами видоизменения социально-экономических форм хозяйствования таким образом, чтобы по всякому вопросу, на всех возможных конкретных примерах—всюду практически доказывалось преимущество кооперативных форм ведения хозяйства над

единоличными; 2) ШКМ должна дать и общее *политехническое образование*, расширяющее кругозор за пределы деревенской околицы, дающее понимание основных явлений в жизни природы и в развитии человеческого общества; *политехнизм* должен развить и те основные навыки, которые являются психофизиологическими предпосылками, необходимыми для выполнения всякой жизненной задачи. Таким образом эта область работы важна и сама по себе, а также и потому, что она дает научное объяснение и основу для преобразования технических и экономических форм крестьянского хозяйства. Общий объем политехнических знаний и навыков должен быть такой же, как и в других типах семилетки; 3) ШКМ должна дать подготовку к активной общественной деятельности в деревне, дать умение участвовать не только в хозяйственном, но и в общественно-политическом строительстве деревни. ШКМ должна подготовить не просто культурных земледельцев, но деревенских общественников, культурных кооператоров деревни, использующих местную кооперацию не для личного обогащения, а для интересов социалистического строительства деревни. 4) Наконец, задачей ШКМ является помочь деревенской бедноте укрепиться хозяйственно и политически, втянув ее в школьную работу.

2. Организационные вопросы ШКМ. Для разрешения поставленных ШКМ задач необходимо дать этой школе подходящее оборудование и обстановку. Углубленное изучение вопросов сельского хозяйства в зимнее время требует надлежащих приборов и реактивов [1]. Оборудование должно быть приспособлено не только к нуждам изучения естествознания, физики и химии, но также к изучению различных вопросов сельского хозяйства. На первое время возможно иметь одну общую лабораторию. Надо сделать так, чтобы в школе можно было произвести простейшее исследование, также простейший анализ, например, молока, зерна, какого-нибудь корма, почвы и т. п. В этой части школе часто придется обслуживать не только свои учебные нужды, но и нужды местного населения. В этом же отношении важно при школе иметь небольшое место для особого сельскохозяйственного музея, чтобы скоплять понемногу материал, привлекая в музей посетителей из местного населения. Вегетационные опыты, водные и песчаные культуры являются столь необходимой формой изучения целого ряда вопросов сельского хозяйства, что без них невозможно обойтись в школе, а потому необходимо озаботиться таким устройством, какое дало бы возможность их осуществить, хотя бы в скромных размерах. Вот почему при школе необходимо также организовать мастерские. В мастерских учащиеся должны овладеть обращением со следующими материалами: деревом, бумагой, металлом, стеклом, кожей, материей. Первоочередной задачей является организация столярной и слесарной мастерских и занятий по кройке и шитью. Через указанные мастерские учащиеся научатся необходимым в домашнем деревенском быту ремеслам и навыкам работы; в мастерских должны учить не только приемам работы, но и делать настоящие, нужные для хозяйства вещи; мастерские переходят на поделку вещей для населения, т.-е. на частичную самоокупаемость, что замечается уже во многих школах крестьянской молодежи.

Кроме работ в лаборатории, ШКМ ведет работу в своем *хозяйстве*, используя его между прочим и в качестве *учебного хозяйства*, как лаборатория под открытым небом, где учащиеся учатся определенным приемам работы, организации работы. В хозяйстве же в указанных целях находятся и опытные животные.

Важно обратить внимание и на вопрос *правильного комплектования учащихся в ШКМ;* необходимо сделать так, чтобы охватить воздействием ШКМ не только крестьянина-середняка, но и деревенскую бедноту и батрачество, а это, несомненно, связано с наличием достаточного числа стипендий, мест в общежитиях и т. п. материальными возможностями. Необходимо изжить и неправильное стремление некоторых ОНО ограничить прием из бедноты известным процентом, делая ставку лишь на середняка и крепкого хозяина, так как значение укрепления бедноты не может быть никогда забываемо.

В связи с указанными задачами ШКМ *самоуправление* учащихся в ней имеет некоторые особенности. Роль ВЛКСМ велика не только тем, что он является организатором и руководителем всей работы ШКМ, но также и потому, что большая часть учащихся ШКМ состоит в комсомоле или еще является пионерами. Поэтому в школе обычно имеется своя ячейка или фракция ВЛКСМ, которая и руководит работой ученического самоуправления, а часто и всей работой школы вообще. Эта школьная ячейка обычно входит в контакт с местной деревенской ячейкой ВЛКСМ. Другой особенностью самоуправления является необходимость организовать правильную жизнь в общежитиях, каковые имеются почти во всех ШКМ; отсюда выдвигается работа *санкомиссии* (санитарное состояние общежития и школы, порядок и т. п.) и *хозкомиссии* (продовольствие и кухня). Наконец, важно правильно вести общественную работу школы, (о чем ниже), что обычно является делом главным образом самоуправления учащихся. Часто имеется, кроме того, *с.-х. комиссия*, которая организует работу учащихся по сельскому хозяйству как в учебном хозяйстве, так и в крестьянских хозяйствах. Наконец, обычно при школе работают какие-нибудь кружки, в которые вовлекаются участники и из местного населения, например, *кружок сельскохозяйственный, по деревенскому благоустройству, по домоводству* и др. Вся работа по самоуправлению руководится *учкомом*. В виду обычно небольшого числа учащихся в школе общие собрания

[1] Успех датской сельскохозяйственной школы в значительной степени зависит от качества поставленных в ней лабораторных работ и хорошего оборудования лабораторий.

учащихся бывают часто и отличаются активностью.

ШКМ, как настоящая сельская трудовая школа, не работает отдельно от других культурных сил деревни, но, наоборот, связывается с ними всевозможными путями. Учащихся в ШКМ постоянно можно видеть в местной избе-читальне, на сходке, в заседании сельсовета, в местной кооперации и т. д. Они не только слушают, но часто выступают в прениях, делают доклады. Такая связь с местными учреждениями не случайна, а вытекает из самой сути ШКМ.

3. Современное состояние ШКМ и очередные задачи. 2½ года существует ШКМ. В настоящее время по РСФСР работает 720 ШКМ, обычно по 1 на уезд, с 60.000 учащихся. Эти учащиеся почти исключительно крестьянская молодежь, именно ее—95,2%,— значит, только незначительных 4,8% приходятся на детей местных служащих и деревенской интеллигенции. По социальному составу эта крестьянская молодежь распадается на следующие группы: батраки—6,6%, бедняки—38,7%, середняки—49,9%. Крестьянство оценило свою ШКМ и посылает в нее своих ребят охотнее, чем в деревенскую семилетку, где детей крестьянства только 49%. Впитывая в себя самую активную деревенскую молодежь, ШКМ в своем составе имеет большой процент комсомольцев и пионеров, а именно: комсомольцев — 31%, пионеров — 24%. Учащихся девушек еще мало, только 26%. Поэтому необходима широкая организация в ШКМ кружков кройки и шитья, рукоделия и домоводства и др. занятий, которые привлекли бы в школу и деревенскую женскую молодежь. Педагогический состав ШКМ соответствует ее общему характеру и направлению: 66% педагогов из рабочих и крестьян; коммунистов и комсомольцев среди педагогов—29%. В 1926/27 учеб. году расход на одного учащегося в среднем по РСФСР составлял 79 р. 80 к. Стипендиями (в 3—5 руб. в мес.) было снабжено только 10% учеников. Конечно, всего этого крайне недостаточно. Мы видим, что с 1924 г. по 1926 г. процент бедноты в ШКМ понижается. Чтобы дать возможность детям бедноты учиться в ШКМ, чтобы прочно закрепить это бедняцкое ядро в ШКМ, необходимо создать общежития при каждой ШКМ, необходимо увеличить количество стипендий.

Так как жизненность ШКМ выявилась на деле, ценность этого типа школы зафиксирована в соответствующих постановлениях ВЦИК, Наркомзема и других высших учреждений, то Наркомпрос поставил себе задачей расширить сеть ШКМ и постепенно преобразовать все деревенские семилетки в ШКМ. С этой целью намечено следующее: 1) с 1927/28 г. по общеобразовательным дисциплинам в этих школах вводятся программы ШКМ; 2) губоно предложено разработать конкретный план постепенного обеспечения всех деревенских семилеток агрономической помощью и необходимым сельскохозяйственным живым и мертвым инвентарем. По мере подведения этой производственной базы будет вводиться и программа по сельскому хозяйству, и тем самым деревенские семилетки окончательно перестроятся в ШКМ; 3) вместе с тем должны быть предприняты серьезные мероприятия по улучшению материального положения этих семилеток, организации также и при них общежитий, отпуску стипендий и т. д., что повлечет за собой улучшение социального состава их учащихся.

4. Общие основы построения программы ШКМ. В силу указанных выше целей ШКМ и во исполнение их на деле программа ШКМ строится из 3 частей: 1) *учебной работы*, 2) *производственной работы*, 3) *общественной работы*. Все эти части являются равноправными, одинаково важными и включаются в общий производственный (учебный) план школы. В зимнее время на учебную работу отводится приблизительно 60% времени, на производственную—20% и на общественную—тоже 20%; в летнее время преобладающее значение получает производственная работа. Программы стремятся к возможно большей увязке всех этих частей и разделов, они решительно отказываются от предметности и располагают весь основной материал в виде ряда комплексов. Методом школьной работы, который дает возможность такого связывания, является *метод целевых заданий*, обычно называемый „*методом проектов*“. Отсюда вытекает необходимость для школ вести работу именно этим методом, сочетав его с комплексом в общем комплексном проекте или „комплекс-проекте“, как называет его программа ШКМ. В комплекс-проекте всякая комплексная тема программы исполняется, как ряд практических заданий, проектным методом; еще правильнее было бы сказать: всякая практическая тема в процессе проработки требует изучения известных материалов, которые и изучаются комплексно, чтобы удовлетворить всесторонним потребностям проведения этой практической темы в жизнь. Работа таким способом постепенно все более и более прочно входит в обиход ШКМ. Необходимо отметить и еще один принцип, принятый при составлении программ, — *законченность* (возможную) каждого года обучения. Каждый год обучения имеет свою целевую установку, свою центральную идею, так что его работа имеет законченную форму, представляет нечто целое. Для осуществления этого принципа каждому году дается определенный круг практических заданий по переустройству местного хозяйства и общественной жизни. Однако при этом необходимо избегнуть как замыкания исключительно в местном материале и изучения только местных нужд, так и оторванности лет обучения друг от друга. Обе эти опасности программа старалась избегнуть как тем, что ввела в проработку весьма широкое освещение затронутых вопросов, так и тем, что установила определенную преемственность и между отдельными частями программы и между центральными идеями каждого года обучения. Наконец, нужно так составить программу, чтобы в ШКМ действительно вырабатывался

тот культурный общественник—кооператор, о котором говорилось выше. С этою целью вся программа должна иметь ясную общественно-прикладную установку, в ней повсюду работа учащихся должна быть так организована, чтобы она была работой не для себя, а для всей деревни, уточнены и выявлены для этого все возможности, чтобы на каждом шагу работы учащегося перед ним определенно ставились бы вопросы кооперирования сельского хозяйства.

5. Содержание работы ШКМ старшего возраста по годам обучения. 1-й год. Осознание сегодняшней деревни, выявление главных недостатков хозяйственной и культурной жизни данной деревни и района — основная задача первого года. Ясно, что материал для работы при такой установке должен браться из краеведного изучения важнейших вопросов местной деревенской жизни и крестьянского хозяйства. Это изучение должно коснуться отдельных, основных тем, а потому может по праву быть названо тематической краеведной работой. В этом году необходимо будет коснуться таких основных вопросов почти для каждой деревни, независимо от района, как: „борьба за повышенный урожай", „положение животноводства в крестьянском хозяйстве", „работа и значение кооперации", „основные моменты работы советской власти в деревне" и др. Учащиеся не могут остановиться только на изучении этих вопросов или на выработке доступных мер по исправлению замеченных и осознанных недостатков, но должны немедленно же подойти к проведению в жизнь первоначальных и посильных мероприятий по поднятию производительности хозяйства и улучшению местной общественной жизни. Понятно, что на первом году мероприятия эти будут иметь элементарный характер, они будут несколько отделены друг от друга, разрозненны, они будут избегать коренной ломки существующей системы хозяйства. Здесь уместны мероприятия по утеплению хлевов, протравливанию семян, зерноочищению и т. п. Также и в общественной работе мероприятия касаются ближайших, наиболее доступных вопросов. Как вывод из работы года, у учащихся на практике должно составиться мнение, что отдельные мероприятия хороши, что они улучшают хозяйство, но что этого мало и что для успеха дела необходимо улучшить всю систему хозяйствования.

2-й год. Целью второго года обучения должно быть систематическое улучшение крестьянского хозяйства, начинающееся с реорганизации самой системы хозяйства, а потому для второго года обучения подходит, в качестве основной темы, выработка организационного плана улучшенного крестьянского хозяйства данного района — плана, в котором должны во всей совокупности и системе отразиться все доступные улучшения в хозяйстве в ближайшее время. Для приведения в исполнение основной цели второго года, для возможности конкретно подойти к составлению организационного плана крестьянского хозяйства необходимо прежде всего внимательное всестороннее и углубленное изучение района для того, чтобы выявить условия и тенденции местного крестьянского хозяйства; необходимо раздвинуть географические горизонты, перейти к изучению данной области (Госплана), а также и к изучению истории развития производительных сил и классовой борьбы в данной области на основе изучения истории этих вопросов вообще. Степень участия в общественной и производственной работе соответственно усложняется: учащиеся приступают к проведению систематического ряда улучшений и мероприятий в своих хозяйствах, связывая их с переустройством хозяйства на основе составляемого организационного плана улучшенного местного крестьянского хозяйства; усложняется и кооперативная работа. Как вывод из работы года, у учащихся на практике должно составиться мнение, что проведение по-настоящему в жизнь организационного плана улучшенного крестьянского хозяйства невозможно без более глубоких мероприятий: для этого необходимо провести коренные улучшения в хозяйстве, а также и глубокое и разностороннее выявление принципа кооперирования. Перед учащимися выявляется значение кооперации, как пути к социализму.

3-й год. Содержание 3-го года имеет в виду деревню, работающую над осуществлением своего организационного плана в целом; это деревня не такая, какою ее видят учащиеся в натуре, это—деревня завтрашнего дня, то, что во многих книгах именуется „новой деревней", „обновленной землей". Однако учащиеся не могут жить лишь картинами будущего, но принимают посильное участие в основных темах года—в коренных улучшениях в хозяйстве и в кооперировании крестьянского хозяйства. В этом году имеется особый курс кооперации, который суммирует все ранее изученное по этому вопросу, приводит в систему и дает ряд дополнительных моментов. Соответственно поставленной цели в программу работы 3-го года входят следующие вопросы: изучение техники мелиоративных работ, изучение работы по кооперированию населения, изучение взаимоотношений рабочего класса и крестьянства, СССР и капиталистического мира, очередные задачи партии и советской власти, главным образом в деревне, основы материалистического мировоззрения. Участие в производственной и общественной работе выражается в дальнейшем проведении и осуществлении различных частей организационного плана крестьянского хозяйства, в работе по кооперированию населения. Кончая школу, учащиеся должны чувствовать необходимость для себя постоянной самообразовательной работы, а также необходимость поддержания связи с культурными учреждениями, работающими для деревни, как то: ШКМ, опытным полем, агроучастком и т. п. Школа в конце года должна дать оканчивающим учащимся пути к осуществлению этих их запросов.

6. Общая характеристика программы. Особенностью программы ШКМ является то, что по годам обучения постепенно услож-

няется и углубляется *производственная, краеведная, кооперативная и общественная работа учащихся*, требуя для себя усложненной и углубленной общеобразовательной политехнической базы. Такое построение программы вовсе не является *концентрическим*, так как мы не находим повторения вопросов, а лишь усложнение одной и той же основной идеи, благодаря чему мы имеем весь курс разбитым на ряд проблем, постепенно изменяющихся по своему содержанию, сообразно с установками отдельных лет обучения. Так, например, кормовой вопрос ставится на втором году обучения, так как связан с организационным планом хозяйства, в первом же году мы имеем лишь изучение рационального распределения и использования существующих запасов и урожая, т.-е. вопрос кормления безотносительно к организации кормовой площади. Соответственно в третьем году вопрос еще усложняется изучением возможных коренных улучшений, например, улучшения лугов и др., в связи с новой установкой года. При таком изложении вопросов получаемые знания связываются, ассоциируются не с отвлеченными схемами научных дисциплин, например, с соответствующими главами из полеводства, ботаники и т. п., но ассоциируются с конкретными явлениями, нуждами и темами из живого хозяйственного организма. С другой стороны, та же схема выдвигает вопрос о необходимости выявления местного момента как в подробной программе, так особенно в производственном плане каждой школы.

Отсюда следует невозможность составить программу для всякого района и всякой школы крестьянской молодежи из центра, но программы неминуемо в окончательной форме составляются на местах. Что касается полно оформленной программы, то мы имеем таковую пока только для Северного молочного района Республики.

Программа Северного молочного района состоит в проработке следующих комплекс-проектов и их последовательном развитии.

В области учебно-производственной. 1-й год. 1. Результаты урожая нынешнего года и расчеты по его использованию. 2. Животноводство, как основа поднятия сельского хозяйства в районе, и первоочередные меры к его улучшению. 3. Борьба за новый урожай: а) зависимость урожая от почвы, б) зависимость урожая от климата, в) зависимость урожая от введения культур новых растений, г) зависимость урожая от севооборота и форм землепользования. 4. Приготовление к весенним работам. 5. Весенние, летние и осенние работы.

2-й год. 1. Учет работы и достижений 1-го года. Постановка задачи на год. 2. Кормовой вопрос. 3. Уход за молочным скотом и лошадью. Продукты животноводства и их переработка. 4. Разведение сельскохозяйственных животных. 5. Мелкие отрасли сельского хозяйства в нашем районе. 6. Труд и здоровье человека. 7. Правильная организация полеводства. 8. Работа над составлением организационного плана местного улучшенного хозяйства. 9. Летние и осенние работы.

3-й год. 1. Работа над осуществлением организационного плана улучшения крестьянского хозяйства в районе ШКМ. 2. Коренные улучшения в технике сельского хозяйства: а) мелиорация и землеустройство, б) лесоустройство, в) механизация, г) электрификация, д) деревенское благоустройство, е) селекция и семеноводство. 3. Коллективные и кооперативные формы хозяйства и переход к ним. Практическая работа в кооперативных учреждениях и предприятиях. 4. Научные основы сельскохозяйственного производства. Помимо того, в порядке кружковой работы через все три года обучения проходят темы: „Местные кустарные промыслы", „Домашние ремесла (промыслы)", „Домоводство вообще", „Вопросы санитарии и благоустройства".

В области общественно-политической. 1-й год. 1. Советский строй в деревне 2. Состояние крестьянского хозяйства в нашей деревне: а) производительные силы и производственные отношения в нашей деревне, б) расслоение и классовые группировки в нашей деревне, в) деревня и рынок, экономические связи сельского хозяйства и промышленности. 3. Кооперация. Ее роль: а) как средства поднять производительные силы деревни, б) как средства борьбы с кулацким засильем и частным капиталом, в) как средства установить тесную и непосредственную связь сельского хозяйства с промышленностью. 4. Быт деревни и задачи культурной работы. 5. „Лицом к деревне" (задачи партии в деревне). Ленин и крестьянство. Комсомол и пионеры, их работа в деревне.

2-й год. Краткое введение: от мотыги к трактору, от ремесла к фабрике (краткий очерк развития труда). 1. Крепостное право в районе и в России. 2. Развитие промышленного капитализма в России. 3. Возникновение революционного движения. 4. Революция 1905 года и эпоха реакции. 5. Мировая война. 6. От Февраля к Октябрю. Что досталось рабочим и крестьянам от старого режима. 7. Союз рабочего класса и крестьянства после Октября. Пути социалистического строительства в деревне. 8. Исторические условия развития, влиявшие на крестьянское хозяйство края, которые необходимо принять во внимание при составлении организационного плана. 9. Характеристика общественно-экономических условий района как часть работы по составлению организационного плана крестьянского хозяйства.

3-й год. 1. Разнообразие хозяйственных форм СССР и чем оно обусловлено. 2. Мировое хозяйство. 3. СССР и капиталистический мир. 4. Социалистическая революция. 5. Наши очередные задачи.

Из обзора программы работ видно, что ее общественно-политическая часть может быть общей для школ разных хозяйственных районов, однако с соблюдением того условия, чтобы при рассмотрении тех или иных явлений брался материал не только общий, но и характеризующий явления в данном районе, как они протекали и протекают в данном месте. Так, в темах 1—6 второго года материал берется не только из истории всего СССР, но и из истории местного края; последний, очевидно, варьируется в разных школах. Таким образом надо осознать явления местной и общественно-политической жизни на основе изучения общего процесса общественного развития.

Совершенно обратное наблюдается в хозяйственной части программы. Здесь, несомненно, необходимо весьма широкое варьирование материала. Так, в условиях черноземной полосы во 2-й год главным образом будет обращено внимание на целый ряд вопросов по рационализации полеводства, изменению севооборота и введению большего разнообразия культур, в частности специальных культур (масличных, прядильных и других растений) и садоводства, на первичную обработку и переработку сырья, полученного от специальных культур в самом крестьянском хозяйстве кооперативным путем, но меньше времени будет посвящено вопросам молочного хозяйства. Из животноводства остановятся ближе на коневодстве. Больше внимания будет посвящено и борьбе с вредителями, приносящими на черноземе много вреда. Еще более, чем на общих заголовках тем,

местные особенности отразятся на их внутреннем содержании. Ясно, что, например, вопросы деревенского благоустройства разбирать необходимо повсюду, но они по своему содержанию совершенно различны в деревнях и хозяйствах севера, юга, центра, юго-востока и т. д.

7. Комплекс в программе ШКМ. Как видно из программы, в ней два комплексных стержня: 1) производственный и 2) общественно-политический. В пределах двух прорабатываемых одновременно комплексных тем и частью таких, что они имеют некоторое отношение друг к другу,—в пределах этих тем можно провести естественную, полную, до конца доведенную увязку материала. Таким способом удается избежать предметности, так как она неминуемо ведет к школе учебы; при предметности исчезает изучение жизненных явлений в их цельности, а тем более становится невозможным влияние на изменение жизни, воздействие на деревенскую жизнь. Между тем характерной чертой каждого комплекса в ШКМ является то, что он не ограничивается только увязкой учебного материала из различных дисциплин, но стремится связать в единый крепкий узел учебную, производственную и общественную работу.

В силу сказанного работа по комплексу, особенно производственному, распадается на следующие стадии: 1) постановка задачи-цели, составление плана проработки комплекса; 2) собирание местного краеведческого материала, необходимого для разрешения вопросов и практических мероприятий, входящих в данную тему; 3) изучение соответствующего теоретического материала, 4) сопоставление местного материала и того, что говорит наука; из сопоставления следует вывод о необходимых и посильных практических мероприятиях, улучшениях и т. д.; 5) осуществление принятых практических мероприятий в жизни (что может распадаться на ряд моментов, выходить даже за временные рамки комплекса) и 6) учет всей работы по комплексу в виде конференций, выставки и другими способами. В комплексах общественно-политических иногда некоторые из этих стадий могут отсутствовать.

Необходимо отметить, что если комплекс прорабатывается методом проектов, то он приобретает свойства „динамического комплекса". Это значит, что он неодинаков в разные годы, меняется год от года, а также неодинаков и в одном году, но для разных учащихся. Однако при таком положении дело должно быть поставлено так, чтобы, прорабатывая разные практические мероприятия, звенья учащихся прошли и усвоили одни и те же общие вопросы, чтобы вариации программы, необходимые при такой работе, коснулись частностей, оставив одинаковым общее, что должно быть пройдено всеми единообразно; необходимый в таких случаях минимум определяется основными заголовками тем, основным их содержанием. В связи с комплексом необходимо подумать и о другой стороне подвижности программы, отличающей работу трудовой школы от старой школы,— о „подвижном" расписании, о различном назначении числа недельных часов для работы по известному предмету. В одном из таких подробно разработанных планов имеем для 1-го года обучения следующую схему:

Комплекс-проекты.	Число часов на							
	Сельск. хоз.	Биологию	Физику	Химию	На все естествозн.	Отношение естеств. к с.-х.	На всю тему	Число недель
I тема: Задачи ШКМ . . .	12	—	—	—	—	—	12	2
II тема: Результаты урожая.	12	12	7	8	27	0,41	49	3½
III тема: Животноводство .	42	10	—	8	18	2,3	60	5
IV тема: Борьба за урожай .	42	35	29	20	84	0,5	126	12½
V тема: Приготовл. к весенним работам .	12	9	6	—	15	0,8	27	2¼
VI тема: Весенние работы .	42	12	6	—	18	2,3	60	5

Мы находимся в самом начале введения в жизнь принципа подвижного расписания. Но практические работники говорят, что такое колебание отношений между сельским хозяйством и естествознанием, несмотря на его значительные размеры, не вызовет больших и непреодолимых осложнений в работе ШКМ, в виду общей структуры работ в ней. В 1927 году практические работники ШКМ говорят о подвижном расписании, как о привитом приеме в их работе в школе.

8. Труд как общественно-полезная работа. В отношении постановки труда в комплекс-проекте до сих пор в школах наблюдается, особенно в производственной части, ряд неправильных уклонов. Очень часто школа ограничивается словесным оформлением задачи, не переводя ее в трудовое оформление в хозяйстве школы и крестьянском хозяйстве. Словесно оформляется необходимость утепления хлевов, разбираются способы такового, составляются планы — на этом дело и кончается. Очевидно, это — коренное искажение идеи трудовой школы; если проведение работ дается данной школе с большим трудом, то ей необходимо выбрать меньшие дела, поставить меньшие, но доступные задачи, но обязательно все же перейти к трудовому оформлению, и не только в хозяйстве школы, но обязательно и в местном крестьянском хозяйстве.

Иной уклон наблюдаем тогда, когда разобранная в школе тема используется затем среди населения, но исключительно в форме агитации, т.-е. не в производственной, а в культурно-просветительной работе. Например, школа агитирует за зерноочищение или протравливание посевного зерна, но не участвует непосредственно в проведении этого мероприятия. Конечно это тоже не-

правильный уклон, который всеми мерами ШКМ должна изживать. Такого рода отношение бывает особенно вредно в том случае, когда оно касается выявления только недочетов сельской жизни, недочетов в работе сельских и кооперативных учреждений; воспитательные цели диктуют в этом случае особенно настоятельно необходимость не только критиковать, а самим входить в работу, на деле содействуя исправлению выявленных недочетов. Таким образом труд должен войти обязательно в проработку комплекс-проекта и притом в форме общественно-полезного труда. Вот почему программа особенно останавливается на вопросах кооперирования или таких вопросах, которые фактически побуждают к совместной работе, например, установление севооборота, мелиорации, разрешение кормового вопроса и т. п.

В Америке подобная работа уже вылилась в широко применяемый метод *„домашних проектов"*, когда ученик по заданию школы и по взаимному договору между ним, его родителями и школой ведет определенную работу у себя на ферме по определенному утвержденному школой плану; эта работа — необходимая часть его учебной работы; домашние проекты меняют темы и усложняются по годам обучения, так что учащийся за время пребывания в школе проделывает их целую серию. Весьма подробная методика этого вида работы изложена в книге Д. Берри „Методика сельскохозяйственного уклона в американских школах", 1926, „Раб. Просв.".

В наших условиях, однако, здесь должна быть определенно выявлена задача готовить не тип американского фермера, а нового советского кооператора-земледельца. Таким образом при работе в индивидуальном крестьянском хозяйстве, особенно летней, дело должно быть так поставлено, чтобы, помимо пользы непосредственно данному хозяйству, работа приносила бы пользу и окружающим хозяйствам, что достигается тем, что работа ставится показательно, а, кроме того, и сами учащиеся объединяются в определенные группы, искореняя тем индивидуалистические тенденции, обычные для крестьянского хозяйства. Наша ШКМ определенно сознает необходимость именно такой постановки работы среди крестьянства. Я привожу типичные выдержки из отчетов школ:

1. „При выполнении домашних работ учащиеся стремились свои достижения сделать общественным достоянием, а именно, производя опытное кормление молочного скота, делились результатами своих достижений с соседями путем демонстрирования достижений; были и случаи обращения соседей-крестьян с вопросами, каковы успехи опытов, поставленных учениками с кормлением и содержанием скота. Результаты работ учащиеся экспонировали на школьных выставках в день урожая и весной, в день подготовки к урожаю, например, на тему: „Как я утеплил свой двор и каковы результаты этого"; „Как изменилась продуктивность коровы и ее живой вес от правильного ухода, содержания и кормления по нормам"; „Как возросла хозяйственная годность семян, правильно сохраненных и обработанных на очистительных машинах"; „Какую доходность дал огород, правильно обработанный", и пр.

Учащиеся, проводя опытную работу, в то же время стремились вовлечь в эту работу и другие хозяйства; учащимися заложены общественные парники для выращивания рассады, утеплены (в деревне Королеве и Поповской) скотные дворы и введено кормление скота по нормам. В тех деревнях, где был произведен посев корнеплодов, учащиеся путем инструктирования и показом помогали соседям в уходе за посевами" (отчет Тотемской ШКМ).

2. „Проект „широкорядный посев проса" взят мной потому, что участок, на котором производится эта работа, находится среди крестьянских посевов. Всю работу и полученные от нее результаты видят все крестьяне. Просом интересуются все крестьяне в виду того, что уход за просом крестьян замучил, а результаты от их посевов получаются почти в два раза меньше, чем при широкорядном посеве. Вот что я успел сделать в исполнение моего проекта: придя из школы, на второй день мне удалось провести беседу с десятью гражданами на темы: 1) широкорядные посевы проса и 2) протравливание проса формалином. Против моих доводов у граждан не было возражений. После беседы о широкорядном посеве проса крестьянин Самойлов дал мне земли для закладки опытного участка в 320 кв. саженей, семян для посева, лошадь и нужный инвентарь для обработки почвы" (отчет Чакинской ШКМ).

Несколько иначе дело ставится в разделе общественно-практической работы в деревне, каковая связывается с соответственным общественно-политическим комплекс-проектом. Здесь работа обычно организуется по системе секций, в состав которых входят учащиеся всех групп ШКМ вместе. Обязательных секций в каждой школе имеется три: 1) политико-просветительной работы, 2) кооперативной работы и 3) советского строительства. Внутри секций устанавливается деление учащихся по звеньям, соответственно отдельным частям работы секций: например, секция политпросветработы выделяет звенья стенгазетчиков, по библиотечной работе, по продвижению книги и др. Количество звеньев неопределенно и зависит от практической потребности. Звено собирается примерно раз в неделю и имеет задачей подготовляться к предстоящей работе путем проработки соответственной литературы и другими способами, учитывать количество и метод выполняемой работы; звено имеет организатора из своей среды. Работа секции руководится бюро, а работа всех секций вместе — комиссией по общественно-практической работе ШКМ, числящейся общей комиссией школьного совета и самоуправления учащихся; в эту комиссию входят, кроме учащихся, представители волостной ячейки ВЛКСМ и местной комсомольской ячейки, а также преподаватели

обществоведения и родного языка. Главное внимание педагогов школы направляется на налаживание методической подготовки учащихся к выполнению взятой на себя общественно-практической работы; этим педагоги не устраняются от общественно-практической работы, но имеется в виду также то, чтобы не была подавлена инициатива самих учащихся в этой важной работе.

8. Учет местного опыта. Сама школа крестьянской молодежи еще очень молода, программы, методы работы и организация ее совершенно новы. Вполне понятно поэтому, что очередной задачей в строительстве ШКМ является учет местного опыта, который один только может дать опорные точки и уточнить все вопросы, возникающие при практической работе ШКМ. Местный опыт по ШКМ тщательно собирается как местными, так и центральными учреждениями Наркомпроса. Из центральных учреждений, обобщающих местный опыт и консультирующих по вопросам ШКМ, назовем: отдел ШКМ Главсоцвоса РСФСР (Москва, Чистые пруды, 6), кабинет ШКМ при педфаке 2-го Московского университета (Малая Пироговская, 1), соответствующую секцию в Центральном научно-педагогическом институте методов школьной работы (Москва, Лубянский проезд, 4).

Литература. Программы ШКМ. *„На путях к новой школе"*, № 10, 1926, и № 4, 1927. Шохин А. и Руднев П. *Школа крестьянской молодежи.* Изд. 2-е, „Молодая Гвардия", 1924. *Школа крестьянской молодежи.* Материалы центральных курсов переподготовки ШКМ. Лгр. Гиз, 1926. Каиров И. *Как организовать ШКМ* (опыт Московской губ.). „Новая Москва", 1926. *Первые шаги ШКМ.* Опыт работы 1-го года. Под ред. подотдел. ШКМ Наркомпроса и шк. отд. ЦК ВЛКСМ. „Молодая Гвардия", 1925. *Школа лицом к крестьянскому хозяйству.* Летняя работа ШКМ. Сборник под ред. Руднева П. и Разлетова В. Изд. „Долой Неграмотность". 1926. Руднев П. и Разлетов В. *О методе проектов в ШКМ.* Журнал „На путях к новой школе" 1926. № 1. Карельских А. *Через школу к организации крестьянского хозяйства.* Изд. 3-е, „Раб. Прос.", 1925. *Пионеры новой деревни.* Гиз. 1927. *Естествознание в трудовой школе*, № 1, 1927.

Б. В. Игнатьев.

9. Статистика школ крестьянской молодежи. Возникшие по инициативе комсомола, эти школы получили за последнее трехлетие широкое развитие в РСФСР, затем в Закавказье и Белоруссии. В самый последний год положено начало развитию этих школ в Узбекистане. В Украине попытка открывать эти школы, как самостоятельный тип, имела место в 1924—25 уч. г., когда статистикой зарегистрировано 5 школ, 281 учащийся, и 25 преподав. Но в связи с широкой организацией специальных зимних сельскохозяйственных курсов для взрослого сельского населения и сел.-хоз. школ этот тип школы—7-летки—не имел распространения, и дальнейшие попытки не повторялись.

Рост ШКМ за 1924—25, 1925—26 и 1926—27 гг., а также численности учащихся в итогах по четырем названным союзным республикам был таков:

ШКМ.	1924—25 г.			1925—26 г.			1926—27 г.		
	Число школ	Препод.	Учащих.	Школ	Препод.	Учащих.	Школ	Препод.	Учащих.
РСФСР	207	1090	19276	457	1919	33602	585	2420	42690
Закавк. СФСР..	6	16	153	25	122	1244	84	368	4605
Белор.. ССР....	11	39	475	11	41	695	15	72	1435
Узбек.. ССР....	—	—	—	—	—	—	2	2	59
Итого	227	1145	19904	493	2082	35541	686	2862	48789

И. М. Богданов.

XII ОТДЕЛ.

ОПЫТНО-ПОКАЗАТЕЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УЧРЕЖДЕНИЯ.

ОБЩИЙ ОБЗОР.

1. Историческая справка. Идея опытно-показательных педагогических учреждений появилась давно, до революции. Отдельные воспитательные и учебные заведения, подымавшиеся над общим уровнем массовых учреждений и стремившиеся по-новому строить дело воспитания и обучения, становились *опытными*, хотя и не носили этого имени, а когда идея, ими проводимая в жизнь, получала общее признание и по их типу начинали строиться и другие учреждения, они делались *показательными*. Таким образом стали широко известными и влиятельными в XVIII веке „филантропин" Базедова, Ивердонский институт Песталоцци, в XIX веке Бидельская и Аботсхольмская школы в Англии, школа де-ла-Рош Демолена во Франции, школа д-ра Литца в Германии и многие другие.

Но рядом с этими опытными учреждениями с конца XIX века возникают при высших педагогических учебных заведениях школы для постановки педагогических экспериментов в узком значении этого слова; такими были школа проф. Рейна при педагогическом факультете Иенского университета в Германии и целый ряд подобных же школ при педагогических факультетах университетов Соединенных Штатов С. Америки.

Опыты организации новых школ делались и в России, начиная с 60-гг. XIX века. История их есть история исканий педагогической мысли и опытов проведения новых начинаний в жизнь. К таким опытам принадлежит и Яснополянская школа Л. Н. Толстого. Назовем еще женскую гимназию С. Стоюнина, Лесное и Тенишевское коммерческие училища, опыты деревенских гимназий, трудовых школ-колоний, трудовой школы в Екатеринославе (по проекту Христиановича), школы петербургского общества дошкольного воспитания, школа и клубы московского общества „Сетлемент" и многие другие. Все это были учреждения, возникавшие по частной инициативе; но были и правительственные попытки организовать образцовые учреждения, долженствовавшие служить примером для других. Название „*опытных*" носили у нас школы, которые устраивались при учительских семинариях, институтах, постоянных педагогических курсах и предназначались для обучения воспитанников этих учебных заведений делу преподавания. Они назывались иногда еще практическими, показательными или нормальными школами.

2. Советские опытные школы. Совсем для других целей и в другом виде возникли первые опытно-показательные учреждения Наркомпроса после Октябрьской революции 1917 года. Провозглашенный первым декретом Наркомпроса совершенно новый тип единой трудовой школы не имел еще образцов, и было очевидно, что в деле реформирования по намеченному типу школы республики пойдут двумя путями. Один путь — реформирование массовой старой школы в новую. Этот путь оказался и медленным и полным ошибок за отсутствием выработанных методов работы по-новому и образцов, на которых можно было бы учиться. Другой путь, на который не сразу стали и Наркомпрос и его местные отделы, — путь организации в первую очередь ряда *опытных* учреждений, которые могли бы дать *показательные* образцы для остальной массы школ и других учреждений народного просвещения. Но прежде чем показывать что-нибудь новое, надо было проделать опыты. Эти опыты начались с 1918 г. Они начались без общего плана, по инициативе отдельных групп работников, одушевленных мыслью осуществить в возможно кратчайший срок революционным путем новую трудовую школу. Эта инициатива нашла горячий отклик и энергичную поддержку со стороны Народного комиссариата просвещения.

Первым, наиболее полным типом трудовой школы тогда представлялась школа-коммуна, где дети и воспитатели составляют

одно целое, одну трудовую общину, живут и работают вместе. Великая разруха, вызванная империалистической войной, революцией и начавшейся гражданской войной, выкинула на улицу тысячи детей. Их надо было устроить, организовать их воспитание. Почти одновременно в Москве, тогдашнем Петрограде и в некоторых других местах организуются учреждения интернатского типа для беспризорных детей. Для них отводятся реквизированные особняки, закрытые монастыри, здания упраздненных казенных учреждений, и в них начинает строиться новая школа.

Идея трудового воспитания с применением активных методов обучения получила широкое распространение в передовых педагогических кругах еще до революции, и существовал уже ряд попыток частичного осуществления ее на практике отдельными группами педагогов. Декрет об единой трудовой школе открывал для них возможность значительного расширения, а Наркомпрос не преминул обратить и на них свое внимание, имея в виду использовать их педагогический опыт.

Приблизительно через год после первых попыток взять на учет и сорганизовать опытно-педагогическое дело в Наркомпросе явилась мысль об организации для этой цели особого подотдела в отделе единой трудовой школы и о выработке для них общего положения. Мысль эта принадлежала члену коллегии НКП Лепешинскому П. Н. Положение было утверждено отделом единой трудовой школы 11 октября 1919 г. Первый пункт его так определял задачу опытно-показательных учреждений: „Задача опытно-показательных школ заключается в том, чтобы усилиями лучших культурных работников способствовать делу изыскания путей и средств к действительному осуществлению в жизни идей трудовой школы и в особенности ее II ступени, применительно к местным условиям производства, и выявлению новых типов школьной работы, а также к наглядному ознакомлению деятелей просвещения и трудовых масс населения со способами этого достижения".

Самый подотдел начал свою работу еще с июля 1919 г. По мысли Лепешинского, предполагалось довести число опытно-показательных школ до 2 на каждый уезд. Регистрировались они по представлении отчета о своей деятельности, плана работы с заключением местного губоно и после специального обследования на месте. Сначала большинство их было принято в число опытно-показательных условно до обследования. К 1 марта 1920 г. была зарегистрирована 31 опытно-показательная школа. 26—28 мая 1920 года состоялся I Всероссийский съезд работников опытно-показательных школ. На нем были представители 36 школ. Доклады их обнаружили огромное разнообразие методов их работы. После съезда половина их была исключена из числа опытных. Второй съезд для обсуждения методов работы состоялся в декабре того же 1920 г.

В том же 1920 г. возникла идея опытно-показательных станций по народному образованию и были зарегистрированы две станции: 1-я — С. Т. Шацкого и 2-я—Шатурская. Из учреждений, возникших после революции, кроме Шатурской станции, к числу центральных ОПУ были причислены школа-коммуна НКП, колонии имени А. А. Луначарской, городок III Интернационала, школа имени Радищева, Потылихинская, Хотьковская, Мстерская, школа при Электропередаче и др.

В 1921 г. было решено объединить в ведение отдела единой школы все детские учреждения, состоявшие при разных отделах Наркомпроса и содержимые на его средства. Таких оказалось около 70. После обследования их половина была или закрыта, как неподходящие к задачам опытных учреждений, или передана в ведение губоно. Одновременно произведена была передача в ведение местных губоно всех тех местных учреждений, за которыми было признано только местное значение. В результате к 1922 г. число учреждений было сведено к 32. В марте 1922 г. при Главсоцвосе был учрежден особый отдел опытно-показательных учреждений, в ведение которого и были переданы учреждения всех типов, т.-е., кроме школ и дошкольных учреждений и учреждений СПОН'а, отделу было поручено и руководство работою местных опытно-показательных учреждений. Вся эта реформа потребовала тщательного обследования их, которое и было произведено специальной комиссией. Материалы работ этой комиссии и ее доклады, к сожалению, не напечатанные, представляют большую ценность для истории строительства советской трудовой школы.

В течение 1922 г. по 1926 г. самыми важными моментами в жизни опытно-показательных учреждений были пять всероссийских съездов и конференций их работников.

В 1925 г. отделом была сделана попытка объединения всей опытно-педагогической работы в государственную систему опытно-показательных учреждений. Одновременно Наркомпросом были приняты на государственный бюджет 24 местных учреждения, однако с оставлением их в непосредственном ведении губоно. Число центральных учреждений после некоторых сокращений к этому году было доведено до 24. На местном бюджете оставалось около 100 местных, число которых постоянно колебалось вследствие принятия и исключения отдельных школ. В 1925 г. Московский отдел народного образования перевел все свои опытные школы, число которых в предыдущие годы доходило до 17, в разряд опорных. Согласно постановлению коллегии Наркомпроса все опытно-показательные учреждения делятся, в зависимости от значения их работы, на: 1) опытно-исследовательские и 2) опытно-опорные. Последние связываются с районными школами.

В 1926 г. была закончена начатая еще раньше работа по систематизации и оформлению опытно-педагогических заданий, определяющих цель и направление работы опытно-показательных учреждений.

Признаки, определяющие учреждения как опытно-показательные, были сформулированы следующим образом:

а) опытно-показательные учреждения ведут опытно-исследовательскую работу в области организационной, учебно-педагогической и научно-методической;

б) ведут систематический учет поставленным опытам;

в) связывают свою работу с ГУС'ом, методбюро и разрешают опытным путем проблемы, выдвигаемые современной педагогической практикой;

г) ведут плановую работу с массовым учительством.

Одновременно для них является обязательным правильная, соответствующая заданиям НКП, постановка всей учебно-воспитательной работы.

Сводка материалов по опытно-педагогической работе всех центральных и местных учреждений показала огромное разнообразие опытных заданий, над которыми они работали. Их классификация и оформление составляли главную задачу отдела опытно-показательных учреждений в 1925/26 учебном году. В результате перед началом 1926/27 учебного года была выработана схема плана опытно-педагогической работы, по которой и были построены рабочие планы на этот год всех центральных учреждений.

Органами, объединяющими работу центральных оп.-пок. учреждений, являются совет центральных опытно-показательных учреждений и педагогическая студия Наркомпроса, а работа центральных и местных учреждений должна объединяться на ежегодных всероссийских конференциях.

3. Краткая характеристика центральных опытно-показательных учреждений[1]. Центральные учреждения могут быть распределены на следующие группы: 1) станции, 2) школы, 3) дошкольные учреждения и 4) учреждения вспомогательные. В 1925 г. их числилось 23. Станций и подходящих к ним по типу учреждений было 11.

Станции:

1) Первая опытная станция (С. Т. Шацкого) (музей — М. Дмитровка, 14. Московская школа и детский сад — Новослободская улица, Вадковский переулок, д. 3/5) состоит из 2-х отделений — Московского и Калужского. Она возникла до революции, как сеть учреждений общества „Сетлемент" (позднее „Детский труд и отдых"), имеет 5 детских садов, 16 школ I ступени, 3—II ступени, 2 интерната и др. просветительные учреждения. Сведения об истории, задачах и работе станции см. ниже статью „I опытная станция по народному образованию при НКП РСФСР".

2) Вторая опытная станция—Шатурская (станция Черное озеро, Моск.-Каз. ж. д.)— возникла в 1919 году при строившейся тогда Шатурской электростанции, в ведение которой и перешла после окончания ее постройки. Обслуживает детей рабочих и служащих станции и прилегающих к ней торфяных разработок, равно как и детей соседних деревень, связанных со станцией. Имеет школу-девятилетку, школу-семилетку и несколько деревенских школ I ступени (число их изменялось несколько раз). Проводится опыт построения школы в индустриальном окружении и установления связи детей рабочих и крестьян в их общей образовательной и общественно-полезной работе.

3) Третья опытная станция—Гагинская (ст. Троекурово, Ряз.-Ур. ж. д.) в Раненбургском уезде, Рязанской губ. Организует работу школ I ступени, школ крестьянской молодежи (семилетки) и школы II ступени в деревне с земледельческим населением черноземной местности. Разработка программы и работа по ним применительно к этим условиям, общественно-культурная работа и распространение научных сведений по сельскому хозяйству путем организации пришкольных хозяйств и, наконец, изучение местного края и детского населения — вот основные задачи станции. Станция находится в 300 слишком километрах от Москвы.

4) Красково-Малаховская опытно-показательная школа (станция) организована была как среднее учебное заведение нового типа в 1909 г. об-вом устройства среднего учебного заведения в Краскове и Малаховке. Это был один из первых опытов средней школы с совместным обучением. И программа и вся организация школы были строго продуманы с точки зрения педагогических достижений и идеалов того времени. В 1912 году школа провела первый опыт организации летних занятий: на воздухе и в природе, занятия физическим трудом, спортом и естествознанием. До 1915 г. школа с 8-летним курсом никаких прав оканчивающим не предоставляла, что давало ей возможность вести занятия по своей программе, организовывать работу и подбирать педагогический персонал по своему усмотрению. Все вопросы решались педагогическим коллективом. В 1915 г. школа получила права для учащихся и до 1917 года из нее вышли два выпуска с аттестатом мужской гимназии. После революции школа перешла сначала в ведение уоно, с 1918 г. была сделана опытно-показательной и перешла в ведение Моно, а с 1920 г. Наркомпроса. Основным опытным заданием школы было: организация широкого научного образования в загородной обстановке с сельскохозяйственным уклоном. Курс был 13-летний (детский сад, 7-летка и над ней 4-летняя школа II ступени). Проводился опыт применения индивидуальных и групповых проектов для проверки результатов обучения оканчивающих курс. С 1921 г. при школе открыты двухгодичные педагогические курсы, которые с 1924 г. обращены в педагогический техникум Главпрофобра. С того же года школа (9-летка) и все состоящие при ней учреждения соединены в опытно-показательную станцию. С 1926 г. открыт еще железнодорожный техникум. При школе имеется совхоз с 30 десятинами земли, с инвентарем живым и мертвым. Для первой ступени организовано опытное поле и огород, в котором все лето работают по очереди ученики. Большое внимание обращено на физическое развитие и

[1] В виду особого значения некоторых из станций и школ сведения о них выделены в особые статьи (см. ниже).

организацию интернатов небольшими группами — самообслуживающимися коммунами. Сотрудники школы на основании своей опытно-педагогической работы составили и издали ряд учебников и методических пособий.

5) Мстерская станция во Владимирской губ. (слобода Мстера, Владимирской губ., Вязниковского уезда, более чем в 300 *км* от Москвы и в 18 от станции). Открыта в большой слободе, населенной кустарями-художниками, прежде иконописцами. Задача школы — использовать местную художественную, кустарную промышленность в целях ее развития и на ней построить учебно-воспитательную работу. Школа-семилетка, при ней художественно-промышленный техникум. Школа имеет целый ряд различных мастерских, большой участок земли, сад, огород, пчельник и свое хозяйство. При ней большой интернат. С 1926 г. школа передана в ведение губоно.

6) Биостанция юных натуралистов в Москве (Сокольники, Ростокинский, 97). Возникла как опытная школа Московского отдела народного образования и перешла в ведение Наркомпроса в 1922 г. (См. ст. „Биостанция юных натуралистов имени К. А. Тимирязева".)

7) Станция художественного воспитания (Староконюшенный пер., д. 16) имеет в своем составе: деревенскую школу-семилетку с интернатом, городскую школу с детским домом и педагогический театр для детей. Задача школы — опыт проведения элементов художественного воспитания во всю работу школы и жизнь интерната и детского дома (в Москве и в уезде).

8) Хотьковская станция (ст. Хотьково, Сев. ж. д.) первоначально возникла как школа II ступени в деревне, имевшая целью обслуживать крестьянское население с преобладающим кустарным и отхожим промыслами. Позднее школа прибавила к себе I ступень, организовала детский сад, а II ступень обратила в школу крестьянской молодежи. Все эти учреждения и были объединены в станцию. В 1926—1927 году станция присоединена к биостанции, как ее деревенское отделение.

9) Ясно-Полянская станция (ст. Ясная Поляна, М.-К.-В. ж. д.) возникла в 1922 г. при усадьбе-музее в Ясной Поляне, как учебные ремесленно-художественные мастерские. Затем к мастерским для подростков (с клубными занятиями) была присоединена школа I ступени, которая постепенно выросла до школы-девятилетки. В настоящее время станция имеет школу-девятилетку с интернатом, опытным участком, учебно-производственными мастерскими для учащихся и подростков. В связи с юбилеем столетия дня рождения Л. Н. Толстого (1928 г.) возводится большое школьное здание. Станция ведет культурно-просветительную пропаганду среди местного населения преимущественно в агрономической области с большими результатами.

10) Городок имени III Интернационала в Москве. Организован из коллектора беспризорных детей при Наркомпросе. Дети были распределены по отдельным детдомам по принципу подбора их по способностям, физическому состоянию и трудности в воспитательном отношении. Для занятий была организована школа, сначала девятилетка, позднее преобразованная в семилетку с загородным отделением с сельскохозяйственным уклоном. С 1925 г. проведена большая пионер-работа, приведшая к реорганизации детдомов в пионер-дома и к охвату школьников (половина из них приходящие) пионер-движением почти на 100%. С 1926—1927 г. городок соединен с опытной станцией социально-правовой охраны несовершеннолетних (см. ниже).

11) Колонии имени А. А. Луначарской (Москва, Хлебный пер., д. № 15) организованы были в 1918 г. в Детском (ранее Царском) Селе около Петрограда (ныне Ленинграда) для нескольких сот детей рабочих сирот и полусирот с целью опыта коммунистического их воспитания. Колонии в 1920 г. переведены были в Москву и ее окрестности и в 1921 г. получили окончательную форму группы детских домов с повозрастным объединением детей, с центральною школою и загородной базой для летней работы в природе. Проработка комплексной системы и выработка методов сообщения учебных навыков в связи с этой работой — главная задача школы. Школа имеет прекрасно оборудованные мастерские и интересный педагогический музей, отражающий ее работу.

Школы:

1) Школа-коммуна НКП (Остоженка, Обыденский пер., 9) возникла по частному почину в Гомельской губ., затем была переведена в Москву и поступила в ближайшее и непосредственное ведение отдела единой школы. Школа пользуется большой известностью, дала уже целый ряд работ по трудовому и индустриальному воспитанию.

2) Школа имени Радищева (Вознесенская ул., 10) организована Моно в помещении бывш. женского института. Пережила целый ряд реформ. В настоящее время представляет собой полную школу-девятилетку с большим интернатом, имеющую многочисленные и разнообразные мастерские и загородную базу для летней работы. Проводит опыт воспитания и обучения на индустриальной основе при помощи своих мастерских и увязки работы их с общеобразовательным курсом школы. Общественная работа школы идет через работу пионеров и комсомола в пригородной деревне и в городе на соседней фабрике.

3) Лосиноостровская школа II ступени в загородной местности (ст. Лосиноостровская, Сев. ж. д.). Построение образовательной работы школы II ступени на индустриальной основе (электротехнический уклон) с своими мастерскими, где проводится опыт потизации труда подростков.

4) Потылихинская школа-семилетка (слобода Потылиха у Воробьевых гор) обслуживает население пригородной слободы. Проводит опыт общественно-полезной работы в соседних деревнях и построения учебной работы на изучении своего района.

5) Еврейская Малаховская школа-колония (ст. Малаховка, М.-Каз. ж. д.). Ведет работу с интернированными детьми-евреями, не говорящими по-русски при поступлении в школу. Опыт построения школы для детей нерусской национальности, живущих в русском окружении. Школа имеет свое сельское хозяйство и ставит параллельно опыт приучения еврейских детей к сельскому хозяйству и выработки типа школы, подходящей к условиям работы в возникающих ныне еврейских сельскохозяйственных колониях. Школьный коллектив ведет большую работу с учителями еврейских школ в СССР и по составлению учебников для еврейских школ.

Дошкольные учреждения:

1) Центральный детский „дом ребенка" в Москве (Б. Полянка, 43). Опыт воспитания дошкольников в детском доме и организации работы дошкольного учреждения среди фабричных работниц, а летом среди женского населения деревни.

2) Детский сад имени Клары Цеткин (1-я Гражданская ул., 36) с интернатом. Опытное учреждение дошкольного сада для приходящих и живущих детей с работою продолженного дня. Летом работа в деревне с населением и детьми дошкольного возраста.

Вспомогательные учреждения:

1) Станция социально-правовой охраны несовершеннолетних (Остоженка, 1-й Зачатьевский пер., здание бывш. Зачатьевского монастыря. Школа — Лопухинский пер., 4). При первоначальной организации станции предполагалось объединить в ней все учреждения СПОН'а от приемника до реформатория. Но это оказалось неосуществимым вне связи со всею сетью детских домов района и губернии. Тип приемника превратился в тип стационарный с длительным пребыванием детей. Станция имеет разные типы детских учреждений для беспризорных в городе, пригородной местности и в сельской местности, имеет мастерские, ведет клубные и школьные занятия с детьми и с подростками. С 1926—27 г. станция соединилась с сетью детдомов городка III Интернационала и имеющимися при нем школою-семилеткою и детским садом. Открыта психологическая и педологическая лаборатория для всестороннего обследования детей. Имеются патронируемые детские коммуны.

2) Медико-педагогическая станция (Погодинская ул., 8), организованная из частного учебно-воспитательного заведения для дефективных и ненормальных детей, состоит из научно-исследовательского учреждения (клиника), музея по детской психологии и дефектологии, детских домов для дефективных детей и школы для них с мастерскими и летней загородной базы. Станция ведет большую научно-исследовательскую работу и имеет целый ряд своих изданий.

3) Клуб „Детский уголок" (Житная ул., 8). Клуб этот возник еще до революции и обслуживал детей в свободное от их школьных занятий время, давая им интересную физическую и умственную работу. В клубе, кроме школьников, участвуют и дети, оставившие школу и окончившие ее. Клуб ведет работу по кружкам и профессиональным рабочим группам, охватывая до 300 детей. Детская библиотека и читальня при клубе обслуживают свыше тысячи приходящих детей. Хозяйство клуба ведется детьми, а оборудование и устройство помещения в значительной мере создано руками детского коллектива. Интересная работа ведется в мастерских. Имеется пионер-отряд и загородная база для летней работы. Клуб расширяет свою работу через своих клубистов-подростков на район, устраивая площадки и кружки на дворах и задворках.

4) Опытно-показательная экскурсионная база (Арбат, Спасо-Песковский пер., 3) имеет своей задачей как теоретическую разработку вопросов методики и техники экскурсионного дела,—эту работу база ведет совместно с институтом внешкольной работы с детьми,—так и организацию самих экскурсий как для учащихся, так и для школьных работников. Экскурсбаза имеет штат руководителей педагогов и помещение для приема экскурсантов на 200 человек и, кроме того, загородную базу для длительных экскурсий городских школьников в сельскую местность. Через городское отделение экскурсбазы проходят тысячи просвещенцев и детей, приезжающих в Москву для осмотра достопримечательностей; через деревенское — городские школьники целыми группами, проводящими на базе по две недели и более, изучают вопросы краеведения и природоведения. Бюро дальних экскурсий базы организует школьные дальние экскурсии на Кавказ, в Крым, Ленинград, а для провинции и в Москву. База имеет уже издания своих трудов.

5) Педагогическая студия (Б. Козловский пер., 7) объединяет работников центральных опытных учреждений в их педагогической работе и дает им возможность общения в ней с выдающимися педагогами-теоретиками и с широкою массою учительства. Она служит в то же время подсобною лабораториею для ГУС'а и для Главсоцвоса при разработке программ и выработке методов работы для трудовой советской школы. При студии ведется работа и по методике дошкольной работы с детьми, и по физическому, художественному воспитанию, по разработке вопросов педологии и проблемы труда в школе. Особая и большая работа ведется в студии по связи с заграничными школами в целях использования их опыта и ознакомления их с результатами педагогической работы в СССР. Через студию же идут сношения учеников школ СССР с учениками передовых школ других стран.

4. Краткая характеристика местных опытно-показательных учреждений. Хотя часть местных учреждений и была принята с 1924 года на госбюджет, но это не изменило их отношения к местным губоно, в ведении которых они остаются. Связь их с Наркомпросом поддерживается и выражается в представлении ими на заключение своих

производственных планов и годовых отчетов, в участии их представителей на съездах центральных и местных опытно-показательных учреждений и в периодических докладах их представителей в НКП о своей работе. В 1925—26 г. прошло свыше 40 таких докладов.

Местные опытно-показательные учреждения имеются в 33 губерниях Европейской части СССР, но расположены они крайне неравномерно.

В 8 губ.	нет ни одного
„ 12 „	по 1 учреждению
„ 4 „	„ 2 „
„ 4 „	„ 3 „
„ 5 „	„ 4 и более (до 7 в Вятской и Сталингр. губ.).

В более обширных областях (крае):

Северо-Кавказском	7 (вместе с национальными)
Уральском	8
В Сибири	5

Из автономных областей РСФСР имеют опытно-показательные учреждения Адыгейская, Марийская.

Из республик имеют: Башкирская—2, Татарская — 3, Узбекская — 3, Казакская — 2 и Чувашская, Немецкая, Крымская и Ойратская—по 1 учреждению.

Общее число местных опытно-показательных учреждений, числившихся по списку Наркомпроса на 1 января 1926 года, было 100; из них русских 84 и для других национальностей 16.

По типам эти школы распределялись следующим образом:

	Русские.	Нацменьшинства.
Школы I ступени	14	1
„ II „	8	2
„ семилетки	23	5
„ девятилетки . . .	17	5
Детдома	7	—
Детские сады и очаги . .	6	—
Школы крестьянской молодежи	2	—
Детские городки и педагогические станции . .	7	3
	84	16

Местные опытно-показательные учреждения крайне различны по своим типам, размерам, характеру работы и достижениям. Их опытные задания до последнего времени часто были определены очень неясно и в самых общих чертах. Только в течение 1925 г. была проведена работа по выявлению и уточнению их опытных заданий и их роли в работе с местными массовыми школами. Тип городков или станций почему-то оказался излюбленным на севере и востоке. Из 7 русских учреждений этого типа—4 в Вятской губ. и 1 в Уральской области. Опытные задания этих учреждений в большинстве случаев сводятся к организации культурной работы, к проведению сельскохозяйственного уклона и изучению местного края. Ничтожную роль играют опытные детские сады и очаги, но это объясняется тем, что отделом дошкольного воспитания давно проведена система организации в каждой губернии одного центрального или образцового дошкольного учреждения, которые в сущности и играют роль опытно-показательных. Новый, весьма важный тип школы крестьянской молодежи представлен всего двумя школами и обе они находятся в Тамбовской губ.

Распределение опытных заданий между местными учреждениями пока еще в проекте. До сих пор выбор их определялся педагогическим персоналом самих учреждений, частично по соглашению и по предложениям местных губоно. Решающее значение имеет и материальная и педагогическая база, которой располагает школа, при чем не всегда принимаются в расчет потребности окружающей среды.

Опытно-показательные учреждения доказали свою жизненность, и то, что работа их развивается, показывает, что потребность в них чувствуется на местах. Основной и общей задачей их становится проработка новых программ применительно к местным условиям и производственному окружению и опыт построения учебно-воспитательной работы в связи с обслуживанием этой среды общественно-полезным трудом учащихся. Рядом с этим они должны стремиться к тому, чтобы держать общий уровень своей работы на такой высоте, которая должна быть не ниже достижения лучших московских школ. Только при этих условиях они помогут школам в их работе, заслужив их доверие и уважение, и через это приобретут и влияние на них в направлении дальнейшего их продвижения по пути к построению советской трудовой школы.

5. Краткая характеристика опытно-показательных школ национальных меньшинств. В сеть опытно-показательных школ к 1925—26 году вошла 21 школа для национальных меньшинств или смешанные школы для детей русских и других национальностей, живущих в нерусском окружении.

Из этих школ 13 ведет преподавание на родном языке учащихся и 8 на двух языках, при чем для детей русских и других национальностей устроены параллельные отделения. В это число не входят опытные школы Украины, имеющие совершенно особый характер — школ-лабораторий.

Вот список этих 21 школ с главнейшими о них сведениями (см. табл. стр. 329—330).

Все эти школы ставят опыт организации школ с преподаванием на родном языке, некоторые добавляют к числу опытно-педагогических заданий и опыт преподавания государственного русского языка в национальной школе других народностей. Некоторые берут на себя задачу составления учебников для национальных школ, введения в употребление новых алфавитов, поднятия культуры своих народов, приобщения их к мировой культуре. По местным и бытовым условиям для некоторых школ впервые ставится опыт совместного обучения мальчиков и девочек. Наиболее передовые из них ставят и некоторые общепедагогические задачи в условиях своей работы и своего окружения.

ОПЫТНО-ПОКАЗАТЕЛЬНЫЕ ШКОЛЫ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ СОЮЗА.

Область или республика	Город или селение	Национальность детей	Тип школы	Число				
				Детей			Служ.	
				Живущих	Приходящ.	Всего	Педагогов	Прочих служащих
С национальным языком преподавания.								
РСФСР	Под Москвой (ст. Малаховка)	Евреи	Семилетка — школа-колония	120	—	120	18	6
	Ленинград	Эстонцы	Школа, детдом, детсад	—	—	228	—	—
Автон. области РСФСР								
Адыгейская . . .	Краснодар	Черкесы-адыге	Семилетка	118	10	128	14	—
Осетия	Владикавказ	Осетины	Девятилетка	—	—	—	26	4
Ингушетия . . .	с. Ардон	Ингуши	»	—	—	—	—	—
Мари	Васильсурск	Марийцы	Семилетка	168	—	168	8	5
Автономные республики								
Чувашская	Чебоксары	Чуваши	Школа-коммуна — восьмилетка	128	58	186	17	15
	Ядринск	»	I ступень	40	—	40	5	—
Немцев Поволжья	Маркенштадт	Немцы	Семилетка	—	279	279	—	—
Крымреспубл. . .	Симферополь	Татары	II ступень	—	—	—	—	—
Казакская	Оренбург	Казаки	Девятилетка	390	20	410	22	22
Союзные республики								
Узбекская	Ташкент	Узбеки	—	—	—	—	—	—
Преподавание на русском и других языках								
Области								
Ойратская	Улала	Ойраты и русские	I и II ст. (девятилет.)	—	—	671	17	5
Мари	Мари-Белямор.	Мари	I и II ст.	113	255	368	21	11
	Куженер	»	I и II ст. дет. городок	156	108	264	18	9
Автономные республики								
Башкирская . . .	Уфа	Башкиры	Семилетка	—	196	196	18	6
Татреспублика . .	Казань	Татары	II ст.	—	77	77	17	2
	Тетюши	»	Семилетка	—	327	327	13	3
Союзные республики								
Узбекская	Ташкент	Узбеки и русские	Девятилетка	—	247	247	26	5
	»	» » »	Детский городок	274	34	308	21	2

Фактически опытными, хотя и не носящими этого названия, являются содержимые на средства, отпускаемые Наркомпросом, 12 школ у малых народов севера и кочующих народов юга. Школы эти особого типа — это школы-интернаты на 30—40 или 50 учащихся. Они находятся в губерниях Архангельской, областях Зырянской (Коми), Уральской, Сибири и на Дальнем Востоке и обслуживают самоедов, остяков, карагассов, тунгузов и инородцев Сахалина. Преподавание в них ведется пока на русском языке, потому что у большинства этих народов еще нет своих учителей.

Литература. Общие обзоры работы опытно-показательных учреждений в разных областях помещались в журнале „На путях к новой школе", в сборниках „Практика социального воспитания", „Программа ГУС'а и работа опытно-показательных учреждений", „Программа ГУС'а и массовая школа". Специально центральным учреждениям посвящены книги:

Авксентьевский Д. А. *Опытные станции Наркомпроса и районирование РСФСР.* 1 и 2 изд. М. 1925 г. Его же. *Опытные станции Наркомпроса и их будущее.* М. 1925 г. Его же. *Первая веха. Содержание и методика опытно-педагогической работы в учреждениях по социальному воспитанию.* М. 1926 г.

Целый ряд центральных опытно-показательных учреждений издал описание своей работы, историю ее развития и результаты ее в разных областях. Особенного внимания заслуживают работы 1-й, 3-й опытных станций, школы-коммуны, Красково-Малаховской школы, городка III Интернационала.

Н. В. Чехов.

ОТДЕЛЬНЫЕ ОПЫТНО-ПОКАЗАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ

I. Первая опытная станция по народному образованию при Наркомпросе РСФСР.

1. Исторические корни. С конца 1904 г. в Москву проникают идеи американских сетлементов (обществ—поселений), в основу которых была положена мысль о социальной реформе, проводимой путем влияния культурной группы об-ва, поселяющейся и работающей среди беднейших слоев населения.

С весны 1905 г. по инициативе А. У. Зеленко, Л. К. Шлегер, С. Т. Шацкого начала работать группа работников, организовавшая 7 ноября 1906 г. общество „Сетлемент". Живая, не стесненная никакими традиционными рамками, работа началась с организации детских сообществ и их изучения. Летом 1905 г. в Щелкове был проведен первый опыт работы с детьми в колонии (дети были взяты из приюта Сущевского попечительства). С осени 1905 г. в окраинном районе Москвы были организованы детские клубы, под общим названием „Дневной приют для приходящих детей" (в Тихвинском пер.), и работа в детском саду. Летом 1906 г. работала детская площадка в городе и колония в Щелкове. Затем были устроены мастерские: швейная, столярная, слесарная, работа детского сада и клубов расширилась (450 детей). В 1907 г. в помещении общества начала работать начальная школа под руководством Е. Я. Фортунатовой. Вся работа общества „Сетлемент" была направлена на искание путей широкого социального воспитания. Влияние его не ограничивалось детьми, оно переходило и на окружающее население. Эти культурные начинания не имели ничего общего с государственной учебой и не находили в первое время отклика даже среди передовой части педагогов, не говоря уже о правительственных органах, не дававших развернуться работе общества и установивших за его деятельностью жандармский присмотр (Шацкий и другие руководители подвергались аресту). В конце 1907 г. общество было закрыто (по доносу) за „попытку проведения социализма среди маленьких детей". С осени 1909 г. общество вновь начало свою деятельность по переработанному уставу и под другим названием: „Детский труд и отдых". Организация детской жизни на основе изучения возрастных особенностей и интересов ребенка, каждый период жизни которого имеет самодовлеющую ценность; участие детей в организации своей жизни; детский труд, являющийся главным фактором детской самоорганизации; определенные и совершенно новые требования к педагогу, который должен знать и уметь организовывать детскую жизнь, требования, приведшие к организации своеобразных курсов; попытки ближе подойти к социальной среде, воспитывающей ребенка; борьба с влиянием „улицы" при помощи самих же детей; наконец, постоянный путь исканий и критический анализ—вот характерные черты культурной работы, проводимой обществом.

Общество продолжило работу, начатую „Сетлементом", углубив работу детского сада, клуба и школы. С 1911 г. работа перенеслась и в деревню: в глухом уголке Калужской губ. была организована детская трудовая колония.

Развертывающаяся работа требовала подготовки работников на новых началах. И в 1915 г. при университете им. Шанявского общество организует курсы по дошкольному воспитанию с практической проработкой курсантами материала по работе с детьми, а затем проводит ряд других курсов.

В 1916 г. обществом разработаны одновременно два проекта: 1) проект реорганизации детских учреждений на опытном участке в Сущевском районе (сущ. попечительство о бедных); 2) проект опытного участка земской работы, где впервые предполагалось построить на новых началах школьное дело в деревне.

Но осуществление свое оба проекта получили лишь после революции, открывшей широкие возможности в этом направлении [1].

2. Организация станции при Наркомпросе. В мае 1919 г. по проекту, представленному основным ядром работников общества „Детский труд и отдых" [2], коллегией Наркомпроса было утверждено „положение о 1-й опытной станции по народному образованию".

Первоначально перед станцией были поставлены широчайшие задачи, так сформулированные в „положении": „первая опытная станция по народному образованию ставит своей целью содействие культурному строительству республики путем организации и постановки всевозможных опытов и исследований в области культурной работы всех ее видов..." (*примечание авт.:* включая и развитие техники).

Работа станции была развернута в соответствии с этими широкими задачами. Но новая экономическая политика отразилась и на деятельности станции. Часть ее работы —

[1] Более подробные сведения о работе общества „Сетлемент" и „Детский труд и отдых" см. в следующих материалах: 1) Казимиров Н. Я., Шацкий С. Г. и Зеленко А. У.: „Дети—работники будущего". Изд. Горб.-Посадова. 1907 г. 2) „Сетлемент"—брошюра, 1909 г. 3) „Новая общественно-педагогическая работа"—очерк трехлетней деятельности „Сетлемент". Изд. Горб.-Посадова. 1910 г. 4) „Общество Детский труд и отдых"—брошюра. Изд. Кушнерева. 1909 г. 5) Шлегер Л. К., Зеленко А. У., Фортунатова Е. Я.—„План занятий в начальной школе". Изд. Горб.-Посадова. 1911 г. 6) Шацкий С. Т. „К десятилетию общества Детский труд и отдых". Тип. Сомовой. 1915 г. 7) Шлегер Л. К. „Практическая работа в детском саду". Изд. „Практ. знания". 1915 г. 8) Шацкие В. Н. и С. Т. „Бодрая жизнь", ч. 1. 1919 г. Изд. Центросоюза, и ряд других статей.

[2] Шацкий С. Т., Шлегер Л. К., Фортунатова А. А., Фортунатова Е. Я., Шацкая В. Н., Азаревич Л. Д., Масалитинова Н. О., Киричко Н. С. и др.

экономическая, т.-е. по поднятию сельского хозяйства и техники края (сельскохозяйственные опытные участки, кирпичный завод, обжигание угля и пр.)—была изъята из ее ведения и отошла к сельскохозяйственному товариществу.

Таким образом работа опытной станции сконцентрировалась вокруг исследования вопросов народного образования. От исследования вопросов организации детской жизни в небольшом замкнутом коллективе, проведенном обществом „Детский труд и отдых", 1-я опытная станция перешла к исследованию вопроса об организации системы учреждений, осуществляющих в определенном взаимодействии работу по народному образованию и социальному воспитанию в условиях городской и деревенской действительности. От борьбы с „улицей" через детей, проводимой „Сетлементом", 1-я опытная станция, пользуясь опытом работы общества „Детский труд и отдых", подошла к идее работы *вместе* с населением над общим делом социалистического воспитания детей. Работа станции в этом направлении является практическим выражением теории педагогики среды. Изучение педагогического процесса, в самом широком понимании этого слова, является основной задачей станции. Педагогический процесс в понимании станции есть результат взаимодействия целого ряда элементов, основными из которых являются следующие: 1) социально-экономическая и физико-географическая среда (данного района), 2) деятельность и психо-физические особенности объекта, подвергающегося педагогическому воздействию: ребенок дошкольного и школьного возраста, подросток, взрослый и сообщества их, 3) деятельность педагога. Изучение факторов, обусловливающих педагогический процесс, и их изменение через среду, помощь которой осуществляет школа; выработка детских режимов поведения на основе этого изучения составляют существо педагогического опыта станции, опирающегося на работу вместе с населением.

Элементы, из которых складывается работа системы учреждений станции: непосредственная педагогическая работа с разными возрастами, связанная с широкой общественной работой, — *практика;* непрерывная курсовая работа, дающая возможность педагогу в процессе работы проверять свой опыт, пополнять свой запас знаний в зависимости от выдвинутых жизнью моментов — *курсы;* учет, анализ опыта, подготовка материала для научной обработки, изучение среды, изучение психо-физических особенностей ребенка в его проявлениях и пр. — *исследование;* организация использования опыта станции в массовой работе, работа с широкими кругами педагогов и населения — *пропаганда.*

3. Деревенская работа (Калужское отделение станции). Педагогическое „опытное поле" станции в деревне охватывает район в 163 кв. версты с 35 селениями на участке, выделенном в ведение опытной станции из Малоярославецкого и Боровского уездов Калужской губернии. Характерным для данного района является: слабо развитое сельское хозяйство, распространенность мелкого кустарного производства (ткацкое), значительный % населения, уходящего на заработки. До организации 1-й опытной станции в районе было 10 начальных школ. Теперь в этом же районе вокруг колонии „Бодрая жизнь" работают: 13 школ I ступени, 1 школа II ступени, 4 детских сада и широко развернута работа с населением.

4. Колония „Бодрая жизнь" существует с 1911 г. Теперь школа — девятилетка с трудовым общежитием в $1^1/_2$ верстах от железнодорожного разъезда. В колонии 6 групп, 130 учащихся (из них 80 живущих) и 22 педагога, включая врача. Колония-школа является по отношению к школьной сети как бы практическим методическим центром. Специальные задачи колонии: изучение взаимодействия школьной работы и трудовой жизни детского общежития; разработка вопроса о связи школы с пионерской и комсомольской работой и жизнью окружающего района. Вся работа колонии построена на труде. Труд рассматривается не только как фактор, организующий жизнь детей, но и с точки зрения его общественной полезности для района: труд ребят, как база для общественной работы. Виды труда следующие: сельское хозяйство (при колонии — небольшая сельскохозяйственная ферма), работа в мастерских, работа по благоустройству, самообслуживание. Колонией накоплен богатый материал по организации художественной жизни школы (музыка, театр, живая газета, детский хор и пр.).

5. Дошкольная работа. Детские сады организованы 1-й опытной станцией в 1920 г. В настоящее время работают 4 детских сада (5 руководительниц), обслуживающих 102 ребенка. Дошкольная работа в деревне не мыслится станцией, как совершенно обособленная, не связанная со школьной и другими видами работ в деревне. Задачей работы детских садов является: изучение деревенского детского сада со стороны его формы и содержания, разработка вопроса о связи детского сада со школой и изучение ребенка дошкольного возраста в условиях деревенского быта. Помимо постоянных детских садов, в летнее время развертывается работа детских площадок-яслей.

6. Школьная работа. Школы первой ступени — однокомплектные (по преимуществу с 3 и 4 группами), расположены на расстоянии 3—5 верст друг от друга (между крайними школами расстояние достигает 20—25 верст) и обслуживают почти все детское население района, а в большинстве пунктов и всю деревенскую молодежь. В школах работают 34 школьных работника. Количество детей — 617. По материальной базе (помещение, оборудование и пр.) школы не представляют исключения из общей массы деревенских школ. В их задачи не входит так называемая „показательная работа". Как в обычной обстановке современной деревни, в обычных условиях поставить работу ряда школ, непрерывно усовершенствующихся в

процессе работы через объединенную работу педагогов—вот практическая задача станции. Программа школьных занятий, видоизменяющаяся в зависимости от местного материала и учета опыта, строится на основе: 1) проведения проектов, имеющих реальное значение для деревни (например, поднятие санитарно-гигиенических условий быта и т. п.), 2) привития навыков каждой из 4-х возрастных групп в области: гигиены, труда, игры, социальной жизни и пр. (по видам деятельности).

Жизнью группы не исчерпывается вся школьная жизнь: общие занятия (пение, игра), общие собрания, детские организации и школьное самоуправление, праздники, выставки, экскурсии являются моментами, объединяющими всю школу. Попытка наладить общешкольную детскую организацию района опытной станции нашла отражение в организации ряда детских производственных кружков, в организации детских праздников и, наконец, взаимопосещений. Школьными занятиями в узком смысле слова не ограничивается работа школы: работа со средой через организацию детской жизни вне школы является основной задачей деревенской школы.

Перенося центр тяжести своей работы из стен школы в деревню (см. раздел Школа и местное население), школа естественно столкнулась с вопросом об изменении отсталых форм хозяйственной жизни. Работать же над их изменением можно, лишь изучив экономику района; кроме того, для осуществления плана школьной работы в деревне необходимо иметь данные об экономике данной деревни. Поэтому „производственное краеведение" заняло определенное место в школьной работе.

7. Школа II ступени организована по инициативе местного населения в 1922 г. в с. Угодский Завод, торгово-промысловом центре района (в 12 верстах от ж.-д. разъезда). В настоящее время в школе 5 групп, 95 учащихся и 8 педагогов. Задачей школы является выяснение возможности и методов постановки общеобразовательной и общественно-полезной работы школы II ступени с кооперативно-агрономическим уклоном в деревне и в частности в районе, где преобладают отхожие промыслы и ремесленный труд.

8. Школа и местное население. Работа с населением осуществляется в порядке производственного плана станции для всего района ее деятельности. Основной задачей работы является не только поднятие общекультурного уровня населения, но *осуществление идеи работы школы вместе с населением над строительством жизни в районе:* улучшение быта и хозяйственной жизни в деревне, внедрение в обычную обстановку деревенского быта моментов, содействующих педагогической работе, вовлечение населения в школьное строительство, содействие кооперированию населения и т. д. Работа осуществляется в следующих формах: 1) как уже сказано выше, через работу детских учреждений, 2) через открытые станцией районные библиотеки (3), 3) через клубную работу с молодежью, организацию драматических и хоровых кружков, театральных постановок, вечеров, лекций, концертов и пр., 4) через избы-читальни, которые во многих случаях заменяются вечерними занятиями в школе (чтение газет), 5) путем организации специальной работы с женщинами-крестьянками, 6) путем организации местных совещаний, например, съезд школьных комитетов, съезд крестьянок, 7) путем посещения семей, устройства родительских собраний и активного участия учителей на сходах, 8) через совместную работу с местными организациями: волисполком, сельсовет, кооперация, агрономический пункт, больница и пр., 9) путем совместной работы с партийными органами.

9. Курсы и работа центра. Для осуществления этой многогранной практической работы необходимы: коллективная установка заданий, анализ и оформление опыта и постоянная работа над учителем. Эти задачи осуществляют регулярные учительские курсы-съезды. Все практические работники раз в месяц съезжаются на 2 дня в центр Калужского отделения (бывш. им. „Морозово" близ колонии) и работают по намеченному на год плану. Практические работники приносят на курсы опыт работы по выполнению заданий (по отдельным видам работы или вопросам), который, после коллективной оценки совместно с ответственными руководителями станции, подвергается дальнейшей обработке и оформлению. На курсах же они получают новые задания для проработки. Один день в неделю (суббота) освобождается от работы с детьми с тем, чтобы каждый работник имел время для проработки курсовых заданий.

В центре сосредоточены вспомогательные учреждения, ведущие и исследовательскую работу: постоянная педагогическая выставка, выявляющая опыт и демонстрирующая изучение детских работ; школьная библиотека, кабинет учебных пособий, педагогическая библиотека и кабинет педагогических материалов, где собираются и подвергаются разработке письменные материалы (отчеты, протоколы, записи, доклады и пр.).

Исследовательская работа по изучению среды осуществляется станцией через школу, курсы учителей и центральную организацию. В настоящее время работа сосредоточена на изучении экономических особенностей района; она складывается 1) из изучения бюджета типичных крестьянских хозяйств; 2) выявления основных факторов, определяющих экономическую жизнь деревни (района); 3) определения тенденции хозяйственного развития района. Готовые данные используются в плановом хозяйственном строительстве района (разработка единого плана волостной работы). Таким образом задачей экономической работы является изучение производительных сил района с тем, чтобы конкретно работать над поднятием этих производительных сил через общественно-направленную работу школьной организации [1].

[1] Материалы по экономическому обследованию района затем перерабатываются и служат пособиями для учителей.

10. Городская работа (Московское отделение). В Москве опытная станция не имеет сети своих учреждений, и непосредственная педагогическая работа сосредоточена лишь в двух учреждениях: центральном детском саде и 1-й трудовой школе, расположенных в районе, где работало общество „Детский труд и отдых" (Вадковский пер., д. № 3 и д. № 5).

Центральный детский сад открыт станцией в 1922 г. В саду 70 детей и 10 педагогов-работников, включая врача-педолога и зубного врача. Центральный детский сад работает над следующими основными проблемами: 1) место детского сада, как социальной единицы района, в педагогическом процессе; 2) установление норм работы, изучение ребенка дошкольного возраста в связи с условиями городской жизни данного района, исследование социальных инстинктов детей и пр. В свои задачи коллектив сада ставит работу в районе. Пропаганда идей дошкольного воспитания, охраны здоровья детей и изменения быта осуществляется не только в стенах сада путем консультации для матерей, организации выставо., работы с родителями, но и за пределами его, путем установления связи и конкретной работы с женотделом, комсомолом, фабриками, жилтовариществами, диспансером и пр., а также путем действенным: помощь населению в организации площадок, садов-примитивов и пр. Содержание детской жизни в саду, помимо занятий в группах, соответствующих возрастному делению, определяется и свободной группировкой детей по интересам (за исключением 3—4-леток) — столярная работа, конструктивная и пр. Изучение физического облика ребенка (в связи с влиянием среды) и детского коллектива ведется врачом-педологом совместно с педагогами. Результаты см. в сборнике: „Среда — воспитатель и проблема детского сада".

1-я трудовая школа основана в 1918 г., как опытно-показательная, а с 1919 г. вошла в состав учреждений станции. В настоящее время школа — девятилетка, имеет 192 учащихся (21 педагог). Школа стремится построить работу так, чтобы дети в окружающей их жизни имели возможность проявлять, применять полученные знания и навыки и, с другой стороны, чтобы из окружающей жизни черпался материал для получения знаний и навыков. Поэтому особенностями школьных занятий являются: 1) использование местного материала и материала близкого детям как в построении общей программы, так и в содержании отдельных занятий; 2) применение в целом ряде занятий исследовательского метода; 3) включение моментов самообслуживания (кухня) в школьную жизнь в целях привития общественных навыков; 4) организация труда в мастерских как с учебно-образовательными, так и производственными целями: комбинированная деревообделочная, механическая и переплетная работа; 5) работы школы вне школы: например, пионеры форпоста школы шефствуют над детским садом. Вовлечение населения в совместную работу по созданию новой общественно-трудовой школы осуществляется не только путем бесед с родителями, но и путем создания специальных организаций (совместно с детским садом), содействующих работе школы: комиссия по питанию, комиссия по пошивке одежды.

11. Центр Московского отделения. В центре Московского отделения (на М. Дмитровке, 14) сосредоточено: 1) исследовательская работа; так, например, следует упомянуть о ряде исследовательских семинариев, проведенных в течение 3—4 лет с практическими работниками в дошкольной области: по изучению возрастных особенностей, по методике работы в отдельных областях, по изучению детской речи, по учету дошкольной работы, по грамоте, давших богатый материал, использованный в широкой практике дошкольного дела, 2) учет работы опытной станции в целом и работа с широкими кругами просвещенцев по пропаганде идей станции и достижений в отдельных областях ее работы. Работа осуществляется: 1) педагогической выставкой, выявляющей опыт практической и исследовательской работы станции, 2) кабинетом педагогических материалов станции (где собрано более 1.400 названий).

Педагогическая библиотека с иностранным отделом, собранная обществом „Детский труд и отдых", помимо обслуживания всех учреждений станции, ведет консультационную и библиографическую работу и переписку с заграницей.

12. Педтехникум. Материалы работы курсов, проведенных на протяжении ряда лет станцией, послужили толчком к организации нового типа подготовки работников — опытно-педагогических курсов, теперь Опытно-педагогический техникум. Техникум рассчитан на 2 года, имеет 2 отделения: дошкольное и школьное. Число курсантов—110. Преподавателей — 25. Программа техникума построена на проработке материала по темам, соответствующим комплексам, прорабатываемым в детских учреждениях (охрана здоровья, труда и пр.). Техникум имеет свою организацию и является самостоятельным учреждением 1-й опытной станции, подведомственным Главпрофобру.

13. Общая организация. Вся работа станции связана единым педагогическим руководством, осуществляемым заведующим станцией С. Т. Шацким, и совещаниями ответственных работников и представителей отдельных видов работы станции.

О значении исследовательской работы станции и интереса к ней массового учительства говорят цифры посещаемости педагогической выставки. За зиму 1925—26 г. (9 месяцев) прошло 152 экскурсии — 4.761 человек, не считая 205 одиночек (в том числе 26 иностранцев из Китая, Америки, Японии, Турции, Германии, Англии, Бельгии, Франции, Испании, Дании, Польши). Результаты работы станции выявлены в целом ряде печатных трудов.

Литература. Шацкий С. Т. *Дети—работники будущего.* Изд. „Раб. Просвещ.". 1922 г. Сборник „Этапы новой школы". 1923 г. Шацкий С. Т. *Годы ис-*

кий. 1924 г. Шацкий С. Т. *Школа и быт деревни.* 1924 г. Статья в журнале „На путях к новой школе", № 6. Шацкий С. Т. *Школа и строительство жизни* — статья в том же журнале, № 3, 1925 г. Скаткин Л. Н. *Опыт построения системы учреждений.* Статья в журнале „Вестник Просвещения", 1923 г. Сборник „Среда—воспитатель и проблема Д. С", 1925 г. Шлегер Л. К. *Практическая работа в детском саду.* 1922 г. Изд. 2-е. Флерина Е. А. *Детский рисунок.* 1924 г. Шабад Е. Ю. *Живое детское слово.* 1924 г. Шлегер, Л. К. *Подход к грамоте.* 1924 г. Шлегер, Л. К. *Особенности работы с детьми семилетнего возраста.* 1924 г. Скаткин Л. Н. *Изучение экономической жизни деревни и школа.* Статья в „Народном Учителе", № 2, 1925 г. Шацкий, С. Т. *Изучение жизни и участие в ней.* 1925 г. Изд. „Раб. Просв.". Шацкая В. Н. *Песни и быт деревни.* „Вестник Просвещения", № 6, 1925 г. Обинская, Ю. С. *Изучение читательских интересов крестьянства.* 1925 г. „Красн. библиотека", № 3, и ряд других статей и брошюр.

С. А. Черепанов, С. Т. Шацкий.

II. Третья Гагинская опытная станция по народному образованию имени Н. В. Чехова.

1. Общие сведения. 3-я Гагинская опытная станция по народному образованию основана 6 июля 1921 года в составе всех школ Гагинской волости, части школ Никольской и Урусовской волостей Раненбургского уезда Рязанской губернии, принадлежащих по своим природным и экономическим условиям к Центрально-Черноземной области. В 1924 г. все эти три волости, в районе которых расположилась Гагинская опытная станция, слились в одну укрупненную Троекуровскую волость. Здесь находятся четыре школы I ступени — Булавская, Денисовская, Загрядчинская и Топская, одна школа-семилетка имени Н. К. Крупской в с. Гагарине, школа-девятилетка имени П. А. Крапоткина в с. Урусове (помещается в доме, где провел свое детство знаменитый анархист), один детский сад в с. Гагарине и одна школа подростков в с. Гагарине. При каждой школе имеется изба-читальня. Управление станции находится в дер. Желябове.

2. Основные задачи станции и ее достижения. Основные задачи станции — постановка опыта по созданию школы с сельскохозяйственным уклоном, искание наиболее рациональных путей к построению массовой школы на базе сельского хозяйства, которое одновременно должно давать школе материал для образовательно-воспитательной работы с детьми и в то же время быть объектом воздействия со стороны школы в целях его улучшения, — создать в земледельческом районе с обычными работниками и в обычных условиях такой тип школы, который был бы хорошо приложен к простым условиям деревенской жизни и в то же время воплощал бы в себе все лучшие черты коммунистической педагогики, найти пути и формы воздействия через школу на сельское хозяйство. Одновременно станция преследует задачу опытной проработки вопроса об интегральной культурно-просветительной работе, т.-е. работе, охватывающей все слои населения от дошкольного до зрелого возраста, в целях подчинения этой среды культурному влиянию школы, комсомола и партии для поднятия ее хозяйственной жизни и преобразования быта в соответствии с общеполитическими культурными задачами республики.

Работа распределена между отдельными школами таким образом, что каждая из них выполняет только часть опытных заданий станции; достижения и недочеты отдельных школ обсуждаются на совещаниях и конференциях, которые подытоживают работу коллективов и намечают производственный план на будущее. Все школы станции работают в настоящее время над разрешением следующих проблем: а) над оформлением программ ГУС'а в виде комплексов-проектов; б) над подведением под всю педагогическую работу социально-биологического фундамента, основанного на изучении среды и поведения детей и взрослых; в) над установлением тесной и неразрывной связи школьной работы с общественной работой, вовлечением деревенского актива в работу школы и обслуживанием школами изб-читален; г) над проведением в пределах своего района плана всеобщего обучения.

В своей производственной опытной работе станции пришлось столкнуться с целым рядом препятствий, весьма типичных для нашей деревенской действительности. Наиболее острым из них является недостаток хорошо квалифицированных работников. Тормозил также опытную работу станции недостаток оборудования, отсутствие лабораторий, кабинетов, библиотек. Станции, как и рядовым школам, приходится очень медленно улучшать материальную обстановку своей работы. Только в последние годы созданы в некоторых школах кабинеты, пополнены и заново оборудованы библиотеки, налаживаются в школах мастерские. С недостатком средств сталкивалась станция и в осуществлении своей главной задачи — проведении сельскохозяйственного уклона. Для широкого влияния на население требовалось приобретение машин, семян и других объектов улучшения сельского хозяйства; за неимением крупных учебных хозяйств приходилось ограничиваться небольшими садово-огородными участками с примитивными условиями работы. Школьные здания станции, размещенные в бывших церковно-приходских и земских школах, также не давали благоприятных условий для развертывания работы по новым методам в духе трудовой школы.

В общем школы станции работали в условиях, весьма близких и почти одинаковых с условиями работы массовой школы. Это, с одной стороны, не могло не замедлить темпа ее работы и не уменьшить размах ее достижений, а с другой стороны, это же обстоятельство делало как ошибки, так и достижения станции наиболее показательными для массовых школ.

Тем не менее и при таких условиях станции удалось добиться значительных результатов в достижении своих целей. Самым ценным в своей работе станция считает успехи в области улучшения сельского хозяйства в районе. Через опытную работу на

огородах Урусовской школы станция ввела новые сорта овощей в деревню. Опыт многополья, проведенный Денисовской и Булавской школами, убедил крестьян данных деревень в необходимости перехода на многополье. Осуществление этих мероприятий задерживалось до проведения землеустройства. Работа на огородах и в садах самих ребят, проводимая ими не только весной, но и летом, развивает навыки исследовательской работы, дает им навыки правильного ведения хозяйства. Эти задатки и умения являются залогом воспитания нового советского крестьянина.

Местное население высоко ценит опытные школы, охотно отдает туда своих детей; благодаря этому за время своего существования станции удалось вовлечь в школы почти все детское население. Район станции очень близок к осуществлению всеобщего обучения. Станция провела большую работу и с подростками и с взрослым населением. До 400 подростков научились читать, писать и считать. За последнее время обращено внимание на обучение взрослых и подростков с помощью учащихся последней группы I ступени и учащихся школ повышенного типа. Ребята имеют по одному-два ученика и работают под руководством учителя.

Много сил потратила станция над практическим разрешением вопроса о летней школе. В этой области ею достигнуты большие результаты. Благодаря завоеванию полностью весенне-летнего триместра учебный год школами станции доведен до 180—190 дней.

Программные вопросы (объем, содержание и конструкция учебного материала и методы проведения) станция в общем разрешила для себя достаточно полно. Все программы переведены на тип жизненных задач, что повело к перестройке материала и к значительному сокращению его широты. В значительной мере сужен объем 3-го и 4-го года в смысле приближения их к реальным нуждам деревни и исключения отвлеченного, недоступного детям материала. В проведении всей программной работы станция стремится применять исследовательско-производственный метод, сущность которого заключается в том, что всякая работа так или иначе увязана с производством, в нашем случае — с сельским хозяйством.

Общественно-политическая работа станции связана: 1) с программной работой; 2) с революционными праздниками и с повседневною жизнью деревни; 3) с детским самоуправлением.

Работа эта идет по двум направлениям: 1) через специальные организации, учреждения (избы-читальни, красные уголки, передвижки-библиотеки, кино) и 2) по линии общей работы школ.

Общественно-политическая работа по линии общей работы школы осуществляется двумя путями: а) в порядке текущей учебной работы в связи с работой по комплексам; б) в порядке особой работы ударного типа, продиктованной условиями текущего момента, (рев. праздники и кампании); заключается эта работа в ознакомлении с вопросами политико-просветительными и производственно-просветительными.

Политико-просветительная работа обычно имеет следующие формы: а) продвижение революционных праздников в семью и в общественные организации деревни (чистка к празднику избы, чистая одежда, украшение флагом, улучшение стола, устройство шествия и собраний, гулянье) — внедрение нового быта в деревню; б) вовлечение взрослых и подростков в самоорганизацию праздников путем выступления с речами, докладами, воспоминаниями; в) передача в семью своих знаний по обществоведению; г) чтение ребятами в семье и в избах-читальнях газет и журналов; д) выступление с докладами в избах читальнях и красных уголках по вопросам, изучаемым в школе; е) работа по подготовке пионерского движения там, где еще не может быть организован отряд; ж) объединение вокруг школьных групп родителей, по преимуществу женщин, на почве обслуживания своих детей; з) санитарно-гигиеническая работа школы в виде кампаний; и) работа школы по введению всеобщего обучения. Особенное внимание в общественной работе школы уделяется обслуживанию избы-читальни.

В соответствии с своей основной задачей дать деревне сознательных советских граждан, обладающих организационными и общественными навыками, станция придает особое значение вопросам организации детской среды. К разрешению этих вопросов станция подошла со следующих сторон:

а) со стороны создания школьного и групповых коллективов для организации внутренней жизни и работы на таких основах, что она дает максимальный простор для развития активной и творческой личности ребенка, выявления его инициативы и самостоятельности;

б) со стороны создания в детской организации таких устоев и навыков, которые дают педагогическому процессу школы перевес над влиянием окружающей деревенской среды с ее отсталым бытом, с косными взглядами и отжившими традициями.

В целях изучения деревенского школьника станция широко развернула педологическую работу, которая основной своей задачей ставила вопрос об изучении влияния природных, технических, социально-экономических и бытовых условий окружающей среды деревенского ребенка и подростка на его рост, развитие и формирование.

Станция придает большое значение анализу всех существующих в литературе форм планировок и учетов и выявлению единой формы учета, простой и содержательной. В основу работы кладется тесное объединение учета и планирования. Всякая работа начинается с учета того, что ученики уже знают по данному вопросу, как они его понимают, чего хотят, улавливают ли они связь с предшествующей работой — это первый момент. Второй — установка задания, его точная формулировка. Третий — устано-

вление цели работы. Четвертый — установка основных этапов работы. Учет сил, средств, возможностей, времени. Пятый — организация работы. Шестой — проведение работы, более детальные планировки в процессе работы, текущий учет. Седьмой — заключительный учет, как прошла работа, насколько достигнута цель, какие встречались затруднения, пригоден ли был план, какие были сделаны ошибки

Что касается планировок и учета самого учителя, то здесь станция выработала единую форму, связав педагогическую, педологическую и общественную работу в единое целое. Эта форма охватывает все моменты работы и все важнейшие и характернейшие черты, а также все окружение комплекса, т.-е. всю ту сумму работы и переживаний, какие испытывает коллектив во время работы.

Станция придает большое значение работе среди окружающих школ и связи с учительством. Каждая школа станции в районе своего действия вовлекает в педагогическую работу определенное, за нею закрепленное число массовых школ. Среди этих школ выбирается одна, которая является объектом наиболее живого и активного воздействия станции на массовую школу. Всем школам сообщается весь руководящий, инструктирующий материал станции. Заведующие опытными школами и другие сотрудники в порядке очереди посещают школы ОНО и в товарищеском общении оказывают педагогическую помощь.

Издания 3-й опытной станции Наркомпроса. 1. Толстов А. С. *Трудовая школа в деревне.* 2. Толстов А. С. *Летняя работа в школе.* 3. Толстов А.С. *Жизнь школы в деревне.* 4. Стеблевы А. и В. и Кивотовы С. и О. *Год работы деревенской школы,* под редакцией А. Пчелко и Н. Толстовой. 5. Я. Н. Степанов (ред.). *Педологическая работа в сельской школе.* 6. Н. П. Коноваевский. *Изучение леса в школе.* 7. „Из итогов работы" (доклад инспектора НКП В. С. Федоровой о работе станции.) 8. А. А. Рождествин. *В избе-читальне.* 9. А. С. Толстов (ред.). *Третий год работы.* 10. Толстов А. С. *Четвертый год работы.* 11. Толстов А. С. *Пятый год работы.* 12. М. М. Штейнгауз и А. С. Толстов (ред.). *Работа по дальтон-плану в школе второй ступени.*

Кроме того, сотрудниками станции написаны 2-е и 3-е „*Методические письма*", изданные Научно-Педагогической Секцией ГУС'а,—„*Наша волость*" и „*Учет работы*".

А. Толстов.

III. Биостанция юных натуралистов им. К. А. Тимирязева.

1. Общие сведения и работа Биостанции. Биостанция юных натуралистов является чисто-советским детищем: она была спроектирована и организована в послеоктябрьские дни. Период с января до июня 1918 г. был подготовительно-организационным; фактическая работа на Биостанции началась 15 июня 1918 г. Первое время Биостанция находилась в ведении местного (Сокольнического) отдела народного образования и проводила работу со школами и учительством своего района. Ближайшее участие в ее организации, помимо заведующего Б. В. Всесвятского, принимал видный местный общественный деятель И. В. Русаков. В дальнейшем охват работ Биостанции значительно перерос районные и общемосковские рамки, следствием чего явилось включение ее в сеть центральных опытных учреждений Наркомпроса, в составе которых она находится с 1922 г. до настоящего времени. Основной задачей, стоящей перед Биостанцией, как опытно-педагогическим учреждением, является воспитание в подрастающем поколении активных работников социалистического строительства — исследователей, борцов за господство человека над природой, которые умели бы не только исследовать природу, но на основании этих исследований изменять ее в связи с современными запросами и нуждами СССР.

В состав Биостанции в настоящее время входят следующие учреждения: 1) собственно Биостанция (в узком смысле слова), 2) школа II ступени с интернатом (Биостанция вместе со школой находится в Сокольниках, под Москвой; оба учреждения вместе составляют центральное отделение Биостанции), 3) школа крестьянской молодежи, 4) школа I ступени и 5) детский сад (последние учреждения находятся за городом, близ ст. Хотьково, по Северным железным дорогам, в 50 верстах от Москвы и составляют Хотьковское отделение Биостанции. Они присоединились к Биостанции с 1926 г.).

Биостанция (в узком смысле слова) в свою очередь делится на следующие отделы и базы:

I. Растениеводная база, которую составляют: а) опытный огород с парниками, б) плодово-ягодный и декоративный питомник, в) теплица, г) ботанический садик.

II. Уголки животных в своем составе имеют: а) „живой уголок" школьного типа, б) вольеры с птицами, в) пасеку.

III. Звероводная база (с лисицами, песцами, соболями).

IV. Птицеводная база.

V. Базы исследовательского типа, к которым принадлежат: а) биологическая лаборатория, б) метеорологическая станция, в) фенологическая станция, г) станция по привлечению и кольцеванию птиц, д) бюро защиты растений, е) садово-огородная лаборатория.

VI. Постоянная методическая выставка, при которой находятся методическая библиотека и методический архив Биостанции.

На материале этих отделов, составляющих в совокупности материальную, учебную и исследовательскую обстановку Биостанции, и проводится большая часть производственно-педагогической, опытно-педагогической и исследовательской работы Биостанции. Эта обстановка, в первую очередь, используется экскурсбазой Биостанции, проводящей экскурсии с детьми, педагогами и другими посетителями Биостанции. Кроме того, на этих же базах работают кружки учителей, кружки юных натуралистов, краткосрочные курсы учителей, школа II ступени и дошкольная площадка при Биостанции. Не считая последних двух учреждений, годовая пропускная способность Биостанции за последнее время достигла 32 000 человек.

В Хотьковском отделении, в качестве учебно-вспомогательных учреждений, имеется учебное хозяйство с полевыми, луговыми, огородными и парковыми угодьями и со скотным двором (молочный скот и свиньи). Здесь же организуется кролиководный завод (совместно с Госторгом); предполагается также организовать плодово-ягодный питомник и птицеводный рассадник. Вся Биостанция в целом, в особенности же ее центральное отделение, является основной опорной базой для практической работы центрального бюро юных натуралистов Главсоцвоса по методическому руководству кружками юных натуралистов. Последних насчитывается в настоящее время по всему СССР не менее 600 с числом членов не менее 20 000 человек. Для выявления своей работы, а также освещения аналогичных работ учителей, работающих в том же направлении, Биостанция с 1924 г. издает небольшой периодический орган,—ежемесячный журнал „Листки Биостанции юных натуралистов им. К. А. Тимирязева".

Таким образом производственно-педагогическая работа Биостанции имеет самые разнообразные формы: 1) Биостанция ведет дошкольную и школьную работу с детьми I и II ступеней и ШКМ. 2) Проводит экскурсии в природу и по Биостанции с детьми разных возрастных групп, со студентами вузов, крестьянами и рабочими. 3) Ведет кружковую работу с юными натуралистами, студентами, педагогами, крестьянами и рабочими. 4) Проводит широкую общественно-полезную работу в области благоустройства (например, день леса, день малярии) с вовлечением школьников, пионеров, юных натуралистов и др. 5) Проводит семинарии со студентами и педагогами. 6) Руководит краткосрочными курсами и практикумами для студентов и педагогов. 7) Выступает с докладами и лекциями по методическим и производственным вопросам. 8) Выявляет свой практический опыт в печати. Помимо организационной и производственно-педагогической работы, Биостанция ведет опытно-педагогическую и исследовательскую работу. Опытно-педагогическая работа направляется методическим бюро Биостанции, исследовательская—исследовательским бюро.

2. Основные задачи Биостанции и достижения. Основные опытно-педагогические задания Биостанции кратко можно формулировать следующим образом: 1. Организация педагогической работы на основе исследовательской работы учащихся. 2. Организация образовательного материала школы на основе общественно-полезной исследовательской работы учащихся (изучение и использование производительных сил отдельных районов страны). 3. Разработка методов, форм, содержания и организации массовой исследовательской и общественно-полезной работы подростков в связи с современными культурными и хозяйственными потребностями страны и в соответствии с планами хозяйственных и научных госучреждений. 4. Разработка вопросов исследовательского метода применительно к дошкольному и школьному (I и II ступени) возрастам. 5. Педологическое обоснование основных направлений работы Биостанции.

Частными задачами, вытекающими из основных, являются: 1) Разработка и проверка комплексных программ (по естествоведению, обществоведению и труду) для школ I и II ступеней, а также для школ крестьянской молодежи. 2) Разработка плана работ в природе и с природным материалом детей дошкольных учреждений. 3) Разработка программ и инструкций для натуралистических кружков по исследованию естественно-производственных сил СССР. 4) Разработка планов, форм общественно-полезных работ школы в условиях как города, так и деревни. 5) Разработка методики и организации экскурсий в природу. 6) Разработка методики и организации детских работ в области сельского хозяйства. 7) Разработка исследовательских краеведческих тем применительно к вопросам различных возрастных групп детей и к различным типам природного и экономического окружения. 8) Разработка вопросов профессионализации II концентра школы II ступени в связи с исследовательскими задачами учреждения. 9) Ознакомление с теорией и практикой исследовательского метода широких учительских кругов СССР.

Исследовательская работа Биостанции непосредственно вытекает из ее основного опытного задания — разработки исследовательского метода. Применяя последний в повседневной работе с детьми и взрослыми, Биостанция постепенно накапливает и выявляет исследовательскую продукцию, необходимую ей для углубления своей же педагогической работы. Основной формой организации исследования выбрана коллективная исследовательская работа в природе с тенденцией ее развития в массовую. В этом отношении одной из главных методических задач Биостанции является разработка методики массовых исследований. Наиболее характерными из исследовательских работ Биостанции являются: 1) Фенологические или сезонные наблюдения в связи с сельскохозяйственными работами. Фенологическое бюро имеет своих корреспондентов в провинции. 2) Массовые орнитологические наблюдения над распределением птиц в Сокольничьей роще зимой, а летом — над их гнездованием и питанием (выяснение пользы и вреда птиц в связи с их привлечением и охраной). С этими наблюдениями связаны работы по кольцеванию птиц. Бюро по кольцеванию до сего времени разослало в различные пункты СССР более 25 000 колец с маркой „Москва БЮН № — серия". 3) Опытная работа на огороде: сроки посевов, сезонный ритм зеленого растения, методы культуры растения, акклиматизация и селекция огородных растений биостанции. 4) Наблюдения над насекомыми-вредителями (в связи с борьбой с ними) главным образом огорода и сада, частично — поля и леса. 5) Исследование биологии малярийного комара и комнатной мухи (в связи с борьбой с ними). 6) Изучение сообществ луга в се-

зонной динамике. 7) Изучение продуктивности русской „беспородной" курицы и ее селекция. 8) Одомашнение диких зверей — лисиц, песцов и соболей (с целью разведения их в неволе). 9) Краеведческое обследование городского поселка и окрестностей Биостанции. 10) Краеведческое обследование деревни и волости (Хотьковское отделение). Всей проводимой исследовательской работе Биостанция стремится придать возможно более жизненно-практическое значение, увязывая ее с жизненными потребностями трудового населения.

Подробнее с идеями и работой Биостанции можно познакомиться по книжке Б. В. Всесвятского — „Исследовательский подход к природе и жизни", изд. „Работник Просвещения", Москва, 1926 г. 78 стр. Ц. 75 к., и по ежемесячному журналу Биостанции „Листки Биостанции юных натуралистов им. К. А. Тимирязева", 4-й год издания. Подписная цена на 1927 г. с пересылкой 3 руб. 75 коп.; для педагогов, школ, студентов, кружков натуралистов со скидкой — 3 руб. Комплекты за прошлые годы можно приобрести в конторе „Листков".

Помимо этого, Биостанция имеет ряд работ, напечатанных как отдельно, так и в журналах (всего до 50 книг и статей). Адрес Биостанции: Москва, Сокольники, Ростокинский проезд, д. 97.

Б. В. Всесвятский.

IV. Школа-коммуна имени П. И. Лепешинского.

Школа-коммуна Наркомпроса основана по поручению коллегии НКП членом этой коллегии П. Н. Лепешинским, имя которого она теперь носит, осенью 1918 г. в с. Литвиновичи Гомельской губернии. Осенью 1919 г. школа переведена в Москву, а с 1920 г. заняла нынешнее ее помещение, здание бывшей женской гимназии. С этого же года школа получила совхоз и открыла свое деревенское отделение в с. Успенском Московской губ., которое с 1923 г. переведено в имение Липовку и преобразовано в школу крестьянской молодежи. Ныне эта школа находится в совхозе „Родники" в 30 вер. от Москвы по Казанск ж. д. Первоначальною задачей школы была организация трудовой школы-коммуны в полном значении этого слова на основе связи с современностью и самоорганизации учащихся. После перехода в Москву основною опытной задачею школы стало: определение содержания, организационных форм и методов образовательной и воспитательной работы трудовой школы-девятилетки в условиях индустриального города для городского отделения и в условиях рационально организованного совхоза для деревенского. На этой основе поставлено было несколько частных задач.

По вопросу о труде проведен опыт организационной связи школы с фабрикой путем участия детей в ее жизни и работе. Результаты этого опыта оформляются в виде напечатанной статьи. Поставлен, но еще не закончен опыт организации школьных мастерских и постановка трудовой политехники в школе.

По вопросу о профессионализации второго концентра школы II ступени проведен опыт соединения двух уклонов — педагогического и индустриально-экономического. Опыт привел к выводу о нежелательности такого соединения уклонов и к установлению жизненности и интереса учащихся ко второму из них. Попутно разработаны вопросы о связи специальных предметов с общеобразовательными и о месте практикума по специальности в общем учебном плане школы. Выработана форма окончательного учета в виде составления учениками практически выполнимых проектов в области своей специальности.

В области самоорганизации поставлены задачи: упрощение аппарата самоуправления, вовлечение в общественную работу большего количества учащихся с педологическим и педагогическим учетом нагрузки и связь с общественными организациями района. Последняя задача привела к ряду общественно-полезных работ, выполненных старшими учениками по заданиям секций районного совета.

Большое внимание обращает школа на выработку методов опытно-педагогической работы, и в этом отношении, несмотря на очень большие трудности, уже достигнуты некоторые результаты, отмеченные в литературе. Показательная работа школы выражается в еженедельном посещении школы экскурсиями педагогов и студентов педвузов, в проведении практикумов с этими последними, в работе школы в педагогических объединениях опытно-показательных учреждений (педагогической студии) и в целом ряде книг и статей, составленных на основании опытно-педагогической и производственной работы школы.

В последнее время (к концу 1926/7 г.) школа-коммуна состояла из школы II ступени с индустриально-экономическим уклоном в Москве. Имеется еще первый год школы I ступени, развертываемой в ближайшем будущем. Адрес: Москва, Остоженка, 2-й Обыденовский пер., д. 9. В совхозе имеется школа крестьянской молодежи тоже с интернатом, с надстраивающимся сейчас II концентром с уклоном с.-х. кооперации.

Сотрудниками школы составлено и напечатано 10 книг (в том числе 2 учебника) и около 75 статей в педагогических журналах и сборниках. Важнейшие из них: „Школа-коммуна НКП" — сборник под ред. М. Пистрака с предисловием Н. К. Крупской. Изд. „Раб. Просв.". 1924 г. „Насущные проблемы советской школы". М. Пистрака. Изд. ГИЗ. 1-е—1925 г., 2-е—1926 г. (французский перевод в 1926 г.). „Учебник начальной астрономии", Набокова. ГИЗ.— „Математика в текстильном производстве", учебник для школ ФЗУ. Составлен Березанской. ГИЗ. 1926 г.—„История классовой борьбы", материалы для занятий по дальтон-плану, составлен Лейтнекер. Изд. „Мир", 1925 г.— „Город в произведениях художественной литературы", Лейтнекер и другие. ГИЗ. 1925 г.—„Графическая грамота", Башилова и Волкова. ГИЗ. 1926 г. — „Учебная книга по естествознанию для 5, 6 и 7 годов обучения", Микельсон. ГИЗ. 1926 г.

Н. В. Чехов.

XIII ОТДЕЛ.

СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВАЯ ОХРАНА НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ И БОРЬБА С ДЕТСКОЙ БЕСПРИЗОРНОСТЬЮ.

СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВАЯ ОХРАНА НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ.

1. Положение вопроса до революции. Социально-правовая охрана несовершеннолетних, понимаемая как совокупность всех законодательных постановлений правительства и практических мероприятий, направленных на защиту прав и интересов детей, на создание и обеспечение подрастающему поколению — детям — нормальных условий развития в целях подготовки их к общественно-полезной трудовой деятельности, есть детище Октябрьской революции.

Как помощь бедным вообще, так и помощь бедным бездомным детям в частности в России до Октябрьской революции, как и в других капиталистических странах, была первоначально в руках частных благотворительных обществ, отдельных благотворителей, священников, церковных приходов и прочих „ревнителей детства", занимавшихся этим делом как из „сострадания к нужде", так и по религиозным мотивам „для спасения души". Детская беспризорность,—следствие и неизбежный спутник капиталистического строя,—увеличившаяся до громадных размеров вследствие империалистической войны, разросшаяся до величины „несчастья", „бедствия", привлекает внимание правительств различных государств. Военный и послевоенный периоды во многих капиталистических странах характеризуются изданием ряда законов об охране детства и в первую очередь об обеспечении и защите детей — жертв войны.

В этом законодательстве вопрос о борьбе с детской беспризорностью становится центральным. Почти в то же время вопрос о борьбе с детской беспризорностью привлекает к себе усиленное внимание и в России. Здесь, по инициативе земского и городского союзов, созывается особый съезд общественных деятелей, в программу которого входит выработка проекта о защите детей, пострадавших от войны, при чем, как и в других странах, проектируется сделать охрану детства (по отношению к детям — жертвам войны) делом самого государства. Осуществление всех мер попечения над этими детьми предполагалось возложить на земские и городские учреждения под общим руководством особого отдела всероссийских союзов, земского и городского. Означенный выше проект закона был выработан юридическим отделом Союза земств и городов. Однако силы закона он не получил.

Февральская революция 1917 г. создала новый орган — министерство социальной помощи. В составе этого министерства было организовано особое управление — „социальной помощи детям". При организации упомянутого управления указывалось, что необходимость оказания помощи выдвинута во всех государствах войной, а у нас, кроме того, и революцией, обнаружившей „чудовищные размеры почти полного отсутствия в России правильной постановки социальной помощи детям". Авторы проекта этого отдела министерства ставили своей задачей не только оказание социальной помощи, но и „социальное воспитание на основе самодеятельности и трудовых принципов воспитания, способного из гибнущих поколений создать полезных граждан, достойных свободы и умеющих пользоваться ею". Однако в период Февральской революции до Октябрьской существенного в деле охраны детства сделано не было, и только Октябрьская революция дело охраны детства выдвинула, как задачу государственную, к тому же важнейшую задачу. Со времени Октябрьской революции охрана детства в своем развитии прошла несколько этапов, отражавших состояние народного хозяйства и задачи, стоявшие перед государством.

2. Охрана детства после Октябрьской революции. Первый этап развития охраны детства в основном охватывает время с Октябрьской революции по ян-

варь 1920 г. В этот период дело охраны детства находится в ведении Наркомсобеса. „Социально-государственное обеспечение детей" выдвигается, как основная проблема, обеспечение и охрана детей считаются „главной заботой коммунистического государства". Лозунг „все дети — дети всего государства" — основной лозунг этапа. На этом этапе также зарождается идея социального воспитания. Практическая деятельность различных ведомств направлена на удовлетворение материальных нужд и потребностей детей. 4 января 1919 г. был создан Совет защиты детей. В области законодательства о детях — большие достижения. К этому времени относится издание кодекса об актах гражданского состояния — брачном, семейном и опекунском праве, и постановления о комиссиях по делам о несовершеннолетних правонарушителях, как медико-педагогических учреждениях, заменивших детский суд.

В период второго этапа развития охраны детства, захватывающего конец 1919 г. и продолжавшегося до 1921 г., происходит усиление внимания вопросам социального воспитания. Дело охраны детства с января 1920 г. сосредоточивается в отделе охраны детства Наркомпроса. Происходит объединение мер социальной защиты, помощи и социального воспитания детей. Детская беспризорность, принявшая характер величайшего общественного бедствия, сильно затрудняет проведение задач социального воспитания. Неурожай 1921 г. ставит Наркомпрос перед задачей спасения детей от голода, ограждения их от голодной смерти. Вопросы воспитания неизбежно на время отодвигаются. 10 декабря 1921 г. при ВЦИК'е организуется специальная *комиссия по улучшению жизни детей*. На комиссию возлагается забота по охране жизни и здоровья детей (помощь в отношении продовольствия, топлива, жилища и т. п.). Вместе с тем на комиссию возлагается и обязанность „законодательной инициативы" по охране детей. Однако главной работой комиссии было до последнего времени оказание материальной помощи детям. 23 декабря 1921 г. издан декрет об организации детской социальной инспекции, на которую возлагается работа по борьбе с детской беспризорностью, нищенством, проституцией, спекуляцией, правонарушениями несовершеннолетних и по борьбе с эксплоатацией детей и дурным с ними обращением. Для оказания социальной помощи и осуществления социального воспитания детей организуются детские дома, число которых вырастает до громадных размеров. По статистическим данным, таких домов к началу 1922 г. было 6 063, с 540 000 воспитывавшимися в них детьми.

В период третьего этапа в 1922 г. и в начале 1923 г. борьба с беспризорностью, ликвидация последствий голода продолжали занимать центральное место в деле охраны детства. В этот период, в связи с переходом государства на систему твердого бюджета и в связи с недостатком средств на содержание детских домов, число их значительно сокращается, борьба с детской беспризорностью сильно затрудняется. В связи с новой экономической политикой серьезное внимание обращается на организацию правовой помощи детям, которая становится значительной социально-профилактической мерой.

Четвертый этап, охватывающий большую часть 1923—24 г., характеризуется началом борьбы за сохранение и укрепление сети детских домов, органов и работников по социально-правовой охране и организации систематической и плановой борьбы с детской беспризорностью, которая ставится как социальная проблема, в связи с чем организуется и привлекается советская рабоче-крестьянская общественность, как условие успешной борьбы и воспитания беспризорной детворы в духе революционного пролетариата.

Усиливается внимание разработке вопросов воспитания и подготовки детей к общественно-полезной и коллективно-организованной трудовой деятельности людей. Рост детского и юношеского коммунистического движения, охватившего значительную часть детских домов, внес в них оздоровление и создал реальную возможность проведения коммунистического воспитания детей и подготовки их к общественно-трудовой деятельности. Это же движение становится важным фактором в деле борьбы и, главное, предупреждения беспризорности. К концу этапа укрепляется и оформляется мысль, что борьба с детской беспризорностью и строительство детдомов должны вестись на основе учета потребностей и средств. Работа должна быть систематической, плановой и вестись в соответствии с состоянием и строительством хозяйства республики.

Пятый, и последний, этап охватывает время с конца 1924 г., со времени II Всероссийского съезда по социально-правовой охране несовершеннолетних, и по настоящее время. Этот этап характеризуется усилением внимания к делу борьбы с детской беспризорностью и охраны детства вообще. В 1925 и 1926 гг. правительством образуется ряд временных комиссий для разработки законодательных и практических мероприятий по борьбе с детской беспризорностью. К этому времени относится издание законов о трудовой подготовке воспитанников детских домов, об организации дела борьбы с детской беспризорностью в РСФСР, об усыновлении, о размещении воспитанников детских домов в крестьянские семьи для подготовки к сельскохозяйственной трудовой деятельности и др.

В настоящее время охрана детства ведется главным образом тремя наркоматами: Наркомтрудом — охрана труда подростков, Наркомздравом — охрана здоровья детей и подростков; социально-правовая охрана детства сосредоточена в отделе социально-правовой охраны несовершеннолетних Главсоцвоса Наркомпроса.

Работа по социально-правовой охране детства, ведущаяся Наркомпросом, включает в себя мероприятия социально-экономические, правовые и культурные. К мероприятиям

социально-экономическим относятся: оказание материальной помощи на дому, организация детских чайных-столовых, организация при школах горячих завтраков и снабжение детей обувью и одеждой, отправка детей на родину, выдача стипендий и проч. К мероприятиям социально-правовым относятся: оказание юридической помощи и правовая защита прав и интересов детей, назначение опеки, разработка законов, направленных на обеспечение и создание нормальных условий развития детства, и т. п. К мероприятиям социально-культурным относятся: организация площадок и клубов, мастерских, разумных игр и развлечений и пр. Для детей, не получающих от семьи минимальных средств к существованию, и, в первую очередь, для абсолютно беспризорных детей в целях подготовки их к общественно-полезной трудовой деятельности имеется около 3 000 детских домов различных типов и наименований. В систему мероприятий по социально-правовой охране несовершеннолетних входят также комиссии по делам о несовершеннолетних правонарушителях. В задачу этих комиссий входит борьба с правонарушениями несовершеннолетних путем применения к ним педагогических и медико-педагогических мер. На осуществление мероприятий по охране детства затрачиваются громадные средства. В 1924/25 г. только на мероприятия по борьбе с детской беспризорностью по РСФСР, без автономных республик, государством затрачено до 40 миллионов рублей.

Литература. *1 Всероссийский с'езд по охране детства 2—8 февраля 1919 г.* Изд. НКСО. Москва, 1920 г. *Сборник материалов ко II Всероссийскому съезду по СПОН.* Изд. Госмастерской Педагогического театра. Москва. 1924 г. *Резолюции по докладам II Всероссийского съезда по социально-правовой охране несовершеннолетних 26 ноября — 1 декабря 1924 г.* Изд. Госмастерской Педагогического театра Главсоцвоса. Москва. 1925 г. Проф. Гернет *М. Н. Социально-правовая охрана детства за границей и в России.* Изд. „Право и Жизнь". Москва. 1924 г. Крупская Н. К. *Охрана детства.* Доклад внешкольной подсекции Н.-П. Секции ГУС'а. Журнал „На путях к новой школе", № 3, 1926 г. Изд. „Работник Просвещения". Москва. 1926 г. Куфаев В. И. *Систематический указатель русской педагогической и юридической литературы по СПОН.* Изд. „Право и Жизнь". Москва. 1925 г.

С. С. Тизанов.

ОСНОВНЫЕ ТИПЫ УЧРЕЖДЕНИЙ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ ОХРАНЫ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ И БОРЬБЫ С ДЕТСКОЙ БЕСПРИЗОРНОСТЬЮ.

1. Детский дом и его история. Целая система детских интернатских учреждений осуществляет задачу социальной защиты и помощи и одновременно задачу социального воспитания детей и подростков. Основную часть в этой системе составляют *детские дома*, остальные же детучреждения — *приемно-распределительные пункты, ночлежки* и *общежития* — немногочисленны и являются как бы дополнительными к детдомам звеньями.

Детские дома созданы Октябрьской революцией. В дореволюционной России, как известно, существовали интернатские учреждения: сиротские приюты, пансионы, различные институты, кадетские корпуса, лицеи, епархиальные и духовные училища. Но эти учреждения настолько резко отличаются по своим целям и задачам, принципам и системе работы от советского детдома, что их можно считать предшественниками последнего разве только по внешнему признаку интернирования детей. Дореволюционные учреждения-интернаты строились, как и школы, по признаку классового и кастового деления детей, в них воспитывающихся. Одни предназначались для детей высшей аристократии (лицеи, часть институтов и кадетских корпусов), другие — для детей средней буржуазии (пансионы, некоторые институты), третьи — только для детей офицерства, четвертые — только для детей духовенства (епархиальные и духовные училища и семинарии), и, наконец, пятые (сиротские приюты) — для детей-сирот „низших сословий" — рабочих, крестьян, ремесленников, мещан. Учреждения первых четырех категорий содержались в большинстве случаев за счет соответствующих ведомств и министерств — духовного, военно-морского, внутренних дел — и находились в непосредственном их ведении. Совершенно иначе обстояло дело с *приютами*. Будучи учреждениями благотворительными и делом частной инициативы, они существовали милостью и средствами отдельных лиц (сплошь и рядом создающих на этом „добром деле" себе популярность и карьеру), различных филантропических обществ и специальных ведомств, из которых наиболее известным было ведомство императрицы Марии. Приюты ставили своей целью воспитать детей бедноты соответственно их положению, т.-е. подготовить из них людей, знающих „свое место" в жизни, покорных существующему строю и могущих своим трудом, в качестве прислуги, няни, белошвейки, ремесленника и пр., возместить обществу затраченные на них средства и заботы. Тяжелая атмосфера замкнутости, религиозного ханжества, унизительная и жестокая система воспитания, царившие в этих приютах, при полной беззащитности детей создали специфический тип забитого, отупевшего и порой озлобленного питомца приюта.

Противоположные идеи и принципы легли в основу строительства детского дома. Детские дома создавались под лозунгом — „Охрана и обеспечение всех детей республики и ком-

мунистическое воспитание их в детских учреждениях за счет государства". К сожалению, на практике этот лозунг, в силу многих причин, не мог быть осуществлен в первые годы и претворяться в жизнь начал только в последнее время и то лишь частично. История детского дома — это тяжелый путь материальных лишений, стихийности в работе и неизбежных ошибок в поисках совершенно новых форм организации и воспитания детского коллектива. Началась работа по строительству детских домов с величайшим энтузиазмом и любовью. Лучшие дома, помещичьи усадьбы и особняки, включительно до дворцов, отдавались под детские дома; значительная часть реквизированного у буржуазии имущества была передана для детей детских домов. Организация детских домов и снабжение их всем необходимым было одной из первоочередных задач до 1920 г. Народного комиссариата социального обеспечения (дети были приравнены к нетрудоспособным членам общества, пользующимся правом на обеспечение со стороны государства), а затем Народного комиссариата просвещения, куда детдома перешли, как учреждения социального воспитания. Сеть детдомов стихийно росла, но росла под напором главным образом детской беспризорности и детской нуждаемости голодающего Поволжья в 1921/22 г. Число детей, равное в 1917 г. 29.666 чел. (перешедших в детдома из старых приютов), в 1918 г. увеличилось до 75.000; в 1919 г. в детдомах было уже 125.000; в 1920 —400.000; в 1921/22 г. — 540.000.

Такой размах работы не соответствовал ни материальным возможностям, ни педагогическим силам страны. Детский дом скоро столкнулся с громадными затруднениями материального и педагогического порядка: под напором детского потока дома перегружались детьми всех возрастов, различного уровня развития и школьной подготовки; недоставало средств для создания нормальных условий жизни детей и воспитательной работы с ними; не было подготовленных работников и не было предшествующего опыта, на который можно было бы опереться в работе. Материальный кризис в республике и переход детучреждений в связи с новой экономической политикой на местные средства заставили пересмотреть сеть и состав детей детдомов и сократить последний почти на 50% (в 1924 г. в детдомах оставалось только 280.000 детей, а в 1926 г. на 1-е января—около 200.000). Сокращение сети происходило так же стихийно, как и рост ее, и болезненно отозвалось как на работе детучреждений, так и на сокращаемых детях, возвращавшихся сплошь и рядом в необеспеченную семью, а оттуда вновь в ряды беспризорных детей. Но иного выхода не было. Содержание детдомов, оставшихся уже после сокращения, стоило больше 45.000.000 рублей (в 1924/25 г., по данным НКФ), составляя очень значительную долю в бюджете народного образования и фактически задерживая развитие дела всеобщего обучения в стране. Бурный рост, а затем такое же бурное свертывание сети, недостаточность руководства и пр. объективные причины привели к тому, что детский дом в этот период менее чем когда-либо походил на детскую трудовую коммуну. Постепенно назревал кризис детского дома, как педагогического учреждения. Общественное мнение трудящихся стало отрицательно расценивать детдома, как не отвечающие своему основному назначению. Потребовался коренной пересмотр целевой установки детского дома, содержания и методов его работы и уточнение организационной его структуры. Такой пересмотр был сделан II Всероссийским съездом СПОН (созванным в конце 1924 г.), проанализировавшим все больные стороны детдома и давшим определенное направление его дальнейшей работе.

2. Система и типы детучреждений СПОН. В соответствии с основными положениями системы народного образования, а также в соответствии с возрастом детей, их школьной подготовкой и особенностями воспитательно-образовательной работы с ними строится вся система детских учреждений СПОН.

Первичные учреждения — приемники и ночлежки — имеют своей целью оказать нуждающимся детям (беспризорным) первую социальную помощь, выполняя функции карантинного пункта и подготовляя путем организации соответствующих педагогических мероприятий детей к переходу в организованную среду детского дома. Срок пребывания детей в *приемнике* — от 2-х недель до 4-х месяцев, после чего они должны быть направлены в соответствующий тип детдома, или возвращены на родину к родным, или устроены в патронат, на работу и т. д. В первые годы приемники имели возможность быстрого продвижения детей, но в настоящее время, в связи с сокращением сети детдомов, переход детей из приемника в стационарные учреждения чрезвычайно затруднен. Прием детей стал незначителен, потребность в приемниках уменьшилась, и количество их сведено к 171 учреждению (на 1 дек. 1925 г.).

Что касается *ночлежки*, то это учреждение-примитив родственно приемнику в той части, что оно также оказывает первую помощь беспризорным, предоставляя им кров и некоторое питание. Отличается ночлежка от других учреждений принципом добровольного прихода и ухода ребят, а также тем, что охватывает ту наиболее запущенную группу беспризорных, которая избегает учреждений с режимом, стесняющим их свободу. Конечная цель ночлежки — вовлечь своих клиентов в то или иное постоянное учреждение (преимущественно в трудовые коммуны). Для этого ночлежка создает условия для рационального дневного времяпровождения пришедших в ночлежку, организует мастерские, кружки и т. д., т.-е. по возможности ведет с ребятами педагогическую работу. Опыт показывает, что значительная часть беспризорных (в Москве, например, 40%) из ночлежки добровольно переходит в учреждения стационарные, следовательно, ночлежка своей цели достигает. *Детдома* разделяются на следующие основные типы:

Дошкольные дома для детей в возрасте от 3 до 7 лет строят свою работу по принципам и методам дошкольного воспитания. Педагогическая работа (детский сад) организуется преимущественно внутри учреждения. В отдельных случаях, когда позволяют жилищные условия, в детсад дома привлекаются в качестве приходящих дети-дошкольники окружающего трудового населения.

Из дошкольных домов дети переходят в школьные детдома. Между дошкольными и школьными детдомами предполагается полная увязка в планах, содержании и методах работы, с тем, чтобы сохранить преемственность в работе и сделать переход детей в новое учреждение по возможности безболезненным. На практике это далеко еще не достигнуто. Дети-дошкольники составляют приблизительно 10% общего количества воспитанников детдомов (около 20 тысяч человек).

Школьные детские дома организуются для детей от 8 до 15 лет включительно, проходящих нормальную школу. Эти дома ставят своей задачей дать своим воспитанникам общеобразовательную подготовку в объеме школы-семилетки и одновременно определенную сумму практических трудовых и общественных навыков. Из школьного детдома воспитанники выходят или на производство, на работу, или же в профтехнические учреждения и школы повышенного типа соцвоса (II концентр II ступени, ШКМ). Школьные детдома организуются отдельно: для детей нормальных, для детей трудно-воспитуемых, для детей физически дефективных (слепых, глухонемых) и умственно-отсталых и для детей национальных меньшинств, отличаясь один от другого приспособлением педагогической работы к особенностям каждой перечисленной категории детей. Школьные детдома составляют основную часть детучреждений СПОН (их больше 60%), но необходимо отметить, что значительная часть этих домов еще не является выдержанным типом по признаку состава детей: или имеются в доме не все перечисленные возрасты, или включены дети, отставшие от школы, или имеются переростки, старше 16 — 17 лет.

Смешанные детские дома комплектуются из детей дошкольного и школьного возрастов (отдельно для нормальных детей, отдельно для физически-дефективных и умственно-отсталых и отдельно для детей нацмен), составляют до 15% общего числа детучреждений. Положением о детдомах допускается их существование, но только при наличии благоприятных жилищных условий и подготовленного педагогического персонала. Организация и работа смешанных детдомов в настоящих условиях является особенно трудной, и практика подтверждает это: большинство существующих смешанных домов не смогли создать нормальных условий жизни и работы как для дошкольников, так и для школьников, и качество их работы в среднем ниже таковой же в дошкольных и школьных детдомах. Главсоцвосом НКП на эти детдома обращено особое внимание и совместно с местными органами принимаются меры по улучшению постановки в них дела и расформированию наихудших из них.

Подростковые дома или трудовые коммуны—индустриальные и сельскохозяйственные — являются третьим основным типом, выдвинутым жизнью и наиболее отвечающим задачам воспитания беспризорных ребят [1]. Организуются трудовые коммуны для тех подростков (от 13 до 16 лет включительно), которые отстали от нормальной школы и которым необходимо дать элементарное образование (в объеме I ступени по программам школы для подростков) и более серьезную производственную подготовку.

Подростки, приобретшие в результате тяжелых социальных и материальных условий жизни социально-вредные навыки, подростки, прошедшие через комиссии по делам о несовершеннолетних, т.-е. трудно-воспитуемые и правонарушители, организуются в особые трудовые коммуны с наиболее усиленной производственной базой, трудовым режимом и другими особенностями, обусловливаемыми трудностями воспитательной работы с ними. Особые подростковые дома существуют также для физически-дефективных и умственно-отсталых детей.

По положению, трудовые коммуны могут быть организованы только при наличии производственных мастерских, предприятий или сельхозов, работа в которых должна дать подростку минимальную квалификацию (напр., подмастерья) и возможность получения заработка.

Бюджет трудкоммуны должен складываться как из ассигнований и субсидий по местному или государственному бюджету, так и из доходов мастерских и предприятий трудовой коммуны и из заработка воспитанников, работающих на предприятии. Частичный переход на самоокупаемость — один из основных принципов организации трудкоммуны. Соответственно этому внутренняя жизнь трудовой коммуны более, чем в иных детучреждениях, должна основываться на полной самоорганизации и максимальном участии во всей жизни и работе коммуны ее членов — подростков. В целях своевременного выхода подростков из коммуны и скорейшего устройства их на работу каждый подросток-член трудкоммуны должен быть зарегистрирован на бирже труда по достижении 16 лет (а в отдельных случаях, с разрешения инспектора труда, и с 14 лет).

Пионер-дом не является самостоятельным типом детдома, а лишь разновидностью дома школьного или подросткового. Пионер-дом— это детский дом, в котором 100% детей пионеры и который всю свою работу строит по принципам и формам пионерской организации, являющейся в то же время и органом самоуправления детдома. Организуется пионер-дом из детдома только при следующих условиях: при желании самих детей и наличии сильного пионер-отряда, наличии полной договоренности отряда и вожатого с педагоги-

[1] Среди детей детских домов насчитывается до 60.000 подростков старше 14 лет, не прошедших нормальной школы.

ческим коллективом и наличии педагогического коллектива, подготовленного к работе в пионер-доме; при обеспечении руководства за комсомольской организацией и, наконец, при наличии базы для общественно-трудовой работы пионер-дома: предприятие, совхоз и т. п. Работа пионер-дома строится на основе общественно-трудовой деятельности коллектива детей и взрослых, связанной с той производственной базой, при которой находится пионер-дом.

Детский городок представляет из себя систему детучреждений разных типов — домов школьных, дошкольных и подростковых, школ, мастерских и клубов, объединенных общими органами управления и самоуправления и единым педагогическим и хозяйственным планом работы.

Детский городок при правильной организации работы имеет большие, по сравнению с небольшим детдомом, возможности охватить организованным воздействием все стороны жизни детей, направлять детей в учреждения, наиболее соответствующие их возрасту, школьной подготовке и склонностям, и более планово организовывать передвижение детей из одного учреждения в другое

Детские городки, сосредоточивающие большое количество детей, могут, однако, организовать успешно работу по трудовой и образовательной подготовке воспитанников и выходу их в жизнь только в том случае, если у детского городка имеется достаточно мощная производственная база, подготовленные работники-организаторы и педагоги и установлена крепкая связь с окружающими производственными, профессиональными и советскими организациями. В современных условиях создание таких крупных детучреждений, как детский городок, является чрезвычайно трудным делом, и практика часто подтверждает нецелесообразность их организации в данный момент. Между тем детские городки создаются местными органами весьма охотно и главным образом из-за экономических соображений, но, как правило, создаются без учета реальных возможностей и перспектив дальнейшей их работы, без проведения необходимой подготовительной работы. При таких условиях большинство детских городков, организованных к тому же в отдалении от производственных центров в бывших монастырях, заштатных городах, дачных поселках, не имеющих производственных мастерских и часто слишком громоздких (до 4.000 детей), не может выполнить тех задач, которые перед ними поставлены. Как исключение, имеются детские городки, которые, находясь в наиболее благоприятных условиях и обеспеченные сильными работниками, имеют очень значительные достижения в педагогической работе.

Последним звеном в системе детучреждений СПОН являются *общежития* — переходная ступень к самостоятельному существованию воспитанников. В общежития попадают те подростки, которые, выходя из детских домов, поступают в профессиональные учебные заведения, но не имеют еще стипендии и места в общежитии профобра, устраиваются в производства на работу, но не получают еще прожиточного минимума или же, достигши предельного возраста, должны выйти из детдомов, но работы еще не получили.

Общежития начали возникать только в 1925 г., когда выпуск воспитанников принял широкие размеры: число их еще невелико. Организованы и работают общежития не везде правильно, так как отсутствие опыта часто влечет за собою ошибки.

3. **Организация детдома.** Свою работу детдома различных типов организуют, руководствуясь положениями и инструкциями Наркомпроса, при чем основные организационные принципы являются общими и обязательными для детучреждений всех типов [1].

Все детдома, в отличие от дореволюционных учреждений, осуществляют совместное воспитание детей обоего пола и только в отношении трудкоммун допускается, в случае недостаточной подготовленности подростков к организованно-коллективной жизни, временно организация раздельных трудкоммун для мальчиков и девочек.

Для получения детьми и подростками *образовательной и трудовой* подготовки детдома используют прежде всего соответствующие учреждения народного образования — школы, клубы, районные мастерские, а также фабрики, заводы, кустарные производства и пр. (в форме ученичества подростков). В том случае, когда в силу особых местных условий посылка воспитанников в эти учреждения или производства невозможна, детдома организуют образовательную и трудовую подготовку внутри дома, при чем школа детдома непременно должна быть включена в местную сеть школ и приняты все меры для привлечения в школы и мастерские детдома приходящих детей окружающего населения. В виду недостаточной сети школ для подростков соцвоса почти все подростковые детдома вынуждены иметь школу внутри своего учреждения.

Вывод детей детдомов в общие школы, клубы и т. д. вызван следующими соображениями: организуемые ранее внутри детдома школьные занятия носили кустарный характер: неполное количество школьных групп, случайный выбор программного материала, ничтожное оборудование, отсутствие учебных пособий и т. п.; школа внутри учреждения способствовала еще большей замкнутости детдома, разрыву между ним и средой и сохранению за ним специфического приютского облика. То же происходило и с мастерскими: каждый детдом стремился организовать хоть плохую, но „свою" мастерскую, и эти мастерские при крайне ограни-

[1] Изданы следующие положения: „Положение о первичных учреждениях" (см. „Еженедельник НКП", № 21, 1925 г.); „Положение о детдомах" („Еженедельник НКП", № 15, 1926 г.); „Положение о трудовой коммуне" („Еженедельник НКП", № 25, 1926 г.); „Инструктивное письмо НКП и ЦБ юных пионеров при ЦК ВЛКСМ об основных положениях организации работы пионер-домов" („Еженедельник НКП", № 2, 1926 г.), а также ряд положений об учреждениях для физически-дефективных и умственно-отсталых детей.

ченных возможностях детдома носили очень жалкий характер — нехватало инструментов, не на что было приобрести сырье и материалы, нельзя было включить в штаты специального инструктора труда, не было программной работы в мастерских. В настоящее время до 75% всех детдомов посылают детей в общие школы. В отношении мастерских взят твердый курс на организацию более мощных районных и центральных мастерских, развертывание сети которых происходит в плановом порядке. Всего же мастерских насчитывается около 1.000 (на 2.593 детучреждения). Охвачено мастерскими до 25% всех подростков старше 14 лет, или 15% общего количества детей, включая сюда и дошкольников.

Детдома и трудкоммуны, имеющие с.-х. базу (одна треть детдомов находится в сельских местностях и в общей сложности имеет до 15.000 десятин земли), по положению, должны организовать свою работу так, чтобы подготовлять специалистов той или другой отрасли сельского хозяйства, исходя из потребностей своего района, и использовать одновременно мастерские подсобного сельскому хозяйству характера для подготовки кустаря-ремесленника для деревни. В целях облегчения устройства своих воспитанников на соответствующую работу или для получения специального образования в с.-х. учреждениях профобра эти детдома и трудкоммуны должны устанавливать связь с земельными органами, с.-х. кооперацией и с.-х. проф. учреждениями. Не исключена возможность организации из ребят с.-х. артелей и колхозов, при условии наделения их землей и с.-х. инвентарем, а также оказание помощи отдельным воспитанникам при переходе их на индивидуальное хозяйство. Вопрос об оказании материальной помощи выходящим разрешен ассигнованием правительством специальных средств для этой цели, вопрос же о наделении землей находится еще в процессе проработки.

Организация детской среды в детдоме происходит на началах детской самодеятельности и полной самоорганизации детей. Детское самоуправление выражается в форме активного участия детей на выборных началах или по принципу добровольчества во всех областях жизни своего учреждения. Если в совете детдома дети участвуют через своего представителя, то во всех его комиссиях — хозяйственных, культурно-просветительных, санитарных и пр.—они составляют абсолютное большинство (особенно старшие возрасты), и педагог является там лишь помощником, инструктором и старшим товарищем детей, направляющим инициативу и деятельность их и передающим им свой опыт.

Детский дом организует самую широкую связь с окружающей средой как в форме изучения ее, ознакомления с нею, так и в форме активного участия в общественно-трудовой жизни окружающего населения. Это участие носит характер общественно-полезной работы, выполняемой детдомом примерно: в работе в избе-читальне, на летней детской площадке для крестьянских детей-дошкольников, в помощи кооперативу, сельсовету, в проведении различных кампаний, переписи и пр, крестьянскому — в оказании помощи маломощным крестьянским хозяйствам, горсовету — в поддержании в порядке общественных садов, цветников и т. п.

Детские самоорганизации являются для детей практической школой для приобретения общественных и организационных навыков. В области детсамоорганизации детдома имеют наибольшие достижения

Ответственное руководство педагогической, хозяйственной и административной жизнью каждого детдома возлагается отделом народного образования на заведующего детучреждением. Кроме того, в каждом детдоме организуется совет дома, включающий всех взрослых работников детдома — педагогов, медперсонал, технических служащих, представителей от детей старшего возраста, представителей от ОНО, исполкома и Совета раб.-кр. и кр. депутатов, организаций ВКП (б) и ВЛКСМ, кресткомов в деревне, а также представителей тех предприятий, с которыми связан детдом. Совет планирует работу, рассматривает вопросы улучшения и состояния работы детдома, вопросы связи с окружающими организациями и учреждениями и вопросы выхода воспитанников из детдома и дальнейшего их устройства. Кроме того, совет ведет систематическое наблюдение за расходованием средств, получаемых детучреждением. Правильно функционирующий совет дома есть тот мостик, который помогает связать детский дом с советской общественностью, создать правильные представления о детском доме среди населения и познакомить последнее с задачами, его нуждами и тем ценным, что имеется в практике его работы.

К сожалению, советы в детдомах существуют чаще всего только на бумаге. Происходит это, с одной стороны, вследствие недостаточной инициативы и активности детдома в деле привлечения к себе внимания и участия советской общественности и партийных организаций, а с другой—от неизжитого еще равнодушного и безучастного отношения советских органов и организаций к детдому.

4. Содержание и методы работы детдома. Вместе с пересмотром целевой установки детдома и уточнением его организационной структуры были также пересмотрены содержание и методы работы детучреждений СПОН. Отсутствие в первый период существования детдомов правильного подхода к работе, ясных целей, ориентировочных планов и обязательного программного минимума, при крайне неблагоприятных внешних условиях, повлекло за собою неопределенность в работе, безответственность работников и значительные отклонения от основных принципов и правильных методов педагогической работы.

В результате дети и подростки (прежде беспризорные)—активные, практичные, знающие жизнь и не мирящиеся с неопределен-

ностью своего положения и отсутствием реальных перспектив в будущем—не удовлетворялись создающимся укладом жизни детдома и всячески против него протестовали. Работники детдомов также переживали неудовлетворенность своей работой. II Всероссийский съезд СПОН, установивший основные факторы, обусловливающие детскую беспризорность, и выявивший всю ненаучность теории моральной дефективности, признал недопустимым деление ребят по признаку нормальности и моральной дефективности и установил, что преодоление педагогических трудностей, связанных с воспитанием и образованием беспризорных детей, лежит не в создании замкнутых, изолированных от жизни учреждений, не в применении мер принудительного воспитания, а в создании такой обстановки, которая ставила бы ребят в условия величайшей активности и самодеятельности, в условия трудовой жизни и связи с рабочей средой, которая одна может исправить выбитого из колеи беспризорного ребенка.

Основным содержанием работы детдома и основным методом, позволяющим организовать детколлектив на живом интересующем их деле, является *трудовая деятельность* воспитанников, заключающаяся в хозяйственной деятельности, в самообслуживании, в ручном труде и производственном труде подростков в мастерских и предприятиях детдома или его сельхозах. Возраст детей и целевая установка детдомов определяют характер и формы труда детей, труда, который должен представлять из себя систему усложняющихся трудовых заданий, в конечном итоге дающих определенную сумму трудовых навыков и умений. Начиная с дошкольного возраста, дети принимают участие в обслуживании себя и своего помещения, в уходе за мелкими домашними животными; дети 8—12 лет уже более полно участвуют в труде по обслуживанию нужд своего дома, неся всевозможные дежурства по столовой, в спальне, в кухне, скотному двору, выполняя работы по починке мебели, электричества, работы на огороде, закупку продуктов, учебных пособий, ориентируясь в бюджете дома, ведя элементарную отчетность и т. д., а также выполняя несложную общественно-практическую работу в своем районе; доля участия подростков в труде взрослых становится еще больше и позволяет дому подростков перейти в производственную коммуну.

Вся трудовая деятельность детей, имеющая определенное место в общем плане работы дома, увязывается с работой образовательной (соответствующим программным материалом), внешкольной, общественно-полезной и по физическому воспитанию (развитие движений, способствующих усвоению правильных трудовых навыков).

Активное участие детей в строительстве своей жизни, осознанность конечных целей их работы и путей к достижению этих целей, наличие наглядного примера со стороны руководителей-воспитателей создают в детях определенную заинтересованность своим учреждением и своим трудом. В трудовых коммунах, кроме того, заинтересованность создается тем, что труд каждого подростка строго учитывается и фиксируется в специальных учетных книжках, заработок подростков в мастерских и предприятиях трудкоммуны поступает в общий фонд коммуны и расходуется как на содержание подростков и улучшение постановки дела в мастерских или сельхозе, так и на личные текущие нужды подростков и на составление личных фондов, накапливаемых ко времени выхода подростков в самостоятельную жизнь.

Образовательная работа в детдоме, не имеющем школы, сводится к применению детьми на практике своей жизни тех знаний, которые они получают в школе, и укреплению соответствующих навыков, предусматриваемых программами ГУС'а: по охране здоровья, общественных навыков, исследовательской работы и пр. В школах подростков трудовых коммун образовательная работа должна преследовать практическую цель—облегчить подросткам приобретение квалификации и общественно-политических знаний и навыков, необходимых для вступления на работу в производстве, а также для возможного продолжения своего образования в учреждениях профобра. Для этого программы ГУС'а для школ подростков увязываются с программами мастерских и содержание прорабатываемого материала отвечает конкретным целям данного подросткового дома.

Клубная работа, если она ведется в детдоме, носит преимущественно кружковую форму и имеет по возможности практический уклон: например, кружок электромонтажный, авиахим, радио-кружок, а также краеведческий, политический, литературный, спортивный и т. д., но непременно в соответствии с запросами детей и материальными возможностями дома. (См. т. II, отд. XVI, ст. „Кружки и ассоциации".) Однако справедливость требует отметить, что массовый детский дом в отношении клубной работы имеет еще очень мало достижений вследствие главным образом материальной бедности детдомов — отсутствие соответствующих ассигнований на материалы, необходимого помещения и пр., а также неумения и неподготовленности персонала, работающего в детдомах.

Общественно-политическое воспитание занимает большое место в педагогической работе детдома, при чем при правильной его постановке оно заключается не только в сообщении политических знаний и проведении революционных праздников, но в повседневном практическом участии детей в общественной жизни своего района и в максимальном развитии детсамоорганизаций. В настоящее время, когда 80% детей охвачены детским и юношеским коммунистическим движением, естественно, что пионерские организации являются организаторами и инициаторами общественно-политического воспитания всей массы детей детдомов.

Общественно-полезная работа детского дома строится на учете следующих моментов: 1) ка-

кую работу для детей можно найти в районе (увязка со всеми организациями), 2) какую работу дети данного детдома могут выполнять (во возрасту и подготовке) и какая наиболее соответствует общему направлению всей работы дома (целевой установке), 3) как увязать эту работу с образовательной и трудовой работой детей и 4) какие практические навыки можно получить в процессе работы детям — будущим участникам в строительстве коммунистического общества.

На ряду с оздоровляющим влиянием детдвижения и с очень значительными достижениями детдомов в области общественно-политического воспитания детей имеются и очень значительные недочеты в этой работе. Чрезмерно бурный рост пионер-организации в детдомах при неподготовленности педагогов и вожатых, сопровождающийся во многих случаях механическим вхождением детей в отряд, повлек за собой неувязку между пионер-работой и остальной работой детдома, недоговоренность педагогов и вожатых, увлечение чисто-внешними формами работы, без углубленного усвоения детьми соответствующего материала и без попытки практического применения его в своей жизни (коллективизм в быту и пр.), а отсюда получалась неудовлетворенность детей и частичный отход их от пионер-организации.

Физическое воспитание в детском доме направлено прежде всего на создание санитарно-гигиенических условий и режима, способствующих нормальному развитию детского организма, и на привитие детям навыков и умений по личной и общественной гигиене, необходимых им и в последующей жизни. Нормализация трудовой нагрузки детей, правильное распределение труда и отдыха, регулирование питания, использование воздуха, воды, солнца, игры, гулянье, спортивные упражнения и гимнастика естественных движений — вот содержание физического воспитания в детдоме. Роль руководителя-педагога и пионер-работника в постановке физического воспитания, т.-е. в правильной организации всей жизни, труда и отдыха детей, огромна. Врач, прикрепленный к детдому, должен принимать самое деятельное участие в проведении физического воспитания, помогая работникам своими советами, ведя авторитетные беседы с детьми и техническим персоналом и активно участвуя в работе санитарной комиссии дома.

В действительности физическое воспитание—больное место в детском доме. Все дефекты в этой области являются результатом тяжелых жилищных и материальных условий (скученность, нищенское оборудование, общее неблагоустройство и т. д.) и недостаточности инициативы и умения со стороны самих работников. Так, детский дом страдает от поразительного однообразия питания, от нерационального распределения времени детей, от недостаточного использования воздуха.

Особое внимание детдому приходится уделять вопросу *полового воспитания детей*. Наблюдающиеся ненормальности в этой области зависят в 99 случаях от неправильно организованной в детдоме детской жизни, недостаточного заполнения ее интересным для детей содержанием, трудом, общественной деятельностью, детской самоорганизацией.

Многообразная и сложная педагогическая работа детдома, охватывающая все стороны детского коллектива, требует особо серьезного *планирования ее*, обеспечивающего полную увязку всех отдельных частей работы и работы всех учреждений—школы, клуба, мастерских, пионер-отряда, ведущих работу с одним и тем же коллективом детей. В составлении плана на ряду с педагогами непременно участвуют дети в посильной для каждого возраста форме (от простой беседы с младшими, что и зачем предполагаем мы делать и работать, до максимального участия наравне со взрослыми работниками для старших).

Внутренняя, *бытовая сторона жизни детдома* строится на началах коллективизма, когда все члены коллектива пользуются одинаковыми правами в пределах правил, принятых коллективом, и несут те или иные обязанности в отношении всего коллектива согласно своих сил и способностей. В трудовой коммуне возраст воспитанников позволяет возлагать определенную ответственность на членов коммуны за систематическое нарушение порядка и интересов коммуны (включительно до удаления из трудовой коммуны по постановлению общего собрания). Равное участие в труде и общественной жизни сглаживает острые отношения, которые нередко создаются в детдоме между мальчиками и девочками, между детьми и взрослыми сотрудниками.

5. Перспективы развития детского дома. Несмотря на ликвидаторские настроения, проявляемые еще местами по отношению к детдому, вызываемые неудовлетворительной постановкой работы, не оправдывающей слишком больших затрат на его содержание, детдом все же является в Советской республике необходимым звеном в общей системе учреждений соцвоса. На тот период, пока существует детская беспризорность, перед детским домом стоит серьезнейшая и ответственнейшая задача — взять с улицы беспризорных детей и организовать их воспитание [1].

В то же время потребность трудящихся в помещении своих детей в детдом уже в настоящее время огромна, и в дальнейшем, в связи с разрушением старых форм семьи и все большим вовлечением женщины в общественную жизнь и работу, эта потребность, несомненно, будет возрастать.

[1] На первое января 1926 г. в РСФСР с автономными республиками значилось 2.711 детучреждений с 200.000 государственных детей. На улице остается еще до 120 000 беспризорных, требующих помощи государства. В перспективном плане борьбы с детской беспризорностью намечено, что в течение 3-х лет этих беспризорных детей вберут в себя детдома следующим способом: 65.000 будет принято вместо того же количества выпускаемых из детдомов за этот срок подростков и 60.000 в детдома, которые должны быть организованы в дополнение к существующей уже сети.

Идя навстречу этой потребности населения в учреждениях общественного воспитания детей, советское правительство допустило, как временную меру, прием в детдома за плату детей, родители которых по условиям своего труда и быта не могут воспитывать их дома, но могут оплачивать содержание их в детдомах [1]. Кроме того, допускается с разрешения органов НКП организация и существование детдомов на средства общественных организаций, профсоюзов, кооперативов, ячеек, общества „Друзья детей" и т. п.; эти детдома являются государственными учреждениями, входя в общую сеть культурно-просветительных учреждений, открываются и закрываются с разрешения органов народного образования и работают согласно общим положениям. Наконец, государство, не имея материальной возможности на ближайший период расширить сеть детдомов для обслуживания всех детей трудящихся, привлекает через свои органы инициативу советской общественности, предлагая за счет средств и сил последней организовывать для детей при фабриках и заводах, при жилищных товариществах, совхозах и т. д. учреждения-примитивы—детские уголки, клубные комнаты, детские общежития, площадки и т. п., где матери и отцы могли бы, идя на работу, оставить ребенка под определенным педагогическим надзором. Такие детские ячейки-примитивы имеют все данные развернуться впоследствии в широкую сеть учреждений для детей трудящихся.

Литература. *Детская беспризорность и детский дом.* Сборник под ред. С. С. Тизанова, В. Л. Швейцер и В. М. Васильевой. Изд. Отдела социально-правовой охраны несовершеннолетних Главсоцвоса НКП. Москва, 1926 г. 240 стр. Ц. 1 руб. 50 коп. *Беспризорные в трудовых коммунах.* Сборник под. ред. В. Л. Швейцер и С. М. Шабалова. Изд. Отдела соц.-прав. охр. нес-х Главсоцвоса НКП. Москва, 1926 г. Лившиц Е. *Детская беспризорность и новые формы борьбы с ней.* Изд. „Работник Просвещения". Москва, 1924 г. 20 стр. Ц. 20 коп. Лившиц Е. С. *Социальные корни беспризорности.* Изд. „Раб. Просвещения". Москва, 1925 г. 206 стр Ц. 1 руб. 50 коп. Маро, М. И. Ливитина. *Беспризорные. Социология. Быт. Практика работы.* Изд. „Новая Москва". 1925 г. 454 стр. Цена 1 руб. 40 коп. О. Кайданова. *Беспризорные дети.* Практика работы опытной станции. ГИЗ, 1926 г. 74 стр. Ц. 60 коп. (Биб-ка педагога) Ривес и Шульман. *От школы-коммуны к детскому городку.* 2-е изд. ГИЗ, 1924 г. Ц. 50 коп. В. Дюшен. *Пять лет детского городка им. III Интернационала.* ГИЗ, 1924 г. Ц. 50 коп. *Программа трудовой подготовки подростков детдомов.* Изд. Отдела соц.-прав. охр. нес-х Главсоцвоса. Москва, 1926 г. *В помощь детскому дому.* Положения, инструкции, материалы, руководящие указания. Изд. Отдела соц.-прав. охраны нес-х Главсоцвоса, Москва, 1927 г. 136 стр. Цена 1 руб. *О летней работе детдомов, детгородков и пионер-отрядов.* Изд. СПОН Главсоцвоса. Москва, 1926 г. 32 стр. Пистрак (ред.). *Школа-коммуна Наркомпроса.* Изд. „Раб. Просвещения". 1924 г. С. Белоусов. *Этапы развития школьного самоуправления.* Изд. „Раб. Просвещения". 1925 г., 105 стр. Ц. 85 коп. Зарецкий. *Организация коллективной жизни в школе.* 2-е изд „Раб. Просвещения". Москва, 1926 г. Ц 70 коп. Варендонк. *Детские сообщества.* Перев. с французского, с предисловием Шульгина. Изд. „Раб. Просвещения". Москва, 1926 г. Ц. 85 коп. Дюшен и Замятина. *Политические праздники в школе и детдоме.* ГИЗ, 1926 г. Цена 1 руб *Спутник вожатого.* Составил Волков. Изд. „Пролетарий", 1926 г. Цена 1 руб. 60 коп. *Партия, комсомол и юные пионеры.* Материал всесоюзных курсов по подготовке работников деткомдвижения СССР. Статьи: Крупской, Крупениной, Шейнберга, Васильевой и др. в журнале „На путях к новой школе", № 7—8, 1924 г. *Здание школы. Питание. Одежда. Режим труда и отдых.* Нормы, утвержденные оздравдетом Наркомздрава. Д-р Дробинский, под ред. проф. Сысина. Изд. „Жизнь и Знание". Москва, 1926 г. Ц. 45 коп. *Справочник по гигиене и санитарии детучреждений.* Изд. Наркомздрава. 1926 г. Цена 2 руб. *Обзор литературы по вопросам труда.* Журнал „На путях к новой школе", № 2, 1926 г., стр. 110.

В. М. Васильева.

КОМИССИИ ПО ДЕЛАМ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ДЕТЕЙ.

1. Педагогическая установка в деле борьбы с детскими правонарушениями. Современной наукой установлено, что у детей имеются такие психо-физические особенности, которые отличают их от взрослых людей. В силу этого подход к оценке поведения детей должен быть иной, чем к оценке поведения взрослых. Нарушения норм уголовного закона, учиненные взрослыми, до сих пор именуются преступлениями, вменяются в вину, и этим моментом, на ряду с степенью опасности преступника для общества, определяются меры воздействия, которые до издания Уголовного кодекса 1926 г. именовались наказаниями, а теперь мерами социальной защиты судебно-исправительного характера. Не то в отношении детей. Правонарушения детей не оцениваются с точки зрения виновности, не влекут за собой наказаний, но являются лишь поводом для принятия в отношении детей и в их интересах необходимых педагогических или медико-педагогических мер. Но дети-правонарушители очень часто терпят материальную нужду и нередко сами являются жертвами преступления со стороны взрослых. И государство, в качестве верховного опекуна всех детей, берет на себя обязанность не только воспитывать их, но и приходить им на помощь, оказывает им материальную поддержку и, в случаях нарушения взрослыми их интересов и прав, становится на защиту их от этих посягательств. Государственным органом, на который возложены задачи перевоспитания несовершеннолетних правонарушителей, оказания им социальной помощи и защиты детей от преступлений со стороны взрослых, являются комиссии по делам о несовершеннолетних.

2. Краткая историческая справка. Декрет 14 января 1918 г. (С. У. 1918 г. № 16, ст. 227) об учреждении комиссий о

[1] Такие дети принимаются в обычные детдома, число их не может превышать 10% общего числа воспитанников данного дома и живут они на общих основаниях с детьми данного дома.

несовершеннолетних, обвиняемых в общественно-опасных действиях, исходя из принципа невменения несовершеннолетним (до 17 лет) в вину их действий, упразднил для несовершеннолетних правонарушителей суд и наказания. Вместо суда для них были организованы комиссии, каковые применяли к несовершеннолетним не наказания, а меры общественного воспитания и государственного обеспечения. Комиссии эти находились в ведении Народного комиссариата общественного призрения и состояли из представителей этого ведомства, Наркомпроса и Наркомюста. 4 марта 1920 г. СНК в изменение и развитие декрета 14 января 1918 г. издал декрет (С. У. 1920 г., № 13, ст. 83), коим а) комиссии (в измененном составе) переданы в ведение Наркомпроса и его органов; б) возраст несовершеннолетних правонарушителей, подведомственных комиссиям, повышен до 18 лет и в) предоставлено комиссиям передавать в народный суд тех несовершеннолетних старше 14 лет, в отношении которых будет установлена невозможность применения к ним мер медико-педагогического воздействия. В силу 8 ст. декрета 4 марта 1920 г. была издана инструкция комиссиям (С. У. 1920 г., № 68, ст. 308). С 1 июня 1922 г., со времени введения в действие Уголовного кодекса, дела о несовершеннолетних правонарушителях, достигших 16 лет, перешли в ведение суда.

Затем постановлением СНК РСФСР утверждены: 1) положение о местных комиссиях по делам о несовершеннолетних (С. У. 1926 г., № 19). На основании 15 ст. этого положения издана новая инструкция этим комиссиям. 2) Положение о центральной комиссии по делам о несовершеннолетних (С. У. 1925 г., № 38). По этому положению центральная комиссия является высшим органом надзора за деятельностью местных комиссий.

3. Организация и состав комиссий. На основании ст. 1 положения местные комиссии учреждаются, по представлению надлежащего отдела народного образования, постановлениями соответствующих исполнительных комитетов. Каждая комиссия состоит из 3 членов: 1) председателя-педагога, представителя местного Оно, 2) народного судьи, представителя местного народного суда, и 3) врача, представителя местного отдела здравоохранения. С совещательным голосом могут присутствовать на заседаниях комиссии представители ВЛКСМ и отдела по работе среди женщин ВКП (б) — по одному от каждого. Центральная комиссия состоит из 4 членов с решающим голосом (председателя — представителя НКП, и представителей НКЮ, НКЗдр. и НКВНД) и 4 членов с совещательным голосом (из представителей ВЦСПС, ЦК ВЛКСМ, женотдела ЦК ВКП (б) и ЦК крестьянских обществ взаимопомощи). При каждой местной комиссии должен быть соответствующий штат обследователей - воспитателей, детских социальных инспекторов и канцелярии.

4. Работа комиссий. Компетенция их. Ведению комиссий подлежат все недостигшие 16-летнего возраста правонарушители, независимо от тяжести совершенных ими деяний и от степени их социальной или педагогической запущенности. Комиссии, обнаружив участие взрослых в деянии несовершеннолетних (подстрекательство, соучастие, попустительство, укрывательство) или преступления взрослых в отношении несовершеннолетних (склонение к проституции, сводничество, эксплоатация труда, жестокое обращение и пр.), привлекают виновных к судебной ответственности и в лице председателей и обследователей-воспитателей поддерживают обвинение на суде. Этим же лицам принадлежит право возбуждения и поддержания обвинения на суде, когда они непосредственно установят наличность преступления взрослых в отношении несовершеннолетних. Комиссии, будучи медико-педагогическими учреждениями, никаких судебных функций не имеют. Поэтому: а) они не в праве принимать к своему рассмотрению гражданские иски за вред и убытки, причиненные несовершеннолетними правонарушителями, в случае же заявления таковых исков обязаны разъяснять потерпевшим, что те должны обращаться с ними в суд; б) они не в праве налагать на взрослых никаких наказаний (кроме штрафа за неявку по вызову в комиссию).

5. Меры, принимаемые комиссией. Те меры, которые принимаются комиссией, являются, с одной стороны, мерами социальной помощи, с другой — мерами медико-педагогическими, например: ходатайство об оказании несовершеннолетнему той или другой помощи; частный и общественный патронат; опека, устройство на работу и обучение ремеслу; отправка на родину, помещение в учреждения социального воспитания (в школу, в детдом и пр.), в лечебные и лечебно-воспитательные учреждения, содействие к поступлению в детские и юношеские клубы, беседа, замечания, присмотр родителей и других лиц с дополнительным присмотром обследователя-воспитателя и без такового; присмотр обследователя-воспитателя и пр. Меры эти можно принимать как порознь, так и соединяя их.

В тех случаях, когда комиссия признает, что они недостаточны для воздействия на несовершеннолетнего, она направляет такого несовершеннолетнего, если он достиг четырнадцатилетнего возраста, в народный суд. Но передача несовершеннолетних в народный суд должна применяться в самых редких случаях, когда комиссия, на основании данных обследования и всех обстоятельств дела, придет к несомненному убеждению в бесплодности применения к несовершеннолетнему тех мер, какими она располагает.

6. Деятельность комиссий в РСФСР. Число комиссий, со времени передачи их в ведение НКП (с 1920 г.), когда их было около 50, быстро возросло и к 1924 г. их функционировало 275. 1925 г. дал некоторое уменьшение (на 23).

Уменьшение это объясняется тем обстоятельством, что комиссии упразднены в некоторых уездных городах по случаю районирования. Но уже в 1926 г. стали поступать сведения об открытии районных и волостных комиссий, и в настоящее время (1927 г.)

насчитывается по РСФСР всего 410 комиссий.

При сравнении данных о движении несовершеннолетних по отдельным годам следует иметь в виду: а) что с введением в действие Уголовного кодекса (1/VI 1922 г.) возраст несовершеннолетних, подлежащих ведению комиссий, был понижен до 16 лет; б) что группа от 16 до 18 лет составляла около 40% всех несовершеннолетних правонарушителей; в) что, несмотря на действие Уголовного кодекса, все же около 10% несовершеннолетних 16 лет проходит через комиссии; г) что, хотя ведению комиссий подлежат только правонарушители, комиссии принимали к своему производству и дела о дурном поведении в детдоме и в семье, о беспризорных и т. д. Таких дел, напр., в 1925 г. было около 12,5%.

Данные о поступлении несовершеннолетних в комиссии следующие:

Поступило:

Годы.	Всего.	Из них в возрасте до 16 лет.
1921	48.887	29.315
1922	49.307	32.250
1923	41.619	37.458
1924	51.934	45 771
1925	48.242	43.945

(остальные — 8,7% в возрасте от 16 лет).

Трудно сказать, какие причины вызвали уменьшение количества несовершеннолетних, поступивших в комиссии в 1925 г.; возможно, здесь сказалось уменьшение числа комиссий; возможно влияние и некоторого уменьшения детской беспризорности.

По возрасту дети-правонарушители по РСФСР в 1925 г. распределялись следующим образом:

	%
До 12 лет	16
12 и 13 лет	29,5
14 и 15 лет	45,6
16—18 лет и неизвестного возраста	8,9
	100

По полу несовершеннолетние правонарушители по РСФСР распределялись в 1925 г.:

	%
Мальчиков	93,6
Девочек	6,4
	100

По видам правонарушений по РСФСР несовершеннолетних было в 1925 г.:

Привлекаемых:	Абсол. числа	в %
1. За имущественные правонарушения	20.269	69,98
2. За правонарушения против личности	5.453	18,77
3. За приготовление, сбыт и хранение спиртных напитков (самогон).	825	2,81
4. За порубку леса	1 064	3,67

Остальные виды правонарушений, если не считать нарушений правил о торговле (1,44%), составляют каждое в отдельности менее 1%.

По характеру правонарушений большинство их, *каждое в отдельности* (особенно кражи, обыкновенные, мелкие), не представляет серьезной опасности для общества; наиболее тяжкие из них, как кража лошадей, разбой и грабеж, половые правонарушения, дают каждое менее 1%, при чем кража лошадей, грабеж, разбой, равно как и самогон и порубка леса, совершаются обычно взрослыми, несовершеннолетние же являются лишь вольными или часто невольными их пособниками; самые опасные правонарушения — убийства и поджоги — в громадном большинстве случаев совершаются вследствие и осторожного обращения с оружием или огнем, умышленно же эти деяния совершаются очень редко. Остается хулиганство. Однако при оценке этого явления, которое дает более 10%, следует иметь в виду, что в действительности оно гораздо менее опасно, чем это может казаться по статистическим данным. Комиссии, как и суды, нередко относят к хулиганству такие правонарушения, как простое нарушение общественной тишины, словесное оскорбление и т. п. — сравнительно незначительные правонарушения.

Рецидив. Для оценки успешности борьбы с правонарушениями вообще и в частности с правонарушениями несовершеннолетних следует иметь сведения о рецидиве.

Из всех правонарушителей, прошедших через комиссии в РСФСР (кроме Москвы), рецидивистов было:

Годы.	%
1922	16,53
1923	17,03
1924	19,1
1925	21,61

Рецидив по Москве дал:

Годы	%
1924	37,5
1925	43,18

По имущественным правонарушениям — около 50%.

Из данных о социальном составе и семейном положении детей-правонарушителей, о видах и характере правонарушений в рецидиве видно, что более 80% несовершеннолетних правонарушителей — дети людей, живущих личным трудом и материально необеспеченных. Если материальная необеспеченность, часто влекущая за собой беспризорность и безнадзорность детей и, как следствие, их педагогическую и социальную запущенность, является благоприятной почвой для развития детских правонарушений, то отсюда видны пути, по которым должна вестись борьба с ними. Это, во-первых, обеспечение нормального существования детей; во-вторых, их воспитание, включая в него и основательную трудовую подготовку. Меры, применяемые комиссиями, и преследуют обе указанные цели: с одной стороны, детям оказывается социальная помощь, с другой — им дается необходимое воспитание и по мере надобности лечение.

При оценке деятельности комиссий, по данным 1925 г., прежде всего следует об-

ратить внимание на весьма незначительное количество мер социальной помощи, применяемых комиссиями. Такие меры, как опека, отправка на родину, устройство на работу и помещение в детские дома, дают всего несколько более 10% всех мер. Причина этого не в непонимании комиссиями значения указанных мер, а в невозможности для комиссий применять их во всех случаях, когда это необходимо: трудно найти людей, имеющих возможность и желающих взять под опеку несовершеннолетних правонарушителей; трудно найти работу подросткам, не имеющим никакой квалификации, не умеющим, а нередко и не желающим работать; нет средств на отправку на родину; нет достаточно мест в детских домах.

Из педагогических мер чаще всего применяется беседа, замечание, внушение (26,9% всех мер) и передача под присмотр родителей (около 16%). Нет сомнения, во многих случаях иных мер и не требуется: дети до 12 лет (а их 16%) по большей части не проявляют признаков сколько-нибудь глубокой социальной или педагогической запущенности, и деяния, ими учиненные, не представляют опасности для общества. Некоторый процент детей старших возрастных групп по тем же причинам не требует более серьезных мер воздействия. Но, разумеется, комиссии иногда применяют рассматриваемые меры и в тех случаях, когда, по их мнению, необходимо было бы применять меры более длительного и глубокого воздействия, какими являются, например, присмотр *обследователей-воспитателей*—одна из самых целесообразных мер—и помещение в учреждения для трудновоспитуемых. Но обследователей-воспитателей во многих уездных и даже в иных губернских комиссиях нет, а там, где они и имеются, их обычно недостаточно, и потому эта мера применяется всего к 6% детей; существующие же учреждения для трудновоспитуемых не вмещают всех нуждающихся в них детей и приняли в 1925 г. только 7,5% несовершеннолетних правонарушителей. В таких случаях комиссии стоят перед дилеммой: или ограничиться мерой мало целесообразной (беседа, отдача под присмотр родителей), или прибегать к мере во всяком случае нежелательной—передавать дело в народный суд. И они предпочитают первую меру. Но, как ни нежелательна передача несовершеннолетних правонарушителей в народный суд, все же комиссии вынуждены прибегать и к этой мере. По отчетам, процент переданных в народный суд—10—10,5, но в этот процент входят и несовершеннолетние, достигшие 16-летнего возраста (таких несовершеннолетних комиссии передают 3—4%). Что касается лечения несовершеннолетних правонарушителей, то оно, к сожалению, применяется сравнительно редко—всего к 0,4% всех правонарушителей. Причина—недостаток соответствующих лечебных и лечебно-воспитательных учреждений.

Литература. Люблинский П. И. *Борьба с преступностью в детском или юношеском возрасте* (социально-правовые очерки). Юрид. из-во НКЮ. М. 1923 г. Ц. 1. 60 к. В книге, в подстрочных примечаниях, приводится литература русская и иностранная по каждому вопросу. Куфаев В. И. *Юные правонарушители*. 2. Изд. Библиотека „Вестника Просвещения". „Нов. Москва", 1925. Ц. 1 р. 20 к. К книге приложен подробный указатель литературы, главным образом русской. Куфаев В. И. *Борьба с правонарушениями несовершеннолетних*. Библиотека „Вестника Просвещения". „Нов. Москва", 1924. Ц. 22 к. Брошюра дает анализ медико-педагогических мер, примененных комиссией за четыре года, включая первое полугодие 1924 г. Сборник *Детская беспризорность и детский дом*. Изд. НКП, 1926. В сборнике статья Шеймана И. И. *Комиссии по делам о несовершеннолетних* содержит обзор деятельности комиссий за три года, с 1 января 1922 г. по 1 января 1925 г.

И. И. Шейман.

БОРЬБА С ДЕТСКИМИ ПРАВОНАРУШЕНИЯМИ ЗА ГРАНИЦЕЙ.

1. Общая сравнительная характеристика. В отношении ребенка-правонарушителя в большинстве государств (Западная Европа, Англия, Америка) приходится говорить не о системе воспитания, а о системе уголовных наказаний. Этот ребенок еще и в XX веке не вырван из рук правосудия и тюрьмы, и ему приходится испытывать и переносить все отрицательные последствия карательных систем. В одних государствах наказание ребенка по уголовному закону оправдывается как средство воспитания, а в других — как средство защиты общества от худших и неисправимых детей. Но если в буржуазных странах Западной Европы, в Англии в борьбе с детскими правонарушениями господствуют уголовные наказания, кара, в СССР, наоборот, главным средством такой борьбы являются меры педагогические и социальной помощи. Основаниями, на которых строится уголовная наказуемость несовершеннолетних (по достижении известного возраста: 12, 13, 14 лет), по буржуазному законодательству являются: вменяемость, разумение, виновность, степень тяжести совершенного деяния, опасность несовершеннолетнего, его возраст. Все эти основания (за исключением возраста) в подходе к несовершеннолетнему правонарушителю в СССР не имеют места и остаются в прошлом. В Советской России борьба с детскими правонарушениями строится на принципах социальной (не юридической) защиты несовершеннолетнего, оказания ему педагогической помощи, заботы о его социально-полезном трудовом развитии. Если в современных государствах несовершеннолетние в зависимости от степени вменяемости, виновности, тяжести содеянного правонарушения получают возмездие в виде длительных или кратких сроков лишения свободы,

денежного штрафа, телесного наказания, то в СССР, наоборот, в зависимости от степени сиротства, социально-педагогической запущенности, материальной нуждаемости несовершеннолетние получают защиту и помощь со стороны государства или общества без признаков наказаний. В иностранных государствах уголовная ответственность несовершеннолетних почти не отличается от таковой для взрослого населения. Разница между детьми и взрослыми перед уголовными законами в этих государствах заключается лишь в степени смягчения наказания. Критерий разумения по отношению к детям-правонарушителям в буржуазных странах—ширма, которой прикрывается принцип своеобразного возмездия к детям, экономически необеспеченным и социально незащищенным. Требование уголовного законодательства — наказывать детей и назначать репрессию тем суровее, чем тяжелее совершонное правонарушение, — с наибольшей полнотой отражается в законодательствах Германии, Франции, Греции и др. и даже С.-Американских Соединенных Штатов.

2. **В Германии** по закону „о судах для юношества" (Jugendgerichtgezetz) от I/II 1923 г., если судом будет признано, что несовершеннолетний в возрасте от 14 до 18 лет действовал без разумения, то он или освобождается от наказания, или к нему могут быть применены меры воспитательные: 1) предостережение; 2) отдача для наказания лицу, уполномоченному на воспитание подростка, или школе; 3) наложение особых обязанностей; 4) временное помещение в учреждение; 5) попечительский надзор; 6) попечительское воспитание. Если же суд найдет, что несовершеннолетний должен быть наказан, к нему применяются те же наказания, что и ко взрослым, с соблюдением следующих правил: в тех случаях, когда взрослый может быть приговорен к заключению в каторжную или простую тюрьму, подросток за то же преступление присуждается к простому тюремному заключению. Вместо смертной казни, как и вместо пожизненного заключения в каторжной тюрьме, подросткам назначается тюремное заключение на срок от одного года до десяти лет; вместо пожизненного заключения в крепости — на срок от одного года до 10 лет. Если взрослому закон угрожает другими наказаниями, то для несовершеннолетних наказание должно быть определено в пределах между указанным в законе минимальным сроком и половиною высшего срока. Лучшей иллюстрацией регламентированных буржуазным законодательством наказаний, исключающих возможность применения к детям педагогических мер, служат статистические данные германской уголовной статистики. В Германии в 1923 г. из 89.522 осужденных подростков было приговорено к тюремному заключению 38.472, или 43 %; к штрафу — 39.327, или 43,9%; выговору — 9.704, или 10,8%; аресту — 84, или 0,1%; при чем из 38.472 подростков, приговоренных к тюремному заключению, были осуждены на срок свыше года 784; от 3 месяцев до 1 года—7.360 и на срок до 3 месяцев — 30.328 подростков; в то время как за простые кражи суровая репрессия, т.-е. тюремное заключение на срок от 1 года и выше, коснулась только 5%; за разбой осуждено на срок свыше 1 года 54,1%, а за повторные разбои на те же сроки осуждается 80%.

3. **В Англии** по закону 1908 г., известному под названием „Children act", с изменениями, внесенными в него в 1925 г., не считаются ответственными в общеуголовном порядке дети, не достигшие 14 лет. Но ненаказуемость по законам Англии нельзя понимать так абсолютно, как это установлено по действующим законам СССР. В Англии дети в возрасте до 14 лет не должны подлежать тюремному заключению. Вместо тюремного заключения к ним, по усмотрению суда, применяются следующие меры: 1) освобождение от обвинения; 2) отдача под наблюдение, присмотр должностного лица (probation officer); 3) отдача на попечение (под присмотр) родственника или другого подходящего лица; 4) помещение в ремесленную школу; 5) помещение в реформаторию, исправительную колонию (по существу это детская тюрьма со смягченным режимом по сравнению с режимом в тюрьмах для взрослых); 6) наказание розгами (для мальчиков); 7) возложение на малолетнего обязанностей уплатить штраф, убытки или издержки; 8) обязательство родителей или попечителя (опекуна) малолетнего уплатить штраф, убытки или издержки; 9) обязательство родителей или попечителя (опекуна) представить залог по поручительству о хорошем поведении малолетнего в будущем: 10) присуждение малолетнего к аресту в особом помещении для несовершеннолетних (detention home). Перечисленные меры могут быть применены и к несовершеннолетним в возрасте от 14 до 16 лет. Но детям в возрасте от 14 до 16 лет может быть назначено и заключение в общую тюрьму. Несовершеннолетние же старше 16 лет наказываются на общих основаниях со взрослыми. В Англии, как и в Германии, несмотря на пространное декларирование воспитательных мер, в действительности назначаются детям чаще телесные наказания и штрафы. Детскими судами Англии за время с 1913 г. по 1924 г. были применены меры: 1) присмотр (probation) — к 62.878 несовершеннолетним; 2) помещение в индустриальные (ремесленные) школы — 13.365; 3) реформатории (детские тюрьмы) — 12.778; 4) тюрьма — 200; 5) арестные дома — 74; 6) телесные наказания (розги) — 25.911; 7) денежные штрафы — 175.277; 8) оправдано 172.706 несовершеннолетних или дела прекращены. Борьба с детскими правонарушениями в английских колониях (Австралия, Канада) и владениях ведется или при помощи тех же мер, что на Британских островах, или наказаниями, предусмотренными для взрослого населения. В английских колониях Южной Африки минимальный возраст для назначения тюремного заключения по закону определен в 7 лет, для применения смерт-

ной казни — 16 лет. О проведении этого закона в жизнь можно судить по числам несовершеннолетних, ежегодно поступающих в тюрьмы. В Южно-Африканских колониях поступило в тюрьмы в 1921 г. 13.432 несовершеннолетних; в 1922 г. — 13.522; в 1923 г. — 15.241. В английских владениях — Гренада (Америка) — тюрьма и смертная казнь с 7 лет. Цейлон, Ямайка — тюрьма с 7 лет; смертная казнь — 16 лет; Занзибар — тюрьма и смертная казнь с 12 лет. В Гонконге тюрьма и телесные наказания применяются независимо от возраста.

4. **Во Франции**, по закону от 12/VI 1912 г. дети до 13 лет уголовно не ответственны; дела о их правонарушениях не могут разбираться в уголовном суде, они подведомственны специальному судье. В отношении их принимаются меры попечительного и воспитательного характера по постановлению распорядительных заседаний гражданских судов. Дети в возрасте старше 13 лет и моложе 18 лет, если они будут признаны действовавшими без разумения, освобождаются от суда. Если же суд признает, что несовершеннолетний в возрасте от 13 до 18 лет при совершении правонарушения действовал с разумением, он приговаривается к смягченным наказаниям: вместо смертной казни, каторжных работ без срока, ссылки приговаривается к заключению в исправительную колонию (colonie correctionelle) на срок от 10 до 12 лет и т. д. (ст. ст. 66—69 Угол. кодекса Франции). Режим в исправительных колониях Франции настоящий тюремный. Такой же порядок уголовной ответственности предусмотрен и в некоторых французских колониях: в Восточной Африке, Индо-Китае, о. Мадагаскаре, колонии Св. Петра в Америке, Reunion Island. В Марокко минимальный возраст, по достижении которого возможно применение общих наказаний, не установлен.

5. **В Бельгии**, по закону от 15/V 1912 г., различаются дети-правонарушители и беспризорные. Возраст детей-правонарушителей, к которым применяются те же меры, что и к беспризорным, не должен превышать 16 лет. Возраст для беспризорных — до 18 лет. Все же и здесь дети-правонарушители до 16 лет могут быть заключены в тюрьму: так бывает в тех случаях, когда суд передает несовершеннолетнего в распоряжение правительства. Такие дети помещаются в особые учреждения с особым режимом, носящим строго-тюремный характер. В них господствуют и одиночное заключение и прогрессивная система, а также система молчания, т.-е. все то, что практикуется в тюрьмах для взрослых. Система молчания в особых учреждениях для несовершеннолетних, носящих название „тюрьмы-школы" (проще говоря, детские тюрьмы), обязательна для заключенных несовершеннолетних. Только воспитанникам старших классов по тюремной инструкции разрешается в виде привилегии обмениваться между собой словами. Этот пункт гласит: „Воспитанникам старших классов может быть дано разрешение обменяться несколькими словами во время игр, прогулок и перемен между занятиями". При оценке успехов пребывания в тюрьме-школе марками за точное исполнение требования молчания дается столько же марками, сколько за успехи в ремеслах или за успехи в школе.

6 **В Северо-Американских Соединенных Штатах** почти во всех штатах для борьбы с детскими правонарушениями организованы специальные детские суды. Предельный возраст детей, подлежащих ведению детских судов, в отдельных штатах различный. В 14 штатах детским судам подведомственны несовершеннолетние, не достигшие 16 лет; в 13 штатах — не достигшие 17 лет; в 18 штатах — 18 лет. Но и дети, подведомственные детским судам, могут быть переданы в общие уголовные суды, и к ним могут быть применены общие наказания. В С.-А. С. Штатах различаются правонарушители и беспризорные. О применяемых мерах к детям-правонарушителям в С.-А. С. Штатах можно судить по следующим данным: детскими судами г. Чикаго по делам о 15.143 несовершеннолетних правонарушителях с 1914 г. по 1919 г.: 1) прекращено дело 1.445 несовершеннолетних, или 9,5%; 2) отсрочено исполнение постановления о 2.862, или 18,9%; 3) отдано под присмотр 5.152, или 34,0%; 4) помещены в учреждения 3.936, или 26,0%; 5) учреждена опека над 951, или 6,3%; 6) переданы организациям или помещены в госпитали или школы для дефективных 23, или 0,15%; высланы 8, или 0,05%; 8) переданы в общие уголовные суды 70, или 0,5%; 9) не назначено к слушанию 696, или 4,6%; дел. За тот же срок к 10.631 беспризорным принятые меры распределились согласно вышеприведенным рубрикам: 1) 635, или 6,0%; 2) 584, или 5,5%; 3) 2.805, или 26,4%; 4) 4.330, или 40,7%; 5) 1.341, или 12,6%; 6) 554 или 5,2%; 7) 46, или 0,4%; 8) нет; 9) 336, или 3,2%.

Нет надобности приводить описания существующей борьбы с детскими правонарушениями в других иностранных государствах. Практика борьбы с детскими правонарушениями при помощи наказаний, предусмотренных уголовным законодательством капиталистических стран, заслуживает самого отрицательного отношения, потому что наказания калечат личность ребенка, задерживают его развитие и делают ребенка более преступным Система наказаний, рассчитанная на устрашение и расправу с детьми, не уменьшает детской преступности, так как причины ее лежат не в детях, а в противоречиях капиталистического общества.

Литература. Проф. Люблинский П. И. *Борьба с преступностью в детском и юношеском возрасте.* Изд. НКЮ, 1923 г. Проф. Люблинский П. И. и Копелянская С. Е. *Охрана детства и борьба с беспризорностью.* Изд. 1924 г. Куфаев В. И. *Юные правонарушители.* 2-е изд. „Новая Москва", 1925 г. Его же. *Педагогические меры борьбы с правонарушениями несовершеннолетних.* 1927 г. Проф. Бельский П. Г. *Исследование эмоциональной сферы несовершеннолетних, отклоняющихся от нормы в своем поведении.* 1924 г. Лившиц Е. С. *Социальные корни беспризорности.* 1925 г. Сборник *Беспризорные и трудовые коммуны* под ред. С. С. Тизанова. 1926 г. Куфаев В. И. *Систематический указатель*

русской и иностранной педагогической литературы о детской беспризорности, детских правонарушениях, мерах борьбы и т. д. 1925 г.

На немецком языке: Kurt Bondy. *Pädagogische Problem im Jungend-Strafvollzug.* Berlin 1925. Dr. Walter Herrman. *Das Hamburgische Jugendgefängnis Hahnofersand.* Berlin 1926. E. Karman. *Die Diebstahle der Kinder.* Leipzig 1923. Prof. Dr. A. Gregor. *Leitfaden der Fürsorgeerziehung.* 1924. Prof. Dr. Werner Runge und Dr. Otto Rehin. *Über die Verwahrlosung der Jugendliche.* 1926. Еж. журнал *Zentralblatt für Jugendrecht und Jugendvohlfahrt.* Berlin. На английском яз. Prof Curil Burt. *The Young delinquency.* London 1925. The international year Book of Child care and Protection. 1925. London 1925. (В этой книге см. раздел „Delinquency".) Home office Third-Report on the Work of the Childrens branch, Juli, 1925. London 1925. *The Child. the Chinic and the Court. Papers given at meeting comemorating the 25-th Anniversary of the Chicago Juvenile Court.* 1925. K. Z. Lenroot and E. O. Lundberg *Juvenile Cours at Work a study of the organisation and methods of ten Courts.* Washington 1925. Van Waters Dr. Mariam „Youth In Conflict". 1926. — Подробнее американскую литературу см. A. Bibliography on Probation Juvenile and Domestic Relations. Courts, Crime, Psychiatric, Treatment and Related Subject. Published by „The National Probation Association". New-York, 1926.

В. И. Куфаев.

ДЕТСКАЯ БЕСПРИЗОРНОСТЬ И БОРЬБА С НЕЙ.

1. Корни детской беспризорности. *Детская беспризорность*, определяемая законом 8 марта 1926 г. как состояние, при котором дети лишены условий, необходимых для их нормального физического или общественно-трудового развития, — явление не новое. Своими корнями детская беспризорность целиком лежит в уродливых формах жизни капиталистического общества, являясь в первую очередь продуктом нищеты той среды, которая поставляет беспризорность, и следствием эксплоатации детского труда.

Летопись дореволюционных судов России, посредством которых царское правительство главным образом и боролось с детской беспризорностью и ее последствиями, чрезвычайно богата „человеческими документами", вскрывающими перед нами с исчерпывающей почти полнотой истинные источники беспризорности и правонарушений несовершеннолетних, порожденные сплошь и рядом экономическими и социальными причинами того времени. Небольшое число приютов, существовавшее до революции на средства всяких частных благотворительных обществ, также подтверждает это положение.

Только советская Россия поставила перед собой во всем объеме задачу борьбы с детской беспризорностью и в первую очередь с причинами, ее порождающими, выдвинув проблему охраны и защиты детства как в семье, так и вне ее. Советская власть очистила с первых же дней своего существования главные препятствия на пути к охране детства, оградив, как нигде в других странах мира, детский и юношеский труд от эксплоатации. И если мы сейчас все же стоим перед неразрешенной проблемой детской беспризорности, имеющей подчас очень большие размеры, то причина этого отнюдь не лежит в той плоскости, что в капиталистических странах, а в том еще неизжитом наследии, которое мы получили в результате войн, эпидемий и голода, пережитых страной в последние годы.

2. Система борьбы с беспризорностью. Борьба с беспризорностью, как с социальным бедствием, которая ведется государством, охватывает собой систему мер, состоящую из двух частей: а) мер, направленных к охвату наличных кадров беспризорных детей и подростков социальной помощью, и б) мер, направленных к предупреждению беспризорности (профилактика беспризорности).

Основным орудием борьбы с наличной беспризорностью служат детские учреждения интернатного типа, начиная с тех из них, которые, как приемно-распределительные пункты и ночлежные дома для несовершеннолетних, имеют своей задачей оказание первой социальной помощи беспризорному и подготовку его к вступлению в организованную детскую среду, и кончая стационарными учреждениями, как детские дома разных типов и трудовые коммуны, которые призваны подготовить своих питомцев к трудовой общественно-полезной деятельности (подробно см. ст. „Основные типы учреждений социально-правовой охраны несовершеннолетних", т. II, 353 — 368 стр.).

3. Патронаж. В ряде мер по оказанию помощи беспризорным детям большое значение начинает приобретать так называемый *патронаж*, под которым разумеется передача детей на воспитание в семьи трудящихся. В настоящее время эта мера имеет распространение главным образом в сельских местностях. Этому способствует, в первую очередь, закон ЦИК и СНК РСФСР от 5 апреля 1926 г., который создает ряд стимулов к приему крестьянским двором на воспитание беспризорного ребенка в виде предоставления такому двору дополнительного трудового земельного надела на принимаемого им воспитанника и материальной помощи на хозяйственное обзаведение. Вследствие дополнительных льгот, которые по закону могут быть установлены местными исполнительными комитетами для крестьян, принимающих на воспитание беспризорных детей, и тех, пусть и небольших выгод, которые крестьянский двор получит от передаваемого ребенка, как вносящего свой труд в хозяйство, патронаж должен оказаться весьма существенной мерой в деле охраны беспризорных детей улицы. По инструкциям, изданным Наркомпросом в развитие указанного закона о *патронаже*, передача детей может производиться исключительно при соблюдении абсолютной добровольности и взаимного согласия как со стороны двора, принимающего ребенка, так и со стороны последнего. Передача может быть

произведена только в такую семью, которая в результате специального обследования оказывается действительно трудовой и в которой отсутствуют такие отрицательные явления семейного быта, как пьянство, порочный образ жизни и т. п. или хронические инфекционные болезни. Инструкции эти предусматривают и меры борьбы с могущим иметь место дурным обращением и эксплоатацией несовершеннолетнего в семье, для чего вводится периодическое обследование патронированных детской социальной инспекцией или представителями общественных организаций. Передаются в патронаж только такие дети, которые имели прежде связь с сельским хозяйством и которые в условиях жизни крестьянской семьи смогут без ущерба для последней получить навыки в сельском хозяйстве и в трудовой деятельности вообще. Поэтому передаваться могут только такие дети, которые достаточно изучены и признаны приспособленными к условиям жизни крестьянской семьи, не подготовленной к пониманию детей социально-запущенных, каких немало среди беспризорных. В связи с этим передаваться могут главным обвазом дети детских домов, в отношении которых можно быть уверенными, что они не подорвут доверия населения к делу патронирования. Беспризорные же улицы должны поступать в детские учреждения на места тех, которые из них передаются в патронаж.

На каждого передаваемого в патронаж ребенка отделы народного образования заключают договор, в котором предусматриваются все условия передачи, начиная с обязательств, вытекающих из передачи для крестьянского двора и ОНО в отношении удовлетворения всех нужд ребенка, и кончая сроком, на который ребенок вступает в семью, и поводами, могущими повлечь расторжение договора.

4. Усыновление. К патронированию тесно примыкает и *усыновление* детей и подростков, установленное законом ВЦИК и СНК от 1 марта 1926 г. В известной степени усыновление является завершением и оформлением тех взаимоотношений, какие создаются между лицами, принимающими детей на воспитание в соответствии с законом ВЦИК и СНК от 5 апреля 1926 г., и этими детьми в случаях, когда эти взаимоотношения настолько благоприятны, что естественно возникает вопрос об упрочении связи и оформлении ее актом об усыновлении. Практика слишком еще скудна, чтобы можно было говорить об удельном весе, какой будет иметь усыновление в деле борьбы с беспризорностью, но некоторое значение оно бесспорно будет иметь.

5. Опека. Следующей мерой борьбы с детской беспризорностью является *опека*, которая занимает пограничное положение между мерами по непосредственной борьбе с беспризорностью и мерами по предупреждению ее. Сущность этой меры заключается в том, что к делу осуществления заботы о нормальном физическом развитии и общественно-полезном воспитании детей, лишившихся родителей или потерявших связь с ними, привлекается в порядке выполнения „общественной повинности" (от выполнений обязанностей опекуна никто по закону не в праве отказаться без особо уважительных причин) кто-либо из граждан, признанных способными к выполнению задач воспитания, в качестве опекуна над несовершеннолетними. На практике учреждение опеки имеет чаще всего место в тех случаях, когда после смерти родителей остается то или иное имущество, могущее служить источником существования детей, или когда детей, потерявших связь с родителями, принимает на воспитание кто-либо из родственников. Значение опеки в этих случаях очень велико, поскольку она является средством оказания помощи детям, одной ногой уже стоящим нередко на грани беспризорности. Очень существенно в опеке и то, что она призвана сохранить и целесообразно использовать в интересах детей доставшееся им имущество, как бы малы ни были его размеры и значение в сравнении с более важной задачей — заботой о личности опекаемого.

Действующая на основании кодекса 1918 г. об актах гражданского состояния и декрета от 2 декабря 1920 г. опека в настоящее время имеет значительное распространение: в одной только РСФСР насчитывается в настоящее время до 100.000 опек. В дальнейшем число их будет возрастать по мере того, как будет развиваться деятельность государства и общественных организаций по линии усиления *профилактики беспризорности* и оказания помощи детям на дому.

6. Профилактика беспризорности через учреждения социального воспитания. Следующий ряд мер имеет своей целью предупреждение беспризорности. Клиентуру, которую эти меры призваны обслужить, составляют главным образом дети *безнадзорные*, которые, имея то или иное пристанище, остаются без достаточных забот со стороны родителей (или лиц, их заменяющих) об их воспитании, вследствие чего они, предоставленные себе, попадают во власть улицы. Задачей государства и общественности в отношении этой группы детей и подростков является вовлечение ее в общие учреждения социального воспитания (в первую очередь в школу) и в специальные учреждения по организации досуга детей, как клубы, площадки, мастерские и т. п. Количество этих учреждений еще далеко не достаточно для разрешения вопроса борьбы с детской *безнадзорностью*, но те из них, которые существуют, полностью себя оправдывают и побуждают к дальнейшей работе по их расширению и усилению.

Помощь на дому. Другую группу детей, неблагополучную в отношении беспризорности, составляют дети, живущие в крайне тяжелых материальных условиях. По мере роста благосостояния деревенской бедноты и охвата промышленностью безработных число таких нуждающихся детей все больше будет сокращаться. А пока же, чтобы эти дети не были вынуждены сниматься с своих мест (особенно из деревень) в поисках помощи,

практикуется мера в виде оказания *материальной помощи на дому*. Мера эта, осуществляемая *детскими комиссиями по улучшению жизни детей*, организациями *общества „Друг детей"* и комитетами крестьянской взаимопомощи, является одной из наиболее существенных в деле предупреждения беспризорности.

Детская социальная инспекция. Перечисленные меры предупреждения беспризорности действительны, разумеется, лишь при условии своевременного применения их. В связи с этим приобретает большое значение своевременное выявление тех категорий детей, которые нуждаются в том или ином виде материальной помощи или в правовой охране. Эту чрезвычайно важную работу призвана выполнять *детская социальная инспекция*, специальное назначение которой быть проводником мероприятий органов народного образования в деле борьбы с беспризорностью и охраной детства в целом. В соответствии с этой своей задачей *детская социальная инспекция* выполняет следующие функции: а) производит обследования условий жизни в семье тех детей, о которых имеются сведения, что они живут в неблагоприятных условиях; б) обследует мастерские, не находящиеся в ведении инспекции труда, в которых под тем или другим видом работают несовершеннолетние, для выяснения условий труда последних; в) посещает семью, в которой имеет место жестокое обращение с детьми, и разъясняет родителям вред, приносимый ими детям, и ответственность, которую несут они перед законом, при чем истязателей детей инспекция привлекает к судебной ответственности; г) посещает места скопления беспризорных и принимает меры к вовлечению последних в учреждения народного образования и т. п.; д) ведет пропаганду среди населения по вопросам воспитания детей в семье; е) организует советскую общественность для оказания помощи детям. Там, где советская общественность работает активно, функции детской социальной инспекции выполняются в значительной степени самой же общественностью.

Детская юридическая консультация. Немалое место в общей системе мер по предупреждению беспризорности занимает и *детская юридическая консультация*, которая имеет своим назначением защиту прав и интересов детей как в семье, так и вне ее. Касается ли дело защиты наследственных или других имущественных прав детей, как получения алиментов и пособия по социальному страхованию, или защиты интересов несовершеннолетних от работодателя тогда, когда требуется судебное вмешательство, равно как и в случаях необходимости защитить интересы ребенка в семье, — во всех этих случаях детская юридическая консультация своей помощью несовершеннолетним как советом, так и активным выступлением перед соответствующими учреждениями и лицами может нередко коренным образом улучшить положение несовершеннолетнего и тем предупредить беспризорность.

Трудовая помощь. Наконец, нельзя не отметить существующее законодательство по вопросам подготовки воспитанников детских домов (а следовательно, и беспризорных) к трудовой общественно-полезной деятельности, которая открывает довольно широкий доступ этим категориям несовершеннолетних как в фабрично-заводскую промышленность, так и в кустарную, создавая для этой цели ряд предпосылок. В результате имеем в настоящее время забронированных мест для этих подростков в размере 30 — 35% всех мест, предоставляемых подросткам в промышленности, и ряд благоприятных условий для развития ученичества в кустарной промышленности. Помимо того, что эта мера обеспечивает здоровую обстановку для выпускаемых из детских домов, она открывает доступ в детдома на места выпускаемых из них новым кадрам беспризорных детей улицы.

Литература. *Детская беспризорность и детский дом.* Изд. Отдела СПОН Главсоцвоса, М. 1926. Проф. Гернет М. Н. *Социально-правовая охрана несовершеннолетних в России и за границей.* Рындзюнский Г., Савинская Т. М., Черкезов Г. Г. *Правовое положение детей в РСФСР.* Из-во НКЮ 1927. *Об усыновлении детей и подростков.* Брошюра Отд. СПОН Главсоцвоса, в изд. Деткомиссии ВЦИК, М. 1926. Лившиц Е. *Социальные корни беспризорности.* „Раб. Прос.". М. 1925. *Государство и общественность в борьбе с беспризорностью.* Гиз, 1927 г.

И. И. Данюшевский.

СТАТИСТИКА УЧРЕЖДЕНИЙ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ ОХРАНЫ.

1. Развитие учреждений СПОН'а. Социально-правовая охрана детей в том виде, в каком она организована в настоящее время, является детищем революции. В прошлом мы имели так наз. „общественное призрение": приюты для сирот, заведения для физически-дефективных — слепых, глухонемых, дома трудолюбия. В 1914 г. всего учреждений общественного призрения имелось 921 с числом призреваемых детей 39.366.

После революции мероприятия по социально-правовой охране широко развернулись, и к 1921 г. мы имеем 5.596 учреждений разного типа и в них 274.746 детей.

В следующий год в связи с голодом эти учреждения увеличились и в последнее 3-летие стали сокращаться. За пятилетие 1921—25 г. по отдельным годам было следующее число учреждений соц.-правовой охраны и в них детей в итогах по всему СССР:

В абсолютных цифрах

	1921 г.	1922 г.	1923 г.	1924 г.	1925 г.	1926 г.
Число учрежд.,	5.596	8.344	7.703	5.745	4.327	3.594
в них детей	274.746	483.496	467.929	400.754	342.127	291.989

В % % к 1921 г.

Число учрежд.,	100	149,1	137,7	102,6	77,3	64,2
в них детей	100	176,0	170,3	145,9	124,5	106,3

По отдельным типам учреждений социально-правовой охраны мы имеем следующие изменения в их числе и в количестве детей за пятилетие.

Типы учреждений:	В абсолютных числах						В %% к 1921 г.					
	1921 г.	1922 г.	1923 г.	1924 г.	1925 г.	1926 г.	1921 г.	1922 г.	1923 г.	1924 г.	1925 г.	1926 г.
Детские дома нормального типа												
Число учр.	5.251	7.815	7.120	4.976	3.572	2.925	100	148,8	135,6	94,8	68,0	55,7
в них детей	260.637	451.671	433.394	352.983	292.122	250.258	100	173,3	166,3	135,4	112,1	96,0
Приемники, изоляторы и распределители												
Число учр.	175	297	293	394	353	284	100	169,7	167,4	225,1	201,7	162,3
в них детей	7.224	22.278	22.475	28.988	25.557	18.192	100	308,4	311,1	401,3	353,8	251,8
Детские дома и колонии для трудно-воспитуемых												
Число учр.	95	145	203	271	258	273	100	152,6	213,7	285,3	271,6	287,4
в них детей	3.690	5.758	8.495	13.913	16.084	16.597	100	156,0	230,2	377,0	435,9	449,8
Детские дома и школы для физически-дефективных												
Число учр.	75	87	87	104	—	112	100	116,0	116,0	138,7	—	149,3
в них детей	3.213	3.789	3.565	4.870	—	6.942	100	117,9	111,0	151,6	—	216,1

Отмеченное общими итогами сокращение сети учреждений социально-правовой охраны коснулось главным образом детских домов нормального типа, которые, начиная с 1923 г., последовательно свертывались и к 1926 г. осталось 55,7% сети 1921 г. В более слабой степени это сокращение отразилось на приемниках, тенденция свертывания которых впервые отмечается в 1925 г. Детские дома и школы для физически-дефективных и клиентура в них, а также в детских домах для трудно воспитуемых все время растут.

2. Социальный состав детей в учр. СПОН'а. Из каких социальных слоев выходят клиенты учреждений СПОН'а? По данным на 1 января 1925 г., на каждые 100 детей в учреждениях СПОН'а приходилось:

Детей крестьян	Детей рабочих	Детей служащих	Детей лиц, нах. на соц. обесп.	Детей ремесленников	Прочих и неизвестн.
38,9	32,8	7,4	5,9	4,0	11,0

В соответствии с преобладанием сельского населения мы имеем высший процент для детей крестьян, которых было 38,9%. Следующую группу, немного уступающую первой, составляют дети рабочих — 32,8%. Остальные социальные группы представлены сравнительно незначительным процентом.

3. Сеть учреждений СПОН'а. Приводим сведения о численности учреждений СПОН'а отдельных типов по данным ЦСУ за 1925—1926 г. с указанием количества работников и них и клиентов. (См. табл. на стр. 387—390.)

И. М. Богданов.

Территория	Детские дома для дошкольного возраста				Детские дома для школьного возраста				Детские дома для смешанного возраста				Коло- и город-		
	Общее число детдомов	Из них обследован.	Работников просвещения	Детей	Общее число детдомов	Из них обследован.	Работников просвещения	Детей	Общее число детдомов	Из них обследован.	Работников просвещения	Детей	Общее число учреждений	Из них обследован.	Работников просвещен.
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
СССР.	259	252	1.291	12.169	1.153	1.091	5.152	81.277	1.079	1.004	4.567	75.141	434	413	4.440
Города	211	206	1.117	10.194	773	747	3.815	61.297	675	644	3.163	51.169	188	187	2.553
Сел. местности . .	48	46	174	1.975	380	344	1.337	19.980	404	360	1.404	23.972	246	226	1.887
I. РСФСР.	243	236	1.193	11.425	906	854	4.140	63.393	789	728	3.416	51.448	296	279	2.580
РСФСР (без авт. респ.)	204	199	1.028	9.851	805	762	3.781	57.559	672	628	3.025	14.809	243	233	2.305
Автономные республики	39	37	165	1.574	101	92	359	5.834	117	100	391	6.639	53	46	275
1. Башкирская . .	4	4	26	178	—	—	—	—	3	3	11	139	7	7	47
2. Карельская . .	7	7	2	179	4	4	17	241	5	5	27	334	1	1	8
3. Немцев Повол .	2	2	8	101	8	8	24	328	5	5	14	190	1	1	3
4. Татарская . . .	8	8	31	346	31	30	100	1.822	7	7	28	501	10	9	94
5. Чувашская . .	—	—	—	—	3	3	13	139	11	9	38	693	1	1	14
6. Крымская . . .	6	6	33	282	18	18	92	1.273	4	4	14	185	8	8	51
7. Дагестанская .	—	—	—	—	—	—	—	—	10	9	45	516	—	—	—
8. Казакская . . .	9	9	34	463	37	29	113	2.031	70	56	194	3.866	25	19	58
9. Бур.-Монгольск.	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	20	215	—	—	—
10. Якутская . . .	3	1	7	25	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
II. Белорусск. ССР	2	2	10	96	10	10	35	442	32	27	105	1.335	18	17	100
III. Украинск. ССР.	8	8	40	333	129	126	602	8.524	156	143	700	10.391	111	108	1.700
IV. Закавказ. ФССР	3	3	28	185	29	29	102	4.047	65	64	202	9.340	8	8	45
Азербайджан. .	1	1	16	135	13	13	84	1.236	15	14	60	1.099	3	3	32
Армения	—	—	—	—	15	15	17	2.789	29	29	37	7.077	5	5	13
Грузия	2	2	12	50	1	1	1	22	21	21	105	1.164	—	—	—
V. Узбекская ССР.	1	1	10	55	51	45	186	3.135	25	25	105	1.846	1	1	9
VI. Туркмен. ССР.	2	2	10	75	28	27	87	1.736	12	12	39	781	—	—	—

руководителей и детей по данным за 1925—1926 год. (к стр. 386).

ции ки	Приемники-распределители и изоляторы				Детские дома для умственно-отсталых				Детские дома для морально-дефективных				Детские дома для физически-дефективных			
Детей	Общее число учреждений	Из них обследован.	Работников просвещения	Детей	Общее число детдомов	Из них обследован.	Работников просвещения	Детей	Общее число детдомов	Из них обследован.	Работников просвещения	Детей	Общее число детдомов	Из них обследован.	Работников просвещения	Детей
16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
68.730	284	277	1.586	17.814	79	79	732	4.740	194	191	1.270	11.671	112	109	905	6.772
38.312	272	266	1.547	17.505	69	69	682	4.183	153	152	1.028	9.093	100	99	850	6.211
30.418	12	11	39	309	10	10	50	557	41	39	242	2.578	12	10	55	561
39.516	184	178	1.015	10.270	56	56	534	3.794	124	123	891	8.152	91	89	718	5.687
34.148	159	153	889	8.640	52	52	497	3.596	109	108	808	7.135	83	82	672	5.165
5.368	25	25	126	1.630	4	4	37	198	15	15	83	1.017	8	7	46	522
913	3	3	11	147	—	—	—	—	1	1	11	70	2	2	4	117
63	1	1	5	25	—	—	—	—	1	1	6	37	—	—	—	—
51	1	1	2	23	1	1	3	28	1	1	3	18	1	1	5	33
1.673	2	2	11	141	3	3	34	170	3	3	25	450	3	3	30	327
212	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
755	7	7	45	482	—	—	—	—	2	2	11	87	1	1	7	45
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1.701	11	11	52	809	—	—	—	—	7	7	27	355	1	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1.760	3	3	12	156	2	2	4	72	7	7	24	267	—	—	—	—
26.107	91	90	521	7.003	20	20	191	844	50	48	286	2.254	19	18	182	963
1.201	4	4	23	177	—	—	—	—	6	6	42	363	2	2	5	122
623	1	1	4	19	—	—	—	—	4	4	28	196	1	1	4	47
578	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	6	75	1	1	1	75
—	3	3	19	158	—	—	—	—	1	1	8	92	—	—	—	—
146	1	1	8	150	1	1	3	30	6	6	25	582	—	—	—	—
—	1	1	7	58	—	—	—	—	1	1	2	53	—	—	—	—

XIV ОТДЕЛ.

УЧРЕЖДЕНИЯ ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ, ОТКЛОНЯЮЩИХСЯ ОТ НОРМЫ.

ПЕДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ С УМСТВЕННО-ОТСТАЛЫМИ И ФИЗИЧЕСКИ-ДЕФЕКТИВНЫМИ ДЕТЬМИ.

1. Дефект и компенсация. Всякий дефект, т.-е. какой-либо телесный недостаток, ставит организм перед задачей: преодолеть этот дефект, восполнить недостаток, компенсировать ущерб, приносимый им. Таким образом влияние всякого дефекта всегда двойственно и противоречиво: с одной стороны, он ослабляет организм, подрывает его деятельность, является минусом; с другой стороны, *именно потому, что он затрудняет и нарушает деятельность организма,* он является стимулом к повышенному развитию других функций организма, он толкает, побуждает организм к усиленной, увеличенной деятельности, которая могла бы компенсировать недостаток, преодолеть затруднения. Это—общий закон, одинаково приложимый к биологии и психологии организма: минус дефекта превращается в плюс компенсации, т.-е. недостаток является стимулом повышенного развития и деятельности. Следует различать два основных вида компенсации: прямую, или органическую, и непрямую, или психическую, компенсацию. Первая имеет место большей частью при повреждении или удалении одного из парных органов: так, при удалении одной почки, одного легкого и т. д. другой оставшийся парный орган компенсаторно развивается и перенимает функции больного органа. Там, где прямая компенсация невозможна, задачу эту принимает на себя центральная нервная система и психический аппарат человека, создавая над больным или недостаточным органом защитную надстройку из высших функций, обеспечивающих его работу. „Ощущение дефективности органов является для индивида постоянным стимулом к развитию его психики", говорит А. Адлер. Воспитание ребенка с тем или иным физическим дефектом опирается обычно на непрямую, психическую компенсацию, так как прямая, органическая компенсация слепоты, глухоты и т. п. недостатков невозможна.

2. Три основных типа дефекта. Всякий дефект следует рассматривать с точки зрения его отношения к центральной нервной системе и к психическому аппарату ребенка В деятельности нервной системы различают три отдельных аппарата, выполняющих различные функции: воспринимающий аппарат (связанный с органами чувств), ответный или рабочий аппарат (связанный с рабочими органами тела, мышцами, железами) и центральный или замыкающий аппарат (центральная нервная система). Недостаток каждого из этих трех аппаратов имеет совершенно различное влияние на развитие ребенка и на его воспитание; соответственно этому следует различать три основных типа дефекта: повреждение или недостаток воспринимающих органов (слепота, глухота, слепоглухота), повреждение или недостаток частей ответного аппарата, рабочих органов (калеки) и недостаток или повреждение центральной нервной системы (слабоумие). Не только тип дефекта, но и тип компенсации во всех этих трех случаях будет совершенно различный.

3. Психофизиологическая основа воспитания ребенка с дефектом. „*По существу* между нормальными и ненормальными детьми нет разницы,—говорит Г. Трошин.—Те и другие — люди, те и другие — дети, у тех и других развитие идет по одним законам. Разница заключается лишь в способе развития". Всякое воспитание в конечном счете сводится к установлению некоторых новых форм поведения, к воспитанию условных реакций или условных рефлексов, как говорят сейчас. Но со стороны физиологической не существует *принципиально* никакой разницы между воспитанием дефективного ребенка и воспитанием ребенка нормального. Одно из важнейших для педагогики положе-

ний современной экспериментальной физиологии гласит, что условные формы поведения (условные рефлексы) завязываются *принципиально* одинаковым образом с различных органов чувств. Условный рефлекс может быть воспитан с глаза так же, как с уха, с уха так же, как с кожи. Важно ведь не то, чтобы слепой видел буквы, важно, чтобы он умел читать. Важно то, что слепой читает совершенно таким же образом, каким читаем и мы, и обучается этому так же, как нормальный ребенок. Поэтому формула Куртмана, гласящая, что слепого, глухого и слабоумного нельзя мерить той же мерой, что и нормального, должна быть заменена как раз обратной: к слепому, глухонемому и т. п. ребенку, с точки зрения психологической и педагогической, должно и можно подходить с той же мерой, что и к нормальному. Однако *способ* развития и воспитания у дефективного ребенка существенно иной, чем у нормального, и поэтому *техника его обучения* при абсолютном принципиальном тождестве психологической природы этого процесса с обучением нормального ребенка будет всегда отличаться глубоким своеобразием. Читать глазом и читать пальцем — принципиально одно и то же, но технически глубоко отлично одно от другого. Это и вызывает необходимость создания *специальной* системы воспитания и обучения дефективного ребенка (сурдо- и тифло-педагогика, т.-е. педагогика слепого и глухого ребенка и т. д.). Разница символики, способа, техники, формальных навыков при абсолютном тождестве содержания всякого воспитательного и образовательного процесса — таков основной принцип всякого специального воспитания.

4. Социально-психологическая основа воспитания ребенка с дефектом. Всякий телесный недостаток не только изменяет отношение человека к физическому миру, но сказывается также на отношениях с людьми. Дефективный ребенок есть прежде всего особенный ребенок, к нему создается исключительное, не обычное, не такое, как к другим детям, отношение. Его несчастье раньше всего изменяет его социальную позицию, его социальную установку в среде. Все связи с людьми, все моменты, определяющие геометрическое место человека в социальной среде, его роль и судьбу, как участника жизни, все функции общественного бытия перестраиваются под новым углом; физический дефект вызывает как бы социальный вывих. Дефект сам по себе не есть еще трагедия. Он есть только предлог и повод для возникновения трагедии. „Причитания и вздохи, — говорит А. М. Щербина, — сопровождают слепого в течение всей его жизни; таким образом медленно, но верно совершается огромная разрушительная работа".

Сам по себе органический дефект, как слепота, глухота и т. п., есть факт биологический. Но воспитателю приходится иметь дело не столько с этими фактами самими по себе, сколько с социальными последствиями этих фактов. Когда мы имеем перед собой слепого ребенка как объект воспитания, здесь приходится иметь дело, в качестве объекта, не столько со слепотой самой по себе, сколько с теми конфликтами, которые возникают у слепого ребенка при вхождении его в жизнь. Поэтому воспитание дефективного ребенка есть в основе своей *социальное* воспитание. Так же точно и процессы компенсации, возникающие у такого ребенка под влиянием дефекта, направляются в основном не по линии органического восполнения недостатка, что невозможно, а по линии психологического преодоления, замещения, выравнивания дефекта, по линии завоевания социальной полноценности или приближения к ней. Дефект, как сказано выше, есть не только минус, недостаток, слабость, но и плюс, источник силы и способностей, стимул к компенсации. Одновременно с дефектом даны и психологические тенденции противоположного направления, даны силы для преодоления этого дефекта. Педология указывает путь для воспитания дефективного ребенка: надо построить весь воспитательный процесс по линии естественных тенденций к компенсации дефекта.

5. Психологические основы воспитания и обучения слепого ребенка. Основной особенностью внутреннего и внешнего развития слепого ребенка является тяжкое нарушение его пространственных восприятий и представлений, ограниченность в свободе движения, беспомощность в отношении пространства. На ряду с этим стоит тот факт, что все остальные силы и способности слепого ребенка могут совершенно и полноценно функционировать. *Петцельт* видит самую характерную особенность личности слепого ребенка в противоречии между относительной беспомощностью в пространственном отношении и возможностью при посредстве речи полного и совершенно адекватного общения и взаимного понимания со зрячими. Именно речь и основанное на ней общение со зрячими являются основным средством компенсации у слепого ребенка; предоставленный сам себе, замкнутый в кругу своего собственного опыта, не включенный в цепь социального опыта, слепой ребенок развился бы в совершенно особенное существо, глубоко отличное от нормального человека и совершенно неприспособленное к жизни в мире зрячих. „У них развиваются особенности, — говорит *К. Бюрклен* про слепых, — которых мы не можем заметить у зрячих, и надо полагать, что в случае исключительного общения слепых со слепыми, без всякого сношения со зрячими, могла бы возникнуть особенная порода людей".

Слепоту побеждает слово. Не развитие и чрезмерное усиление и обострение других чувств (слуха, осязания и т. д.) составляют поэтому основную задачу в воспитании слепого ребенка, как то полагала теория „викариата чувств", т.-е. прямой органической компенсации отсутствующего зрения оставшимися чувствами. Задача заключается в приобщении слепого ребенка через речь к социальному опыту зрячих, в приспособлении его к труду и общественной жизни зрячих, в компенсации через знание и понимание

недостающих ему непосредственных зрительных впечатлений и пространственного опыта. Огромное значение имеет также физическое воспитание слепого ребенка, развитие его движений, использование слуха и осязания для ориентировки в пространстве.

6. Психологические основы воспитания и обучения глухонемого ребенка. Глухонемой ребенок со стороны физической является гораздо более приспособленным, чем слепой. Мир представлен в человеческом сознании преимущественно как зрительный феномен. Звуки в системе природы играют меньшую роль. С биологической стороны глухота должна составлять неизмеримо меньший недостаток, чем слепота. Так оно в действительности и есть, и глухое животное, вероятно, менее беспомощно, чем слепое. Не так у человека. Лишая его речи, глухота выключает его из социальной жизни людей сильней, чем слепота. *Линдтнер* произведший в последнее время обстоятельное психологическое исследование глухонемого ребенка, пришел к подтверждению старинного мнения, что лишенный речи, глухонемой ребенок в своем психическом развитии не поднимается сколько-нибудь значительно над уровнем человекоподобных обезьян.

Обучение глухонемого ребенка речи основывается на чтении с губ, т.-е. на умении ребенка воспринимать и понимать оптическую картину речи; так же как для нас речь состоит из различных комбинаций звуков, для глухого она состоит из различных комбинаций зрительных образов, речевых движений, составляющих слова и фразы. Глухого ребенка можно научить и произносить слова, так как его немота основана не на дефектах речевого аппарата, мозговых центров речи или проводящих нервных путей, а на неразвитости речи вследствие отсутствия слуха и невозможности усвоить устную речь от окружающих. Однако путем подражания речевым движениям говорящих людей можно у глухого ребенка воспитать и развить устную речь, настолько близкую к нормальной, что английские педагоги и психологи предлагают таких обученных устной речи детей называть не глухонемыми, так как их немота фактически преодолена, а глухими.

На ряду с устной речью существует так называемая ручная азбука глухонемых, где каждая буква обозначается особым условным жестом руки. В отношении возможностей развития глухонемой ребенок представляет большое разнообразие. В скандинавских странах применяется в воспитании глухонемых детей так называемая датская система, т.-е. система распределения глухих детей на 3 или 4 различных типа, в зависимости от их воспитательных возможностей; только первые одна или две группы обучаются устной речи, другие — мимической речи (дактилология).

7. Воспитание слепоглухонемого ребенка. Воспитание слепоглухонемого ребенка представляет значительно большие трудности и натыкается на большие препятствия, чем воспитание слепого или глухого ребенка. Однако, поскольку замыкающий аппарат нервной системы и психический аппарат при слепоглухоте могут быть не затронуты, такой ребенок все же имеет в сущности безграничные возможности развития и воспитания. Всем известны имена Елены Келлер и Лауры Бриджмен, двух слепоглухонемых, которые достигли благодаря воспитанию высокого психического развития. Елена Келлер сделалась даже известной писательницей, проповедницей оптимизма. Сведения о Лауре Бриджмен, правда, более скромны, но и более достоверны и научно точны: Л. Бриджмен (1829 — 1889) овладела благодаря обучению языком, чтением, письмом, элементарной арифметикой, географией, естественной историей.

Основой воспитания слепоглухонемого ребенка является обучение его речи; только обладая речью, он может стать социальным существом, т.-е. человеком в настоящем смысле этого слова. Контакт с окружающими устанавливается у такого ребенка через осязание: он воспринимает осязанием знаки пальцевой (ручной) азбуки глухонемых (дактилология) и выпуклые буквы точечного шрифта Брайля для слепых; так научается он понимать речь и читать. Говорить такой ребенок может или при помощи той же ручной азбуки, или пользуясь устной речью, которой он научается благодаря подражанию; правда, обычно это обучение очень затруднено по сравнению с глухим ребенком, так как ребенок не видит артикуляционных движений собеседника и руководится при подражании исключительно осязанием.

8. Калеки. дети-калеки обычно гораздо ближе подходят к нормальному типу ребенка, чем слепые и глухие, и представляют гораздо меньше особенностей в воспитании, чем они. Затруднения, связанные с воспитанием калек, большей частью внешнего характера (невозможность приходить в школу, писать, работать и т. д.). Внутренней опасностью является возможность потери душевного равновесия под влиянием внешних тяжелых затруднений и особой социально-психологической позиции, создаваемой исключительным положением ребенка-калеки в среде. Поэтому задачей воспитания является предупреждение возникновения подобного чувства малоценности, отчаяния и т. п.

9. Больные дети. Очень часто дефект ребенка заключается в болезни. Тогда воспитание должно быть объединено с лечением, образуя с ним одно целое; такое воспитание составляет область лечебной педагогики; врач и педагог только сообща, совместными усилиями могут справиться с этой задачей. Таковы, например, дети-эпилептики, психопаты и т. п. Очень часто нельзя провести резкой грани между лечебными и воспитательными мероприятиями в жизни ребенка. И современная психиатрия все больше начинает сближать психотерапию, т.-е. лечение психологическими приемами, с воспитанием — даже тогда, когда речь идет о лечении взрослых людей; она располагает сейчас целым рядом психологических методов, сущность которых заключается в довоспитании и перевоспита-

нии личности больного. Лечение такого больного ребенка растворяется в его воспитании.

10. Умственно-отсталые дети. Под общим именем умственно-отсталых имеют обычно в виду всю ту группу детей, которая отстает в своем развитии от среднего уровня и обычно в процессе школьного обучения обнаруживает свою неспособность итти нога в ногу со всей детской массой. На деле эта группа отсталых детей является сложной по составу, так как причины и природа этой отсталости могут быть совершенно разными. Во всяком случае, следует различать внутри этой группы два типа отсталого ребенка: отсталого вследствие болезни и отсталого вследствие органического дефекта. Первый тип в сущности принадлежит не к дефективным, а к больным детям; его отсталость является результатом его заболевания (большей частью нервного или психического) и может пройти после излечения. Только второй тип ребенка, обладающего постоянным органическим дефектом, выражающимся в слабоумии, составляет разновидность дефективного ребенка. Обычно принято различать три степени слабоумия и распределять детей этого типа на три различных группы: *идиотов*, не подымающихся в своем развитии над уровнем двухлетнего ребенка, неспособных к употреблению орудий и инструментов, почти неспособных к изучению речи; *имбецилов*, не переходящих в своем развитии уровня ребенка между 2 и 7 годами, способных к обучению простейшим видам труда, но неспособных к сколько-нибудь самостоятельной работе и жизни; наконец, *дебилов* или *моронов*, представляющих самую легкую степень слабоумия, способных к относительно богатому обучению и усвоению материала, но проявляющих пониженную деятельность высших функций, замедленный темп развития, сохраняющих черты детского интеллекта (12-леток) на всю жизнь и нуждающихся в особом воспитании в так называемых вспомогательных школах. В отношении воспитания эти дети представляют наибольшие трудности по сравнению с слепыми и глухими. У них поврежден сам центральный аппарат, их компенсаторный фонд очень беден, их возможности развития часто очень ограничены по сравнению с нормальными детьми. Если для воспитания глухого и слепого ребенка характерно своеобразие символики и способа обучения, то для воспитания слабоумного ребенка необходимо качественное изменение самого содержания образовательной работы.

Однако компенсаторные процессы, как правило, всегда имеют место в развитии такого ребенка. Иногда они приводят к образованию специальных талантов (в области памяти, наблюдательности и т. д.); чаще всего они выражаются в развитии практического интеллекта, т.-е. способности к разумному действию, в моторной одаренности и т. п.

11. Ребенок с дефектом и нормальный. Процесс компенсации, вызываемый дефектом, может иметь самый различный исход. Исход зависит от тяжести самого дефекта, от компенсаторного фонда, т.-е. от богатства остальных органов и функций организма, привлекаемых для компенсирования дефекта, и, наконец, от воспитания, т.-е. от того или иного сознательного направления, придаваемого этому процессу. Если компенсация не удается, перед нами обычно глубоко болезненный, резко ненормальный, тяжко дефективный ребенок. Если компенсация удается, она может повести к сверхкомпенсации, т.-е. к выработке избыточных, сверхнормальных компенсирующих функций, к созданию особых способностей, особой повышенной одаренности, даже таланта. Наконец, чаще всего мы наблюдаем средние степени компенсации, большее или меньшее приближение к определенному социальному типу личности; в этом случае обычно перед нами социально-полноценный, трудоспособный, нормальный ребенок.

Литература. *Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей.* Сб. под ред. Л. С. Выготского. 1924.—*Пути воспитания физически-дефективного ребенка.* Сб. под ред. С.С. Тизанова и П. П. Почапина. 1926.—Г. Трошин, *Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей.* Т. I и II.—А. Щербина. *„Слепой музыкант" Короленко, как попытка зрячих проникнуть в психологию слепых.* 1916.—А. А. Крогиус. *Психология слепых и ее значение для общей психологии и педагогики.* 1926.—В. П. Кащенко. *Нервность и дефективность дошкольного и школьного возраста.* 1919.—А. Граборов. *Вспомогательная школа.* 1925.—Н. Лаговский. *Обучение глухонемых устной речи.* 1911.—*Вопросы воспитания нормального и дефективного ребенка.* Сб. под ред. Гриворова и др. 1924. *Вопросы педологии и детской психоневрологии.* Сб. под ред. М. О. Гуревича, 1924—26. Укр. „Вісник Рефлексол.", №№ 1, 2 и 3, 1925, 1926. K. Bürklen—*Blindenpsychologie.* 1924. Petzelt—*Konzentration bei Blinden.* 1925. Steinberg—*Die Raumwahrnehmung der Blinden.* 1920. Parrel et Lamarque—Les sourds—muets. 1925. International Conference on the Education of the Deaf. 1925. E. Wexberg—*Handbuch der Individualpsychologie.* 1926. F. Watts—*Abnormal psychology.* 1921.

Л. С. Выготский.

ВОСПИТАНИЕ ФИЗИЧЕСКИ-ДЕФЕКТИВНЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ.

1. Задачи и современное положение воспитания физически-дефективных детей. Физически-дефективные дети — это дети с теми или иными физическими недостатками. Среди физически-дефективных мы отличаем, с одной стороны, *детей с дефектами анализаторов*: *слепых, глухонемых, слепоглухонемых, а с другой — калек.* Причины физической дефективности могут быть различные: социальные факторы, отягощенная наследственность, инфекционные заболевания. Глухонемота, слепота и пр. — несчастье преимущественно беднейших классов, которые живут в дурных санитарно-гигиенических

условиях и без надзора со стороны врача. Скарлатина — главный рассадник глухоты, если происходит осложнение на ухо; кроме того, ряд других болезней, влекущих за собой потерю слуха, способствуют и потери речи; наконец, врожденная глухонемота также имеет место, хотя и незначительное. Гнойное воспаление глаз у новорожденных, трахома, глаукома, внутриглазные заболевания, сифилис, оспа — производители слепоты.

Физическая дефективность, как таковая, однако, в большинстве случаев не изменяет качественности интеллекта у лишенного зрения или глухого, она только вызывает для них как бы вывих в общественном положении; этот вывих необходимо выправить путем воспитания и образования свойственного зрячим и говорящим. При соответствующем воспитании и образовании, физически-дефективный вводится в жизнь, и у него создается компенсация физического недостатка.

Система социального воспитания, охватывая детский мир во всех его проявлениях, включила в сеть своих учреждений слепых, глухонемых и других детей и подростков, т.-е. те категории физически-дефективных воспитуемых несовершеннолетних, которые в большей мере нуждаются в социальном воспитании. Правильность и целесообразность подобного мероприятия подчеркиваются тем, что слепой, глухонемой и другие физически-дефективные, способные к деятельности, уже не могут рассматриваться как инвалиды, подлежащие социальному призрению, а как жизнеспособные члены общества, которые должны получить воспитание и образование наравне со зрячими и говорящими.

Специальная школа для указанных категорий детей и подростков существовала и до Октябрьской революции. Основным средством для педагогической работы в ней было развитие устной живой речи у глухонемых и ориентировки в окружающей жизни у слепых на основе общего и ремесленного образования, т.-е. почти те принципы, которые положены в основу работы современной специальной школы. Однако дореволюционная школа страдала тем недостатком, что замыкала слепого и глухонемого воспитанника в круг данной школы, создавая из нее отрезанный мирок, и развивала в воспитаннике „психологию сепаратизма". Вследствие замкнутости учреждений для физически-дефективных прошлого времени вся специальная выучка ребят сводилась часто на-нет, потому что замкнутый мир, в котором глухонемой и слепой жили, не развивал у первого потребности в речи, а второй обнаруживал почти полную беспомощность за стенами учебного заведения.

Задача современной специальной школы состоит в том, чтобы: 1) органически увязать педагогику дефективного детства с педагогикой детства нормального; 2) приобщить этих детей к общественно-полезной трудовой деятельности; 3) все содержание педагогической работы этих учреждений перестроить в согласии с общими принципами и методами социального воспитания и окончательно устранить черты филантропически-инвалидного воспитания.

В подобном разрезе после Октябрьской революции проводится работа в детучреждениях для слепых и глухонемых РСФСР, общее количество которых определяется в 26 учреждений для слепых и 50 учреждений для глухонемых детей и подростков, охватывающих до 1.305 слепых и до 3.443 глухонемых [1]. В указанных детучреждениях проводится работа как в области специального обучения, так и в области применения программ ГУС'а и развития политического, трудового, физического и эстетического воспитания. Следует отметить, что с 1923—24 г. проводится вовлечение физически-дефективных в детское и юношеское коммунистическое движение и в связь с нормальными детьми, как необходимое средство в борьбе с „психологией сепаратизма" у дефективных детей.

Подспорьем к работе детучреждений для физически-дефективных в новом разрезе работы, кроме того, служат *значительные заграничные достижения* в области техники специальной педагогики. Укажем на работу взрослых слепых (частью поздно ослепших) в сотрудничестве со зрячими в Германии, где слепые участвуют в 122 видах фабрично-заводской деятельности и работают с неменьшей производительностью, чем зрячие; возьмем опыт совместного обучения слепых со зрячими в Америке (21 школа), тщательную профессионально-техническую подготовку глухонемых в Англии и целый ряд других достижений.

Таким образом задачи современной школы для физически-дефективных вытекают из той основной цели, что эта школа должна готовить физически здорового, практически подготовленного и коммунистически настроенного борца за новую жизнь.

Нужно заметить, что реорганизация нашей специальной школы в новом разрезе работы еще далеко не завершена. Эта работа, в сущности говоря, только начинается. Предстоит большая теоретическая и практическая работа по изысканию и усовершенствованию наиболее целесообразного метода обучения речи глухонемого, которая бы не отставала от его общего развития, а также по разработке трудовой подготовки слепого воспитанника, чтобы он мог приспособиться к какой-либо профессии.

2. Основные типы учреждений для глухонемых и слепых детей и подростков. Для того чтобы дать необходимое воспитание и образование глухонемому и слепому (хорошую речь и произношение, знания в объеме, соответствующем нормальной школе I ступени, и профессиональную подготовку), учреждения должны охватывать слепых в возрасте от 3 до 18 лет, а глухонемых—с 2 до 18 лет. С этой точки зрения

[1] На территории бывшей Российской империи, включая Финляндию и Польшу, количество школ для глухонемых было 51, охвативших 2377 воспитанников, а для слепых 32 школы, охватывавших 1296 воспитанников.

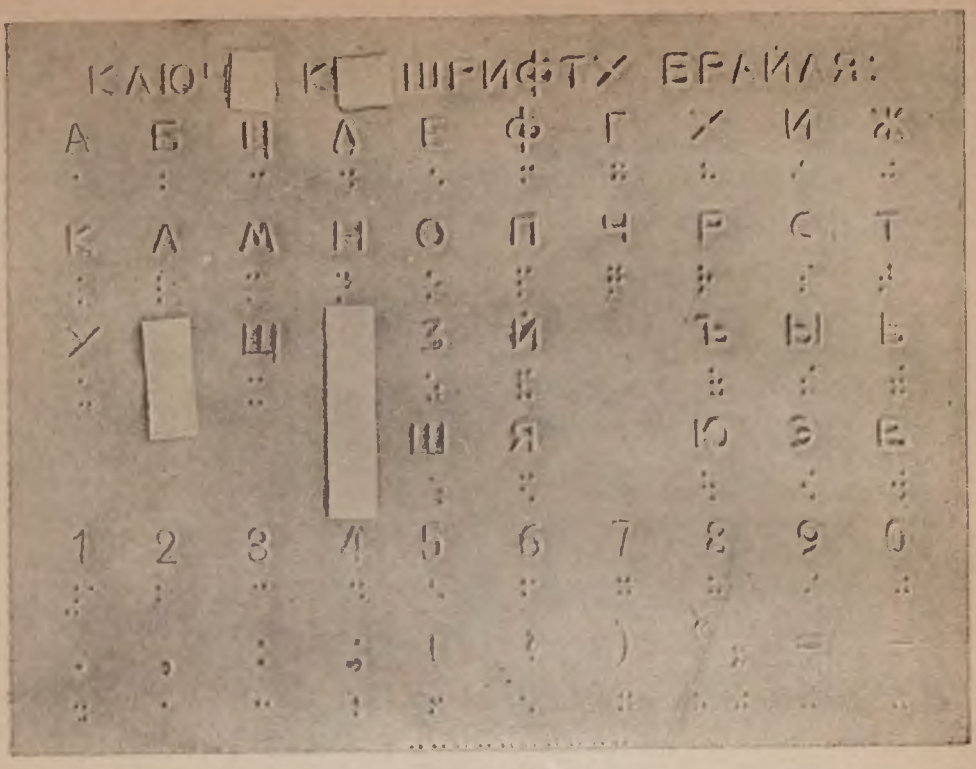


Рис. 1. Шрифт Брайля (к стр. 403).

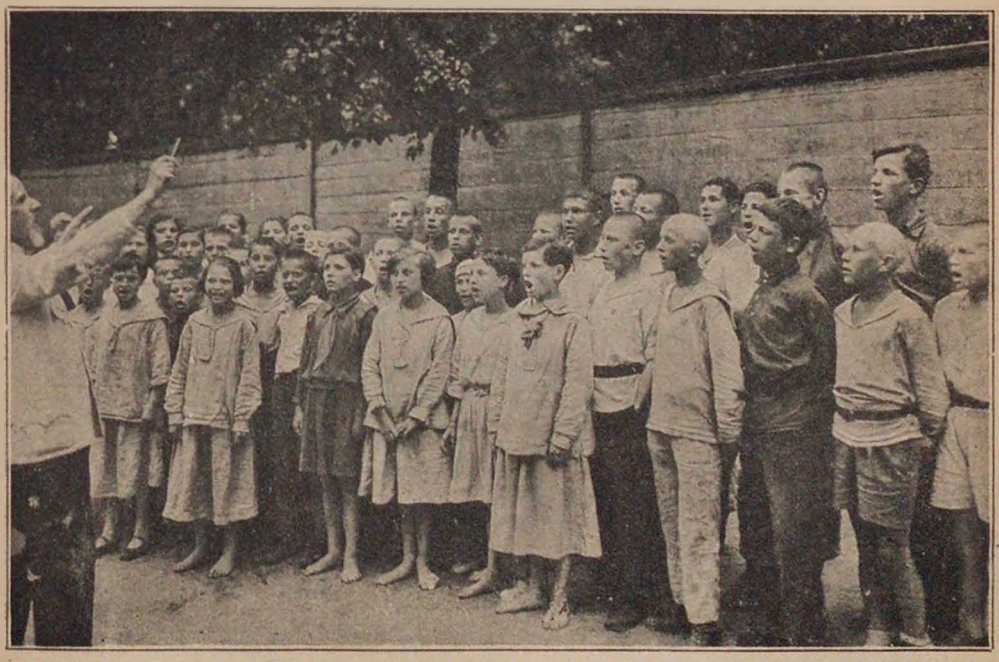


Рис. 2. Хор слепых (к стр. 404).



Рис. 3. Слепые подростки за работой в корзиночной и сапожной мастерской (к стр. 406).

мы имеем необходимость в учреждениях трех типов: дошкольном доме, школе первой ступени и школе профессионально-технической; способные к дальнейшему обучению идут в школу второй ступени. Все три типа детских учреждений для физически-дефективных могут существовать или совершенно отдельно, или представлять из себя одно учреждение с соответствующими более или менее изолированными отделениями, в особенности в отношении дошкольного возраста.

3. Дошкольное воспитание. Для детей дошкольного возраста организуются специальные учреждения, детские дома-интернаты, охватывающие слепых от 3 до 8 лет, а глухонемых — с 2 до 8 лет (для младшего и старшего возраста).

Дошкольные дома для слепых и глухонемых [1] требуют более углубленной работы по сравнению с садами для зрячих и говорящих детей, ибо воспитание физически-дефективного ребенка несравненно сложнее воспитания зрячего, и не все родители, имеющие физически-дефективных детей, умеют справиться с этой задачей; между тем пробелы в первоначальном уходе за слепым и глухонемым ребенком решительно отражаются на всей его последующей жизни.

Родители, желая общаться с своим *глухонемым ребенком*, естественно прибегают к жестам, которые скоро становятся условными, и тут уже в раннем детстве закладывается и создается враг устного живого слова — мимика. Действительно, мимика хотя и естественный язык глухонемого, однако она не только обособляет глухонемого от говорящего, но и глухонемого от своего же собрата, ибо часто глухонемой не понимает ее вследствие того, что сама по себе мимика очень разнообразна по своей символике. Чем моложе глухонемой ребенок, тем он больше походит на нормального, и тем легче выработать у него привычку и создать навыки общения с говорящими посредством устного слова; кроме того, чем раньше у глухонемого ребенка будет развита устная речь, тем она будет звучнее и останется такой до глубокой его старости, в противоположность речи глухонемого, у которого речь развивают с 12—14 лет: у него речь глухая и часто с трудом понимаемая. Поэтому в дошкольных учреждениях ребят делят на младшую и старшую группы, так как даже общение старших дошкольников с младшими, не прошедшими еще специального воспитания, отвлекает внимание младших от устной речи и очень быстро научает их выражать свои желания и мысли жестом (мимикой).

Разделение глухонемых дошкольников по степеням глухонемоты также очень важно. Степень глухоты, остатки и зачатки слуха, остатки речи создают разные типы детей, которых никак нельзя смешивать с рожденными абсолютно глухими. Слепоглухонемая Елена Келлер, ослепшая на 19 месяце своей жизни, того же мнения и говорит: „За это время я успела воспринять блестящую зелень полей, сияющее небо, деревья, цветы — все это последующая тьма совершенно поглотить не могла, и, если мы хотя бы один день видели, — этот день наш и наше то, что нам этот день показал“ [2].

Поэтому в целях проведения правильного воспитания и обучения глухих детей создаются особые школы или группы для тугоухих, поздно оглохших как дошкольного, так и школьного возраста.

Что касается *слепых детей*, то родители часто по своему незнанию и состраданию лишают их самой элементарной самостоятельности: им жалко, когда ребенок натыкается на препятствия, они старательно оберегают ребенка от всякого движения, водят за руку, кормят из рук, одевают. Имеются и такие, которые, боясь, как бы ребенок в их отсутствии не выявил самостоятельности, затягивают слепого до плеч в мешок и подвешивают на стенку [3]. Естественно, что в таком положении слепые дети развиваются крайне слабо. Движения их неуверенны, они не могут шагу ступить без посторонней помощи. Конечности их неразвиты, и самые слепые производят впечатление крайне немощных.

Таким образом *детский сад является необходимым условием для правильного проведения сенсорно-моторного воспитания у слепого и развития речи у глухонемого*, построенных на играх, специальных упражнениях, связанных с детскими интересами, трудовым воспитанием и общественным поведением ребенка. В детском саду дети постоянно знакомятся с окружающими предметами, одновременно с этим развивают свой лексикон, обогащаясь новыми понятиями, словами, знакомятся со счетом, исполняют несложные поручения по самообслуживанию, втягиваются в общественную жизнь путем постановки и участия в детских праздниках с нормальными дошкольниками, в различных работах и т. д.

Поскольку все детские учреждения для физически-дефективных дошкольников — интернаты с длительным курсом воспитания и специального образования, постольку работа в них, по сравнению с детским садом для зрячих, расширяется и позволяет проводить программу работы, уже применяемую в подготовительных группах специальной школы I ступени.

4. Школа I ступени с проф.-технич. уклоном и совместное обучение с нормальными. Школа-интернат для слепых и глухонемых представляет собой обычный тип школы I ст., рассчитанной на 5 лет для слепых и на 6 лет для глухонемых, если эти ребята прошли курс дошкольного обучения. Без дошкольного обу-

[1] Необходимо иметь в виду, что учреждения для физически-дефективных ни в коем случае не следует рассматривать как смешанные по видам дефективности.

[2] Н. А. Рау. *Дошкольное воспитание глухонемых.* Сборник *Пути воспитания физически-дефективного ребенка.* Под ред. С. С. Тизанова и П. П. Почапина, 1926.

[3] Скребицкий. *Воспитание, образование и призрение слепых на Западе.* 1903.

чения курс школы I ст. для слепых определяется в 6 лет, а для глухонемых в 8 лет. Как будто бы этот срок более чем достаточен; однако, если вспомнить, что у слепого отпадают зрительные представления, которые необходимо восполнить через упражнения других анализаторов, то получится, что из 6 лет на исключительно школьные занятия отводится только 5 лет, первый же год отпадает на сенсорно-моторное воспитание, как уже говорилось, являющееся подготовительным и основным занятием. В эти два года необходимо обработать *слепого* в школе-интернате в области:

1) расширения круга представлений путем упражнений в ощупывании окружающих предметов, связанных с упражнениями речи;

2) физического развития ловкости, т.-е. прежде всего научить его свободно передвигаться без посторонней помощи, не боясь препятствий;

3) укрепления пальцев слепого для того, чтобы он мог писать и читать по точечному рельефному шрифту Брайля (рис. 1) и развить остальные анализаторы.

В подготовительный год с *глухонемыми* проводятся специальные упражнения по считыванию с губ говорящего, постановка звуков, развитие дыхания и пр., затем проводятся навыки в чтении, письме, счете, постоянные беседы, вызывающие на разговорную жизнь, и все виды работ, применяемые в дошкольном саду глухонемых

Содержание учебного материала в работе подготовительных групп берется из программ ГУС'а для того, чтобы слепой и глухонемой могли быть подготовленными к получению систематических знаний, предусмотренных программой ГУС'а в школах I ст. Учебная программа и связанные с нею все формы социального воспитания (организация детской среды и политвоспитание, трудовое, физическое и эстетическое воспитание) в школах I ст. для слепых и глухонемых заключаются в том, чтобы слепой, способный к дальнейшей учебной работе, заканчивая свое образование в школе I ст., мог наравне со зрячими обучаться в школе повышенного типа; потому он не может обладать знаниями меньшими, чем зрячий. То же самое предъявляется и к глухонемому, но последние в меньшем количестве, чем слепые, учатся в школе повышенного типа, хотя имеются глухонемые студенты в вузах, где они слушают лекции исключительно путем чтения с губ. Область глухонемого — скорее ремесленничество и вообще техническая работа (рис. 4).

В школе I ст. все ребята получают предварительные трудовые профессиональные навыки в соответствующих специальных мастерских, а слепые и в музыке. К окончанию школы I ст. у них уже имеется трудовая установка, углубленно прорабатываемая в специальных группах для подростков.

Совместное обучение с нормальными. Эта работа существует недавно, однако нельзя не упомянуть о реальных достижениях. Слепые учатся в школах II ст., на рабфаках, в техникумах, в вузах; целый ряд слепых студентов окончили различные вузы (преимущественно общественно-гуманитарных наук, а затем географический институт, экономический факультет Института им. Плеханова и т. д., даже двое из слепых получили образование на физико-математическом факультете I МГУ, и один из них оставлен в качестве аспиранта).

Что касается до ребят школьного возраста, то последние обучаются с 1925 г., правда, пока в незначительном количестве, в школе I ст. для зрячих и не только не отстают от своих зрячих товарищей, но и обнаруживают усиленную деятельность памяти по сравнению со зрячими; причины мешающие — только препятствия технического характера, вызванные отсутствием усовершенствованных специальных приборов по математике, в которой слепые несколько отстают, так как их устный счет или работа на обыкновенных счетах в быстроте не может сравняться с письменными решениями зрячих; кроме того, до некоторой степени препятствиями являются и естественные науки, требующие экспериментальной работы, где осязание слепого не всегда может иметь место.

В Смоленске проводится совместное обучение зрячих со слепыми в школе I ступени. В Ростове-на-Дону в областной школе-интернате для слепых I ст. проводится совместная работа слепых со зрячими, а также работа в общих мастерских при районной школе для зрячих. Девочки работают в чулочной мастерской, а мальчики — в картонажной.

Совместная работа глухонемых с говорящими в профессиональной мастерской чрезвычайно полезна для глухонемого, ибо там невольно глухонемой должен говорить с окружающими.

В связи с органической увязкой *тифло- и сурдопедагогики* (тифлопедагогика—воспитание и обучение слепых; сурдопедагогика — воспитание и обучение глухонемых) с общими принципами и методами социального воспитания работа по совместному обучению физически-дефективных с нормальными безусловно будет иметь широкое будущее. Поэтому, если теперь совместное обучение представляет техническое неудобство только на первых ступенях обучения, то в дальнейших ступенях слепые и глухонемые, на основании опыта, могут с успехом проходить курс обучения наравне с нормальными

5. Ликвидация неграмотности и безремесленности среди переростков. В целях ликвидации неграмотности и малограмотности среди детей, переросших первые группы школ I ступени, и подростков организуются, как учреждения переходного типа, двухгодичные и трехгодичные школы. В этих же школах слепых и глухонемых обучают технической и общеполитической грамоте и ремеслу.

В подобных школах поступаются развитием устной речи у глухонемого, но его выучивают читать и писать по письменному методу. Специфическая особенность этих

школ—наличие мастерских, и сами по себе эти школы — учебно-производственные мастерские. Необходимость этих школ вытекает из того, что в годы империалистической и гражданской войны скопилось весьма значительное количество переростков, которые в специальную школу I ступени приняты быть не могут. Здесь необходимо заметить, что производственное обучение слепых в лучших наших школах основывается на разделении труда слепых со зрячими, при чем слепому дается тренировка на выработке однородных и однотипных предметов, которые он изготовляет на 100%. Например, при изготовлении щетки слепой делает только отдельные ее части, а зрячий все части щетки объединяет.

По поводу профессионально-технической работы глухонемых нельзя не сказать, что они большие искусники в различных ремеслах, им чуждо только часовое дело и музыка — все остальные виды профессиональной деятельности им доступны. Труд глухонемого на фабрике ценится, так как глухонемой обнаруживает большую сосредоточенность и умение в работе.

Что касается труда слепых, то ремесленничество слепых у нас, в РСФСР, имеет место по преимуществу в традиционных слепецких изделиях: щетки, корзины, ткачество, сапожничество и ряд других ремесл. Опыта, подобного Германии, у нас почти нет, так как наш слепой к индустриальной работе еще не подготовлен (однако и у нас имеются случаи, в Москве и на Украине, где несколько десятков слепых работают в индустрии). Но, вернее, для этой цели необходимо перевоспитать зрячих, как это делали за границей, тогда и труд слепого в индустрии найдет себе место, при условии работы слепого вперемежку со зрячим.

6. Школы для слабоумных. Необходимо отметить, что в школы-интернаты для слепых и глухонемых просачивается значительное количество детей слабоумных. Подобный тип значительно труднее умственно-отсталого зрячего. Для умственно-отсталых слепых под Москвой имеется специальный детдом. Такой же детский дом имеется в Московской губернии и для глухонемых. Эти учреждения — единственные в РСФСР. Занятия с такими детьми проводятся в увеличенном количестве часов по сенсорно-моторному воспитанию, образование дается им элементарное и направлено главным образом на обучение ремеслам. В этих учреждениях слепые и глухонемые пребывают от 8 до 18—19 лет, а затем, на общих основаниях с нормальными слепыми и глухонемыми, устраиваются на работу.

7. Задачи школы в организации трудового приспособления физически-дефективных. Однако устроить на работу большинство оканчивающих воспитанников одними своими средствами школа не может вследствие большой трудности этой задачи. Эта задача должна быть разрешена общими силами, так как культивировавшиеся в течение многих лет предрассудки об отсутствии у физически-дефективных трудоспособности мешают слепым и глухонемым применять свои силы наравне со зрячими и говорящими. „По причинам, психологически вполне понятным, — говорит проф. А. М. Щербина (слепой),—зрячие готовы жалеть слепого, оказать ему милостыню, но они с большим трудом решаются, хотя бы в виде опыта, предоставить ему ответственную работу".

Чтобы устранить вековые предрассудки, нужно разъяснять широким слоям трудящихся и в особенности работникам просвещения, что такое отношение к слепым тягостно для лишенных зрения, несправедливо, а главное — вредно с экономической точки зрения, и что гораздо целесообразнее руководствоваться принципом: „слепые нуждаются не в жалости, а в работе" [1].

Не в лучшем положении находятся и трудоспособные глухонемые, которые теперь в нашей республике не должны рассматриваться как инвалиды: они могут быть хорошими работниками нового общества

8. Слепоглухонемые и калеки. Следует сказать несколько слов о слепоглухонемых и калеках. С первыми проводится лабораторная работа в Харькове и в ото-фонетическом институте в Ленинграде. Результаты работы этих учреждений очень интересны: слепоглухонемые выучиваются вначале говорить путем осязания по ладони или через руку ребенка и губы наставницы. При обучении слепоглухонемых, помимо метода обучения слепых, применяется метод обучения глухонемых. При этом в обучении проводится индивидуальный подход, так как в работе с этими детьми необходимо делать разницу между слепоглухонемыми от рождения и такими, которые потеряли впоследствии слух и зрение. Относительно последних важно знать, сколько времени они обладали речью и когда потеряли слух. Самая трудная работа со слепоглухонемыми — сначала, потом она сравнительно упрощается и может быть доведена до высокого совершенства; в пример можно взять знаменитую слепоглухонемую американку Елену Келлер, окончившую высшее учебное заведение; она, между прочим, говорит: „Как может мир сжаться для меня, пока мне верно служит это глубочайшее и интимнейшее из всех чувств — осязание?" [2].

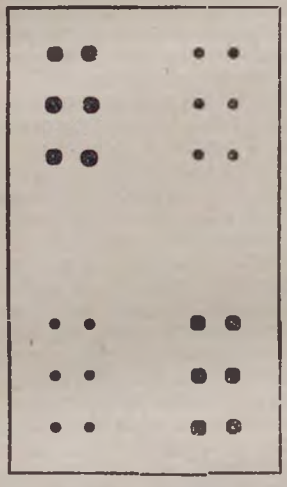
Не все слепоглухонемые дети способны к образованию. Вполне понятно, что тяжелые болезни, причиняющие одновременно глухоту и слепоту, часто находятся в связи с дефектами мозга. О способностях слепоглухонемых нельзя судить сразу: для этого необходимы продолжительные попытки обучать таких детей; на первый взгляд даже и такие слепоглухонемые дети, которые способны к обучению, кажутся слабоумными и даже идиотами. Но если удастся найти доступ к их способностям и преодолеть существующие к их развитию препятствия, то часто дости-

---

[1] Сборник *Пути воспитания для дефективного ребенка*. Под ред. С. С. Тизанова и П. П. Почапина. М. 1926.

[2] Helen Keller. Meine Welt. Штуттгарт, изд. Роб. Люц.)

гаются поразительные результаты. Как при обучении нормальных детей, так и при обучении слепоглухонемых детей особенно важны две задачи: ознакомление с окружающим миром и выражение воспринятого речью. Не слыша и таким образом не имея возможности ни подражать говорящему, ни корректировать свою речь, в редких случаях слепоглухонемой достигает порядочного произношения. Для разговора со слепоглухонемыми существуют известные приемы и придуманы различные приборы, например, прибор „Parolanto", глядя на который, никак нельзя подумать, что он предназначен для разговора слепоглухонемых между собой и со зрячими. Это наглухо закрытый ящик величиной с толстую книгу среднего формата



Прибор „Parolanto".
Рис. 8.

На верхней крышке ящика, у переднего и заднего края этой последней, имеется по 6 точек и по столько же клавишей. Как клавишами, так и точками управляет особый механизм, скрытый внутри ящика. Собеседники при разговоре сидят один против другого, как при игре в шашки или в шахматы. Необходимо заметить, что точки каждой группы расположены в брайльском порядке, а назначение их — изображать знаки пунктирной азбуки слепых. Пока прибор находится в бездействии, на крышке ящика точек ощущать нельзя; но стоит только одному из разговаривающих нажать нужные клавиши, как у другого под пальцами левой руки появится соответственная буква из точек. Сняв пальцы правой руки с клавишей и таким образом уничтожив только что написанную букву, говорящий вслед за этим изображает следующую и т. д. Из сказанного видно, что при посредстве клавишей слепоглухонемой как бы говорит, а при посредстве точек — слушает своего собеседника. Разговор, правда, ведется молча (подробное описание в статье Фед. Карякина, журнал „Слепец", 1914 г.). К счастью, по сравнению с количеством слепых и глухонемых детей и подростков количество слепоглухонемых по СССР ничтожно.

Работа ото-фонетического института не исчерпывается только работой со слепоглухонемыми: в этом учреждении воспитываются различные категории глухонемых, а также дети-логопаты (различные виды расстройств речи), тугоухие и поздно оглохшие.

Переходя к калекам, следует сказать, что воспитуемые и способные к передвижению учатся в нормальной школе, а остальные находятся в имеющихся только четырех на всю РСФСР детских домах в ведении Наркомздрава и Наркомпроса. Там детей и лечат и обучают. Весьма значительное количество калек находится вне стен учебных заведений.

9. Необходимость строительства детских учреждений для физически-дефективных в связи с законом о всеобщем обучении. Аргументом за необходимость увеличения сети учреждений для слепых и глухонемых является статистика, указывающая, что слепых только в РСФСР насчитывается до 300.000 человек, из которых несовершеннолетних не менее 30.000 человек.

Проф. С. С. Головин считает, что в послереволюционное время по РСФСР количество слепых в абсолютном значении несколько уменьшилось в связи с территориальным отделением союзных республик, но в относительном увеличилось в связи с различными социальными бедствиями. По данным переписи 1897 г., в прежней России насчитывалось 210.553 глухонемых, т.-е. на каждую 1.000 населения падало не менее 2 глухонемых. Детей в возрасте от 2 до 7 лет было 31.567 и от 7 до 18 лет — 42.101 чел. Таким образом общее количество глухонемых детей и подростков от 2 до 18 лет определялось в 73.668 чел. Если считать, что $^1/_4$ населения — возраста несовершеннолетних и что общее количество глухонемых в период революции увеличилось, то получится в настоящее время не менее 65.000 глухонемых различных категорий. Следует иметь в виду, что из указанного количества некоторая часть слепых и глухонемых не воспитуема и подлежит ведению органов соц. обесп. Если считать, что в настоящее время получают воспитание и образование слепые только в количестве 1.305 чел., глухонемые — в 3.440 чел., то получится только 4,35% слепых и 5,3% глухонемых, охваченных школой; следовательно, огромное количество физически-дефективных находится еще вне стен учебных заведений.

В связи с прогрессирующим экономическим положением нашей страны издан закон о всеобщем обучении, на основании которого нельзя не предусмотреть расширение охвата школой физически-дефективных.

За границей, например (Германия, Англия, Америка), глухонемые и слепые охвачены школой на 100%. Теперь настало время и у нас поставить этот вопрос в центр пристального внимания государственных, общественных и научных организаций.

Литература. *Журнал „Слепец"* (издание дореволюционного времени). *„Вестник попечительства о глухонемых"* (издание дореволюционного времени). Гартманн. *Глухонемота и воспитание глухонемых* 1881. Лаговский Н. М. *Что сделано для глухонемых в России.* 1903. Лаговский Н. М. *Обучение глухонемых устной речи.* 1911. Енько. *Методика обучения глухонемых.* 1906. Вернер. *Психологические основы немецкого устного метода обучения глухонемых.* Перевод Н. А. и В. А. Рау. 1888. *Blätter für Taubstummenbildung. Berlin* (выходит ежегодно). Parrel et Lamarque. *Les sourds-muets. Paris.* 1924. *Украинский Вестник рефлексологии и экспериментальной педагогики.* №№ 1 и 2. Харьков. *Сборник вопросов воспитания слепых, глухонемых и умственно-отсталых.* Под ред. Л. С. Выготского. М. 1924. *Пути воспитания физически-дефективного ребенка.* Под ред. С. С. Тизанова и П. П. Почапинд. М. 1926. Шафранова А. С. *Из опыта изучения труда работников просвещения. Педагоги глухонемых.* 1925. *Жизнь глухонемых.* (Газета.) Изд. Секции глухонемых при ВИКО Наркомсобеса. 1925. Проф. Щербина А. М. *„Слепой музыкант" Короленко.* 1916. Скребицкий. *Воспитание и образование слепых и их призрение на Западе.* М. 1903. Цех. *Воспитание и обучение слепых* (журн. „Слепец", 1914, 1915, 1916 гг.) Пгр. Проф. Крогиус А. А. *Психология слепых и ее значение для общей психологии и педагогики.* Саратов 1926. Проф. Головин С. С. *О слепоте в России.* Одесса 1910. Проф. Головин С. С. *Социальная помощь слепым в Германии.* М. 1924. *Blindenfreund. Berlin* (журнал, выходит ежегодно). *В могу со зрячими* (журнал). Изд. Совета Всероссийского общества слепых. М. 1926. *Revue générale de l'enseignement des sourds-muets. Paris* 1925. Engels. *Stummenbildungslehre. Berlin* 1924. Karl Bürklen. *Blindenpsychologie. Leipzig.* Karl Bürklen. *Das Tastlesen der Blindenpunktschrift. Leipzig* 1917.

П. П. Почапин.

ВОСПИТАНИЕ УМСТВЕННО-ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ.

1. Условия воспитания умственно-отсталых детей. *Олиго-педагогика*, имеющая своим объектом умственно-отсталых детей,— сравнительно молодая наука. Если в Западной Европе отбор умственно-отсталых детей, обучение и воспитание их в специальных вспомогательных школах проводится уже пять-шесть десятков лет, то у нас вспомогательные школы не имеют и четверти века своего существования.

Умственно-отсталых детей обычно делят на три большие группы: *дебиликов*, *имбецилов* и *идиотов*. Однако, начиная с легкого отклонения от нормы интеллекта, замечаемого только в процессе длительного наблюдения над ребенком, и кончая глубокой идиотией с едва уловимыми чертами богатейшей человеческой психики, мы имеем целую галлерею детских типов с самой разнообразнейшей, постепенно, последовательно изменяющейся конституцией (см. т. I, отд. II. „Педология исключительного детства").

Внешность умственно-отсталого ребенка, как установлено путем наблюдений и исследований, нередко характеризуется искривлением и непропорциональностью конечностей (чрезмерная длина рук), асимметрией черепа и лица: голова часто или непропорционально маленькая, или — обратно — чрезмерно большая; неполное число зубов, неправильная их форма и расположение. Признаки физиологические: наблюдается у умственно-отсталых детей расстройство в сфере произвольных движений (неуверенность, неловкость в движениях рук и ног при ходьбе); расстройство и в сфере речи—заикание, шепелявость, неясное произношение, косноязычие. Признаки психические: здесь приходится констатировать понижение психических способностей. Представления и понятия бедны и преимущественно носят конкретный характер, ассоциации недостаточные, суждения примитивны, поверхностны, элементарны. Память у умственно-отсталых детей большею частью слабее, чем у нормального ребенка, но иногда и односторонне развитая: при общей пониженной памяти, напр., исключительная память на числа, музыкальные мотивы и пр. В области воли—ряд отклонений от нормы: произвольное внимание — ослаблено, недостаточно; задерживающие способности или понижены (неуравновешенные дети), или, наоборот, повышены—дети-негативисты.

2. Умственно-отсталый ребенок и нормальная школа. Как отмечено выше, состояние интеллекта ребенка определяется путем психологического эксперимента или путем длительного врачебно-педагогического наблюдения. Родители же, посылая своего ребенка в школу, очень часто совершенно и не подозревают, что у него есть отклонения от нормы интеллекта, вследствие чего большинство умственно-отсталых детей попадает в нормальную школу. Школа также не сразу замечает, что ребенок—умственно-отсталый. Проходит год, ребенок не успевает, отстает от товарищей, на другой год повторяется то же самое.

Опытный педагог, знакомый с основными положениями олиго-педагогики, естественно скорее обратит внимание на данного ребенка, сам установит причины неуспеваемости ребенка или направит его в соответствующую лабораторию для психофизического исследования и дальнейшего направления в соответствующую вспомогательную школу. На практике же очень часто на неуспевающего ребенка не обращается достаточного внимания, вследствие чего умственно-отсталые, продолжая оставаться среди нормально-одаренных детей школы, где нередко в группе 30—40 ребят, совершенно отстают от товарищей, а затем и совсем покидают школу. Возникает естественно вопрос: может ли обычная нормальная школа дать что-либо умственно-отсталому ребенку?

Педагог, имея группу нормально одаренных ребят, в лучшем случае зная, что тот или иной ребенок — умственно-отсталый, нуждается в специальных методах работы с ним,—может ли помочь ему? Нет, не может. Нельзя безнаказанно задерживать

развитие всего класса и равняться по умственно-отсталому. Оставаясь одиноким, без надлежащего внимания и помощи, умственно-отсталый ребенок покидает школу, как неудачник, как совершенно неспособный к учению. Что дает школе наличие в ней умственно-отсталых детей? Если в группе среди двух-трех десятков ребят имеется несколько детей умственно-отсталых, то учитель все же не может не затрачивать энергии на работу с этими детьми, он будет уделять им подчас и много времени, внимания, заставляя более успевающих детей ждать, пока отсталые осмыслят, усвоят то, что давно уже усвоено, осознано большинством, нормой. Создается, таким образом тормоз в поступательной работе школы, вносится дезорганизация в детский коллектив.

3. Количество умственно-отсталых. Исходя из предпосылки, что умственно-отсталые дети, не получая для себя ничего положительного в обычной школе, а, с другой стороны, являясь тормозом в работе всего класса, в котором они обучаются, вредят нормальной работе школы, мы должны определенно притти к выводу, что для обучения и воспитания умственно-отсталых детей должна быть достаточная *сеть вспомогательных школ*. Отсюда является чрезвычайно важным и необходимым, в интересах создания плановой работы с умственно-отсталыми детьми, выяснение вопроса, сколько же умственно-отсталых детей, нуждающихся в особых методах работы с ними, какой процент они составляют в отношении всего детского населения. К сожалению, научно разработанных данных, указывающих на точный процент умственно-отсталых детей в отношении нормальных детей школьного возраста, у нас еще нет. Некоторые цифры говорят за то, что процент неуспевающих детей в обычных условиях школы и нуждающихся в более специальных методах работы с ними довольно значительный.

Школьная статистика довоенного времени число умственно-отсталых детей в России определяла в $2^1/_2$% [1].

Проф. Граборов в своем труде „Вспомогательная школа" (изд. 1923 г.) дает следующие цифры: „Детей, представляющих слабые и средние степени умственной недостаточности, мы имеем от 2 до 2,5%: в Париже—2%, в Лондоне—1,26%, в Берлине—1,5%, в Стокгольме—2,23%, в Ганновере—2,5%, в Петербурге—1,79%".

Отмечая результат обследования 10.000 детей в ленинградских детских домах в 1918 г., проф. Граборов устанавливает количество умственно-отсталых, подлежащих школьному обучению в то время, в 3% от общего числа детей школьного возраста и выводит отсюда следующую формулу, определяющую количество всех умственно-отсталых детей школьного возраста: „Считая число школьников равным 17% от общего числа народонаселения (А) и 3% из них—умственно отсталых, имеем:

$$\frac{A.17.3}{100.100} = \frac{A.50}{10000} = \frac{A}{200},$$

т.-е. 1/200 часть всего населения падает на детей школьного возраста умственно-отсталых" [2].

Штромайер в своем труде „Психопатология детского возраста" указывает, что в Швейцарии число слабоумных детей в школьном возрасте от 7 до 14 лет составляет 1,63%. Автор, видимо, имеет в виду детей более тяжелой формы умственной отсталости—неглубоких имбецилов. Определенно можно остановиться на следующем: *количество умственно-отсталых детей дошкольного и школьного возраста должно быть в настоящее время не менее 5 человек на каждую 1.000 человек населения.*

4. Воспитание умственно-отсталых в дореволюционное время. Поскольку умственно-отсталых детей значительный процент, поскольку для них является не только бесполезным, но и вредным пребывание в обычной школе, поскольку эти дети, в свою очередь, служат большим тормозом в работе школы, является естественным вывод, что организация специальных вспомогательных школ для умственно-отсталых детей есть безусловно необходимая, чрезвычайно важная задача. В дореволюционный период у нас в этой области было сделано очень мало. В начале XX столетия были открыты в Петербурге и Москве приюты во имя „царицы небесной", главным образом для детей-идиотов, глубоких имбецилов и эпилептиков. В 1908 г. по инициативе группы городских школьных работников в Москве был открыт 1-й вспомогательный класс при Ольгинско-Пятницком училище, куда и принято было 20 умственно-отсталых девочек. В 1910 г. открывается в Москве первая вспомогательная школа в Арбатском районе. В последующее время до 1917 г. открывается в Москве до 15 вспомогательных школ. В Петербурге первая и единственная вспомогательная школа была открыта в 1912 г. группой работников Психо-неврологического института — проф. Лазурским, проф. Оршанским, Фельдбергом и др. По провинции до революции вспомогательных школ не было.

5. Воспитание умственно-отсталых в РСФСР. В настоящее время только в Москве, по данным Моно, охвачено до 3.000 умственно-отсталых детей в вспомогательных школах-экстернатах и около 1.000 детей в учреждениях интернатного типа, а по всей РСФСР, по данным Наркомпроса, в 66 школах и детучреждениях для умственно-отсталых обучается более 6.000 детей.

Если в Москве, таким образом, охвачено специальными вспомогательными школами

---

[1] Чехов Н. В. *Вспомогательные средства для осуществления всеобщего обучения в сельских местностях* (сборник *Подготовительные работы по введению всеобщего школьного обучения в РСФСР*).

[2] Проф. Граборов. *Вспомогательная школа.* 1923.

до 40% умственно-отсталых детей, то в остальной части республики процент обучающихся умственно-отсталых детей в этих школах еще очень ничтожный. Сравнительно с дореволюционным периодом мы имеем в данном случае все же большие достижения. Нужно полагать, что с введением всеобщего обучения и сеть вспомогательных школ для умственно-отсталых детей должна пойти в своем развитии быстрым темпом вперед, так как мы уже видели, что без вспомогательной специальной школы не может правильно функционировать нормальная школа.

6. Типы учреждений для умственно-отсталых детей. Для умственно-отсталых детей в настоящее время выработаны следующие типовые детучреждения: а) *вспомогательная школа* для приходящих детей с продленным днем обучения, получившая большое развитие в Москве, отчасти в Ленинграде и вообще имеющая место в крупнонаселенных центрах; б) *вспомогательные классы при нормальной школе*; в) *детский дом для дошкольников* преимущественно глубокой степени умственной отсталости (имбецилов); г) *детский дом для школьного возраста*, со школой внутри дома и учебными мастерскими, и, наконец, д) *детский дом для подростков*, со школой внутри дома, с сокращенной учебной программой и с учебно-производственными мастерскими.

Возможна и необходима также организация детских учреждений с сельскохозяйственным уклоном. По выходе из учреждения умственно-отсталые подростки в сельском хозяйстве безусловно найдут для себя работу. Возраст детей и подростков, охватываемых этими учреждениями, исключая дошкольный детский дом, от 8 до 18—19 лет.

Помимо этой сети учреждений, выполняющей учебно-воспитательскую работу с детьми, имеются, правда, в крупных пока центрах (Москве, Ленинграде, Саратове, Ростове и некоторых других губернских городах), специальные лаборатории, педологические институты для научного исследования и изучения личности ребенка, выяснения его психофизического облика. Является чрезвычайно важным и необходимым, чтобы в школы для умственно-отсталых попадали только умственно-отсталые дети, почему и необходимо результат педагогических наблюдений, естественный метод отбора детей поверять путем соответствующих научно-экспериментальных методов изучения и исследования ребенка. Очень часто на практике смешивают умственно-отсталых детей с так называемыми *педагогически-запущенными детьми*, и последних направляют в школы для умственно-отсталых. Однако такое смешение основано исключительно на недоразумении. Методы работы с умственно-отсталыми отличны от методов работы с нормальными детьми; методы же работы с педагогически отставшими вследствие болезни или других каких-либо объективных причин детьми ничем не отличаются и не должны отличаться от методов работы с нормальными детьми. Отставшие по тем или другим причинам дети должны при обычных школах выделяться в особые группы для дополнительной работы с ними.

7. Педагогическая работа учреждений. Основной задачей, целевой установкой учреждений для умственно-отсталых детей является: через школьное образование, трудовое, общественно-политическое воспитание в конечном итоге подготовить умственно-отсталого ребенка к общественно-полезной, самостоятельной трудовой жизни. В основу образовательной работы умственно-отсталых детей во всех вспомогательных школах положены программы ГУС'а для школ I ст., прорабатываемые в школах для умственно-отсталых в течение 5—6 лет. В методах проработки программ, в объеме и содержании работы, конечно, имеются особенности, вытекающие из психофизических свойств умственно-отсталого ребенка. Основное педагогическое правило это — наивозможная, доведенная до очевидности *конкретизация* материала, строгая последовательность использования учебного материала, концентричность его расположения с постепенным расширением и углублением в зависимости от развития учащихся. В первые годы обучения сбращается особое внимание на *сенсорное и моторное воспитание*, т.-е. физическое развитие ребенка и его внешних чувств, при помощи воздействия на недоразвившиеся способности ребенка рядом упражнений, способствующих образованию социально-полезных рефлексов, с одной стороны, и тормозящих социально-вредные — с другой. Эти занятия, строящиеся на принципе детского интереса, на игре, детской склонности к подражательности, не стоят особняком от общеобразовательной работы школы, а увязываются с общей программой школы. Они должны быть естественными, жизненными, вытекать из потребностей и интересов ребенка.

Трудовому воспитанию умственно-отсталых детей должно отводиться очень значительное место в общеобразовательной и воспитательной работе с ними. Воспитательное значение труда огромно. Труд развивает в детях активность, самодеятельность, отсутствием чего особенно страдают умственно-отсталые дети. Труд воспитывает чувство товарищеской солидарности, взаимопомощи. Коллективный труд группы, класса, создавая привычку к согласованной, дружной работе, воспитывает общественные эмоции, развивает социальные навыки. Ручной труд на 1-м и 2-м году обучения важен как учебный предмет, как метод преподавания, как пропедевтика труда; затем, учебно-профессиональная работа в мастерских в 3, 4 и 5-х группах и, наконец, профессионально-производственная подготовка-специализация в мастерских для старшего возраста ребят. Без профессионального образования умственно-отсталый ребенок войдет в жизнь совершенно невооруженным, неприспособленным. Отсюда стремление школ для умственно-отсталых дать детям профессиональное образование имеет вполне целесообразное обоснование. В практике работы с умственно-

отсталыми детьми трудовое воспитание в смысле приобретения практически необходимых навыков, профессиональных знаний и умений проводится во всех учреждениях интернатного типа, где специально организуются соответствующие мастерские.

Политическое воспитание не должно ограничиваться только преподаванием соответствующих предметов, а вся жизнь учреждения, вся его работа должна быть пронизана общественно-политическим началом: здесь и организация детской среды, здесь детские и юношеские коммунистические организации, связанные в своей работе с детскими и юношескими организациями вне стен школьного интерната. Организации детской среды, детского коллектива в работе с умственно-отсталыми придается исключительное значение. Умственно-отсталые дети — дети определенно с недостатком социальных инстинктов, с пониженным общественным импульсом; они мало активны, что чрезвычайно усложняет работу по организации их в сознательный детский коллектив; тем не менее это—крайне необходимая работа, которая значительно в дальнейшем облегчает работу с умственно-отсталыми детьми и дает им ценные навыки, безусловно необходимую ориентировку в окружающем, а затем и в жизни.

Физическое воспитание умственно-отсталых (физкультура) занимает то же, если еще не большее, место, что в нормальной школе. На ряду со специальными упражнениями, содействующими развитию и оздоровлению организма, вся работа учреждения должна быть так построена, чтобы требования санитарии и гигиены никогда не нарушались: сухое, светлое помещение с достаточной кубатурой, правильный здоровый режим учреждения; нормальный труд и отдых, здоровое питание и здоровый сон, мытье рук перед едой, полоскание рта после еды, прогулки и игры на свежем воздухе, обтирание тела холодной водой перед сном и т. д.

Развитие художественных навыков проводится в процессе всей общеобразовательной и воспитательной работы школы, а также в специальных кружковых работах: драмкружки, художественные кружки, музыкальные и пр. Вся окружающая детей школьная обстановка должна пробуждать в детях стремление к красивому, здоровому, жизнерадостному.

8. Перспективы в развитии сети вспомогательных школ. В связи с введением всеобщего школьного обучения нельзя игнорировать вопроса о необходимости развития достаточной сети вспомогательных школ для умственно-отсталых детей. Организация и содержание вспомогательных школ, особенно школ-интернатов (а без них обойтись нельзя как потому, что это является лучшей формой воспитания умственно-отсталого ребенка, так и потому, что для детей нужны общежития), требует в несколько раз больших расходов, чем организация и содержание обычной школы; тем не менее вспомогательная школа является неизбежным составным звеном в системе школ социального воспитания. Школа, с одной стороны, готовит огромную армию умственно-отсталых детей к самостоятельной трудовой жизни, а с другой стороны — освобождает обычную школу от излишнего балласта, каким для нее является умственно-отсталый ребенок. Умственно-отсталые дети, оставаясь без присмотра, пополняют собой ряды социально-опасного элемента: нищих, бродяг, воров и пр. Расходы государства на вспомогательные детские учреждения в настоящем должны значительно сократить расходы на устройство карательных учреждений, домов призрения, богаделен в будущем. „Надо смотреть на это (т.-е. организацию вспомогательных школ) как на государственное страхование общества от бесполезных членов, которых без специального воспитания пришлось бы всю жизнь содержать на общественные средства“ [1].

Литература. *Справочник по вопросам социально-правовой охраны несовершеннолетних и детской дефективности.* Под. ред. проф. Грибоедова А. С. и С. М. Биргер. Гиз. 1923. Проф. Граборов. *Вспомогательная школа.* Изд. 2-е. 1924. Проф. Кащенко В. П. (ред.). *Дефективные дети и школа.* Проф. Кащенко В. П. (ред.). *Путем творчества.* М. 1922. Шуберт. *Методы исследования умственной одаренности детей.* М. 1922. Проф. Россолимо. *Краткий метод исследования умственно-отсталых.* М. 1919. Лазурский. *Естественный эксперимент и его школьное применение.* 1918. Корнилов. *Методика исследования ребенка раннего возраста.* М. 1921. Постовский, Бергман и Постовская. *Вспомогательные школы за границей.* М. 1912. Бинэ и Симон. *Развитие интеллекта у детей.* Герье Е. В. и Чехов Н. В. (ред.). *Вспомогательные школы для отсталых детей.* Выготский (ред.). *Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно-отсталых детей.* М. 1924. Тизанов и Почапин (ред.). *Пути воспитания физически-дефективного ребенка.* М. 1926.

П. Я. Ефремов.

УЧРЕЖДЕНИЯ ДЛЯ ТРУДНО-ВОСПИТУЕМЫХ ДЕТЕЙ.

1. Определение и классификация трудно-воспитуемых детей. Под трудно-воспитуемыми детьми следует понимать: 1) те категории детей, у которых под влиянием длительного воздействия неблагоприятной для их психофизического и социального развития среды количественные отклонения в поведении от нормы перешли в качественные изменения тех или других сторон характера (реакций поведения), при чем другие свойства характера (реакции поведения) могут оставаться иногда и незатронутыми. По

[1] Чехов Н. В. *Вспомогательные средства для осуществления всеобщего обучения в сельских местностях.* Сборник *Подготовительные работы по введению всеобщего обучения в РСФСР.* Изд. Главсоцвоса. 1926.



Рис. 1. Групповые занятия в школе I Вспомогательного института (к стр. 414).



Рис. 2. Переплетная мастерская I Вспомогательного института (к стр. 414).

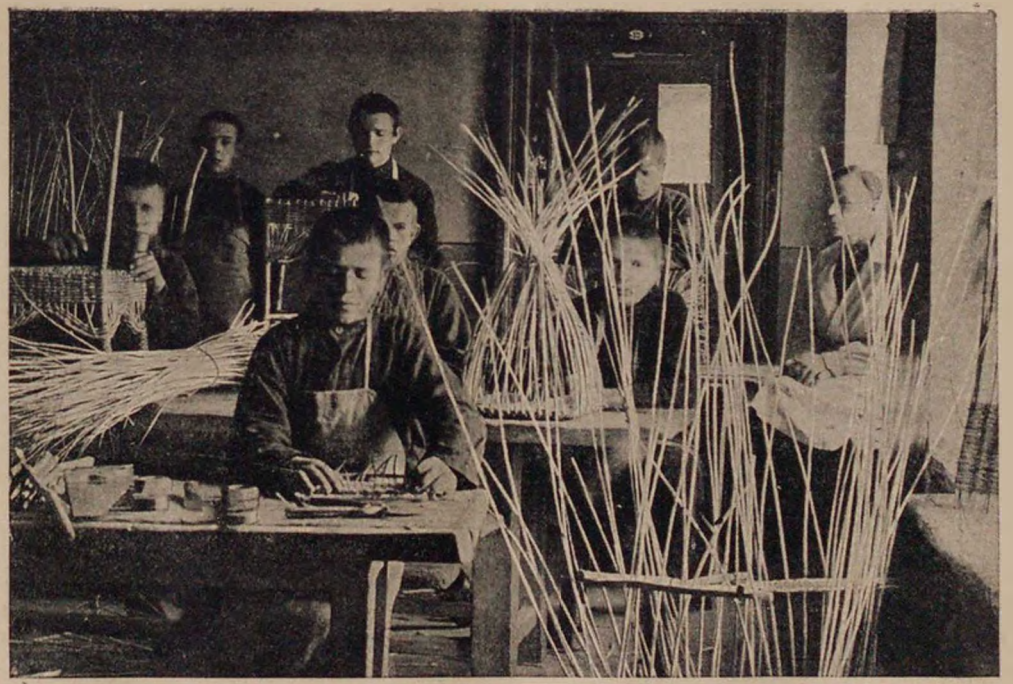


Рис. 3. Корзиночная мастерская I Вспомогательного института (к стр. 414).

влиянием правильного педагогического воздействия и социально-положительной среды эти качественные особенности исчезают, накапливаются новые количественные положительные изменения, переходящие в качественные социально-полезные свойства личностей; 2) те сравнительно незначительные группы детей, у которых качественные особенности характера (поведения) явились следствием патологического наследственного отягощения благодаря воздействию неблагоприятной среды на ряды предшествующих им поколений или вследствие тех или иных заболеваний или же их остатков. Под влиянием медико-педагогического воздействия поведение и этих групп детей изменяется в положительную сторону[1]. Ошибочно было бы думать, что этим определением имеется в виду существование чистых типов социогенного (первая группа) и биогенного (вторая группа) трудно-воспитуемого детства. Такому четкому разделению поддаются *не категории детей, а факторы, определяющие развитие человека.* В действительности же наблюдается, что указанные два ряда факторов, из которых социогенные играют преобладающую роль, разнообразным образом переплетаются, иногда один другого усиливая, иногда подавляя, оказывают свое влияние на формирование поведения ребенка комбинированно и в сложнейших сочетаниях. Самое понятие „*трудно-воспитуемый*"—условный, рабочий термин. Применяется он для обозначения тех категорий детей, которые в дореволюционной России назывались „малолетними преступниками", „нравственно-испорченными", а в революционные годы вплоть до 1924 г. „асоциальными", „морально-дефективными", „этически-дефективными" и пр. В 1924 г. эти последние термины были отвергнуты на II Всероссийском съезде по социально-правовой охране несовершеннолетних (24/XI — 1/XII 1924 г.) вместе с теорией моральной дефективности, как ненаучной и практически вредной.

Выработка научно обоснованной типологии трудно-воспитуемого детства — еще дело будущего, и поэтому в настоящее время нельзя привести такую классификацию трудно-воспитуемых детей, которая могла бы рассчитывать на общее признание, и тем более такую, которая позволила бы в полной мере делать те или иные методические выводы для целей индивидуального воспитания. Здесь придется ограничиться поэтому лишь беглой характеристикой основных категорий трудно-воспитуемых детей. Одним из крупнейших факторов социогенного порядка является детская беспризорность с *вынужденной*, преждевременной борьбой ребенка и подростка за свое существование, с голоданием, с беспризорностью, с постоянным подавлением их личности со стороны окружающих, с жизнью, полной опасностей, с замкнутым, социально вредно направленным товариществом. Неудивительно поэтому, что контингенты современного трудно-воспитуемого детства в огромной своей части как раз и составляются из кадров беспризорных детей и подростков.

Следующими в ряде социальных условий являются: понижение материального уровня масс в годы разрухи, безработица, кризис современной семьи, неправильные условия роста и развития ребенка в семье, вредные влияния улицы и хулиганства с его псевдогероизмом, еще далеко не достаточный охват педагогическим влиянием детского населения через школу, детский дом, детский клуб, площадку и т. д. Вместе с этим следует отметить и параллельно наблюдающееся у трудно-воспитуемых нарастание некоторых положительных качеств, как предприимчивость, смелость, активность (избирательная) у беспризорного, революционизирующее чувство протеста у некоторых групп детей из семьи.

Биогенное трудно-воспитуемое детство (в эту категорию не входят дети со стойкими ограничениями со стороны центральной нервной системы или органов внутренней секреции, как подлежащие в первую очередь лечению) составляют дети с так наз. психопатической конституцией и дети с ослаблением или расстройством деятельности нервной системы, или органов внутренней секреции, или понижением жизненного тонуса на почве истощения организма (болезни, голодание). При детальном рассмотрении этой последней группы детей оказывается, что каких-то, качественно особых свойств личности, глубоко изменяющих ее, у этих детей сравнительно с нормальными не наблюдается. Детей с психопатическими конституциями и этиологически, а тем более в педагогическом отношении правильнее рассматривать не как детей с хотя бы и легким заболеванием, а как человеческую особь с неправильно, уродливо, дисгармонически развившимися некоторыми свойствами нормальной личности, составляющими и у последней как раз трудные в воспитательном отношении черты. Иногда корни социогенной трудно-воспитуемости так далеко уходят в период раннего развития или в глубь сложной личности человека, что часто эти корни смешиваются с биогенными. Этим в значительной мере объясняются дискуссии, развернувшиеся вокруг этого вопроса за последние годы.

2. Учреждения для трудно-воспитуемых. В дореволюционной России в более или менее широком масштабе они начали возникать в 60-х и 70-х годах прошлого столетия под названиями исправительных приютов, земледельческих колоний и ремесленных приютов для „малолетних преступников", „нравственно-испорченных детей" и др. Открывались они в подавляющем большинстве частными благотворительными обществами, возникавшими для этой специальной цели в силу закона 5 декабря 1866 г. До 70-х гг. были открыты учреждения, напр., в Риге (1839 г.), Нарве, Ревеле, в Москве в 1864 г. (исправительная школа, пре-

[1] Такое определение трудно-воспитуемого ребенка и подростка дают методическое совещание при Отделе СПОН Главсоцвоса (28/XII — 31/XII 1926 г.) и Северо-Западная областная конференция работников с трудно-воспитуемыми в Ленинграде (21/II — 26/II 1927 г.).

вращенная затем в известный Рукавишниковский приют; в 70-х гг.—в Петербурге, Харькове, Варшаве, Казани, Саратове, Киеве, Нижнем-Новгороде, Симбирске, Ярославле, Вологде. В следующем десятилетии открываются учреждения в Одессе, Туле, Костроме, Симферополе, а затем во Владимире, Перми, Смоленске, Твери, Вятке, Курске, Чернигове и т. д. Ко времени империалистической войны было 63 исправительных приюта и колонии с 2.800 воспитанниками и воспитанницами (6 учреждений было для девочек). Исправительные приюты и колонии организовывались для „малолетних преступников" взамен тюрем и обслуживали около 15% всего подвергающегося заключению числа несовершеннолетних. Уклад жизни в них не был единообразным. Вместе с учреждениями, отличавшимися от тюрьмы только составом своей клиентуры, а иногда и более жестоким, чем в тюрьме, режимом, встречались учреждения, где наиболее передовой состав их руководителей и работников по характеру работы ставил учреждение в ряд учебных заведений того времени. При учреждениях организовывались мастерские, нередко более или менее правильно функционировала школа, частью учреждений допускались отпуска к родственникам, в некоторых были даже зачатки самоуправления (черниговская). Правда, основного карательного характера даже лучшие учреждения того времени не теряли, и все те крупицы положительной работы, которые можно найти, изучая хотя бы материалы съездов воспитательно-исправительных заведений, вводились почти без исключения *противозаконно*.

После Октябрьской революции, примерно с 1919 г., наблюдается вместе с восстановлением разрушенных старых учреждений рост их общего количества за счет возникновения новых. В основу работы были положены уже некоторые новые основания. Передовые учреждения стараются отойти от карательной практики и, рассматривая несовершеннолетнего правонарушителя как „морально-дефективного", *от природы неспособного или мало способного* к восприятию моральных понятий, вносят в работу главным образом психопатологический подход. Вся работа учреждений приспособляется к особенностям детей, к уродливым сторонам их личности, направляется на подавление этих сторон извне, принудительными педагогическими и лечебными мероприятиями, а не на развитие положительного багажа личности воспитанников, который нормально, по основным законам психофизического развития человеческой личности, лучше и основательней, чем сторонние влияния, может подавить социально-вредные установки. Руководящая в то время дефектологическая мысль к подобной же организации дела призывала и массовые учреждения. Последние, не имея, однако, ни сил, ни средств осуществить такую специальную работу, усвоили лишь принцип принудительности в воспитании и скатывались нередко на ступень дореволюционных приютов. Так продолжалось вплоть до 1924 г., когда рядом массовых учреждений, Научно-педагогической секцией ГУС'а и Отделом социально-правовой охраны несовершеннолетних Главсоцвоса НКП РСФСР были установлены современные принципы работы с трудно-воспитуемыми детьми.

Целевая установка и современные типы учреждений.

Основной идеей этого нового этапа работы и жизни учреждений является сближение педагогики трудно-воспитуемого детства с общей советской педагогикой. Исправление недостатков социального поведения трудно-воспитуемых, которое является переходящим, а не стойким, как учила дефектология, легче всего производится там, где педагогический процесс основывается на общественно-политическом воспитании, нормальной трудовой подготовке, образовательной работе, на привлечении детей к строительству учреждения и на максимально-возможном развитии самодеятельных детских организаций. Нельзя, однако, изложенное понимать таким образом, что в учреждениях для трудно-воспитуемых не будет никаких особенностей в работе: наоборот, общие методы воспитания и частная методика работы приспосабливаются к составу воспитанников, неизменными же остаются принципы воспитательного процесса.

В последний период уже четко выяснилась и система учреждений для трудно-воспитуемых. Первый тип учреждений — *школьный детский дом* для детей в возрасте 8—12 лет с нормальной школой I ступени, с политехническими трудовыми процессами. *Учреждения для подростков с 13-летнего возраста* организуются двух родов: с профессионализированной трудовой подготовкой в мастерских или в сельском хозяйстве, или в других видах трудовой деятельности и с школой, работающей по приспособленной к задачам и условиям учреждения программе ГУС'а для школ подростков (массовый тип); *учреждения с повышенной школой* соцвоса, с подсобными мастерскими или с.-х. участком (тип областного учреждения). Так делятся учреждения для подростков по целевой установке. Делятся они еще и по характеру работы. Подавляющая масса учреждений педагогический процесс организует на началах наиболее полной общественной жизни воспитанников с методами воспитания через коллектив (учреждения типа трудовых коммун, возникшие в Москве в 1924 г.); это опять-таки массовый тип учреждения; и второй (организуемый в областных центрах для особо трудных воспитанников) тип учреждений, в котором моменты индивидуализации воспитания, педагогического надзора и мероприятий в области лечебной педагогики усиливаются.

В целях экономии средств в организованных Главсоцвосом областных институтах социального воспитания (всего их в настоящее время 8) нормально должны иметься три отделения: 1) школьное для детей с 8—12 лет, 2) для подростков, проходящих нормальную повышенную школу соцвоса, и 3) для под-

ростков, проходящих профессионализированную трудовую подготовку и нуждающихся в тщательном педагогическом наблюдении. Кроме того, могут организовываться и у нас в СССР в небольшом количестве такие специальные учреждения, как школы-корабли и военизированные учреждения, получившие довольно широкое распространение за границей.

Проблема труда и трудового воспитания этой категории детей является одним из центральных вопросов воспитательной работы. Помимо точно того же значения, какое она имеет в нормальном детском или подростковом учреждении, здесь прибавляется еще другое: правильно организованный трудовой процесс является прекрасным корригирующим средством. Организация трудового процесса трудно-воспитуемых подростков проводится таким образом, что приближает учреждение к производительной трудовой коммуне. Труд результативный, интенсифицирующийся, имеющий утилитарно-хозяйственное значение, заинтересовывающий воспитанника в строительстве учреждения, дающий подростку перспективу выхода в жизнь и приобщение к массе работников народного хозяйства, и, наконец, труд рационализированный сообщает подростку необходимую социальную ценность. Виды труда, практикующиеся в учреждениях, весьма разнообразны, но большинство их взяты из области кустарной промышленности. В некоторых лишь учреждениях (число их, однако, растет) практикуются и более квалифицированные виды труда, как электротехнические, фотографические, квалифицированные отрасли слесарного дела, радио.

Содержание трудовой подготовки подростков определено программами по труду в детском доме, издаваемыми Главсоцвосом в периодических выпусках (см., напр., вып. I за 1926 г. и вып. II за 1927 г.).

Труд детей до 12 лет еще мало организован. Он должен проходить в сборно-политехнических мастерских и в сельском хозяйстве на тех же основах, что и в нормальных учреждениях, но с тем, чтобы практическая значимость процесса труда и прикладной характер детского технического творчества были усилены.

Образовательная работа в учреждениях связывается с трудом, имеет прикладной характер, а с другой стороны, связывается с другими бытовыми и трудовыми моментами. Физика, химия в жизни и в производстве, близком, знакомом подросткам, изучение природы в связи с изучением материалов и продуктов должны получить широкое распространение в этих учреждениях. Имея в виду известную неустойчивость в образовательной работе трудно-воспитуемых и пониженный вначале к ней интерес, срок обучения по крайней мере в подростковых профессионализированных учреждениях увеличивается (вместо 2 лет — 3 года). Методические и дидактические особенности образовательной работы с трудно-воспитуемыми проводятся, однако, опять-таки на началах нормальной педагогики.

Общественно-политическое воспитание, включающее самоорганизацию воспитанников, политическое просвещение и общественно-практическую работу, проводящееся легче всего через пионерские и комсомольские организации, вовсе не практиковалось в учреждениях вплоть до 1924 года. Последние отчеты учреждений говорят о том, что внедрение этих моментов и в частности пионерских организаций в общий план педагогической работы необычайно повышает общий уровень учреждения. Существенно важным представляется вопрос о методе общественно-политического воспитания. Нельзя ожидать, что *развернутые* формы этих средств общественно-педагогической обработки трудно-воспитуемых сразу будут им доступны. Наоборот, отсутствие общественных навыков у одной части воспитанников, наличие псевдо-общественных, корпоративно замкнутых навыков у других диктуют постепенность в этой работе и применение метода увеличения моментов общественной полезности в работах, исходящих из непосредственных, часто крайне утилитарных интересов воспитанников. Огромное значение, часто недоучитываемое даже самими учреждениями, в педагогической работе с трудно-воспитуемыми имеет *правильная организация быта*. Прежде всего быт здоровый, в целях оздоровления воспитанников и возвращения им нередко утраченного детства с его идущими изнутри чисто-биологическими радостями. Во-вторых, быт четкий с размеренным, спокойным режимом, упорядочивающий реактивную деятельность ребенка. В-третьих, быт, всемерно отходящий от принципов авторитарной принудительности в воспитании и переносящий момент принуждения на коллективно-осознаваемую и поддерживаемую коллективом общественную необходимость соответствующего социального и трудового поведения воспитанников. Наконец, быт яркий, красочный, динамичный, предупреждающий побеги воспитанников, дающий положительные эмоции и таким образом способствующий нарастанию положительных качеств в личности трудно-воспитуемого.

Современная сеть учреждений для трудно-воспитуемых представляется в следующем виде: в 1926 г. на территории РСФСР было всего 120 зарегистрированных учреждений с 7.400 воспитанниками; 66 из этого количества расположены в городе с 3.750 воспитанниками и 54 в деревне с 3.650 воспитанниками. Кроме того, имеются еще неполные сведения о 58 приемных пунктах и 26 детских ночлежках, которые ведут работу с беспризорными и частью, следовательно, с трудными детьми.

Судя по данным работы комиссий по делам о несовершеннолетних, ежегодная потребность в помещении детей и подростков в учреждения для трудно воспитуемых исчисляется шестью тысячами. Считая средний срок пребывания каждого воспитанника в учреждении в два с половиной года, общее количество мест в учреждениях должно быть

равным 15 тысячам. Эта потребность и должна быть удовлетворена в порядке реализации государственного плана борьбы с беспризорностью частью путем организации новых учреждений, частью же увеличением мест в существующих.

Литература. 1. Тизанов, Швейцер и Васильева (ред.). *Детская беспризорность и детский дом.* Сб. Изд. ГСВ НКП, 1925. 2. Швейцер и Шабалов (ред.). *Беспризорные в трудовых коммунах.* Сб. Изд. ГСВ НКП 1926. 3. *В помощь детскому дому.* Сб. официальных материалов. ГИЗ, 1927. 4. Ливщиц, Е. С. *Социальные корни беспризорности.* Изд. „Раб. Прос.", 1926. 5. *Воспитание и обучение дефективных детей.* Сб. лекций под ред. проф. Грибоедова и д-ра Казаченко-Триродова. Изд. 1918 г., тт. 1, 2 и 3. 6. *Труды съездов воспитательно-исправительных учреждений.*

С. М. Шабалов.

ВОСПИТАНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ.

1. Проблема одаренности. Выражение „одаренный ребенок" может иметь два значения: 1) ребенок талантливый в какой-нибудь области, напр., ребенок-музыкант, ребенок-поэт и т. п.; 2) ребенок, превосходящий своих ровесников по общему своему умственному развитию. В первом случае обыкновенно говорят о „специальной одаренности", во втором — об „общей одаренности". В этой статье будет итти речь только о ребенке второго рода.

Термины „общая одаренность", „умственная одаренность" неясны, неопределенны. В них можно вложить самое различное содержание. Поэтому в последнее время в педологии выражение „одаренный ребенок" все чаще и чаще заменяется выражением „высший (интеллектуально) ребенок". Если мы возьмем детей одного и того же паспортного возраста, мы увидим, что умственное развитие этих детей будет различно. Их умственный возраст (J) будет неодинаков: один, напр., будет развит полностью на свои года, его умственный возраст будет совпадать с паспортным (A), т.-е. он будет умственно развит на все 100% своего возраста; с другими дело может обстоять иначе (об измерении умственного развития см. „Педаг. Энциклопедию", т. I, отд. II, ст. 175 — 177 и 188 — 190). Процентное отношение умственного возраста к паспортному $\left(\frac{100\ J}{A}\right)$ показывает темп умственного развития ребенка. Международное обозначение этого отношения — JQ. Так вот под одаренным ребенком или интеллектуально высшим ребенком сейчас в педологической литературе обыкновенно понимается ребенок с высоким JQ. Но какое JQ считать высоким? Обыкновенно считают, что у ребенка высокое JQ, если оно 110 или выше. В таком случае приходится говорить, что умственное развитие этого ребенка выше среднего уровня. Если же JQ ребенка выше 140, то надо уже говорить об экстраординарно развитом, гениальном ребенке: Но такие дети — очень редкие исключения. Поэтому в практической педагогике, когда говорят о воспитании одаренных детей, имеют в виду детей с JQ, равным 110 или выше.

Наиболее распространенный в различных странах, в том числе в Соединенных Штатах, метод обнаружения таких детей — это испытание детей по методу Бине и нахождение таким способом JQ. Но есть и другие точки зрения. Так, напр., в Германии распространена методика Меде и Пиорковского, по которой ребенок обследуется более широко, чем по Бине. Вопрос о методе обнаружения одаренных детей упирается в вопрос о том, что мы понимаем под одаренностью. Проблемой сущности одаренности особенно любят заниматься германские ученые (Мейман, Штерн и др.), в то время как американские ученые говорят обыкновенно только о JQ. Надо заметить, что умозрения германских психологов, однако, до сих пор мало помогли выяснению сущности одаренности. У нас в последние годы была сделана попытка определить одаренность как социальную пригодность (Артемов), но и это понятие нельзя назвать ясным, не говоря даже о том, насколько эти два понятия равнозначащи.

2. Воспитание одаренных детей в Европе и Америке. Вопрос об особом воспитании одаренных детей был поставлен с особой четкостью в Германии в начале текущего столетия (Петцольдт), при чем вначале он был формулирован ярко политически как „воспитание вождей". Такая постановка вопроса вызвала резкие возражения также политического характера: выделение этих детей в особо воспитываемую группу грозит воспитать оторванную от масс „аристократию духа". Противники особого воспитания одаренных детей приводят еще ряд других возражений. Они указывают на то, что такое выделение одаренных детей разовьет у них высокомерие и презрительное отношение к другим детям; с другой стороны, портясь морально, одаренные дети не выиграют и интеллектуально, так как особое воспитание их рискует выродиться в форсированное обучение и перегрузку их. К этому добавляют обыкновенно, что оставшаяся без них „серая масса" затормозится в своем развитии, будучи лишена образцов для подражания и стимулов для подражания, да и сам учитель меньше будет иметь вдохновения для своей работы.

Практически особое воспитание одаренных детей раньше всего и шире всего стало проводиться в ряде городов Соединенных Штатов (с начала второго десятилетия текущего столетия). При этом самые формы воспитания одаренных детей здесь гибки и разнообразны. При одной системе учащиеся делятся

на несколько групп по своему *JQ*; одну из таких групп составляют дети с высоким *JQ*, которые проходят обычный школьный курс в меньшее число лет. При другой системе образуются специальные классы для одаренных детей, где последние учатся по расширенной программе: в учебный план вводится еще ряд дополнительных занятий. Из этих двух систем — „системы ускорения" и „системы обогащения" — на практике более распространена система ускорения, но обычно на практике эта система ведет к системе обогащения.

Другой организационный вопрос относится уже не к системе воспитания одаренных детей, а к тому, обучать ли их по той или иной системе в той же группе, где учатся и другие дети, создавать ли для них особые группы в этой школе или выводить их в особые школы. Ясно, что первое решение вопроса возможно лишь в школе, практикующей очень большую индивидуализацию обучения: индивидуальный учебный план, лабораторный метод занятий, дальтон-план и т. п. Поскольку в массовой школе такой очень большой индивидуализации обучения нет, практически обыкновенно вопрос ставится или об особых группах внутри данной школы, или особых школах для одаренных.

Система особых школ для одаренных с ускоренным курсом стала прививаться в Германии после войны, причем в эти школы дети выделялись на основании педагогических характеристик, а самые эти школы представляли собою сокращенную гимназию, реальное училище и т. п. В Германии этот опыт не дал определенного положительного результата. Оказалось, что выделение на основании педагогических характеристик очень субъективно. Затем оказалось, что родителей этих детей не очень восхищает дальнейшая карьера кончающих такие школы — университет или учительская профессия. Все это приводит к мысли, что, во-первых, детей надо отбирать не на основании отзывов учителей, а пользуясь научными методами измерения умственного развития (*JQ*), и, во-вторых, непрактично переводить этих детей в особые школы, так как это связывается обычно с некоторой утечкой учащихся, да, кроме того, встает вопрос о типе этих школ.

Буржуазия первоначально видела в особом воспитании одаренных детей средство „воспитания вождей". Жизнь не оправдала этих ожиданий буржуазии. Несомненно однако, что в руках буржуазии подобная система воспитания — прекрасное средство более индивидуальной обработки с целью привлечения к себе самых талантливых детей из народа, тем самым и средство политического обезвреживания их.

3. Положение вопроса о воспитании одаренных детей в СССР. У нас в СССР имеются только немногочисленные отдельные попытки воспитания одаренных детей. В нашей педагогической литературе этот вопрос еще не обсуждался и является еще дискуссионным вопросом, имеющим и противников и защитников. В частности автор этой статьи—горячий сторонник особого воспитания детей с высоким *JQ*. Обычная аргументация за школы для одаренных очень запутывается тем, что аргументируют словами „нам кажется", „может быть". Конечно, такой способ аргументации не научен. Надо аргументировать фактами, а не догадками. О чем же говорят факты? Первые ученики в школе почти всегда имеют высокий *JQ*. С другой стороны, детские вожаки почти всегда имеют высокие *JQ*. Значит, ребенок с высоким *JQ*— или первый ученик в классе, или вожак класса. Но вряд ли есть лучший способ воспитать высокомерного, чем как годами держать его в положении первого ученика или вожака. Таким образом именно та школа, где ребенок с высоким *JQ* вечно первенствует над ребенком с обыкновенным *JQ* и управляет последним, и воспитывает высокомерного „аристократа духа" и „вождя" над массой. Почти единодушно всеми отмечается, что это высокомерие ребенка с высоким *JQ* исчезает, когда он попадает в среду равных, а не низших: здесь он — не первый, а такой же, как все, и здесь он не вожак, а масса. Необходимо еще указать, что в обыкновенной школе, где он всегда „самый лучший", он часто фигурирует как любимчик учителя и часто оказывается в привилегированном положении. Следовательно, как раз обычная система воспитания есть система воспитания школьной аристократии.

Часто думают, что „талант всегда себя проявит". Это неправильно. Наоборот, накопляется ряд данных, свидетельствующих о том, что дети с высоким *JQ* очень чутки ко всяким неблагоприятным условиям. Неоднократно констатировалось, что, если группа находится в неблагоприятных условиях, таких, что начинает снижаться *JQ* детей, то в первую очередь снижают *JQ* дети с высоким *JQ*. Это не все выносящие дети, но скорее мимозы. Значит, дети с высоким *JQ* требуют очень бережного обращения. Вряд ли обычная школа может дать им это обращение. Скорее наоборот: они заленяются в ней, поскольку им приходится в ней мало работать. Как раз такие условия и создают способных, но ленивых учеников, которые в будущем оказываются пустоцветами. В отчетной литературе есть очень много фактических данных о том, как дети с высоким *JQ*, бывшие высокомерными и небрежными в работе в обычной группе, резко изменялись в лучшую сторону, когда попадали в среду равных. Опыт же показывает, что, когда середняки остаются в подходящей для них однородной группе, где нет забивающих их „первых", то середняки становятся более живыми, разговорчивыми и деятельными.

Для того, чтобы в группах детей с высоким *JQ* не получилось неблагоприятного классового состава, последний может быть регулируем в смысле предпочтительного приема в эти группы детей рабочих и беднейших крестьян. Это будет правильно не только с политической, но и с педологической точки зрения: ребенок, имеющий *JQ* = = 110 в неблагоприятных условиях жизни,

конечно, не менее одарен, чем ребенок, имеющий $JQ = 125$ в великолепных условиях жизни. Наконец, чтобы эти группы не оказались замкнутыми, необходимы ежегодные переосвидетельствования и новые перегруппировки детей.

Возможно, что развитая мною аргументация спорна и пусть даже ошибочна. Несомненно однако, что проблема воспитания одаренных детей — очень важная проблема не только потому, что речь идет о воспитании самых способных детей, но и потому, что речь идет не о единицах, но о многих тысячах детей: детей с высоким JQ (сравнительно с средним уровнем) насчитывается около 20% всего детского населения. Это настолько много, что нужно думать о том, как воспитывать их. К какому бы решению относительно воспитания их мы ни пришли, необходимо одно: это решение должно быть обосновано не догадками, а анализом фактов.

Литература. Штерн В. *Психологические методы испытания умственной одаренности.* П. 1915. Бине. *Современные идеи о детях,* М. 1910. Мейман. *Лекции по экспериментальной педагогике,* т. II. Меде и Пиорковский. *Детская одаренность,* „Раб. Пос." Экземплярский. *Проблема школ для одаренных,* 1927. Статьи Petzoldt'a в *Neue Jahrbücher für Pädagogik,* B. XIV и XXVIII. Moede—Piorkowski—Wolff, *Die Berliner Begabtenschulen* 1917. *Zwei Jahr Berliner Begabtenschulen,* 1919. Hollingworth. *Special Talents and Defects,* 1923. Whipple. *Classes for Gifted Children,* 1919. Coy. *The Interests, Abilities and Achievements of a Special Class for Gifted Children,* 1923. *The Twenty — third Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part. I. The Education of Gifted Children,* 1924.

П. Блонский.

XV ОТДЕЛ.

ДЕТСКОЕ ДВИЖЕНИЕ И ВЛКСМ.

КОММУНИСТИЧЕСКИЙ СОЮЗ МОЛОДЕЖИ В СТРОИТЕЛЬСТВЕ СОВЕТСКОЙ И МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОЛЕТАРСКОЙ КУЛЬТУРЫ.

1. Международное значение Комсомола. Международное юношеское социалистическое движение несколько старше Комсомола. Оно возникло еще в пору безраздельного господства социал-демократического II Интернационала. Основа юношеского интернационала была заложена на первой международной конференции в Штуттгарте в 1907 году. С первых моментов его существования такие деятели юношеского движения, как Карл Либкнехт, сознавали, что юношеское движение не может ограничиться в капиталистическом обществе рамками чисто-культурной деятельности, что эта организация должна быть боевой организацией, воспитывающей в социалистическом и антимилитаристском духе пролетарскую молодежь. С именем Карла Либкнехта связана не только первая международная конференция социалистических юношеских организаций в 1907 году в Штуттгарте. С именем Карла Либкнехта, как и с именами Ленина, Розы Люксембург и Клары Цеткин, связана организация Интернационала молодежи в наиболее острый период борьбы с милитаризмом, в империалистическую войну 1914—18 годов. В 1915 году конференция социалистических юношеских организаций связала между собой революционные юношеские организации, связи между которыми были разрушены в первые месяцы, в первый год войны. Интернационал молодежи в последующие годы, в годы империалистической войны был органом, который воспитывал лучшие чувства международной солидарности пролетариев. Но прочное основание международному Комсомолу дала только победа Октябрьской революции, создание Коммунистического Интернационала.

При поддержке Коминтерна осенью 1919 года Берлинский конгресс социалистических и коммунистических организаций молодежи 14 стран принял программу Коминтерна и явился таким образом первым конгрессом Коммунистического Интернационала Молодежи. КИМ'а (проект программы КИМ'а написан тов. Бухариным). С тех пор из года в год растет не только количественно, но и вглубь значение Комсомола. В 1927 году КИМ охватывает уже 41 союз, с общим количеством более $2^1/_2$ миллионов членов. Среди этих союзов самые многочисленные: ВЛКСМ (Комсомол Советского Союза) и китайский союз. Не везде Комсомол работает в легальных условиях. Из 41 союза 17 работают нелегально, 3 — полулегально. Кроме того, к Комсомолу примыкают национально революционные организации Японии, Кореи, голландской Индии, красный юнгштурм Германии, молодая антифашистская лига Фрэнции и несколько других организаций, работающих рука об руку с КИМ'ом. Таким образом к 1927 году международная комсомольская организация является силой, охватывающей несколько миллионов наиболее революционной молодежи стран Востока и Запада, под влиянием которых находится, несомненно, гораздо более значительное количество рабочей и крестьянской молодежи. Эти факты и цифры необходимо иметь в виду, чтобы понять, что из себя представляет Комсомол как огромная политическая и культурная сила.

2. Историческое значение Комсомола в СССР. Комсомол Советского Союза организовался, вырос и окреп в эпоху пролетарской диктатуры. Он – детище Октябрьской революции. Первые организации его родились и окрепли в подготовительных боях к Октябрю. Они выдержали на себе всю ненависть классов, боровшихся против Октября. Это была молодежь, которая рвала мещанские предрассудки, жалкие кругозоры мелкобуржуазных партий, молодежь, которая увлекалась не только пафосом революционной борьбы 1917 года, но показала на протяжении всего первого десятилетия существования советского государства стойкость и способность охватить величайшие задачи времени в самых разнообразных условиях быстро меняющейся обстановки. За эти 10 лет комсомольская организация, вместе с коммунистической партией, вместе со всем рабочим классом и крестьянством Советского Союза,

принимала активное участие и в гражданской войне, и в восстановлении хозяйства, и в культурной работе. Нет такой области социалистического строительства Союза, где бы Комсомол не проявил своей, иногда довольно значительной, доли участия. Во всей этой работе и в борьбе Комсомола его культурно-просветительная роль является далеко не последней. Правда, в самом Комсомоле боролись и борются некоторые тенденции преувеличивать или преуменьшать эту сторону работы. Так, в период военного коммунизма и даже в первые годы нэпа довольно значительным был тот слой комсомольцев, который считал чуть не изменой комсомольскому делу уход в „культурку". Многим казалось, да и сейчас еще кажется, повседневщиной, слишком обыденным, неинтересным участие Комсомола в разрешении элементарных задач, в борьбе за более культурный быт, за чистоту и т. п. Однако эти болезненные отрыжки героического периода Комсомола не мешают комсомольской организации в целом выполнять величайшую роль на культурном фронте. Здесь, в этой работе Комсомолу пришлось преодолевать ряд трудностей и трений и с Наркомпросом, и с другими общественными организациями. Была и некоторая боязнь за слишком активное вмешательство Комсомола в неокрепнувшее дело народного образования, а с другой стороны были, несомненно, и случаи чрезмерного, резкого напора комсомольских организаций в смысле ломки форм старой учебы, старой школы, одно время создавшие не вполне нормальные отношения между Комсомолом и учительством.

Литература. Андрей Шохин. *Краткий очерк истории Комсомола.* Изд. „Мол. Гвардия". *Вопрос о молодежи на съездах РКП. Стенограммы и резолюции.* Изд. „Мол. Гвардия". *История РКСМ.* Изд. „Мол. Гвардия". 1923 г.

3. Комсомол—школа коммунизма. Чтобы судить о значении комсомольской организации в деле воспитания юношества и детей в духе коммунизма, необходимо иметь в виду рост юношеских и детских ленинских организаций. На 1 апреля 1927 г. Комсомол насчитывает 2 031 196 членов, из них около четверти — 433 515 или 21,3% всего состава Комсомола — девушки, при чем *социальный* состав этой организации представляется в таком виде: на 1 апреля 1927 года — больше 42% рабочих промышленности и сельскохозяйственных батраков и почти половина (47,5%) крестьян. Если к этому присоединить еще 1,5% ремесленников и кустарей, то окажется, что всего рабочих, крестьян, ремесленников и кустарей, объединенных в союз — 91,4%, и только 8,6% составляют „прочие", т.-е. более или менее деклассированный элемент. Следовательно, в Комсомоле мы имеем совершенно определенную, резко выраженную в классовом отношении организацию, причем пролетарская часть составляет около половины и около половины — крестьянская часть. Партийное ядро в этой организации насчитывает около 200 тысяч членов и кандидатов ВКП(б), или 8,8%. К этому необходимо прибавить цифры, относящиеся к пионерской организации. Пионерская организация выросла сравнительно недавно, лишь в 1922 году, а между тем она уже в октябре 1925 г. имела 1 650 тысяч членов. За три года организация выросла *в 400 раз*, а к настоящему времени мы имеем более 2 миллионов членов пионерской организации. По своему составу она довольно близко подходит к составу комсомольской организации, причем за последнее время как в Комсомоле, так и в пионерских отрядах замечается особенно сильный рост за счет *крестьянских* детей, крестьянского юношества. Если принять во внимание, что *комсомольцы являются не только учащимися, но и учащими*, что в среде комсомольской (как и партийной) организации насчитывается уже теперь *не одна тысяча школьных работников*, то ясна будет уже из одних этих цифр связь между делом народного образования и Комсомолом.

Комсомольская организация является в самом широком смысле *школой коммунизма*. Она должна воспитывать у юношей и девушек коммунистические навыки, втягивать их в дело социалистического строительства, практически и теоретически помочь охватывать задачи этого строительства и подготовлять из организованных детей достойную себе смену. Не сразу Комсомол нашел в этом отношении верную дорогу. Лучше всего эти задачи Комсомола наметил В. И. Ленин в речи на III Всероссийском съезде РКСМ 4 октября 1922 г. Исходя из того, что именно молодежи предстоит настоящая задача создания коммунистического общества, Ленин определял задачи молодежи одним словом: „задача состоит в том, чтобы *учиться*". Но важно, *чему и как учиться*. Некоторым представлялось дело достаточно просто: нужно усвоить все те знания, которые изложены в коммунистических учебниках, брошюрах и других литературных произведениях. Ленин решительно возражал против такого рода учебы. „Если бы только, — говорил он, — изучение коммунизма заключалось в усвоении того, что изложено в коммунистических трудах, книжках и брошюрах, то тогда слишком легко мы могли бы получить коммунистических начетчиков или хвастунов, а это сплошь и рядом приносило бы нам вред и ущерб, так как эти люди, научившись и начитавшись того, что изложено в коммунистических книгах и брошюрах, оказались бы неумеющими соединить все эти знания и не сумели бы действовать так, как того действительно коммунизм требует... Без работы, без борьбы книжное знание коммунизма из коммунистических брошюр и произведений ровно ничего не стоит, так как оно продолжало бы старый разрыв между теорией и практикой, тот старый разрыв, который составлял самую отвратительную черту старого буржуазного общества".

Ленин предостерегает молодежь от того, чтобы она не поняла дела так, что надо усваивать только коммунистические лозунги. Из старой школы, которая „заставляла людей усваивать массу ненужных, лишних,

мертвых знаний, которые забивали голову и превращали молодое поколение в подогнанных под общий ранжир чиновников", надо усвоить себе ту сумму знаний, „последствием которых является сам коммунизм". „Образцом того, как появился коммунизм из суммы человеческих знаний, является марксизм". Ленин подходил к самому вопросу о пролетарской культуре таким образом, что она „должна явиться закономерным развитием тех запасов знания, которые человечество выработало под гнетом капиталистического общества, помещичьего общества, чиновничьего общества".

Все эти пути и дорожки подводили и подводят и продолжают подводить к пролетарской диктатуре так же, как политическая экономия, переработанная Марксом, показала нам то, к чему должно притти человеческое общество, указала переход через классовую борьбу к пролетарской революции. Вот почему Ленин еще и еще раз подчеркивает, что „коммунистом стать можно лишь тогда, когда обогатишь свою память знанием всех тех богатств, которые выработало человечество". Но Ленин в то же самое время решительный враг зубрежки, некритического усвоения готовых выводов: „Если коммунист вздумал бы хвастаться коммунизмом на основании полученных им готовых выводов, не производя серьезнейшей, труднейшей, большой работы, не разобравшись в фактах, к которым он обязан критически отнестись, такой коммунист был бы очень печален. Такое верхоглядство было бы решительным образом губительно".

Какая же задача стоит перед молодежью в эпоху строительства из обломков развалин старого капиталистического общества нового, социалистического? „Задача Союза молодежи—поставить свою практическую деятельность так, чтобы, учась, организуясь, сплачиваясь, борясь, эта молодежь воспитывала бы себя и всех тех, кто в ней видит вождя, чтобы она воспитывала коммунистов". А, по мнению Ленина, „*быть коммунистом—это значит организовывать и объединять все подрастающее поколение, давать пример воспитания и дисциплины в этой борьбе*".

Но мало знать только, *чему* учиться. *Как учиться* — это второй вопрос, который ставил Ленин перед молодежью, из которого вытекает отношение Комсомола к школе. „Я постараюсь,—говорил он, — ответить на вопрос, как этому (то-есть борьбе за коммунизм. *Е. Я.*) нужно учиться: *только связывая каждый шаг деятельности в школе, каждый шаг воспитания, образования и учения неразрывно с борьбой всех трудящихся против эксплоататоров*". И Ленин давал ряд примеров, как это нужно сделать, — и в деле ликвидации безграмотности, и участием в коммунистических субботниках, и в помощи крестьянским комитетам взаимопомощи, и в организации коллективных огородов, коллективных хозяйств. „Надо,—говорил он, — чтобы все увидели, что *всякий входящий в Союз молодежи является грамотным, а вместе с тем умеет и трудиться*. Когда все увидят, как мы прогнали из старой школы старую муштру, заменив ее сознательной дисциплиной, как всякий молодой человек идет участвовать в субботнике, как они используют каждое подгородное хозяйство, чтобы помогать населению, народ будет смотреть на труд не так, как на него смотрели прежде". Эти указания Ленина увязывают целиком политическую работу Комсомола, его работу по организации молодежи и детей для коммунистического воспитания и его отношение к школе, к воспитательной деятельности в школе и вне школы. *Все должно быть проникнуто одной целью—борьбой за коммунизм.* Комсомол не должен ни в коем случае относиться с заносчивостью к такой задаче, как усвоение знаний, накопленных старым обществом. Комсомол должен связывать учебу с производительным трудом, с задачами, стоящими перед рабочим классом и крестьянством в деле социалистического строительства. Комсомол должен воспитывать в школе, среди своих членов и тех, на кого простирается влияние Комсомола, такую революционную дисциплину, которая помогала бы выполнить задачи социалистического воспитания.

И если мы, хотя бы бегло, посмотрим на роль и работу Комсомола в деле создания школ фабзавуча, школ крестьянской молодежи, организации пионерских отрядов, участия Комсомола в культурно-просветительной работе города и деревни, в хозяйственном строительстве, в поднятии производства на фабриках и заводах и в новом строительстве деревни, если мы учтем роль Комсомола в деле борьбы с религией и другими пережитками реакционной идеологии в семье, роль Комсомола в борьбе за более культурный, здоровый быт, за более культурное здоровое поколение, то мы должны будем признать, что в лице комсомольской организации школа имеет вернейшего своего помощника.

Литература. Ленин В. И. *Речи и статьи о молодежи.* Изд. „Мол. Гвардия". Крупская Н. К. *Воспитание молодежи в ленинском духе.* Изд. „Мол. Гвардия".

4. Учительство и Комсомол. Тем не менее был период, когда между учительством и Комсомолом, между комсомольской организацией и Наркомпросом были отношения далеко не нормальные, далеко не урегулированные, — не было полного взаимного понимания. Это не значит, что между Комсомолом и школой в СССР существуют на самом деле какие-нибудь противоречия. В буржуазных государствах между революционной юношеской организацией и школой существует борьба на почве того, что школа стремится воспитать детей и юношество в духе сохранения рабских и капиталистических отношений, буржуазных отношений, а комсомольская революционная организация стремится разрушить эти отношения и подготовить молодежь к борьбе за социалистическое общество. В СССР этого противоречия нет. И школа и Комсомол должны готовить и готовят детей и молодежь к борьбе за социализм.

Школа и Комсомол выполняют до известной степени одну и ту же задачу: школа—как государственное учреждение с разношерстным социальным составом; Комсомол—как добровольческая организация, впитывающая в классовом отношении и воспитывающая в духе коммунизма пролетарские и близкие к пролетариату слои.

Мы отмечали уже выше, что политическая роль Комсомола, руководимого непосредственно коммунистической партией, должна иметь особенно большое значение в деле *политического воспитания* того материала, который подвергается переделке в школе. Однако роль Комсомола не может ограничиваться и не ограничивается *только* политическим воспитанием; поэтому организационная роль Комсомола в деле строительства школы огромна.

Огромна также роль Комсомола в деле организации пионер-отрядов, в руководстве этими пионер-отрядами, в увязке работы пионер-отрядов с работой в школе. Необходимо иметь в виду громадное развитие самодеятельности Комсомола в самой школе, роль комсомольских ячеек в развитии таких навыков, как создание детских и юношеских стенгазет, воспитание сети юнкоров, воспитание с самых детских возрастов будущей коммунистической смены (октябрята, пионеры, комсомольцы — последовательные возрастные организационные звенья).

Таким образом учительство прямо заинтересовано в том, чтобы установить с Комсомолом самые близкие, самые непосредственные тесные организационные отношения. Эта задача, несмотря на ряд трений, которые возникали в процессе работы, где не всегда и Комсомол был прав, нашла достаточное освещение на I Всесоюзном учительском съезде. В резолюции по докладу Н. И. Бухарина „Учительство и Комсомол" мы читаем, что „правильное решение общей проблемы воспитания и перевоспитания широких масс подрастающего поколения может быть дано лишь при обеспечении правильного руководства и, в данных условиях, правильного разделения труда между школой и общественно-политической организацией молодежи (Комсомолом и организацией юных пионеров), а особенно необходимо следить за обеспечением правильного руководства в деревне, где задача переработки людей в коммунистическом духе наталкивается на большие препятствия".

Как же должны быть урегулированы отношения между учителем и комсомольской ячейкой?—„Центр тяжести работы учителя,—читаем мы в резолюции,—лежит в школе. Учитель руководится органами советской власти, которые в конечном счете руководятся через коммунистов коммунистической партией, как авангардом рабочего класса. Комсомольские организации, не представляющие из себя органов власти, сотрудничают здесь с учителем, отнюдь не администрируя и не стоя над ним, а воздействуя исключительно идеологически. Комсомол руководит детским движением, получая директивы от партии, учитель сотрудничает с ним, давая советы и помогая движению, но не стоит над ним и политически не руководит им. В области широкой общественной работы (советы, кооперация, избы-читальни и т. д.) Комсомол сотрудничает с учителем и учитель сотрудничает с Комсомолом, причем это сотрудничество должно протекать в формах добровольного соглашения, а отнюдь не в форме принудительных приказов и т. д.". А в обращении, принятом I Всесоюзным учительским съездом к ленинскому Комсомолу, учительство наметило не только организационные формы, но и пути совместной работы с Комсомолом. „Товарищи комсомольцы, — писали учителя,—вы, проводники идей коммунизма в среду молодежи, вы, наименее связанные со старыми предрассудками, учитесь пропитывать коммунизмом повседневную жизнь, учитесь прилагать коммунизм к конкретным условиям окружающей действительности, вы организуетесь для того, чтобы перестроить всю жизнь по-новому, на основах социализма. На своей практической работе вы готовите смену партии. Вы знаете нужды и интересы молодежи, ее борьбу, и поэтому ваше активное участие в строительстве новой школы необходимо. В деле школьного строительства, в работе над тем, чтобы школа была на службе нуждам нашего хозяйства, нашего государства, мы не можем не опираться на вас, нам нужна ваша помощь. С своей стороны мы заявляем о своей готовности всем, чем можем, помогать вам, Комсомолу и юным пионерам, в вашей работе. Мы знаем ее важность. Товарищи комсомольцы! Товарищи юные пионеры-ленинцы! Мы с вами уже начали совместную практическую работу. В этой работе уже есть значительные практические достижения, но эти достижения малы, если их сравнить с тем, что еще нужно сделать, в особенности сделать в деревне. Именно поэтому нужно во много раз расширить нашу совместную работу, развивать ее с неослабным и все более возрастающим вниманием, большей настойчивостью. Главное внимание при этом должно быть направлено на деревню. Здесь задачи совместной не только культурной, но и общественной работы, особенно велики. Мы готовы к самому тесному сотрудничеству с вами в работе по оживлению советов, по укреплению кооперации, комитетов взаимопомощи, по политическому просвещению крестьянства. Мы вместе с вами и при вашей поддержке будем работать для поднятия культурного уровня деревни, улучшения и расширения сети школ, ликвидации неграмотности подростков и взрослых, распространения сельскохозяйственных и кооперативных знаний. Поэтому мы примем все меры к тому, чтобы всюду установить совместную практическую работу с вашими организациями".

Решения I Всесоюзного учительского съезда наметили целую программу совместной с Комсомолом деятельности. Эта программа едва только начинает по-настоящему развертываться. Она уже дала совершенно определенные положительные результаты. От совместного дружного выступления учи-

тельства и Комсомола эффект работы увеличился во много раз; понемногу исчезают трения, какие были во взаимоотношениях между учительством и комсомольскими организациями. Главное, что необходимо установить в этом: *комсомольская организация ни в коем случае не должна командовать, она должна только помогать. Учительство ни в коем случае не должно на себя брать роли политического руководства.* Конечно, и это противопоставление является *временным*, потому что чем дальше, тем больше будет исчезать разница между ролью Комсомола, как организации, обеспечивающей политическое руководство и классовый подбор, и школы, как государственного учреждения, которое организует школьную воспитательную работу.

Литература. Бухарин Н. И. *Учительство и Комсомол.* Доклад на I Всесоюзном учительском съезде. Изд. „Раб. Просв.". *Ленинский Комсомол и школа.* Библиотека „Вопросы воспитания и образования молодежи". *Итоги и материалы работы.* Изд. „Мол. Гвардия".

5. Влияние Комсомола в школе. Комсомольская организация создала ряд таких организаций, которые подготовляют комсомольскую смену, начиная с 7-летнего возраста. Отряды октябрят пока еще охватывают всего немного больше 250 тысяч детей до 11 лет. Это, конечно, сравнительно ничтожная цифра, но нужно иметь в виду, что это движение самое молодое, насчитывает всего 3—4 года, и, конечно, дело организации детей, начиная от 7-летнего возраста, возложенное на детей же, начиная с 12-летнего возраста, которыми только руководят вожатые комсомольцы и комсомолки, — дело необычайно трудное. Тем не менее эта первая организация октябрят создает уже общеполезные навыки, развивает и воспитывает в детях общественные интересы, привлекает их внимание к такого рода вопросам, которые входят в систему социалистического воспитания, и таким образом облегчает школе работу с этим кадром детей, через который легче организовать влияние на всю остальную детвору в школе.

Пионерские отряды охватывают уже в настоящее время больше 2 миллионов детей, причем чрезвычайно показателен рост пионерских отрядов, несмотря на некоторый кризис этого роста в 1925—27 гг. В январе 1923 г. — 10.000, августе 1923 г. — 75.000, январе 1924 г. — 161.000, мае 1924 г. — 200.000, январе 1925 г. (через год после смерти Ленина) — 1.000.000 (увеличение в 5 раз), октябре 1925 г. — около 1.500.000, январе 1927 г. — около 2.000.000. Эти цифры опять-таки необычайно показательны. Они говорят сами за себя. Вопрос заключается в том, чтобы эта организация, несмотря на отдельные недостатки, сумела организовать, объединить и воспитывать в ленинском духе более 2 миллионов детей, сумела так использовать свое влияние в школе, чтобы через этих детей влиять на неорганизованную детвору. В октябре 1922 г. V Всероссийский съезд Комсомола определил задачу юных пионеров ленинцев таким образом: „Мы живем в эпоху обостренной классовой борьбы, поэтому детское движение, как и всякое пролетарское движение, должно прежде всего ставить себе целью организацию, сплочение, воспитание и подготовку масс детей к борьбе за интересы пролетариата". VI Всероссийский съезд Комсомола в 1923 г. шире поставил вопрос: „Детское движение в советской республике, являющееся новой формой коммунистического воспитания и первой (низшей) ступенью рабочего движения, преследует задачи общественной, культурной и политической подготовки всего нового поколения трудящихся к участию в классовой борьбе и строительстве коммунистического общества". Однако не следует забывать, что пока еще меньше $^1/_{10}$ части детей пионерского возраста охвачены пионерской организацией. Если партия организует главным образом пролетариат, то база комсомольской организации шире, охватывает крестьянские слои, а база пионерской организации еще шире, она должна охватывать по возможности всех детей. Были, правда, уклоны в сторону того, чтобы ограничить организацию пионеров *сначала только организацией пролетарских детей.* Эти уклоны изжиты. Эта организация ведет иногда очень энергичную борьбу с реакционными консервативными предрассудками в мелко-буржуазных мещанских и крестьянских семьях. Это настоящие пионеры-ленинцы, которые пролагают путь новому. Охрана чистоты, помощь взрослым, выработка революционной дисциплины, точности, аккуратности, порядка, товарищеской взаимопомощи, интереса к общественным явлениям, трудовые навыки, — все эти черты, вырабатываемые в пионерских организациях, должны стать достоянием всех детей, поэтому чрезвычайно ценно суметь детей, организованных в пионерские отряды, и в самой школе сохранять как организованную силу, влияющую на неорганизованных в пионерские отряды школьников. Вот почему создание пионерских форпостов в школах имеет исключительно важное значение, и здесь связь комсомольцев со школой является связью, которая помогает школе воспитывать детей в духе юных ленинцев, усиливая лучшие организационные навыки пионеров, распространяя их на всю остальную детвору и в то же самое время обогащая эти молодые отряды необходимыми знаниями. Но для успеха этого дела важно именно то, чтобы учительство сознавало необходимость этой связи, необходимость этой помощи.

6. От пионер-отряда — к Комсомолу. В школе II ступени, на рабфаке, в вузе комсомольская организация играет все большую и большую роль. Комсомол содействует прежде всего пролетаризации школы II ступени, рабфака и высшей школы. Так, мы имеем, по данным 1926 г., в индустриально-технических вузах рабочих и детей рабочих — 26,5%, крестьян и детей крестьян — 16,1%, в сельскохозяйственных вузах рабочих и детей рабочих — 15,4%, крестьян и детей крестьян — 43,6%, то-есть всего около $^3/_5$ все-

го состава. В педагогических вузах рабочих и детей рабочих — 18,8%, крестьян и детей крестьян — 32,5%, вместе 51,3%. В социально-экономических вузах крестьяне и рабочие составляют 45%, в художественных вузах — 35,7%. Таким образом мы имеем несомненно пролетаризированную школу, и этой пролетаризацией и окрестьяниванием школы мы в значительной степени обязаны, помимо общей политики партии и советской власти, напору комсомольской организации. Члены партии и Комсомола при этом составляли:

	в 1923 г.	в 1924 г.	в 1925 г.
партийцы . . .	13.1%	22,5%	22,5%
комсомольцы	13,8%	25,5%	26,7%

То обстоятельство, что мы от разверстки по организациям перешли к конкурсам, ни в малейшей степени не меняет нашей политики по отношению к необходимости иметь классовым образом составленную школу, так как школьная наша политика должна находиться в соответствии с общей политикой советской власти по отношению к рабочему классу и крестьянству. В школах фабрично-заводского ученичества мы иногда имеем 80 — 90% комсомольцев, значительный процент комсомольцев и в школах крестьянской молодежи. Уже это одно дает понятие о том, как велико должно быть влияние Комсомола в наших школах.

Вместе с тем отсюда вытекает целый ряд обязанностей для Комсомола — поставить свою работу таким образом, чтобы вся беспартийная, не принадлежащая к Комсомолу и к партии масса студенчества, масса подростков вовлекалась бы в работу не только в качестве пассивных участников той или иной общественной организации, но и в качестве полноправных членов. Ни в коем случае не командовать, не брать на себя роли учительской, а помогать массе беспартийной молодежи, ибо во многих вузах и других школах, по крайней мере на $^3/_4$, состав беспартийный. Поэтому комсомольская организация должна быть с этой массой связана через всевозможные организации, существующие в школе, давая возможность этой беспартийной молодежи применить свою активность и оценить помощь Комсомола. Тов. Сталин, обращаясь к I Всесоюзной конференции пролетарского студенчества, указывал на то, что перед этим студенчеством стоят такие задачи: „добиться того, чтобы пролетарское студенчество стало сознательным строителем социалистического хозяйства и социалистической культуры; добиться того, чтобы пролетарское студенчество рассматривало себя как неразрывную часть трудящихся масс; добиться того, чтобы студенты чувствовали себя общественниками и вели себя как подлинные общественники; добиться того, чтобы пролетарское студенчество, и прежде всего коммунисты студенты, поняло необходимость овладения наукой и овладело ею". Отсюда ряд задач, возлагаемых на школу и на Комсомол. Вся работа школы, начиная непосредственно с учебы и практических занятий, работа клуба, которая должна входить в систему школьной работы и помогать школьной работе, работа всевозможных кружков: газетно-литературных, художественных, военных, спортивных, работа добровольных обществ—все это должно быть организовано таким образом, чтобы масса студенчества становилась активной массой. Только при таких условиях Комсомол выполнит свою роль в деле помощи школе, в подготовке действительных строителей социализма.

Литература. Крупская Н. *Труд и образование рабочей молодежи.* Изд. „Пролетарий", Юношеский сектор. Каркуш Илья. *Учащаяся молодежь, Комсомол и школа.* Изд. „Мол. Гвардия". Шохин Андрей. *Комсомол и школа.* Изд. „Мол. гвардия". Березов. Л. *Ленинский Комсомол и школа фабзавуч.* Изд. „Пролетарий", Юношеский сектор. Зорин В. *Ячейка ВЛКСМ и пионер-отряд.* Изд. „Мол. Гвардия". Бабанов Г. *Нужны ли деревне комсомольцы и пионеры.* Изд. „Долой неграмотность".

7. Воспитание советской общественности в Комсомоле и школе. Работа Комсомола в школе — часть той большой общественной работы, которую ведет Комсомол, точно так же как работа учителя в школе есть только часть той большой работы, которую в настоящее время в СССР выполняют школа и учительство. Трудно найти такую область общественной жизни, где бы Комсомол в настоящее время не играл значительной роли. Трудно найти также какую-нибудь область общественной жизни, где бы постепенно учительство не втягивалось в общественную работу. В особенности значительна эта работа в области культурно-просветительной. В значительной степени в школе, которая охватывает с каждым годом все большее и большее количество детей и в ближайшее пятилетие, вероятно, охватит поголовно всех детей, подростков и юношей школьного возраста, воспитываются такие навыки, которые до революции не имели места. Еще шире эти возможности среди более 100 миллионов взрослого населения. Задача по ликвидации неграмотности выполнима, если эта задача будет выполняться не только учительством, не только добровольным обществом „Долой неграмотность", но если в ней непосредственно будет принимать участие такая организация, как комсомольская и пионерская. Борьба с бюрократизмом и другими извращениями пролетарского государства, устранение массы недочетов и недостатков нашей работы во всех общественных учреждениях, и в особенности в низовом советском аппарате и в самой школе, невозможна без активной помощи детей и всего учащегося юношества, без помощи Комсомола и учительства. Развитие стенных газет в школе и вне школы, в особенности в селе, воспитание юнкоров и рабселькоров — это задача, которая в значительной степени лежит также и на школе и на Комсомоле. Мы имеем к настоящему времени около 50 тысяч юнкоров, из них значительная часть находится в школьном еще возрасте; комсомоль-

ские газеты получают ежемесячно около 100 тысяч писем. Самая элементарная задача — научить грамотно писать юнкоров, грамотно составлять заметки, коротко и ясно писать в газету — это задача и Комсомола и школы одновременно. Обслуживание нескольких тысяч стенных газет — это дело огромной важности, над которым должны работать и учительство и Комсомол, вовлекая не только узкий круг активных участников, редколлегии, но и по возможности всю массу учащихся в эту работу, потому что именно на этой работе воспитываются деятели все растущей комсомольской печати, которая является подготовительной ступенью к участию в нашей, также все растущей, советской и партийной печати.

Не менее значительна работа Комсомола, учительства и школы в избах-читальнях, в сельскохозяйственных кружках, в клубах, в красных уголках, в шефских и других добровольных обществах.

Наконец, особенно значительна роль Комсомола, учительства и школы в деле строительства новой деревни, в деле перехода деревни к новым формам хозяйствования, к многополью, к интенсивным, трудоемким культурам, к более рациональному развитию животноводства, молочного хозяйства, обработке продукции сельского хозяйства, к электрификации. Лозунг Ленина „социализм — это электрификация плюс советская власть", лозунг Ленина, что „в кооперации мы имеем все необходимое для построения социализма", если к этому прибавить поголовную культурность и грамотность крестьянского населения, — эти лозунги могут быть претворены в жизнь только при активном участии Комсомола и школы. Опыт последних годов показал, что участие Комсомола в подъеме сельского хозяйства и в кооперировании деревни, в введении новых культур и новых форм сельского хозяйства исключительно громадно. Развитие этих новых форм хозяйства требует от школы, от учительства, чтобы они приняли участие в поднятии элементарного культурного уровня деревни, чтобы они дали хотя бы элементарную грамотность деревне. Эта работа опять-таки может быть успешно выполнена только Комсомолом и учительством совместно, как в этом нас убеждает опыт последних лет.

Литература. Ханин Д. *Очередные задачи юнкоровского движения.* Изд. „Мол. Гвардия". Слепнев Н. *Комсомольская печать.* Изд. „Мол. Гвардия". Дьяков Я. *Шефство над деревней и Комсомол.* Изд. „Мол. Гвардия". *Воспитательная работа в Комсомоле.* Пособие для политпросветорганизаторов производственных ячеек РЛКСМ. Изд. „Мол. Гвардия". *Комсомол в строительстве новой деревни.* Сборник составил Яков Ильин, под редакцией и с послесловием А. Слепкова. Изд. „Мол. Гвардия". Калмаков Н. *Массовая работа среди крестьянской молодежи.* Изд „Мол. Гвардия". Балакин Е. и Шастин Н. *Комсомол и советское строительство в деревне.* Изд. „Мол. Гвардия". *Коммунист и комсомолец во главе переустройства сельского хозяйства.* Сборник статей и речей Л. Сосновского, Д. Биркмана, С. Иванова и др. Изд. „Новая Москва". Егоров М. *Об участии Комсомола в подъеме сельского хозяйства и кооперировании деревни.* Библиотека V Всесоюзной конференции ВЛКСМ. Изд. „Мол. Гвардия", 1927 г. Мильчаков А. *Работа Комсомола в деревне.* Изд. „Пролетарий". Юношеский сектор. *Молодежь на работе в деревне.* Под редакцией Кольмана. Изд. „Новая Москва". 1926 г. Сергеев Б. *Комсомолец-домохозяин в борьбе за новую деревню.* Изд. „Мол. Гвардия", 1927 г. Резвушкин Я. *Агитационно-пропагандистская работа деревенской ячейки.* Изд. „Мол. Гвардия". Чаплин Н., Бобрышев И. *В полосе культурничества.* Изд. „Мол. Гвардия". Чаплин Н. *Комсомол в полосе социалистического строительства.* Изд. „Пролетарий". Юношеский сектор. *Работа Комсомола в избе-читальне.* Изд. „Мол. Гвардия". Мильчаков Д. *Воспитательная работа Комсомола в деревне.* Изд. „Мол. Гвардия". Завьялов В. *О работе ВЛКСМ в пролетарских центрах.* Изд. „Пролетарий". Юношеский сектор.

8. Комсомол в работе среди национальных меньшинств. Особенно важной и сложной является работа Комсомола в деле помощи школе в автономных республиках и областях, где культурно-просветительная работа на родном языке развивается лишь только в последние годы. Здесь юношеская организация является наиболее восприимчивой к новым идеям, здесь легче прошибить толщу предрассудков и исторических пережитков, тяготеющих над взрослым населением именно через комсомольскую организацию. Такие вопросы, как вопросы борьбы с затворничеством, с религиозностью, с недоверием ко всяким новшествам, разрешимы только с помощью Комсомола. Комсомольские организации среди национальных меньшинств проделали поэтому действительно пионерскую работу прокладывания новых путей для социалистического строительства. В особенности среди национальных меньшинств необходима увязка между работой школы и работой комсомольской организации. Вся работа, которая в наших более культурных областях, в Центрально-промышленном районе, например, получила уже оформление несколько лет тому назад, только еще начинает развертываться в автономных областях и республиках на восточных окраинах. Опоздание соответствующей литературы на родном языке, преодоление иногда поголовной неграмотности,— все эти задачи разрешимы только совместно Комсомолом и учительством. Помощь Комсомола тем более необходима, что именно комсомольская (как и партийная) организация прежде всего организует те силы, которые и должны явиться основным кадром социалистического строительства — крестьян, бедняков, батраков, рабочих, ремесленников, беднейшие элементы деревни, культурность которых подавлялась до сих пор баями, беками, манапами, князьями, тойонами и т. п., в областях, где феодально-буржуазная и купеческая верхушка выделяла небольшой слой туземного чиновничества, небольшой слой туземной интеллигенции и где впервые крестьянские и батрацкие массы приобщаются к общечеловеческой, к социалистической культуре.

Литература. Мушперт Я. и Файнберг Е. *Комсомол и молодежь национальных меньшинств.* Изд. „Мол. Гвардия".

9. Комсомол и школа в борьбе за новый быт. То, что называется „новым бытом", складывается чрезвычайно медленно

на основе главным образом хозяйственных процессов, экономических изменений, которые происходят в нашем обществе. Только переход крупных и мелких средств и орудий производства в руки пролетарского государства создает прочные предпосылки для перемен в быте. Однако то обстоятельство, что 25 миллионов крестьянских хозяйств являются пока еще индивидуальными крестьянскими хозяйствами, то, что кооперация не сумела еще переделать крестьянское хозяйство в коллективное, то, что прошлые формы в значительной степени тяготеют и над семейным бытом, и над отношениями между людьми, вызывает необходимость организованной борьбы за создание новых отношений. Вместе с тем переходная эпоха от капитализма к социализму, борьба двух начал при нэпе, — капиталистического и социалистического, — вызывает ряд болезненных явлений, с которыми необходима упорная, систематическая борьба всей советской общественности, а в особенности Комсомола и учительства, ибо эти явления особенно болезненно отражаются на молодом поколении. Такие явления, как хулиганство, проявляемое именно среди молодежи, требует серьезнейшей заботы, серьезнейшей борьбы комсомольской организации и учительства. Эта борьба должна быть тесно связана со всей нашей культурно-просветительной и политической работой. Вот почему вопросы быта тесно должны быть связаны с вопросами воспитания, и в организации нового быта, в завоевании новых взаимоотношений должны принять самое активное участие учительство и Комсомол. Уже в учреждениях дошкольного воспитания этим вопросам должно быть уделено исключительное внимание. Школа, начиная с первых ступеней, должна воспитывать новые навыки в детях, подростках и юношестве, и вне школы Комсомол и учительство, с каждым годом приобретающие все большее влияние на массы молодежи и взрослого населения, должны *вести борьбу за новый безрелигиозный, товарищеский, социалистический быт, черты которого только складываются, полное развитие которого возможно только на основе развернутого социализма, когда уничтожена будет борьба между классами, в бесклассовом обществе.* Борьба за новый быт есть в то же самое время борьба за большее равенство между людьми. Но это равенство возможно только там, где нет классов, это равенство возможно только там, где все население одинаково способно овладевать знаниями, быть одинаково квалифицированным в смысле подготовки ко всякой общественной задаче. Это равенство возможно в обществе, элементы которого складываются *сегодня*, элементы которого организуются и воспитываются и множатся всей советской общественностью и в создании которого Комсомол и школа играют *сегодня* одну из главных ролей.

Как на один из примеров борьбы за этот новый быт необходимо особо указать на антирелигиозную пропаганду. Правильная организация антирелигиозной пропаганды также требует вовлечения в это дело не только Комсомола, который при наличии ряда ошибок, все же играет большую роль в деле антирелигиозной пропаганды, но и учительства. Школа еще кое-где и до сих пор является прикрытием если не религиозного воспитания, то во всяком случае религиозных предрассудков, в школе и до сих пор нередко не ведется никакой борьбы с религиозной идеологией. А между тем это область, в которой наиболее легко и удобно просачивается влияние чуждых социалистическому строительству, чуждых новому духу и смыслу нашей школы влияний. Здесь совместная работа школы и Комсомола должна сыграть очень значительную роль.

Литература. Ярославский Е. *Мораль и быт пролетариата в переходную эпоху диктатуры пролетариата.* Изд. „Прибой". Стратоницкий А. *Вопросы быта в Комсомоле.* Изд. „Пролетарий". Юношеский сектор. Мильчаков А. *Комсомол в борьбе за культурный быт.* Изд. „Мол. Гвардия", 1927 г.

Е. Ярославский.

ПРОЛЕТАРСКОЕ ЮНОШЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ И ЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ.

1. Что такое юношеское движение? Юношеское движение есть одна из форм общественного движения, а юношеская организация—один из видов общественных организаций. К юношескому движению нужно приложить тот же вопрос, как и ко всем общественным организациям, какого класса это движение. Юношеское движение может быть, следовательно, пролетарским, буржуазным, мелкобуржуазным, в зависимости от того, какой класс его породил, с каким классом оно связано кровными нитями. *Пролетарское* юношеское движение возникает как часть общерабочего движения на определенной ступени развития рабочего класса.

Какие же причины появления на свет пролетарского юношеского движения? Их несколько. Во-первых, вовлечение в большой степени детского и юношеского труда в производство. Развитие капитализма поглощает все новые и новые кадры подрастающего поколения на фабрики и заводы. Во-вторых, чрезмерная эксплоатация молодых рабочих на фабриках и заводах. Молодой рабочий сравнительно больше эксплоатируется, чем взрослый рабочий. В-третьих, необходимость подготовки себя к сознательной жизни и борьбе в рядах рабочего класса.

Пролетарское юношеское движение нужно, как особая форма, как часть движения всего

пролетариата: во-первых, потому, что рабочая молодежь имеет ряд особенностей своего положения в производстве; во-вторых, потому, что возрастные особенности молодежи (большая подвижность и т. д.) выдвигают особые пути по воспитанию юношества; в-третьих, потому, что пролетарское воспитание и закалка требуют большого развития самодеятельности, что может быть достигнуто в своей юношеской организации. В организации, где бы работали подростки и юноши совместно со взрослыми, самодеятельность первых в значительной мере подавлялась бы взрослыми.

Коренным вопросом для пролетарского юношеского движения является вопрос о месте пролетарского юношеского движения в системе организации пролетариата, — иными словами, в программе и задачах пролетарско-юношеского движения. В самом деле, рабочий класс имеет свою партию. Эта партия — партия всего класса. Молодежь входит как часть в состав класса. Следовательно, мозгом, штабом, политическим руководителем и рабочей молодежи является партия пролетариата—коммунистическая партия. Отсюда, первый вывод, что организация пролетарской молодежи не есть партия молодых рабочих. Но она — и не профессиональная организация молодежи. Профессиональные союзы объединяют в своих рядах и взрослых и молодых рабочих без различия возрастов. Профсоюзы ставят своей задачей защиту интересов и классовое воспитание всех своих членов—и стариков и молодых. Отсюда второй вывод, что организация пролетарской молодежи не есть профсоюз молодых рабочих. *Организация пролетарской молодежи есть особая организация, примыкающая к партии безоговорочным признанием программы и тактики партии пролетариата и руководимая партией пролетариата.*

С этой стороны организация пролетарской молодежи есть политическая организация. Своей задачей организация пролетарской молодежи ставит помощь партии пролетариата — коммунистической партии — воспитание подрастающего поколения в духе коммунизма. С этой стороны организация пролетарской молодежи есть особого рода „школа коммунизма".

Разрешая задачу воспитания в духе коммунизма подрастающего поколения пролетариата, организация пролетарской молодежи занимается всеми вопросами, интересующими молодежь, выявляет вопросы и требования рабочей молодежи и вносит их в круг требований всего рабочего класса. Таким образом элементы работы профсоюзов у пролетарского юношеского движения есть, но практическую, экономическую работу юношеская организация проводит через профсоюз.

Организация пролетарской молодежи ставит своей задачей объединить в своих рядах все то, что есть лучшего не только среди рабочей молодежи, но и среди союзников пролетариата — трудового крестьянства и трудовой интеллигенции. По охвату масс подрастающего поколения организация пролетарской молодежи есть более широкая организация, чем партия, и более узкая, чем организация профессиональная. Партия принимает в свои ряды лишь того, кто твердо и определенно признает программу и тактику партии, кто перешел уже на точку зрения партии целиком и полностью. Организация пролетарской молодежи принимает в свои ряды и в рядах *своей* организации переводит вступившего на точку зрения партии. Во всей практической работе организации пролетарской молодежи основным законом является требование связывать всю свою деятельность с интересами борьбы пролетариата в целом с тем, чтобы организация пролетарской молодежи никогда не могла противопоставлять ни одного требования части молодежи или всей молодежи в ущерб интересам пролетариата в целом.

2. Что такое Комсомол? Комсомол есть пролетарское юношеское движение в СССР. Все, что мы говорили выше о пролетарском юношеском движении, в равной мере относится и к Комсомолу. Надо только сделать оговорку на тот счет, что вышеприведенные слова относятся к пролетарскому юношескому движению как при капитализме, так и в эпоху строительства социализма.

В России мы не имели при капитализме массового пролетарского юношеского движения, потому что лучшие кадры рабочей молодежи шли прямо в партию пролетариата. Условия нелегального существования при царизме ставили вопрос о концентрации всех революционных сил. Известно, что до революции 1905 г. основные кадры партии на заводах были из числа рабочего юношества. Нельзя считать массовым пролетарским юношеским движением отдельные ученические организации, работавшие в нелегальных условиях. Их история показывает, что они в конце-концов вливались в ряды партии. Нельзя считать массовым движением „Югенбунд", существовавший до революции, и польскую организацию молодых рабочих „Будущность". Комсомол — единственная организация во всем мире в рядах пролетарского юношеского движения, развивающаяся в счастливых условиях, когда власть принадлежит пролетариату и когда под руководством пролетариата страна строит социализм.

Основные задачи, место юношеского движения в системе организаций пролетариата в эпоху диктатуры пролетариата не меняются, а только расширяются. В период подготовки пролетариата к захвату власти пролетарское юношеское движение помогает партии в этом деле. В период борьбы за власть пролетарское юношеское движение — на баррикадах, на фронтах, на передовой линии. В период строительства пролетарское юношеское движение, наш Комсомол, — активный участник строительства. Что меняется при этом, так это отношение к государственной власти. Если при капитализме государственная власть, являясь орудием буржуазии, угнетает и порабощает рабочую молодежь, то при диктатуре пролетариата молодежь получает все возможности к тому, чтобы государственное строительство сделать своим кровным делом.

При капитализме—разрушение государственного воздействия на молодежь, при диктатуре пролетариата — содействие государству, использование государства в целях коммунистического воспитания подрастающего поколения. Если при капитализме рабочую молодежь не подпускают на пушечный выстрел к государственному аппарату, то при диктатуре пролетариата представители комсомола участвуют в работе всех важнейших государственных органов и особенно тех, работа которых связана с интересами молодежи. Только при диктатуре пролетариата пролетарское юношеское движение приобретает колоссальный размах.

Если мы возьмем „армию братских нам комсомолов" и сравним с числом рабочей молодежи, то получим следующую картину:

№ п/п	Страна	Число рабочей молодежи	Число комсомольцев	В %
1	Германия . . .	3.500.000	Около 20.000	0,57%
2	Франция . . .	1.400.000	13.800	0,98%
3	Италия	700.000	„ 12.000	1,7%
4	Чехо-Словакия	650.000	„ 10.000	1,5%
5	Англия	3.000.000	„ 1.000	0,03%
6	Сев. Америка .	6.000.000	„ 4.500	0,07%

У нас же в СССР к VII всесоюзному съезду Комсомола (март 1926 г.) было в рядах организации около 50% рабочей молодежи, занятой на производстве. Комсомол объединяет к концу 1926 г. 2-миллионную армию молодежи.

В эпоху строительства социализма в нашей стране Комсомол становится одним из могучих факторов строительства. Являясь по своему существу пролетарской организацией, Комсомол служит для переделки и крестьянского молодняка. По своему составу Комсомол есть организация рабоче-крестьянская.

В основе всей деятельности комсомольской организации лежит неразрывная связь теории и практики. Неспроста Комсомол назвался ленинским союзом. Речь Ленина на III съезде Комсомола — важнейший документ в истории Союза, в ней сказано все, чему и как учится рабоче-крестьянская молодежь, связывая свою учебу с жизнью и борьбой рабочего класса.

Таким образом комсомольская организация есть подсобная к коммунистической партии организация, которая в своих рядах подготавливает кадры партии, проводит коммунистическое влияние на самые широкие массы подрастающего поколения.

3. Педагогическая ценность Комсомола. Перейдем теперь к освещению вопроса об участии авангарда рабоче-крестьянской молодежи в деле строительства новой школы. Почему Комсомол претендует на участие в деле школьного строительства нашей страны, что он в этом смысле может дать и дает и какова его действительная педагогическая значимость? Мы определяем Комсомол как добровольную, самодеятельную организацию молодежи, ставящую своей целью поднятие своего политического, культурного и технического уровня в связи с жизнью и борьбой всего рабочего класса для участия в строительстве социализма в нашей стране. Из одного этого определения явствует, что между школой и Комсомолом есть много общего. Комсомол, являясь коммунистической организацией, строит свою работу на принципе добровольности, он готовит строителей социализма в процессе жизни и борьбы рабочего класса.

Школа же в пролетарском государстве является учебно-воспитательным учреждением, посещение которого для определенных возрастных групп подрастающего поколения является обязательным.

Место школы в системе надстроек в пролетарском государстве определяется между прочим и тем, что она призвана быть проводником влияния пролетариата на крестьянство и готовить сознательных участников жизни. Разница между Комсомолом и школой качественная. Само собой разумеется, что формы и методы работы Комсомола, его сущность в переходный момент не могут быть приравнены к формам и методам работы школы. Комсомол в качестве обязательной своей задачи ставит перевод на последовательно пролетарскую точку зрения всякого приходящего в эту организацию члена. Школа такового обязательства взять на себя не может, поскольку переделка крестьянства есть длительный путь. Из этого следует, что знак равенства между Комсомолом и школой может быть поставлен только в бесклассовом обществе, где они сливаются.

Педагогическая ценность Комсомола определяется в конце-концов основной задачей: как можно лучше поставить школу на службу строительства социализма. Такая постановка вопроса конкретно сводится к следующему: 1) при проведении классово-пролетарской линии в воспитании к сглаживанию противоречий и неувязок между школьной политикой государства и интересами отдельных групп подрастающего поколения; 2) к участию в определении отдельного типа школы, его целевой установки и к согласованию этой установки с нуждами и потребностями молодняка; 3) к вовлечению учащихся в общественно-педагогическую работу.

В нашей стране между школьной политикой пролетарского государства и между интересами громадного большинства подрастающего поколения коренных противоречий нет и быть не может. У нас может быть коренное противоречие между пролетарской школьной политикой и меньшинством подрастающего поколения. Речь идет о детях растущей новой буржуазии. В нашей пролетарской стране гораздо легче справиться с этим коренным противоречием, чем справляется буржуазная классовая школа с противоречиями между собой и громадным большинством уча-

щихся из рядов пролетариата. Само собой разумеется, что классовая школа буржуазии, несмотря на все свои попытки и ухищрения, это противоречие не изживет, оно существует и будет существовать. Но и в нашей школе могут быть отдельные неувязки по разным вопросам, не имеющим характера коренных противоречий. Роль Комсомола в устранении этих неувязок большая.

Однако коренная ценность Комсомола в первом пункте заключается не в этом. Она заключается в том, что Комсомол своим наличием в школе ускоряет темп работы школы как школы социалистической. В лице Комсомола в школе мы имеем, помимо государственной школьной политики пролетариата, самодеятельную организацию, проводящую эту политику из среды самих учащихся. Тем самым государственная школьная политика опирается на самодеятельную добровольную организацию коммунистической молодежи и приобретает значительное подспорье. Это осуществляется путем влияния комсомольской организации на широкие массы ребят, находящихся в школе. Возникающие же неувязки между школьной политикой пролетариата и отдельными группами молодежи разрешаются путем пропагандистской работы Комсомола, с одной стороны, и через внесение коррективов и поправок в самую школьную политику. Практически эту задачу Комсомол осуществляет всей своей повседневной работой—своим общественным бытием.

Рассмотрим второй пункт, о роли Комсомола в определении типов школы. Не случайно Комсомол три года спорил по вопросу о системе народного образования. Дело заключалось в том, что комсомольская организация оказалась более чуткой, быстрее поняла, что нужно рабочей и трудящейся молодежи. С другой стороны, комсомольская организация правильно сообразила, как это связать с общими задачами рабочего класса. Тут надо сделать одну маленькую оговорку в том, что не всегда то, что предлагается юношеской организацией, правильно. У молодежи могут быть известные цеховые интересы. Известно, что бывают противоречия между частью и целым. Скажем, происходит сокращение на фабрике. Старики хотят, чтобы всю молодежь выкинуть с производства. Тут резкое противоречие между молодежью, как частью класса, и между взрослыми, как частью класса. Нужно найти линию, которая отвечала бы интересам всего класса. Комсомол старался свои предложения строить так, чтобы они входили, как органическая часть, в интересы всего класса в целом. Комсомол проделал исключительно большую работу в определении типов школы. Школы фабзавуча и школы крестьянской молодежи, несомненно, являются вкладом в нашу советскую педагогику со стороны Комсомола. Молодежь говорила: „мне нужна школа, которая связывала бы учение на заводе с общим поднятием культурного уровня". Создание школ фабзавуча и школ крестьянской молодежи шло в соответствии с интересами всего рабочего класса в целом.

Наконец, по третьему пункту. Создание школы, связанной с общественной жизнью трудящихся, немыслимо без активного участия комсомольской организации. Было бы величайшей ошибкой со стороны юношеского пролетарского движения, если бы оно повело в школе политику отгораживания от учащихся, находящихся вне рядов организации. Эта политика отгораживания ничего, кроме плохого, не дала бы, и мы видим, где элементы такого отгораживания есть налицо, там Комсомол в меньшей степени помогает школе разрешать проблему подготовки строителей социалистического хозяйства из всей массы учащихся. Комсомольская организация в школе должна быть достаточно гибка, чтобы, с одной стороны, быть основным стержнем общественной жизни учащихся, а с другой стороны, вовлечь в работу всю массу ребят. Этого следует добиваться работой и над своей организацией и над массами учащихся, не входящими еще в Комсомол, и установлением ясных и определенно дружественных отношений с коллективом школьных работников. Работа над собой заключается в том, чтобы каждая комсомольская организация поняла и осмыслила свою роль в школе, т.-е. чтобы до конца знала, насколько ответственна эта роль в школе, что дело сводится отнюдь не к командованию окружающей средой, а к длительному идеологическому воздействию. Комсомольская организация должна больше думать о своих обязанностях, чем о правах в школе. Работа в окружающей массе должна заключаться в том, чтобы будить активность, вовлекать в работу, находить широкие формы работы, могущие охватить всю массу учащихся. Коммунистическая организация в школе должна иметь товарищеские отношения со всеми ребятами, в свою работу их втягивать, а не замыкаться внутри себя. По вопросам работы школы она обсуждает и решает внутри себя вопросы, но вносит их в коллектив всех учащихся. В педагогическую работу вовлекать всех ребят, а не отделяет комсомольцев от беспартийных.

Само собой разумеется, что коммунистические организации должны быть примером в проведении учебно-трудовой дисциплины. Отношения между Комсомолом и школьным коллективом, их нормальность подчас являются решающими. Неналаженность их бьет часто по всей школе, бьет по педагогу, бьет по организации учащихся. Ошибки бывают и с той и с другой стороны. Педагог часто не видит того, что перед ним самостоятельная организация, строящая свою работу на активности своих членов, подавляет своей самодеятельность ребят, убивает их активность. А ребята частенько смотрят на педагога исподлобья, относятся с недоверием, смотрят как на полуврага. Отсюда происходит ряд столкновений, непонимание друг друга, недоверие друг к другу. Отсюда иногда у педагога появляется стремление опереться на беспартийных против Комсомола. Особенно важна и с политической и с педагогической точки зрения связь педагогического коллектива и актива комсомольской организации,

С этого надо начинать установление правильности отношений, долженствующих облегчить в значительной степени использование целиком и полностью коммунистического движения юношества в строительстве трудовой школы.

Среди педагогов проскальзывает иногда стремление использовать школьные организации учащихся, как помощь педагогу с технической стороны, и только. Что же касается вовлечения в самую педагогическую работу учащихся, то тут, несомненно, среди педагогического мира есть известный консерватизм. Консерватизм исчезнет, как только педагогический коллектив убедится на практике, что он сам приобретает в лице Комсомола большого помощника в строительстве новой школы. Поэтому мы говорим — шире дорогу ребятам в педагогическом творчестве школы. Эта дорога должна начинаться от группы ребят, работающей с педагогом по любой отрасли знаний, проходить через предметную или методическую комиссию, через общее собрание и заканчиваться в школьном совете. Мы говорим педагогам: попробуйте втяните ребят в беседу о методе работы, о программе предмета, поставьте эти вопросы умело, и вы увидите сами, какая будет подмога в строительстве новой трудовой школы. Разрешение их пойдет успешнее, быстрее при условии вовлечения в работу всех ребят во главе с коммунистическими организациями.

Литература. Лазарь Шацкин. *Основные вопросы юношеского движения*. Москва. Изд. „Молодая Гвардия", 1924 г., стр. 247. Андрей Шохин. *Комсомол и школа*. Изд. „Мол. Гвардия", 1926 г., стр. 70. Андрей Шохин. *Краткий очерк истории Комсомола* Москва, Изд. „Мол. Гвардия", 1926 г.

А. Шохин.

ПЕДОЛОГИЯ ДЕТСКОГО И ЮНОШЕСКОГО КОММУНИСТИЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ.

1. Особенности возраста и детдвижение. Возраст 10—17 лет, благодаря сложной перестройке организма, главным образом, обусловленной количественными и качественными изменениями нервной системы и появлением секреции половой железы, отличается повышенной и все более усложняющейся эмоциональной жизнью. Эта *эмоциональность*, т.-е. богатая, насыщенная жизнь чувствований, при правильном ее использовании играет решающую роль в росте творческого богатства детской личности, так как дает сочную пищу воображению, исследовательской работе, детскому коллективизму, всей детской деятельности. Наоборот, эмоциональность, не нашедшая себе приложения для творческого развития личности, остается праздной, обращается внутрь детского организма и создает в нем явления повышенного болезненного возбуждения или же извращенные переключения энергии. Столь частые нервно-психические отклонения детства, раннее пробуждение половых интересов и рост половых ненормальностей детства чаще всего обусловлены неполным использованием главной части детской эмоциональности в педагогическом процессе и *переключением избытка* ее на извращенные, ненужные пути. Детское коммунистическое движение именно адресуется всем своим содержанием этой богатой и ценной детской эмоциональности, — оно прорывает нужные пути, каналы для использования эмоциональности.

В основе детской эмоциональной жизни предпереходного и переходного возраста лежит обостренное чувство „я" и богатая работа воображения. Пройти внутрь творческого мира детей, использовать для педагогических целей творческие аппараты детства можно, лишь базируясь на этом специфическом чувстве „я" и на деятельности детского воображения. Поэтому детям необходимо создавать подходящие условия для построения своего собственного жизненного уклада и быта, исходящего из детских интересов и дающего пищу детскому воображению. Вместе с тем самый тип возрастного воображения этого периода, особенно между 12 и 16 годами, характеризуется установкой детских интересов на общие вопросы и на более далекую перспективу. На ряду с углублением чувства „я" не угасает, однако, и подражательность предыдущих возрастов, принимая лишь более усложненные формы: дети подражают „гордо",—не явно, но тайно,—тщательно маскируя материал своего подражания, снабжая его дополнениями из собственной фантазии. Поэтому эмоциональность этих возрастов не замкнута, не обращена внутрь детского „я", наоборот, она ищет приложения вовне, на широком пространстве, на деятельности, связанной с большой перспективой,—на жизни, созвучной, но по-детски созвучной, с жизнью взрослых. Эта возрастная полоса особенно благоприятна для углубления через детскую эмоциональность прочных *общественно-идеологических* установок, *коммунистической целеустремленности*. Сравнительно узкая замкнутость детского мирка первых десяти лет жизни теперь, благодаря растущей дифференциации мозговых путей, благодаря более обширной и тонкой высшей рефлекторной работе, заменяется значительной ширью кругозора и большей способностью, большей тягой к обобщениям. Вопросы окружающей общественной жизни, преломленные через умело построенный детский быт, оказываются возбуждающим фактором для захватывающих и ценных детских эмоций. Именно революционная классовая борьба мирового пролетариата и на стороне пролетариата, с педологической точки зрения, является незаменимым педагогическим материалом для детской эмоциональности 10—16 лет. В этой боевой классовой установке имеются все черты, необходимые для творческого проявления детских

эмоций: установка на широкие перспективы (мировая борьба), яркий моральный порыв (защита угнетенных), боевой, героический уклон (борцы революции), „авантюрные" возможности (риск, неожиданности),— все то, что отличает эмоциональность этого периода и что, при неправильном использовании, неизбежно вырождается в свои противоположности: распущенность, озлобленность, агрессивность, хулиганство, бесплодное фантазерство.

Построение самостоятельного детского быта на основе коммунистической целеустремленности ценно в педологическом отношении и по многим другим соображениям. Коммунистический идеал поведения — деятельный, закаленный, самоотверженный борец, хороший товарищ, жестоко контролирующий как себя, так и окружающую жизнь, тщательно изучающий, исследующий все уголки социального бытия. Воплощенные в частицы детского коллективного быта черты этого идеала педологически совершенно незаменимы. Дети любят процессы, связанные с тренировкой, закалкой тела; у них повышенное тяготение к ощущению сопротивления, к усилию (которое, при неумелом использовании, превращается в упрямство, в противопоставление себя другим), неиссякающее стремление к активности, и в детском быту, формирующемся на основе коммунистического движения, все эти разрозненные психофизиологические запросы детства получают стройную, все более углубляющуюся систему, яркое общее *целевое содержание*.

Переходный возраст педологически представляет наибольшие опасности и, обратно, наиболее богатые возможности в зависимости от внешних влияний, на него направленных. Он отличается повышенной иррадиацией нервных процессов, но в то же время, благодаря достаточному обилию тонких мозговых связей (ассоциативные пути) и благодаря яркой эмоциональной окраске нервно-психических проявлений, способен к чрезвычайно ценному творческому синтезу. Решающая педологическая проблема заключается в том, удастся ли вовлечь этот возраст в русло яркого, систематизированного, углубляющегося *интереса*, удастся ли построить *доминанту*, достаточно длительную, прочную и обширную, чтобы охватить ею разрозненные, но яркие, сочные проявления предподростка и подростка. Подобная, действительная для возраста, доминанта должна быть глубоко созвучна внутреннему детскому миру и в то же время тесно связана с окружающей реальностью, непрерывно и ярко ею подкрепляемая. Общественно-идеологическая, коммунистическая доминанта (целеустремленность) является лучшим типом такого синтеза, который органически сливает и обостренное чувство „я" (героизм, риск, моральный порыв), и авантюрно-романтические порывы, и любовь к движению, к деятельности. Именно такая доминанта способствует и наилучшему развитию детских *коллективных* черт. Сложность процессов детского роста может обусловить индивидуальную закупорку ребенка, если не найти ярких, манящих путей наиболее богатого *развития детской личности в коллективе*.

2. Педологическое содержание детдвижения. Задачи комдвижения, его содержание и организационные формы дают детскому коллективизму наиболее плодотворные и энергичные толчки: объединение на почве яркой общественно-бытовой заинтересованности, широкая возможность совместных действенных мероприятий, взаимное моральное заражение, героическое соревнование, постоянный взаимоконтроль, товарищеские традиции, пионерская символика (знамя, значок, галстук, правила).

Наиболее ценным педологическим содержанием деткомдвижения является широкий простор, открываемый им для детских интересов и детской деятельности. Эмоциональная зарядка, им создаваемая, не замыкается внутри ребенка и детского коллектива, но прорывается в широкие трудовые, исследовательские, гигиенические процессы, в общественно-полезную работу, в самостоятельную художественную деятельность, в культурно-бытовое реформаторство (влияние на семью, на район), даже в воспитательские мероприятия (влияние на младших и на „беспартийных" детей). Здесь неограниченное поле для накопления богатых торможений и дифференциаций, для получения главных жизненных условных рефлексов, притом не на основе скучного задания, а исходя из собственной, ярко доминантной инициативы, притом коллективной инициативы.

У *вожачества* в детдвижении особая педологическая роль. Дети приучаются к коллективной и к индивидуальной дисциплине под руководством организатора группы,—это одна полезная черта вожачества, дающая возможность легче избавиться от избыточных иррадиаций подрастающего организма. Вторая—то, что через полосу *звеньевого вожачества* проходят поочередно все дети, приучающиеся таким образом к интересной работе, к грядущей роли коллективного организатора, что чрезвычайно способствует заострению исследовательского рефлекса и развитию тормозных качеств.

Особо отметим педологическое значение детдвижения для *полового воспитания*. Основой полового воспитания во все возрасты детства является переключение развивающейся половой активности на социально-творческие пути. Именно в комдвижении—наилучшие предпосылки для этого переключения. Товарищеская, общественно-идейная и морально-трудовая спайка детей обоего пола, героическая их устремленность, серьезность и ответственность совместных деловых мероприятий, установка на этический идеал и отсюда широкий этический контроль коллектива,—понятно, при хорошей постановке дела,—не сохраняют места для праздно прозябающей сексуальности, тем более, что романтика детдвижения и его деятельность фактически поглощают всю свободную детскую фантазию, всю детскую эмоциональность и не оставляют материала для полового его использования.

3. Педологические предостережения. *Синтез школьной работы и детдвижения педологически совершенно необходим.* Эмоционально-идеологические моменты детдвижения должны проникать в школьную работу, а знания, навыки, умения, вырабатываемые в школе, должны найти отражение в материалах детдвижения. Одновременно следует педологически предостеречь против опасностей неумелого использования детдвижения. Имеется соблазн захлестнуть в нем детей избытком эмоциональности, перегрузить детей избытком работы воображения, *избытком игры.* В детдвижении иногда „переигрывают". Это полностью противоречит основной педологической цели движения—пользуясь эмоциями, строить на них процессы торможения, исследования, труда, в дальнейшем постепенно отказываясь от эмоционального их источника. Непрерывное эмоциональное возбуждение окажется в таких условиях дезорганизующим фактором и даст один лишь вред. Вторая, обратная, опасность—в резкой *перегрузке* детства чрезмерными морально-идеологическими и трудовыми *обязательствами,* избыточное „серьезничанье", которое иссушает эмоциональность и творчество детства и тем самым идет полностью вразрез с педологическими целями детдвижения. Третья опасность—в построении детдвижения вне всякой связи с возрастным *бюджетом времени:* нередко дети перегружаются клубной, общественной и прочей пионерской работой сверх всяких педологических норм, причем мотивом часто служит оценка детдвижения как игры, пустяка, биологически не обременительного для ребенка. В подобной перегрузке—огромная опасность как для общего детского развития, так и для самого детдвижения, которое вовсе не является отдыхом,—наоборот, представляет собою серьезную, своеобразную *нагрузку, дополнительную* к общепедагогической, что и следует учитывать при построении целостного бюджета времени для детей.

В целом же содержание детского и юношеского коммунистического движения заключает в себе чрезвычайно крупные педологические ценности, незаменимые при построении всего педагогического процесса.

Литература. Залкинд А. Б. *Пионерское движение.* „Мол. Гв.", 1924 г. Д. Циген. *Душевная и половая жизнь юности.* 1926 г.

А. Б. Залкинд.

ИСТОРИЯ ПИОНЕР-ДВИЖЕНИЯ В СССР.

1. Краткий очерк развития. В царской России не было детских революционных организаций в силу жестоких условий режима. Забастовочные волны, революционные восстания втягивали в круг своего влияния лишь отдельные группки детей рабочих, несших работу „дозора", предупреждавших о появлении полиции и т. п. Еврейское рабочее движение знает получившее несколько более широкий размах движение молодежи, известное под названием „югендбунд". В условиях царского самодержавия легально могли существовать только буржуазные детские организации—*„потешных"* и *скаутов.* Организация *„потешных"*, целиком копируя приемы военной муштры, ставила своей задачей подготовить из „кухаркиных детей" и детей „черной кости" верных воинов „за веру, царя и отечество". Однако это механическое насаждение военщины среди детей быстро потерпело неудачу. В 1910 г. была сделана попытка перенести на русскую почву в среду детей буржуазии семена *„скаутинга"*— английской системы воспитания детей и молодежи. Укрепление „вечных моральных" устоев, поддержка „страдающей" родины, укрепление „устоев" семьи — таковы были задачи скаут-организаций. Буржуазия созданием скаутов пыталась помочь укреплению буржуазного порядка, пыталась уничтожить разрыв между „отцами и детьми". Во главе *скаут-организации* стояли офицеры и буржуазная реакционная часть молодежи. Скаутам содействовали особые патронирующие общества из взрослых буржуазных кругов.

Февральская революция дала некоторый толчок к росту детских организаций. 1917 год характерен волной школьных забастовок, возникновением ученических союзов. Это были первые следы отражения революционной современности в детской среде. С другой стороны, к концу 1917 г. скаут-организация охватила по России до 50 тысяч детей буржуазных кругов, интеллигенции, военщины.

Октябрьская революция сильно отразилась на работе скаутов. Половина скаут-организаций осталась нейтральной по отношению к Октябрьской революции и в процессе дальнейшей работы советского государства втягивалась постепенно в круг влияний советских организаций, в очень небольшой части растворившись в юношеских коммунистических организациях.

Другая часть скаутской организации повела активную работу против советской власти, участвовала в гражданской войне на стороне белогвардейцев и втягивала в себя в последующий период буржуазную, реакционную часть молодежи из числа детей бывших дворян, бывших помещиков и военных.

В 1918—19 гг. был поднят вопрос о создании так называемой организации *юков* (юных коммунистов). Этим делом особенно заинтересовался Наркомздрав. Комсомол и партия не могли уделить достаточно внимания этой организации. Она фактически оставалась в руках старых скаутских работников. Все скаутские организации по территориям советской страны стали переименовываться в „юковские" организации, не изменяя даже своего состава. Кроме того, весь устав

этой организации, вся сущность их работы сводилась к неуклонному копированию скаутской практики. Комсомол вынужден был вынести решение о ликвидации юков, которое и было проведено всеми местными организациями Комсомола.

Возникший в 1918 г. Комсомол уже в 1919 г. поставил вопрос о необходимости работы среди детей, в плоскости постоянной повседневной работы Комсомола, через своих представителей, прикрепленных в детдома, среди той части пролетарской детворы, которая осталась после смерти или потери родных на иждивении государства. На II и III Всероссийских съездах Комсомола вопрос этот подвергался обсуждению. Местные организации Комсомола еще в 1919—20 гг. делали попытки создания массового коммунистического детского движения, например: тульская организация, создавшая первую в России коммунистическую детскую организацию, так наз. *„детскую коммунистическую партию"*, и одесская организация Комсомола, уже в 1919 г. создавшая детские дружины *„юных коммунистов"*. Все эти попытки не нашли, однако, широкого распространения. Причины этому д в е: во-первых, гражданская война, борьба на вооруженных фронтах отвлекала к себе все или почти все коммунистические силы и не позволяла вплотную подойти к вопросам воспитания, в частности не позволяла заняться объединением детей или выработкой сколько-нибудь удовлетворительной методики детского движения; во-вторых, школьная сеть Наркомпроса в эпоху военного коммунизма была достаточна для того, чтобы удовлетворить элементарные для эпохи ожесточенной борьбы потребности в образовании и воспитании нового поколения.

Ф а к т и ч е с к о е н а ч а л о д в и ж е н и я ю н ы х п и о н е р о в о т н о с и т с я к к о н ц у 1921 г. К этому времени вопрос о судьбе подрастающего поколения рабочего класса и крестьянства стал перед страной, партией и Комсомолом во весь рост. Первые шаги новой экономической политики ознаменовались борьбой за возможную экономию нищенских государственных рессурсов, которыми еще обладала республика, истощенная гражданской войной. Государство, переходившее на хозяйственный расчет, принуждено было пойти на значительное сокращение сети школьных и детских учреждений. Массы детей оказались на улице, лишенные какого бы то ни было воспитательного влияния. К тому и положение рабочей семьи, в связи с сокращением штатов предприятий и низким уровнем зарплаты, было очень тяжелое — и ребенок подчас был предоставлен самому себе и улице. Неурожай, голод в Поволжьи и других областях обострили положение, выбросив на улицу массу крестьянских детей, из которых составились кадры армий беспризорных. Стоя вне организованного влияния, вся эта детская масса постепенно подпадала под разлагающее влияние нэпа, пополняла кадры „правонарушителей". Материальный и идеологический кризис широкой детской массы был настолько острым, что не обратить на себя внимания партии и Комсомола он не мог. Школа на первых порах не в силах была конкурировать с разлагающим влиянием улицы. Надо было искать дополнительных путей для того, чтобы обеспечить воспитание будущих граждан советской страны и активных строителей коммунизма. Сам собой напрашивался вывод о создании массовой детской организации. К тому же можно было наблюдать тот несомненный факт, что масса детей не живет оторванно от политической жизни: дети, выросшие в условиях советской власти, идеологически уже принадлежали нам, а наиболее передовые из них активно и жадно тянулись к общественной деятельности. Нужен был лишь толчок, который направил бы детей на путь самоорганизации. Такой толчок был дан Комсомолом. В конце 1921 г. появилась брошюра Н. Крупской, в которой Н. Крупская предлагала Комсомолу применить в своей воспитательной работе английскую систему „скаутинг". По этому поводу завязалась дискуссия.

В ЦК ВЛКСМ был поставлен вопрос о возможности создания детской коммунистической организации, используя для этого метод „скаутинг". ЦК ВЛКСМ решил, однако, очень осторожно приступать к первым опытам в области детского движения, справедливо опасаясь того, как бы отсутствие опыта не повело к ряду ошибок или к тому, что новое движение будет использовано реакционными „скаут-мастерами" в своих целях. Комсомол ставил задачу подготовки из членов детской организации смены Комсомолу. Представители же скаутской организации ставили вопросы совершенно иначе. Вторая конференция ВЛКСМ в мае 1922 г. поручила ЦК разработать вопрос о детском движении, учесть опыт московской организации и распространить его по другим организациям. Незадолго до созыва конференции Комсомола группа лево настроенных московских скаутов-мастеров выпустила так называемую „декларацию" о выявлении совместной работы с Комсомолом. С этого момента начался известный перелом в среде бывших скаут-руководителей. Московский Комсомол, а затем и большая часть коммунистической молодежи промышленных организаций РСФСР поставили своей основной задачей организацию детских коммунистических групп при производстве, в первую очередь при крупных фабриках и заводах, ибо было совершенно ясно, что здесь будет обеспечено наибольшее руководство и коммунистическое влияние на подрастающее поколение. Между тем украинский Комсомол пошел по другому пути: он начал работу с детдомов, беря курс на охват детей, находящихся в детучреждениях. Мало того, отличительными чертами деторганизаций на Украине было копирование строения комдетгрупп с Комсомола, создание бюро ячеек, комитетов, конференций и т. д. Этот факт в дальнейшем своем развитии привел к двум руслам детское движение. В октябре 1922 г. был созван V съезд ВЛКСМ, на котором

впервые был поставлен широко вопрос о детдвижении, были даны первые обоснования комдетдвижения, было дано организационное положение и первые начатки содержания работы детских групп.

К V съезду Комсомола имелось до 4.000 юных пионеров по Советскому Союзу. К марту месяцу 1923 г. насчитывалось уже более 10 тыс. юных пионеров. В марте 1923 г. II Всероссийский съезд заведующих губсоцвосами вынес резолюцию, в которой указывалось, что детское движение является вернейшим средством коммунистического воспитания и должно быть всячески поддержано идейно и материально органами соцвоса в центре и на местах.

С этого периода начинает чувствоваться некоторая государственная поддержка детскому движению. Весь 1923 г. характеризуется массовым ростом детских организаций во всех уголках советской России. Проведенная в 1923 г. *международная детская неделя* показала, что под знаменами пионеров стоят 75.000 пролетарских детей. Налицо стала выявляться политическая активность новой организации. Октябрьские события 1923 г. в Германии толкнули всю пионер-организацию на вовлечение в большую политическую кампанию помощи детским коммунистическим группам Запада. Проведенные затем политические кампании в связи с годовщиной Октябрьской революции, а затем в связи со смертью Ленина закрепили окончательно политическое значение новой организации, поставили перед коммунистической партией вопрос о необходимости партийного руководства этой новой организацией и помощи со стороны всей партии в целом. Несмотря на то, что в решениях XII съезда ВКП (б) вопрос о детском движении был затронут, XIII съезд партии еще более четко и широко осветил этот вопрос, указав на необходимость уделения большого внимания работе пионеров и усиления руководства. К этому моменту юные пионеры насчитывали более 200.000 пролетарских детей. XIII съезд партии указал также на необходимость вовлечения в ряды пионеров и крестьянских детей. За 1923 г. пионер-организация освободилась от отрицательных сторон скаутской методики и стала переходить на общественно-политическое содержание работы. Под этим знаком и проходят 1924 и 1925 годы. Между V и VI Всероссийскими съездами ВЛКСМ 3-я Всероссийская конференция ВЛКСМ подвела некоторые итоги этой работы и поставила ряд очередных задач в области улучшения существующих методов и содержания работы. Решения VI Всесоюзного съезда ВЛКСМ (1924 г.) дали еще больший толчок пионер-организации для развертывания общественно-политической деятельности. На первое октября 1924 г. количество пионеров по СССР достигало 760.000, из которых более 30% находилось в деревне. Стала развиваться организация *октябрят* (от 8 до 11 лет). VII съезд ВЛКСМ в марте 1926 г. поставил вопрос о необходимости большей систематизации в содержании пионерской работы, ее оживлении. Съезд указал также на необходимость большего внимания к развитию культурных навыков и навыков технических. Съезд придал еще больший размах работе пионеров в среде неорганизованной детворы. В области работы пионеров в школе съезд обратил внимание пионеров и Комсомола на помощь ОНО в создании фабрично-заводских семилеток, на большее внимание к личной учебе пионеров и на помощь школе в проведении общественно полезной работы. По работе в деревне съезд особенно подчеркнул для деревенских пионеров значение работы по сельскому хозяйству.

Литература. Тарханов О. *Большевистский Комсомол.* Изд. „Мол. Гвардия". 1925. Сборник речей и статей 1921 — 24 гг. Стр. 92 — 94. *О детском движении.* Тезисы доклада в дискус. клубе МК — декабрь 1921 г. Там же. Стр. 138 — 142: *Юные пионеры.* Тезисы доклада на II Всеросс. съезде губсоцносов. 1923. Там же: Стр. 251 — 256: *Партия и юные пионеры.* Статья, написанная в газете „Правда" 1924 г. Волков А. Спутник вожатого. Изд. „Пролетарий". Харьков 1926. *История пионер-движения в СССР.* Стр. 24 — 44: статьи. Зорин В. *Прошлое детдвижения в СССР.* А. С. *Скауты в стане белогвардейщины.* Зорин В. *К истории комдетдвижения.* Миронов. *К истории детдвижения.* Его же. *Хрестоматия по детдвижению.* Изд. „Пролетарий".

2. Статистика детского коммунистического движения. Развитие детского коммунистического движения и состояние его со стороны количественной в настоящее время представляет из себя следующую картину. Нижеприводимые таблицы (1 и 2) показывают развитие и положение организаций октябрят.

1. Рост октябрят СССР в 1926 и 1927 гг.

1 января 1926 г.	221.543
1 апреля „ „	250.910
1 июля „ „	273.909
1 октября „ „	272.388
1 января 1927 г.	268.137
1 марта „ „	272.018

2. Состав октябрят СССР по местонахождению и по полу на 1 июля 1926 г.

Местонахождение	Мальчиков		Девочек	
	абсол.	в %	абсол.	в %
В городе	85.535	53,1	77.279	46,9
В деревне	63.372	56,3	47.723	43,7
Всего . . .	148.907	54,4	125.002	45,6

Приводимые далее данные (таблицы 3 и 4) дают следующую картину развития и состояния пионерских организаций.

3. Рост пионер-организаций и пионеров по СССР.

	Отрядов	Пионеров
На 1 января 1926 г. . .	37.499	1.557.515
„ 1 апреля „ . . .	42.088	1.769.985
„ 1 июля „ . . .	45.129	1.821.797
„ 1 октября „ . . .	45.051	1.781.725
„ 1 января 1927 . . .	45.123	1.739.977
„ 1 марта „ . . .	45.550	1.740.531

4. Рост пионерского движения с 1 октября 1922 г. по 1 января 1927 г.

На 1 октября 1922 г. . . .	4.000
„ 1 апреля 1923 „ . . .	75.000
„ 1 ноября „ „ . . .	100.000
„ 1 января 1924 „ . . .	161.349
„ 1 апреля „ „ . . .	175.000
„ 1 июня „ „ . . .	200.000
„ 1 октября „ „ . . .	760.000
„ 1 января 1925 „ . . .	1.000.032
„ 1 апреля „ „ . . .	1.299.519
„ 1 июля „ „ . . .	1.460.663
„ 1 октября „ „ . . .	1.491.774
„ 1 января 1926 „ . . .	1.536.689
„ 1 февраля „ „ . . .	1.620.317
„ 1 марта „ „ . . .	1.676.017
„ 1 апреля „ „ . . .	1.769.985
„ 1 мая „ „ . . .	1.797.162
„ 1 июня „ „ . . .	1.831.842
„ 1 июля „ „ . . .	1.832.537
„ 1 августа „ „ . . .	1.786.703
„ 1 сентября „ „ . . .	1.806.973
„ 1 октября „ „ . . .	1.781.725
„ 1 января 1927 „ . . .	1.739.977
„ 1 марта „ „ . . .	1.740.531

Следующие данные характеризуют детское коммунистическое движение со стороны его состава и образовательного уровня (таблицы 5, 6, 7 и 8).

5. Состав пионер-организаций СССР по социальному происхождению.

	Детей рабоч.	Детей крест.	Детей служ.	Прочих
На 1 января 1926 г. . .	442.531	744.178	252.080	118.726
в % . . .	28,4	47,8	16,2	7,6
На 1 июля 1926 г. . . .	504.286	902.006	283.873	131.632
в %	27,7	49,5	15,6	7,2

6. Состав пионер-организаций СССР по полу.

	Мальчиков		Девочек	
	абсол.	в %	абсол.	в %
На 1 янв. 1926 г. .	946.969	60,8	610.546	39,2
„ 1 июля „ „	1.086.169	59,6	735.628	40,4

7. Состав пионер-организаций по национальности.

	Русских пионеров		Пионеров других наций	
	абсол.	в %	абсол.	в %
На 1 янв. 1926 г. .	973.447	62,5	584.068	37,5
„ 1 июля „ „ .	1.070.820	58,8	750.977	41,2

8. Состав пионер-организаций СССР по образованию на 1 июля 1926 г.

Местонахождение	Учащихся		Грамотных, но неучащихся		Неграмотных	
	абсолютн.	в %	абсолютн.	в %	абсолютн.	в %
В городе	689.166	92,7	41.686	5,6	12.754	1,7
В деревне	930.624	86,4	108.356	10,0	39.211	3,6
Всего по СССР	1.619 790	88,9	150.042	8,2	51.965	2,9

Наконец, мы имеем такие сравнительные данные количества октябрят, пионеров и комсомольцев по СССР (таблица 9).

9. Сопоставление числа пионеров и октябрят с числом комсомольцев на 1 января 1926 г. по СССР.

РАЙОНЫ	Членов и кандидатов ВЛКСМ	Пионеров	% отношения пионеров к числу комсомольцев	Пионеров и октябрят	% пионеров и октябрят к числу комсомольцев
Центр.-Промышленный	376.814	218.340	59,9	247.775	65,8
Северо-Западная область	176.263	102.403	58,1	122.012	69,2
Уральская область	100.469	77.869	77,5	91.238	90,8
Центр.-Черноземный	328.199	272.826	83,1	309.207	94,2
УССР	381.980	440.332	115,3	503.867	131,9
БССР	63.555	76.054	119,7	85.625	134,7
Автоном. области и республики	118.925	91.472	77,4	102.452	86,7
Северо-Кавказский край	123.045	111.866	90,9	127.694	103,8
ЗСФСР	138.451	137.665	99,4	173.755	125,6
Сибирь	110.830	88.120	79,5	101.821	91,9
Казакская республика	52.784	32.501	61,5	36.889	69,9
Д. В. О.	43.334	41.230	95,1	46.697	107,8
Средняя Азия	76.102	49.239	64,7	59.142	77,2
Итого по СССР	2.083.951	1.739.977	83,3	2.008.114	96,1

Литература. *Детское коммунистическое движение к V Всесоюзной конференции ВЛКСМ.* Центральный Комитет ВЛКСМ. Статистический подотдел. Изд. „Молодая Гвардия".

А. Волков.

ДЕТСКОЕ КОММУНИСТИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ, ЕГО СУЩНОСТЬ И ЗАДАЧИ.

1. Что такое детдвижение. Детское коммунистическое движение, представляя собою детскую политическую организацию, в то же время, вернее даже сказать — тем самым, выявляет новую систему воспитания.

Если мы обратимся к развитию педагогической мысли XX в., то наиболее характерным для нее будет факт, что воспитание начинает рассматриваться как социальная проблема. „Всякий раз, когда мы приступаем к обсуждению нового течения в деле образования, особенно необходимо придерживаться более широких или социальных точек зрения. В противном случае изменения в школьных установлениях и традициях будут иметь вид произвольных измышлений отдельных учителей. Видоизменения же, продолжающиеся в методах и в содержании образования, являются результатом изменившегося социального положения и стремлением удовлетворить нуждам нового формирующегося общества в такой же степени, как и перемены, происшедшие в формах производства и торговли", пишет американский педагог Дьюи [1].

На необходимость „дальновидной воспитательной политики, предполагающей столько же педагогических, сколько и экономических знаний", указывает немецкий педагог Кершенштейнер [2].

Система народного образования, программы, методы педагогической работы с детьми — все подвергается критике именно с этой точки зрения.

„Принципиальное признание того факта, что воспитание обусловлено во всех существенных отношениях социальными причинами" (Наторп) и кладет основание социальной педагогике, как науке.

„Воспитание гражданственности", „развитие чувства социального сотрудничества и общности жизни", „привитие ребенку навыков к общественной жизни" — так определяются задачи воспитательной работы под влиянием изменившихся социальных условий.

Еще совсем недавно семья и школа расценивались как главные и единственные воспитывающие детей факторы. Теперь все настойчивее выдвигается мысль о их недо-

[1] Дьюи. *Школа и общество.*

[2] Кершенштейнер. *Гражданское воспитание юношества.*

статочности. Кершенштейнер, характеризуя различные образовательные учреждения, прямо указывает, что всем им „присущ один недостаток: отсутствие организации, сознательно направленной на гражданское воспитание". Кроме того, народная массовая школа недостаточна еще и потому, что она слишком рано (14 л.) выпускает подростка в жизнь и прекращает свое воспитательное влияние именно в том возрасте, когда оно наиболее необходимо. Неудовлетворительны также и методы и содержание работы школ. „Занятие, состоящее единственно в поглощении фактов и истин, является исключительно личным делом, и поэтому вполне естественно, если оно будет способствовать развитию эгоизма", а совсем не социальных навыков, навыков социального сотрудничества, говорит Дьюи. В педагогической литературе начинают встречаться определенные указания на третий наиболее могущественный фактор воспитания.

„В воспитании участвуют сообща три фактора: дом (семья), школа и нечто третье, чему не удается найти правильного имени", пишет Наторп. Это третье, чему не удается найти правильного имени, называется жизнь, а по нашему разумению — социальная классовая среда, в целом окружающая ребенка. Наторпа не удовлетворяет туманное определение „жизнь", ибо „ведь нельзя же сказать, что жизнь, понимаемая в этом широком смысле, при всяких условиях воспитывает людей и даже правильно воспитывает", и поэтому он предлагает считать эту третью силу „организованной общностью", при чем этот фактор воспитания участвует в воспитательной работе и школы и семьи. „Как дом, так и школа собственно воспитывают в качестве форм организованной общности" [1].

Таким образом воспитательная проблема, которая поставлена на очередь дня,—это есть проблема социальной педагогики, проблема воспитания гражданственности, социальных навыков.

Каковы причины, которые заставляют особенно настойчиво добиваться разрешения именно этой проблемы? Каковы те изменения в окружающей социальной среде, которые выдвигают эту проблему? Познакомимся с ответом, который дает один из уже цитированных выше авторов. „Быстрое нарастание городов, в особенности больших, со всеми их нравственными опасностями, обусловленное экономическим, социальным и политическим развитием, ослабление старых воспитательных факторов, какими являлась семья, профессиональные и сословные нравы, нарастающие богатства и параллельно с ним идущая и растущая погоня за наслаждениями; характер того, как народ пользуется свободами, завоеванными либеральным гуманизмом и разумной демократией (так ли? не кровью ли рабочих восстаний куплена эта пресловутая демократия?),— вот что заставляет говорить о недостаточности школы, которая, давая знания подросткам, но не давая учащимся *определенного* направления для использования этих знаний, дает народу искру, которую он не умеет беречь; молот, которым он не умеет владеть; душевный уклад, который делает все обещающему демагогу (читатель догадается, кого почтенный профессор разумеет под опасным демагогом) его работу много легче, чем вожаку, верному правде".

Вот почему „только с того времени, когда развитие внутренних политических условий вступило на путь, способный возбудить сильную тревогу за процветание отечества, только с этой поры взоры все более и более обращаются на разрешение вопроса о гражданском воспитании масс".

Ответ достаточно ясный и откровенный. *Растущее классовое самосознание пролетариата, усиливающаяся классовая борьба становится все более и более опасной для существующего капиталистического строя; необходимо противопоставить этой опасности целый арсенал средств, при помощи которых постараться задержать рост пролетарской идеологии у молодежи, необходимо дать ей „определенное направление", а не только сумму знаний; необходимо усилить факторы идеологического и организационного влияния на молодежь со стороны господствующих классов.*

Так перемены в экономической и политической жизни капиталистических стран заставляют изменять организацию и методы воспитательной и образовательной работы; ведут к борьбе с традиционной, схоластической школой прошлого, разбивают иллюзии аполитичности воспитания; ставят на очередь вопрос о приближении ребенка и школы к современности, об организации его социального опыта.

Реформа школьного образования, продление школьного обучения все же не разрешает поставленной жизнью воспитательной задачи. Нужны более радикальные меры, нужен коренной пересмотр воспитательной политики, и на ряду с попытками реформы школы жизнь выдвигает новые формы организации воспитания. Это — детские и юношеские организации, объединяющие детей в добровольные союзы, кружки, общества любителей спорта, любителей путешествий, шахматной игры, совместных развлечений, прогулок и т. д., и т. д. Все эти разрозненные ручейки как бы прокладывают ложе для мощного потока детского движения. Рожденное в классической стране капитализма, Англии, в форме организации скаутов, оно быстро распространяется по всем странам Европы и Америки, представляя из себя одно из самых значительных орудий в борьбе за влияние на молодежь и детей в руках господствующих классов. Роберт Баден Пауэль, основоположник скаутского движения, определяет *бойскаутизм*, как „систему воспитания гражданственности через игру, систему, являющуюся необходимым дополнением к школе".

В детском движении выдвигается на первый план самодеятельность детских масс.

[1] Наторп. *Социальная педагогика.*

Аппарат прямого принуждения, каким является школа, средство механического подавления детской активности, которая все же вырывается и ищет для себя проявления вне школы, в детском движении заменяется добровольной дисциплиной, устанавливаемой самими детьми.

Правда, вожжи этой самодеятельности и добровольно устанавливаемой дисциплины находятся в руках руководителя — скаут-мастера, который умело направляет ее в определенное русло. Он *управляет детской массой*, но через организацию детей. Словом, это уже не единоличный управитель, поставленный как школьный учитель над детьми, это не государственный чиновник, а гораздо более гибкий агент буржуазно-демократического правительства, который пользуется для управления всем арсеналом демократических свобод, умело и незаметно для самих ребят направляя через них же их устремления и интересы в русло все той же идеологии „послушания старшим и начальникам, верности королю и отечеству" (закон скаутов).

Школа учебы — это подготовка к казарме, детские скаутские организации готовят солдат для современной массовой армии, солдат, которые должны сражаться не за страх, а за совесть.

„Бойскаутизм, как система воспитания, может быть сравнен с системой воспитания иезуитов по своим методам, базирующимся на личности ребенка, ставящей перед ним определенный идеал. В обоих случаях этот идеал так глубоко проникает в личность ребенка, что ничто уже не может его оттуда извлечь" [1].

Детское движение революционизирует систему и методы воспитания, создает новые формы воспитания детей. Скаутизм, извращая природу детского движения, ставя его на службу классовым интересам буржуазии, представляет собой педагогику эпохи империализма, той эпохи, которая „втаскивает, так сказать, капиталистов вопреки их воле и сознанию в какой-то новый общественный порядок" (Ленин).

Очищенное от шелухи буржуазно-классовых извращений, детское движение представляет собой то зерно пролетарской педагогики, которое вызревает в недрах капиталистического строя. *Так империализм, подготовляя пролетарскую революцию во всех областях экономической и политической жизни, подготовляет ее также и в области воспитания.*

2. Основные принципы воспитательной работы детского коммунистического движения на Западе. Детское коммунистическое движение призвано разрешить ту воспитательную проблему, которая поставлена на очередь изменениями в социальном строе, которые выяснены нами выше, т.-е. проблему социального воспитания, проблему воспитания гражданственности. Но в противовес лживым, лицемерным, трусливым рассуждениям буржуазных педагогов „об обществе", „об организованной общности", „гражданственности", „социальном сотрудничестве", о бесклассовом характере скаутского движения детское коммунистическое движение определяет себя, как *боевую классовую организацию* детей, основная цель которой — подготовка борцов за коммунизм, ближайшие же задачи ее определяются тем этапом классовой борьбы, в котором находится рабочий класс в целом. В капиталистических странах воспитание гражданственности детские коммунистические группы организуют как воспитание боеспособного, умелого борца за свержение существующего строя. Никаких разговоров о социальном сотрудничестве в капиталистическом обществе быть не может.

Для нас капиталистическое общество не есть „известное количество спаянных между собой людей, объединенных общей линией работы, общим духом и общими для всех задачами", как его определяет Дьюи, а есть два борющихся класса: класс эксплоататоров, буржуазии, и класс трудящихся, задачи которых взаимно противоположны, и „корень экономических несчастий", который якобы неясен Дьюи, для нас лежит именно в том способе производства, которое порождает классы и порождает две категории людей, из которых „одни управляют, а другие служат рядовыми работниками". Средство борьбы с этим экономическим несчастием только одно — уничтожение того строя, который держится на эксплоатации одних другими. Этой величайшей социальной задачей, поставленной на очередь дня, служит детское коммунистическое движение. Она определяет цели воспитания детских коммунистических групп. *Детское коммунистическое движение окончательно разбивает идеи политического нейтрализма в воспитании.*

Метод воспитательной работы детских коммунистических групп—не только рассказы о том, как борются трудящиеся за свое освобождение, не игры в революцию, не создание изолированной идеальной коммунистической общины детей—счастливого островка в мире капиталистического гнета, нужды, эксплоатации, а *организация активного участия детей в жизни и борьбе рабочего класса.* Детские коммунистические группы ведут борьбу против реакционной, шовинистической пропаганды в правительственных школах, против телесных наказаний, до сих пор еще применяющихся в школах Германии. Они собирают факты употребления учителями плетки и передают эти факты в коммунистическую фракцию рейхстага. Они требуют устройства горячих завтраков в школе, снабжения неимущих учеников учебными пособиями и свои требования пересылают в профсоюзные организации, которые поддерживают эти требования.

Детские коммунистические группы ведут борьбу против эксплоатации детского труда, они вместе с рабочим классом, вместе с коммунистической партией и Комсомолом выступают на политических демонстрациях, распространяют воззвания, листовки. „Пролетарский ребенок не только хочет, но и может бороться", так как с очень раннего возраста

[1] *Times* 19 XII 1925.

он становится участником экономической борьбы. Безработица отца гонит его в 10—12 лет искать заработка для себя и семьи: он продает газеты, носит вещи, разносит письма, он также страдает от экономического неравенства, от гнета капитализма, как его отцы и матери. Поэтому на все вопли буржуазной прессы и общей и педагогической о том, что мы насилуем, уродуем детей, вводя их в политическую жизнь, вовлекая их в политическую борьбу, мы можем напомнить о тех миллионах детских жизней, которые с 5—6 лет, работая по 10—12 часов в сутки, способствовали первоначальному капиталистическому накоплению в старейших странах Европы (Англия), которые сейчас гибнут на текстильных фабриках Китая, Индии, Японии.

Детские коммунистические группы, организуя детей и их активное участие в окружающей современности, вводят их в русло общей борьбы трудящихся. *Детские комгруппы—не отдельный замкнутый в себе детский союз и не организация взрослых для детей, детские комгруппы—младшая ветвь общего коммунистического движения рабочего класса и молодежи, построенного на началах самодеятельности, а не опеки со стороны взрослых. Ребенок, член детских комгрупп,— не объект воздействия со стороны взрослых, а субъект воспитания, соучастник педагогического процесса.*

Воспитание, таким образом, перестает быть „организованным, длительным и планомерным воздействием со стороны взрослых на детей", а превращается в содействие со стороны взрослых организующему свою деятельность детскому коллективу. Ребенок не только готовится жить и бороться, он уже сейчас живет, борется, действует.

Организовать сотрудничество взрослых и детей в общей борьбе и работе; в процессе этого сотрудничества передать им социальный опыт, накопленный человечеством; развить, усовершенствовать способы организованной коллективной деятельности; дать необходимое место организованному досугу детей: игре, прогулке, экскурсии, празднику, песне, увлекательной и живой беседе, живому товарищескому общению детей и взрослых между собой; разбить внушаемый буржуазной школой, церковью, прессой шовинизм, воспитывая в детях чувство интернациональной солидарности трудящихся, организуя детскомгруппы как часть международного коммунистического движения; воспитать волю к борьбе и победе над строем эксплоатации— таковы задачи воспитания деткомгрупп.

3. **Деткомдвижение в СССР.** *Детское коммунистическое движение есть орудие борьбы в руках трудящихся за влияние на молодежь, орудие в борьбе за завтрашний день революционного движения. Пионеры СССР* — один из отрядов пролетарской детворы всего мира, организующийся под руководством Комсомола и компартии (см. рис. 1, 2). Пионеры — организация детей первой в мире республики советов, поэтому цели и задачи пионер-движения — подготовка не только борца, но и строителя коммунистического общества. *Метод воспитательной работы*, принципиальные его основы едины: *воспитание строителя коммунизма через организованное участие в социалистическом строительстве.* На языке нашей педагогической практики это значит, что основным стержнем работы пионер-организации является общественно-полезная, общественно-необходимая работа, „решение хотя бы самых маленьких, самых простых задач общего труда".

Она положена во главу угла, ею определяется все остальное содержание работы. Эта сложнейшая проблема социального воспитания, поставленная и перед советской школой, находится лишь в процессе своего методического и организационного оформления, она потребует еще немало усилий для полного развертывания. Но первые шаги сделаны, и с каждым днем эти шаги делаются тверже и увереннее.

Перед пионерской организацией в свете этой общей и для школы и для пионер-организации задачи — развертывания общественно-необходимой работы — стоит и еще одна специфическая задача.

Пионеры — это не замкнутая в себе корпорация, гордо блещущая перед остальными детьми своей маршировкой, барабаном. *Пионеры — организаторы детской общественности и детской активности.* В школе, в библиотеке, в детском саду, на площадке, у себя во дворе, на улице пионер не только сам выполняет ту или иную работу, он *вовлекает в нее, организует вокруг* этой работы остальных детей, *проводит ее совместно.* Пионеры должны привлечь всю детвору к участию в социалистическом строительстве, к борьбе за знания, за здоровье, за целесообразно организованный досуг, к разрешению этих маленьких задач общего труда.

Пионеры — часть международной армии трудящихся. Отсюда и их ближайшая конкретная задача — преодоление национальной розни, национальных предрассудков, оставленных в нашем быту как тяжелое наследство прошлого, установление товарищеских связей между детьми различных национальностей у себя в отряде, в школе, на улице, установление живых связей с пролетарскими детьми капиталистических стран, помощь им, воспитание интернациональной солидарности. Пионер — гражданин всего мира трудящихся. Преодолеть национальную ограниченность, научить мыслить и чувствовать себя членом мировой семьи, борющимся за освобождение пролетариата, — задача, которая может показаться утопической, непосильной детям, которые де не могут мыслить такими масштабами, которые, не воспринимая конкретно детей Запада и Востока, не могут чувствовать никаких связей с ними. Эти возражения опровергаются наблюдениями над детьми. Германский Октябрь (1923 г.) всколыхнул так сильно пионерские массы нашего Союза, выявил такую активность со стороны детей в организации сборов для германских детей, изыскании различных спо-

собов помощи им, что пионеры жили этой работой напряженно, интенсивно в течение нескольких месяцев.

Волна сочувствия и помощи германских пионеров голодающим детям Поволжья может дать также немало картинок проявления этой живой связи детей, ломающей национальные границы. Интерес, который проявляют сейчас дети вообще и пионеры в частности к китайским событиям, объективным показателем которого может служить хотя бы спрос на книгу в детских библиотеках, свидетельствует о том же.

Воспитание товарищества, коллективного сотрудничества, товарищеской взаимопомощи, навыки коллективной организации работы—следующая задача пионер-организации. Выполнению этой задачи способствует организационное построение пионер-организации. *Отряд*—это коллектив в 40—50 человек, добровольно формирующийся, разбивающийся на *звенья* (по 10 человек), состоящий из детей в возрасте от 10 до 16 лет. Эта организационная структура сама толкает к постоянному упражнению организованного коллективного сотрудничества, взаимопомощи разновозрастных групп (более старшие, более младшие) при совместно проводимой работе. Этому способствуют также законы и обычаи пионеров, этот своеобразный кодекс поведения пионера.

Развитие самодеятельности, общественной инициативы — одно из требований современной советской педагогики. Воспитание такого настроения, такой идеологии, такого навыка, которые бы не давали возможности спокойно пройти мимо различных, еще много встречающихся в нашем общественном быту, неустройств только потому, что „это не мое, и мне поэтому нет до него дела". К примеру: „я не член хозяйственной комиссии, и потому пусть себе валяются и мокнут под дождем какие-либо пособия, книжка или еще что-либо. Это не мое дело. Дежурный член хозяйственной комиссии за это ответит". Или еще: „я, как член санитарной комиссии, должен следить за чистотой рук и одежды своих товарищей, а есть ли в школе умывальник, где бы можно было вымыть руки, — это не мое дело".

Количество примеров можно увеличить до бесконечности. Все они говорят о необходимости воспитать общественную активность, чуткость, воспитать не только умение видеть мир, как он есть, и его объяснять, но умение его переустраивать. Это громадная задача перевоспитания человеческих масс, переделки старых привычек, старой психологии, выраставшей в капиталистическом строе, задача, требующая и времени и сознательно организуемых усилий к преодолению этих привычек. Пионерская организация в первую очередь должна упражнять эти навыки, формировать этого нового человека, для которого не может быть „моей" хаты, которая с краю, и „я ничего не знаю".

Вопросы руководства детьми, проблему взаимоотношений взрослого и ребенка в педагогическом процессе, одну из сложнейших проблем педагогики, детское коммунистическое движение разрешает наиболее последовательно. От авторитарной личности педагога, от человека в футляре через анархические уклоны свободного воспитания к педагогу - товарищу, более умелому, более опытному, педагогу-организатору детской самодеятельности и активности; от учителя, который учит, к учителю, который инструктирует, консультирует, помогает самодеятельной работе учащихся; от учителя, перекладывающего из своего багажа часть багажа в голову учеников, к учителю, который вооружает учеников *методами* самостоятельного приобретения знаний; от чиновника — к вожаку; от механического подчинения авторитету к завоеванию добровольного признания этого авторитета — таков путь нашей педагогической практики в этом сложном и все еще больном, далеко не до конца разрешенном вопросе. В пионер-организации *вожатый*—товарищ, близко стоящий по возрасту к самим пионерам, максимально развязывающий самодеятельность детей, участник работы, а не только ее руководитель.

Другая сторона: *вожатый* — не просто хороший товарищ: *это — звено, связывающее пионер-организацию с следующей ступенью коммунистического движения — с Комсомолом, а через него с партией; это — та живая нить, которая протянута на лестнице трех поколений. В этом его основная значимость для пионеров.*

Вот те воспитательные задачи, которые выполняет пионер - организация. Эти задачи стоят и перед советской школой, она их выполняет и с каждым годом все шире и полнее развертывает эту работу. Цели одинаковы. Средства к осуществлению этих целей также схожи. Школа начала развертывать общественно-полезную работу, школа способствует организации и сплочению ребят в товарищеский коллектив через органы самоуправления. Взаимоотношения между педагогом и учениками все ближе и ближе подходят к поставленной выше задаче. Да и в работе пионер-организации далеко не все из перечисленных задач выполняются: ведь много и там есть недочетов, ведь нарисованная выше картина—идеал, а действительность подчас от нее так далека, что и уловить в ней приближение к этому идеалу трудно.

Нужна ли при таких условиях пионер-организация? Не передать ли целиком эти функции школе? Эти вопросы рассматриваются и разрешаются в статье: „Коммунистическое детское движение и школа" (см. ниже).

Литература. Гернле. *Работа детгрупп в Германии.* Изд. „Новая Москва". Зорин. *Международное детское ком. движение.* Изд. „Молодая Гвардия". Волков. *Детское Коммунистическое движение на Западе.* Крупская Н. К. *О детском коммунистическом движении.* Изд. „Молодая Гвардия".

М. В. Крупенина.

СОДЕРЖАНИЕ, МЕТОДЫ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ДЕТСКОГО КОММУНИСТИЧЕСКОГО ПИОНЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ.

1. Содержание и методы работы пионер-движения. Отправной принцип пионерской системы воспитания. „Быть членами Коммунистического союза молодежи — значит вести дело так, чтобы *отдавать свою работу, свои силы на общее дело* [1]. Вот в этом и состоит коммунистическое воспитание". — „Только в такой работе превращается молодой человек или девушка в настоящего коммуниста. Только в том случае, если они этой работой сумеют достигнуть практических успехов, они становятся коммунистами"...

..."Поколение, которому сейчас 15 лет, должно знать, что *вся задача его жизни есть строительство этого (коммунистического) общества*" [2].

Вот эти ясные и четкие положения ленинской дидактики лежат в основе воспитательной системы пионерской организации, строящей всю свою работу на непрерывном, организованном участии своих членов в „общем деле" рабочего класса по строительству коммунизма. *Общественно-полезный труд — основа содержания пионер-практики.* Вне его руководители пионерского движения, в полном согласии с основами учения Ильича о воспитании в переходный период, не мыслят себе возможным воспитать будущего комсомольца, „настоящего коммуниста".

2. Структура пионерской организации. Отряд. Первичной ячейкой детской коммунистической организации является *отряд юных пионеров*, организуемый при производственном предприятии, в клубе, детском доме, в деревне при комсомольской ячейке. Отряд должен объединять в себе от 40 до 50 детей, т.-е. быть небольшим, спаянным, подвижным, гибким организмом. Если при данном предприятии или учреждении имеется необходимость организовать более 50 детей, то могут создаваться и другие отряды, имеющие общий *совет* из вожатых звеньев всех отрядов и одного руководителя, отвечающего за работу всех отрядов.

Для руководства работой каждого отряда соответствующая ячейка ВЛКСМ выделяет комсомольца — *вожатого отряда*, который утверждается комитетом ВЛКСМ. В помощь руководителю отряда ячейка КСМ, с утверждения комитета КСМ, выделяет помощников, работающих под руководством вожатого отряда.

Во главе отряда стоит *совет отряда*, состоящий из вожатых звеньев, вожатого отряда, их помощников и представителей бюро ячейки ВЛКСМ. Совет проводит повседневную работу отряда, производит прием и исключение пионеров, следит за внутренней дисциплиной, заслушивает доклады и руководит работой соответствующего форпоста, обсуждает и утверждает планы работ и распределяет их выполнение по звеньям, являясь школой подготовки вожатых звеньев

Звено. Отряд разбивается на звенья — по 10 человек в каждом. *Звено* избирает из пионеров вожатого и одного помощника, переизбираемых каждые три месяца. Звено присваивает себе название, имеющее революционно-трудовой смысл (красный летчик, текстильщик, слесарь, металлист, серп и молот и т. д.).

В звене производится конкретная повседневная работа: беседы, занятия по физкультуре, работа в мастерских, подготовка материалов для журнала и газеты отряда, подготовка к лагерю, игры, общественно-политическая работа, изготовление экспонатов и т. д. Вся работа в звеньях проходит под наблюдением руководителя отряда, его помощников, которые проводят решения совета отряда и свои указания через вожатых звеньев.

Местные бюро пионеров. Практическое руководство работой отрядов на соответствующей территории осуществляет *районное, уездное, губернское или окружное бюро юных пионеров*, существующее при КСМ на правах отдела комитета. Бюро юных пионеров работает под полным руководством по директивам комитета КСМ и все важные вопросы его работы утверждаются последним.

В задачи бюро входит: руководство, инструктирование вожатых отрядов, разработка организационных и методических вопросов, организация кампаний и праздников с участием детей, руководство работой пионеров в школах и детских домах, созыв конференций детей, различных совещаний при участии родителей, педагогов, представителей фабзавкомов, сельских советов и других общественных организаций в городе и деревне, руководство различными пионерскими комиссиями. Периодически уездное и губернское (районное) бюро созывает свои заседания совместно с руководителями отрядов.

Конструируются бюро юных пионеров из 5—7 человек следующим образом: во главе его должен стоять член соответствующего комитета КСМ, член ВКП (б), выделенный комитетом; кроме того, в состав бюро юных пионеров должны быть введены представители комитетов партии, профсоюзов, ОНО, женотделов, здравотделов, персонально подобранные практические работники.

Центральное бюро юных пионеров. Для осуществления практического руководства работой нижестоящих комитетов ВЛКСМ в области детского движения и согласования работы с заинтересованными организациями и учреждениями (НКП, НКЗ, ВЦСПС и др.), а также для разработки методических вопросов детского движения при ЦК ВЛКСМ создается Центральное бюро

[1] Курсив везде автора

[2] Из речи Ленина на III съезде ВЛКСМ.

юных пионеров, работающее как отдел ЦК ВЛКСМ.

Центральное бюро юных пионеров конструируется из нижеследующих лиц: председателя — члена ЦК ВЛКСМ, постоянно работающего в области детского движения, и представителей: Агитпропа ЦК партии, отдела работниц ЦК партии, Главсоцвоса, ВЦСПС, Наркомздрава, исполкома КИМ'а и практических работников, персонально подобранных Центральным комитетом.

При Центральном бюро создается методическая коллегия для разработки методических вопросов. Центральное бюро юных пионеров издает печатный орган, журнал для детей, журнал для руководителей. Центральное бюро юных пионеров выделяет из своего состава для повседневной практической работы президиум из 5—7 человек.

3. Общественная работа отряда. На фабрике или заводе. Для городского отряда центром общественной работы является фабрика или завод, при котором отряд состоит. Здесь находятся ячейки ВКП (б) и КСМ, завком, рабочий клуб, библиотека, все рабочие общества: МОПР, Авиахим, иногда тут и общежития рабочих и воспитательные учреждения: детдома, ясли, а то и школа — фабричная семилетка или фабзавуч. Во всех этих организациях, сконцентрированных вокруг фабрики или завода, протекает настоящее строительство, и тут мы имеем самую главную работу пионера. Остановимся на некоторых важнейших ее формах.

Ячейка КСМ и пионеры. Комсомол руководит пионер-движением. Это руководство выражается не только в том, что во главе бюро пионеров или отряда поставлен комсомолец. Этого одного недостаточно для того, чтобы действительно охватить своим влиянием все движение. Для этого надо связать единой общей работой комсомольские ячейки и пионерские отряды. Такая органическая связь должна облегчить пионерской организации восприятие лучших комсомольских традиций, проникновение ее революционным духом, это должно дать немало и комсомольской ячейке, которая в лице отряда приобретает широкое поле для применения своих сил.

Каковы конкретные формы связи ячейки КСМ и пионер-отряда? Отметим основные: 1) Пионеры участвуют во всех кампаниях, праздниках, демонстрациях и вечерах, устраиваемых Комсомолом. Они помогают в украшении клуба, расклейке плакатов, продаже значков, литературы, в выступлениях и т. д. 2) Пионеры помогают ячейке КСМ во всех важнейших ее начинаниях. На каждое собрание ячейки КСМ пионеры посылают от звена или отряда своих „разведчиков", которые слушают и записывают все там происходящее, о чем они потом докладывают на своих сборах. 3) Пионеры и комсомольцы время от времени проводят совместные экскурсии или прогулки, а также и собрания. 4) Пионеры помогают Комсомолу в проведении им своих съездов, конференций (они охраняют порядок, разносят извещения, дают справки, выполняют всевозможные текущие поручения).

С другой стороны, ячейка КСМ: 1) Время от времени на общем собрании заслушивает отчеты о деятельности отряда и отдельных звеньев. 2) В совет отряда входит представитель ячейки КСМ, который участвует во всей работе отряда. Через него бюро ячейки увязывает свою работу с работой отряда. 3) Ячейка помогает пионер-отряду в оборудовании клуба, мастерских, пионер-библиотечки и пр. 4) Для инструктирования работы в мастерских, проведения бесед и пр. ячейка КСМ посылает в отряд наиболее выдержанных своих членов.

Фабрично-заводский клуб и пионеры. 1) В каждом заводском клубе есть так называемые *„уголки пионера"*, которые устраиваются силами отряда. Вот через эти уголки пионеры обычно впервые втягиваются в жизнь рабочего клуба. 2) Когда клубом проводятся какие-нибудь вечера или кампании, отряд помогает в этом деле украшением клуба, выступлениями (инсценировкой, декламацией, спортом и т. д.), распространением билетов, подготовкой программ, лозунгов и пр. Опыт показывает, что эта посильная помощь пионера весьма ценна и необходима для клуба, который в лице пионеров имеет добавочную, бесплатную и горячо преданную культурную рабочую силу. Особенно ценно привлечение пионерами на такие вечера своих родителей и родных. В этом отношении пионеры просто незаменимы. Они настойчивее всяких правлений и культкомиссий тянут рабочего в клуб посмотреть интересный вечер, на котором они, пионеры, выступают. Надо ли доказывать, что это работа огромного общественного значения, так как она является весьма верным средством отвлечения рабочего от пивной или кабачка? 3) Не меньшее значение имеет помощь пионера в устройстве клубом так наз. *детских комнат* или *уголков матери*, где собираются маленькие дети матерей, занятых в клубе, на собраниях или учебе. Тут наши пионеры делают действительно огромное дело, помогая женщине участвовать в советском строительстве. Пионеры дежурят в этих уголках матери, развлекают малышей, наблюдают за тем, чтобы все было в порядке, и т. д. 4) Большую помощь клубу пионеры оказывают также в деле организации библиотеки-читальни. Тут они помогают учитывать посещаемость, приводить книги в порядок, записывать прием и выдачу книг, устраивать библиографические и книжные уголки по тем или иным вопросам и т. д., и т. п. Эта работа также весьма полезна для клуба, а пионеру она дает ряд весьма ценных культурных навыков.

Кроме указанных, можно бы привести еще целый ряд других конкретных работ, которыми пионеры приходят на помощь рабочему клубу, но и приведенных совершенно достаточно для того, чтобы уяснить себе общий характер и направление той важной общественной деятельности, которую проводят пионеры в рабочем клубе.

Шефская комиссия и пионеры. Эту работу, как показывает опыт, пионеры особенно ценят и весьма охотно выполняют. Их

помощь и тут весьма ценна; особенно важна та часть их работы в этой области, которая распространяется на деревенскую детвору. Через рабочие шефские комиссии городские пионер-отряды обычно главным образом и привлекают деревенских детей под свое пионерское знамя. Конкретные формы шефской работы пионер-отряда таковы: 1) Городской отряд проводит в деревне всякие вечера для деревенских детей, а также участвует в вечерах, устраиваемых для крестьян шефской комиссией своего предприятия. 2) Городской отряд обучает крестьянских детей всяким пионерским играм, песням, спорту и т. д. 3) Всеми этими работами городской отряд вовлекает деревенских ребят в свое пионерское дело, в результате чего оказывается возможной организация отряда в деревне, по отношению к которому городские пионеры впоследствии несут целый ряд шефских обязанностей: помощь литературой, инструктивная помощь по постановке стенной газеты, физкультуры, пионер-уголка в избе-читальне. Где это возможно, городской отряд совершает с деревенским совместные экскурсии, походы и т. д. Городской отряд периодически приглашает к себе деревенских пионеров для ознакомления их с городской жизнью, с жизнью своей фабрики или завода, а также и с своей собственной работой.

Городские пионеры обязаны использовать преимущества своего положения для организации крестьянских детей. Они „должны взять на себя почин для обработки деревенских детей, их воспитания и правильной организации" (Калинин) [1]. В этом состоит весь смысл шефской работы отряда, являющейся органической частью общей нашей шефской работы.

Воспитательные учреждения на фабрике или заводе и пионеры. Если есть при фабрике семилетка, то здесь для пионер-отряда открывается широкое поле по организации школьников и внедрению пионерского духа в школу. Здесь надо отметить только то, что в состоянии сделать пионер для малышей из детского сада. Сплошь и рядом приходится наблюдать, как дошкольник шагает с красным галстуком, поет песни и говорит: „я — пионер". Это расположение к себе со стороны „дошколят" пионеры используют для распространения среди них своего влияния. Пионеры идут к дошкольникам в детский сад и ведут там пионерскую работу. Малыши их встречают с радостью, с особенным подъемом учатся их песням, играм и маршировке под барабан, охотно идут за пионерами на прогулку, с исключительной радостью идут на пионерские праздники. Эти малыши через пионеров приобщаются к нашей общественности, проникаясь с малых лет духом и эмоциями современности. Ценные навыки пионеры получают в дежурствах в амбулаториях

Красная армия и пионеры. Героическое прошлое и современная работа Красной армии должны помочь укреплению среди пионеров классового самосознания и пробуждению в них боевого революционного настроения. В этих целях пионер-отряд держит непрерывную связь с Красной армией, составляющую органическую часть его повседневной работы. Пути связи пионера с Красной армией следующие: посещение пионерами красноармейских казарм, клубов, уголков, военных лагерей, организация у пионеров уголка Красной армии и участие в шефстве КСМ над Красной армией и флотом

Работа пионеров в семье. Работа в семье занимает также немалое место в практике отряда. В основном эта пионерработа сводится к борьбе пионера со всякими предрассудками, господствующими еще в сильной степени в семье. Пионер борется в семье за новые формы быта, за которые он ведет систематическую пропаганду словом и делом. Пионер в семье обязан первый соблюдать чистоту, быть примером в отношении соблюдения санитарных правил. Он борется с грязью не только путем замечаний или критики, но и тем, что сам убирает помещение, постоянно охраняет чистоту. Этим он заражает и взрослых и младших детей и тем внедряет новый быт (см. рис). Пионер борется дома за посещение родителями своего клуба, за чтение газеты, в дни революционных праздников вносит революционное настроение, украшает по-праздничному свой дом, а родителей тянет на вечер в клуб. В этой работе пионеры также совершенно незаменимы. Они в этом деле, несомненно, больше успевают, чем самые лучшие агитпропы, почему и партия этой именно работе пионера придает исключительное значение. „Самый основной корень новой борьбы,— заявил в своей речи на XIII съезде компартии т. Бухарин,— это современная организация семьи. И с этого конца мы имеем детскую организацию, которая своими слабыми ручонками разрушает старые отношения в этой семейной организации, т.-е. ведет медленный подкоп под самую консервативную твердыню всех гнусностей старого режима" [2].

Работа пионеров в деревне. В деревне, где нет фабрик и заводов, а есть только разрозненное сельское хозяйство, вся работа отряда ведется вокруг культурных и общественных организаций деревни (избачитальня, нардом, сельсовет, комитет взаимопомощи, кооператив, школа и т. д.). Пионерорганизация в деревне призвана помогать партии и КСМ в деле обновления деревни, борьбы с некультурностью и невежеством, а также с отсталостью хозяйственных форм. Здесь работа отряда развертывается главным образом в избе, подобно тому, как городской отряд своим центром имеет рабочий клуб. Конкретные формы работы в избе следующие: Помощь в украшении и уборке помещения. Чтение книжек крестьянам на ту

[1] Цитируется по „*Спутнику вожатого*", изд. „Пролетарий", 1926, стр. 18.

[2] Там же, стр. 16.

или иную волнующую их тему (эту работу можно поручить только развитым, главным образом старшим пионерам). Чтение вслух „Крестьянской Газеты". Развешивание афиш и извещение крестьян о докладах, лекциях или беседах, устраиваемых в избе, помощь избачу в устройстве вечеров

Работа пионеров среди неорганизованных детей. Пионеры — не привилегированная каста, обособленная от остальной детской массы. Наоборот, пионеры считают одной из главных своих задач организацию и сплочение вокруг себя широких масс детей трудящихся. В связи с этим в качестве органической части пионер-работы входит работа среди неорганизованных детей, которых можно разбить на: 1) не охваченных школой и 2) беспризорных. Кроме того, пионеры ведут еще большую работу среди школьников.

Что касается не охваченных школой детей, то отряд стремится стать для них культурным центром. В этих целях он время от времени устраивает для таких детей специальные вечера, на которых знакомит их с своей жизнью и деятельностью, а в дни революционных праздников втягивает их в общие свои мероприятия, как-то: демонстрации, прогулки и т. д. В отношении не охваченных школой детей перед пионерами стоит задача участия в ликбезе, устраиваемом для них соцвосом, а также собственная организация такого ликбеза. Во многих местах мы имеем в этом отношении очень поучительные результаты.

По отношению к беспризорным детям задачи пионеров не менее велики. До сих пор они весьма слабо охвачены влиянием пионер-движения, что является насущнейшей необходимостью. Задача воспитания беспризорных есть прямая задача пионер-организации. Конкретные пути работы пионеров среди беспризорных, выявленные практикой, таковы: 1) Пионеры оказывают посильную помощь органам, занимающимся материальной поддержкой беспризорных (О-ва „Друг детей" и др.). 2) Пионеры прикрепляют к ночлежкам, питомникам и домам беспризорного отдельные свои отряды. В задачи прикрепленного отряда входит: 1) ознакомление беспризорных с сущностью пионер-движения и вовлечение их в отряды пионеров; 2) вовлечение беспризорных в работу клуба, отряда, в проведение революционных праздников; 3) воздействие на бытовые стороны жизни беспризорных.

Связь с международным коммунистическим детским движением. Пионер—интернационалист. Он это доказывает целым рядом практических работ, как-то: перепиской с заграничными деткомгруппами, участием в работе МОПР'а, Межрабкомпома, Лиги помощи германским детям, организацией интернациональных вечеров и т. д. Особенно крепит связь пионеров с международным деткомдвижением проводимая ежегодно Коммунистическим Интернационалом Молодежи *международная детская неделя*. Эта неделя проводится во всех странах мира под лозунгом объединения, организации и борьбы за международное детское движение. „В эту неделю все детские группы мира выходят на улицу с красными знаменами под едиными лозунгами и демонстрируют свою готовность к борьбе за рабочее дело". В эту неделю детские группы стараются втягивать все большие и бо́льшие массы в свои ряды. Наши пионеры во время проведения этой недели обычно находятся в лагере. Они тогда собирают деревенских ребят и, рассказывая им о значении международной недели, стараются втягивать их в пионерскую организацию. К международной детской неделе юные пионеры организуют отчетные выставки летней работы для широкого ознакомления рабочих и крестьян с работой деткомгрупп.

4. Внутривоспитательная работа отряда. Физкультура, санитария и гигиена. Пионер-организация уделяет много места вопросам физического воспитания, которое развертывается по двум основным линиям. С одной стороны, мы имеем в отряде определенную программу по физкультуре, а с другой — для каждого пионера установлен ряд правил личной и общественной гигиены, которые он обязан соблюдать в своем личном поведении. Вот правила гигиены пионера:

Жилище. Не загружай комнату, в которой спишь, лишними вещами. Проветривай утром и на ночь свою комнату. Не завешивай окон — дай доступ солнцу в свое помещение. Убирай комнату, подметай пол влажной тряпкой. Не входи с грязными ногами в помещение. Не плюй на пол и удерживай от этого других. Держи съестные припасы закрытыми от мух.

Одежда. Белье при стирке надо прокипятить, дабы убить микробов. Проветривай чаще свое платье. Не забудь ежедневно чистить щеткой свое платье. Очищай карманы, не держи в них лишнего мусора.

Пища. Ешь регулярно и не торопись. Разжевывай пищу, прежде чем отправить ее в желудок. Не принимай алкоголя и удерживай от того других. Алкоголь убивает человеческий организм. Не переполняй зря желудка, лучше есть чаще и меньше. Не ешь раньше, чем за 2 — 3 часа до сна. Мой руки перед едой. Убирай за собой стол.

Уход за телом. Не валяйся утром в постели. Мой руки, шею и уши. Чисти зубы каждый день и полощи рот после еды. Летом регулярно купайся. Больше старайся находиться на воздухе, в особенности на солнце. Стриги волосы на голове. Подрезай ногти на руках и на ногах и держи их в чистоте. Делай регулярно гимнастику и совершай прогулки от двух до трех часов в день. „Здоровье пионеру нужно для трудовой жизни" — в этом тезисе выражено значение физического воспитания

Труд. Трудовое воспитание пионера ничего общего не имеет с трудовой специализацией, практиковавшейся у скаутов. Организация скаутов ставила своей задачей дать каждому своему члену ряд определенных специально-



Рис. 1. А. И. Рыков приветствует первый парад пионерских организаций (к стр. 469).



Рис. 2. Международная конференция детских коммунистических организаций в 1926 г. (к стр. 469).



Рис. 3. Пионерка ликвидирует неграмотность (к стр. 478).



Рис. 4. В лагере пионеров—гимнастика (к стр. 487).

стей: велосипедиста, пловца, телефониста, повара и т. д. Трудовое воспитание в пионер-отряде имеет совершенно другую целевую установку, преследуя в основном: 1) приучение пионера к коллективному труду, 2) ознакомление с производственным процессом как основой общественной жизни и 3) выработку у пионера необходимых в жизни элементарных трудовых навыков.

Трудовые навыки, которые пионер-организация стремится привить своим членам, резко отличаются от скаутских специальностей и преследуют цель всестороннего развития пионера. *Коллективизм* является особенно важным принципом трудового воспитания пионера. В процессе коллективного труда легче всего заложить основы подлинного детского коллектива. В этом отношении особенно ценны практикующиеся среди пионеров те или иные формы общественных работ на огородах, в садах, в поле, а зимой — в клубах. И при таких работах не теряется, однако, принцип практической полезности. Труд, сам по себе давая пионеру очень полезные навыки, должен, тем не менее, всегда быть направлен на достижение определенной конкретной задачи. „Только в том случае, когда они своей работой сумеют достигнуть практических результатов, они становятся коммунистами" (Ленин). Этот принцип все время имеется в виду руководителями пионер-движения при разработке содержания труда в отряде. При организации тех или иных работ в мастерских всегда учитывается пионерами то, чтобы результат этих работ обязательно применялся бы на практике. Работа на огороде может преследовать цель подготовки продуктов, скажем, овощей, для летнего лагеря или демонстрацию какого-нибудь полезного опыта для деревни; работа в мастерских может иметь своей целью, допустим, оборудование клуба или приготовление необходимых предметов, скажем, для беспризорных или для МОПР'а.

Для достижения задачи—осознания ребятами производственного процесса, как основной базы общественной жизни, пионер-отряд широко ставит дело *производственных экскурсий*, которые знакомят пионера с различными производствами; на них пионеры непосредственно ощущают силу техники, выясняют те связи, которые существуют между производством и организацией общества.

Основные виды труда, практикующиеся в пионер-работе: 1) работа в мастерских — отрядных или районных; 2) работа на отрядном или звеньевом огороде, саду или поле; 3) общественные работы на крестьянских огородах, полях, работа в общественных скверах и садах, помощь детдомам, яслям и др.; 4) трудовые навыки самообслуживания во время лагерей, экскурсий, прогулок, устройства своего клуба и т. д.; 5) картонажная работа, выпиливание, лепка и другие навыки изобразительной работы.

Клубная и политпросветительная работа (основные виды и приемы занятий). Наиболее распространенной формой клубной работы отряда являются *пионерские уголки*. Они таковы: 1) *Отрядные или звеньевые уголки*, в которых помещаются все атрибуты пионер-работы: флажок, доска с распорядком работы и др. В них проходит вся повседневная работа звена. 2) *Уголок Ильича*. Здесь помещается портрет Владимира Ильича, его биография и другие материалы о его жизни и деятельности. Ленинский уголок часто является в отряде центральным местом работы. Здесь именно вывешиваются законы пионера и помещаются все материалы текущей работы. В ленинском уголке должно быть видно, как и в какой мере пионеры выполняют заветы Ильича. Звеньевые уголки содействуют, несомненно, сплочению членов звена и являются целесообразной формой учета работы звена. Вещественные документы проделанной работы, помещаемые в звеньевых уголках, являются наглядными показателями достижений звена в области общественной работы и в отношении продвижения вперед его членов по тем или иным навыкам. Однако, как показал опыт, этими уголками надо воспользоваться в меру, чтобы не слишком перегружать пионера и чтобы эти уголки не надоели. Особое внимание надо обратить на то, чтобы уголки и содержание их качественно улучшались, чтобы они не были внешне похоже один на другой. Звеньевые уголки можно вполне сравнить с школьными выставками, о которых обычно делаются такие же оговорки. 3) *Уголок библиотечки-читальни*. В нем вывешиваются рекомендательные списки книг, библиотечные плакаты и лозунги. На столе раскладываются газеты и книги. Каждый отряд стремится к приобретению хотя бы небольшой библиотечки. Последняя может и должна состоять примерно из таких отделов: а) пионерский отдел (пионерская литература: журналы, газеты, отдельные руководящие книги и пионерская беллетристика); б) комсомольский отдел (журналы и книги комсомольские); в) общий отдел — книги на политические темы, по естествознанию, астрономии и др.; г) отдел беллетристики — произведения крупных, подходящих для пионерского развития писателей. Небольшая читальня, представляющая из себя более или менее солидный угол общей клубной комнаты, является безусловно необходимой, но это, к сожалению, имеем не во всяком отряде благодаря ужасной нашей жилищной нужде. В такой читальне время от времени хорошо устраивать коллективное чтение, которое дает весьма положительные результаты там, где его удается налаживать. 4) *Уголки текущих кампаний*. Такие уголки время от времени организуются в связи с теми или иными выдающимися кампаниями, проводимыми пионерами совместно с рабочими организациями. Таковы уголки Красной армии, МОПР'а, Осоавиахим или революционных дней: Парижской коммуны, дня работницы и др.

Кружки. Как правило, в отряде кружки не организуются. Вся кружковая работа ведется в звеньях. Для этого в клубе создается нечто в роде кабинетов по тем или иным

отраслям работы: кабинет по музыке, газетному делу и пр. В этих кабинетах звенья в порядке своего плана и по определенному расписанию, составленному клубом, проводят свою работу. Из сказанного не следует однако, что в отряде не устраивается никаких кружков тогда, когда это является целесообразным. Например, если в каждом звене имеется всего несколько ребят, интересующихся радио, тогда есть смысл организовать особый кружок радиолюбителей. Такие кружки, как хоровой, драматический, в отряде не создаются, ибо такая работа ведется всем отрядом; здесь специально и подбирается материал для массовых выступлений, в которых участвуют не отдельные только любители, а по возможности весь отряд в целом.

Стенная газета. Стенная газета занимает большое место в отряде. Выпускает газету редколлегия, избираемая пионерами из своей собственной среды, но составление газеты есть дело, разумеется, не одной только редколлегии, а всей массы отряда. Газета есть зеркало жизни отряда и в то же время — прожектор, освещающий путь пионера, руководящий и направляющий его орган. С целью регулярного освещения жизни отряда и стоящих перед ним проблем каждое звено выделяет специальных корреспондентов — „*пикоров*". Выпуск газеты обычно приурочивается также к тем или иным важным общественным кампаниям. При выпуске газеты материал и проект обсуждаются на собрании корреспондентов звеньев. Основными постоянными отделами стенгазеты являются: 1) Жизнь отряда и звеньев. 2) Жизнь юных пионеров в других отрядах. 3) Среди комсомольцев. 4) Международное положение. 5) В школе. 6) На заводе. 7) В деревне. 8) В подшефном деревенском отряде. 9) Литературный отдел. 10) Юмор и сатира. 11) Почтовый ящик. Для самоподготовки и продвижения вперед дела своей печати пикоры объединяются в особый кружок. Задачи такого кружка пикоров: 1) научить пикоров правильно и литературно излагать свои мысли, сжато и выразительно освещать выдающиеся факты из жизни пионеров и связанных с ними организаций, 2) теснее связаться с периодическими печатными органами, 3) улучшить постановку стенных газет путем предварительной проработки содержания на собраниях кружка, 4) ознакомить пионеров с техникой и историей газеты и 5) содействовать распространению пионерской печати. В соответствии с указанными задачами содержание кружка складывается примерно из следующих моментов: 1) Коллективное и индивидуальное писание заметок на выбираемые кружком темы. Например, описание праздника, жизни беспризорных; при этом пикоры предварительно специально изучают предмет своего описания. 2) Разбор написанных заметок с указанием неправильностей как со стороны стиля, так и по существу темы. 3) Параллельно с таким разбором — беседы о том, *как надо писать*. 4) Разбор стенных газет, пионерских журналов. 5) Беседы о том, как печатаются газеты, история газеты, подпольная газета. В связи с этим проводятся экскурсии в типографию, редакцию, цинкографию и т. д. Пикоровские кружки имеют свое особое организационное положение, согласно которому: 1) Кружки пикоров могут организоваться при клубах, в районах и при отрядах юных пионеров. 2) Количество членов должно быть не более 25 человек. 3) Пикором может быть всякий пионер. Постоянным членом кружка он становится, однако, только тогда, когда ведет в нем регулярную работу. 4) Кружок имеет своего секретаря, иногда выбирается совет кружка из 3 человек. 5) Раз в 2 — 3 месяца созываются общегородские собрания или конференции пикоров. 6) Общее руководство работой кружков пикоров принадлежит бюро юных пионеров. Для участия и помощи в работе кружков привлекаются рабкоры, работники печати партийной и комсомольской.

Вечера. Вечера обыкновенно приурочиваются к тем или иным кампаниям и устраиваются для неорганизованных детей, родителей, красноармейцев и пр., а то только для своих членов (исключительно — внутриотрядные или вечера самодеятельности). Вечера по случаю какой-нибудь кампании по своему содержанию всецело приспособляются к характеру проводимой кампании. Допустим, проводится вечер Красной армии — тогда выбирается пьеска, разучиваются песни, составляются лозунги, стихотворения — все на тему о героизме и значении Красной армии. Вечера для неорганизованных детей (детей детдомов, школы, улицы, беспризорных) устраиваются чаще всего, так как задача руководства детской массой является одной из важнейших задач пионер-движения. Часто и такие вечера приурочиваются к той или иной кампании. Что касается внутриотрядных вечеров, или так наз. *вечеров самодеятельности*, то таковые носят более свободный характер. Такие вечера проводятся обычно без особой подготовки. Они должны подытожить достижения отряда за тот или иной период и должны содействовать еще большему сплочению своих членов.

Вообще о вечерах надо сказать, что они представляют себой могучее средство коллективистического и эмоционального воспитания. Они, однако, имеют и теневую сторону, а именно то, что они обычно стоят пионерам огромного напряжения, иногда заканчиваются страшно поздно, что не может не отразиться вредно на здоровье пионера. Надо поэтому внести некоторый режим в это дело, и тогда вечера будут иметь исключительно положительное значение. Кроме того, надо тут сделать то же замечание, что и по отношению к уголкам. Надо от вечера к вечеру давать более красочное и более глубокое содержание, иначе они превращаются в шаблон, и тогда они не играют никакой роли, они перестают питать эмоции и настроения пионера.

Игры. „Организация юных пионеров, — говорит т. Крупская, — не может быть похожа на организацию взрослых. Было бы очень плохо, если бы она была похожа на органи-

зацию взрослых". И вот то, что должно в первую очередь отличить пионерскую организацию, это — элемент игры, который в отряде должен занять большое место в соответствии с психологическими особенностями пионерского возраста. Юные пионеры в действительности уделяют много места игре. Они это позаимствовали у скаутов, которые всю свою работу строили на так наз. длительной игре. Пионеры всю свою работу базируют на общественно-полезном труде, но игра у них вводится как один из моментов или приемов работы, которому отводится видное место, принимая во внимание естественную потребность в ней подрастающего организма и то воспитательное значение, которое имеет игра как средство коллективистического воспитания, выработки определенной выдержки и дисциплины. Игры пионеров в основном можно подразделить на: 1) игры, ставящие своей непосредственной целью физическое воспитание, 2) игры политические, являющиеся той или иной комбинацией первых, но инсценирующих какой-нибудь выдающийся политический момент. Для физического воспитания наиболее ценными являются *игры подвижные*. Будучи скопированы с естественных трудовых действий, даваемых в определенно-организованной нормировке, они являются весьма ценными трудовыми упражнениями, укрепляющими сердце, легкие и нервную систему. Подвижные игры есть лучший метод естественного и физического воспитания детей. *Политигры*, составляясь из тех или иных сочетаний подвижных игр, имеют, кроме указанного значения, еще и то, что являются верным средством эмоционального воспитания. Цель политигры — в своем развитии естественно передать участникам определенную политическую тему, содействуя в то же время физическому развитию пионера. В политигре ребенок становится как бы участником революционных событий, чем мы достигаем того, что ребенок не только понимает, но и переживает прорабатываемую тему. Переживание глубоко врезывается в душу пионера, оставляет в его памяти прочные следы. Основным принципом политигры является ее коллективность, массовость; это делает политигру могучим средством спайки пионеров, их коллективистического воспитания. Составление и подбор политигр — дело весьма не легкое, но мы уже имеем некоторые достижения в этой области; есть ряд сборников пионерских игр, специально подобранных со стороны их значимости как для физического, так и для политического развития пионера.

Пионерские постановки. К пионерским постановкам относятся: инсценировки, коллективная декламация, живое кино и пр. Пионерская постановка не является выступлением для выступления, а всегда имеет определенную целевую установку, как, например, освещение того или иного важного революционного момента или выдающегося политического события; инсценировка также весьма часто является формой подытоживания работы за истекший период. Всякая пионер-постановка, имея такого рода целевую установку, не может, однако, не ставить себе при этом и целей эстетического воспитания. Всякая пионерская постановка, кроме своего пропагандистски-целевого назначения, обязательно должна содержать в себе определенные моменты творчества. При этом и здесь массовость является одним из важных принципов конструкции выполнения. Пионеры стремятся к тому, чтобы самим большей частью составлять эти постановки, но они, разумеется, пользуются и готовыми произведениями, если они подходят для указанных целей.

Экскурсии. Экскурсии, как метод ознакомления с окружающей жизнью, заняли в практической работе пионер-отряда прочное место. Экскурсии, проводимые отрядом, не являются также чем-то изолированным от общего плана, а, наоборот, всегда только из него непосредственно вытекают. Экскурсии пионеров можно разбить на следующие типы: 1) производственные экскурсии (изучение производства, сельского хозяйства и т. д.), 2) бытовые (экскурсия в рабочее общежитие или во двор бедняка, середняка и т. д.) и 3) научные (на телеграф, на телефон, на опытное поле и т. д.). Пионеры вносят в дело экскурсий особую организованность, некоторый боевой порядок. Большое значение совершенно правильно придается пионерами подготовке к экскурсиям. Заранее должен быть намечен подробный план экскурсий. Наметив на совете отряда план проведения экскурсии, на сборе проводят беседу о целях ее, о том, какое задание стоит перед каждым звеном; к проведению экскурсий часто привлекаются специалисты. Проводя экскурсии звеньями, совет отряда следит за тем, чтоб каждое звено тщательно фиксировало и систематизировало накопленный им материал. Когда звенья эту работу закончили, на сборе отряда делаются отчеты о проделанной работе.

Беседы. Одновременно с указанными приемами, базирующимися на широкой самодеятельности ребят, в пионер-отряде практикуются и такие приемы, как беседы и рассказывание. Беседа занимает большое место в работе звена и отряда. Беседа всегда связана с той плановой работой, которая проводится в данный момент. Цель беседы — не столько сообщить готовые сведения, сколько вызвать активное обсуждение и коллективную проработку занимающей темы. Максимальное участие всей массы участников — это основное требование, предъявляемое к отрядной или звеньевой беседе. К сожалению, это достигается не всегда благодаря неподготовленности проводящего беседу. Со стороны содержания беседы можно разбить на: 1) беседы, разъясняющие законы юных пионеров; 2) беседы, связанные с экскурсиями, прогулками или другими практическими работами; 3) беседы о важных политических событиях и праздниках и 4) беседы на всякого рода темы, интересующие пионера.

Рассказывание отличается целым рядом моментов от беседы. Основное отличие

заключается в том, что при рассказывании ребенок является не активным участником, а слушателем. Но зато в рассказывании есть большая возможность заинтересовать, даже захватить пионера, пробудить в нем желательные эмоции. Вопрос о постановке рассказывания в отряде связан с вопросом о так наз. „красной романтике", на которую впервые обратил внимание руководителей пионер-движения т. Бухарин. Пронизывание работы пионера красной романтикой совершенно необходимо, а для этого имеются особенные возможности именно при рассказывании, если налицо увлекательная тема и увлекательный рассказчик. И тут, однако, приходится выразить сожаление по поводу того, что эта весьма важная форма работы еще далеко не налажена в отряде. Практика показывает, что особенно живо проходят на сборах живые рассказы участников тех или иных революционных событий. Пионеры с захватывающим интересом слушают бывшего подпольного работника, политэмигранта и героя гражданской войны. Это обстоятельство только подтверждает правильность высказанного нами о значении рассказывания в отряде.

5. Лагерь-коммуна юных пионеров. Летом пионеры выезжают в лагерь. Лагерная жизнь имеет чрезвычайно большое значение как в отношении развития самого пионера, так и в отношении тех общественно-практических результатов, которая она дает. Сам по себе лагерь есть старая форма работы еще скаутских организаций. Но скаутский лагерь по своему содержанию и постановке работы в корне отличается от лагеря-коммуны юных пионеров. Лагерь скаутов — наиболее совершенное выражение милитаристского духа этой системы. Это — подлинный военный лагерь, замаскированный „индейщиной", будто бы единственно отвечающей интересам ребенка (так учат вульгаризаторы биогенетического закона). Пионеры выкинули из лагеря и его милитаризм, и его „индейщину", и его оторванность от окружающей жизни. Задачи, которые ставит перед собой пионерский лагерь: 1) физическое оздоровление пионеров (см. рис.). и 2) проведение общественно-трудовой работы в деревне в целях укрепления смычки города и деревни. Это — главные задачи, которые ставит перед собой пионерский лагерь. Попутно с этим лагерь безусловно содействует более углубленному проведению основных задач пионер-организации: коллективистического воспитания пионера и продвижения его общего развития. Лагерь очень дисциплинирует ребят, приучает пионеров к коммунальной жизни, а с другой стороны — в работу лагеря вводится очень много образовательных моментов по изучению природы и быта деревни.

Работа пионеров на селе, расположенном вблизи лагеря, заключается примерно в следующем: 1) работа среди деревенских детей (укрепление деревенского пионер-отряда, проведение с деревенскими детьми бесед о пионерах, о союзе рабочих и крестьян и т. д., привлечение деревенских детей в лагерь, постановка там для них инсценировок, проведение игр); 2) работа в избе-читальне: проведение специальной стенной газеты пионеров для избы-читальни, проведение в избе специальной инсценировки о машинизации, кооперации и землеустройстве.

6. Основы строения пионер-организации. Основы, на которых базируется строение пионерской организации, четко сформулированы в следующей резолюции ЦК ВКП(б): „организации пионеров должны строиться на принципе здоровой самодеятельности детей снизу и твердого практического руководства сверху, на учете опыта и требований революционной педагогики". Итак, *самодеятельность детей, твердое руководство и педагогичность* — вот „три кита", на которых должна базироваться пионерская организация.

В целях создания единства и стройности организации необходимо строго ограничить число членов, входящих в состав низовой ячейки, до такого минимума, при котором, действительно, фактическим положением дела, а не только одним названием была бы гарантирована возможность самодеятельности всех детей. Именно ограниченное число членов отряда дает возможность следить за планомерностью сложной пионерской работы, держать на учете всех участников ее, обеспечивает твердый внутренний порядок. Коллектив же с неограниченным числом детей — „бесформенная, механически-склеенная масса", неспособная стать организатором детских масс. Опыт последних лет показал правильность точки зрения руководителей Центрального бюро. Отряд себя вполне оправдал как основная ячейка пионерской организации. Он действительно стал „центром энергии, опорой" (Волков) для пионеров. Не меньше оправдало себя звено как единица отряда. Звено — подлинная самодеятельная ячейка: здесь происходит повседневная кропотливая работа по выполнению заданий отряда, здесь работают все по строго организованному разделению труда, так как звено распределяет выполнение задания между всеми своими членами, никого не оставляя без дела и наделяя всякого нагрузкой по мере его сил и способностей. Работа одного звена не обособлена от работы другого звена, а, наоборот, одна другую естественно дополняет, вместе образуя единое задание, выдвинутое и учитываемое отрядом.

Вопрос о руководстве детским движением тоже имеет в своей истории ряд дискуссий. Решение XIII съезда положило конец всяким дискуссиям; вот что там сказано по поводу руководства пионер-движением: „Что касается организационных форм движения, то партия должна руководить ими через КСМ". Особенно подчеркнут момент руководства в резолюции ЦК ВКП (б) о детдвижении от 23/VII 1924 г.: „Необходимо организовать руководство партии этим движением и всемерную помощь комсомолу со стороны партии, профсоюзов и государственных органов в развертывании пионерских организаций в городе и в деревне. Идейное руководство со стороны партии должно обеспечить выполнение детским коммунистическим

движением основной своей задачи: быть школой коммунистического воспитания". Это общее направление партии практически осуществляет Комсомол, за которым оргструктурой пионер-движения обеспечено полное руководство. Комсомолец в отряде юных пионеров является руководителем, выполняющим директивы партии и КСМ. Противоречит ли такое твердое руководство со стороны партии и КСМ работой пионер-организации первому принципу ее оргструктуры, а именно — принципу здоровой самодеятельности? Ни в какой мере. Линия, направление, руководство в работе не исключают самодеятельность, а, наоборот, стимулируют и облегчают ее.

7. Внешние атрибуты. Пионерская организация пользуется в своей практике целой системой внешних атрибутов, или символических обозначений. Таковы: значок, галстук, знамена, салют и др. Многие выступают с суровой критикой против всей этой „внешности", очень многим напоминающей отвергнутую пионерами буржуазную скаутскую систему и затемняющей якобы сущность пионер-движения. По тем же соображениям выступают против торжественного обещания, которое также является пустой церемонией. На значение этой символики для детей очень убедительно указывает т. Крупская в своей брошюре „РКСМ и бойскаутизм". „У нас очень часто, — пишет т. Крупская, — склонны с презрением относиться ко всему внешнему, также ко всякого рода значкам. И в этом презрении есть очень здоровое чувство, ненависть ко всякому лицемерию, ко всякой показной добродетели"... „Но значок, даваемый не в награду, не за добродетель, не для-ради честолюбия, а как символ принадлежности к известной организации, в которую юноша или девушка вступили добровольно, — нечто совершенно иное. Такой значок укрепляет связь между организацией и ее членами и усиливает ответственность члена за свои поступки". Все указанные внешние атрибуты, значки являются именно *символами организации*, к которой пионер принадлежит. Как известно, символы нам облегчают восприятие отвлеченных, абстрактных и не совсем близких понятий. „Всякий символизм, — указывает академик Бехтерев [1], — объясняется принципом экономии (один из принципов соотносительной деятельности, устанавливаемых Бехтеревым. *Авт.*), ибо символика *стремится заместить сложные явления какими-либо бьющими в глаза и во всяком случае выразительными и легко улавливаемыми знаками*" (курсив *автора*).

Значение торжественного обещания и всяких других церемониалов тоже не является пустой внешностью. Они создают ряд весьма ценных эмоциональных переживаний, которые оставляют неизгладимый след в памяти ребенка. Такова обстановка, в которой пионер дает торжественное обещание. Оно обычно происходит в выдающиеся революционные дни, на каком-нибудь вечере в присутствии большой массы рабочих, под звуки музыки. На сцену выходит какой-нибудь очень авторитетный рабочий или партиец и торжественно одевает новым пионерам галстуки. Это — момент, который надолго оставляет прочный след.

8. Воспитательное зачение пионер-движения. Детская коммунистическая организация юных пионеров представляет из себя вполне выдержанную систему коммунистического воспитания.

1) В основу содержания ее работы кладется общественно-полезный труд, непрерывное участие ее членов в окружающей жизни и организованное воздействие на нее. 2) В отношении методов работы мы имеем в пионерской организации здоровое сочетание всевозможных приемов педагогической техники, базирующихся на самостоятельных исканиях, трудовой и творческой деятельности ребят. 3) Со стороны организационной структуры пионерское движение представляет собою крепкую организацию, тесно сплачивающую своих членов на основах самоорганизации снизу и твердого руководства сверху.

Разумеется, мы еще не имеем на деле полного осуществления всех начал и принципов, которые положены в основу пионерской системы воспитания. Практика в большинстве случаев отстает от теории. И в практике пионер-движения мы наблюдаем, как, благодаря отсутствию у нас достаточного числа подготовленных руководителей и условиям нашей нищеты, в отряде работа развертывается далеко не так, как это продумано идеологией пионер-движения. На почве первоначального опыта пионер-движения выросли такие нежелательные явления, как перегрузка, увлечение только внешней стороной, а в других местах, наоборот, перегнули палку в сторону чрезмерной „политизации" работы и копирования организаций взрослых. В то же время, благодаря отсутствию у нас самых необходимых материальных предпосылок, в большинстве наших отрядов нет фактически никакой трудовой базы. Все эти недочеты и трудности, обнаруживаемые в практике работы пионер-движения, нисколько не колеблют, однако, самых основ пионерской системы, ни в какой мере не ставят их под сомнение, так как указанные недочеты и трудности вытекают не из неверно взятого направления, а из целого ряда объективных условий, связанных с временными затруднениями, переживаемыми нашей страной.

Литература. Барабашев. *Основоположники марксизма о детском труде*. Изд. „Прибой". 1925. Маркс и Энгельс. *Детский труд*. Изд. „Молодой Рабочий". 1923. ЦБ ЮП. *КСМ и детдвижение*. „Мол. Гвардия". 1925. *Детское коммунистическое движение на Западе*. Изд. „Мол. Гвардия". 1925. Залкинд. *Пионерское детское движение*. Изд. „Мол. Гвардия". 1925. Его же. *Вопросы советской педагогики*. Ленгиз. 1926. Гериле. *Коммунистическое движение детей*. Изд. „Мол. Гвардия". 1925. *Спутник вожатого*. Изд. „Пролетарий". 1926. Миронов Ник. *Друзья и враги юных ленинцев*. ГИЗ Укр. Левитин. *Милитаризация юношества в Германии и других странах*. Изд. „Практич. знания". М. Миронов. *Из истории детдвижения*. ГИЗ Укр. Гериле. *Коммунистические детские группы*. Изд. „Нов. Москва". 1924. Волков. *Пионер-отряд в деревне*. Изд. „Мол. Гвардия". 1925. *КСМ в*

[1] Бехтерев. *Коллективная рефлексология*, стр. 358 — 359.

деревне. (Наш опыт.) Изд „Нов. Москва". 1924. *Пионер-отряд на фабрично-заводском предприятии.* Изд. „Прибой". Л. 1925. Крупская. РКСМ и бойскаутизм. 1922. *Педкурсы на дому № 6* (1 серия). *Детдвижение и школа.* Изд. „Мол. Гвардия". 1925. *Как построена организация юных пионеров.* Изд. „Мол. Гвардия". 1925. *Партия, Комсомол и юные пионеры.* М. 1925. Гранат. *Здоровый лагерь.* Изд. „Нов. Москва". 1926. Буров. *Наша смена.* Изд. Всеукр. о-ва содействия „юному ленинцу". Харьков 1924. Смирнов. *Детюры и стенгазеты.* Изд. „Пролетарий". 1926. *Праздник Октября в пионерском клубе.* Изд. „Нов. Москва". 1924. Василевский. *Гигиена пионера. 100 игр юных пионеров.* Изд. „Мол. Гвардия". 1925. Херсонская. *Пионер и книга.* ГИЗ. 1925. *Антирелигиозная кампания среди пионеров.* Под ред. Лилиной. Лениз. 1926. *Пионеру об экскурсиях.* Под ред. Соколовой. „Нов. Москва". 1926. *Красная армия и пионеры.* „Нов. Москва". 1925. *Летняя работа городского отряда юных пионеров.* „Нов. Москва". 1925. Старостин и Бузняков. *Пионер-работа в школе.* „Прибой". 1925. *РКП и юные пионеры.* Изд. „Мол. Гвардия". 1925. Крупенина М. *Беседы в пионер-отряде.* „Пролетарий". 1926. Баматвр. *Международная детская неделя.* „Нов. Москва". 1925. Зарина М. *Лагерная пионерская кухня.* „Нов. Москва". 1925. *Некоторые вопросы пионерской работы.* Материалы I Всесоюзных курсов комдетдвижения СССР. Изд. Главсоцвоса, М. 1925. Бухарин. *О работе ВЛКСМ.* Доклад на XIV съезде. „Мол. Гвардия". 1926. Львов К. и Сироткин В. *Что нужно знать учителю о школьных и пионерских организациях.* Справочник. „Раб. Просв". 1926. Рейхруд М. *Лагери юных пиднеров в 1926.* Библ. раб. кр. молодежи. „Нов. Москва" 1926. Рейхруд М. *Физическое воспитание юных пионеров.* „Нов. Москва". 1926. Бобинская Е. *Пионеры в лагере.* Изд. „Гомельский Рабочий". 1925. Зорин В. *Летняя работа юных пионеров.* „Мол. Гвардия". 1925. Кильколых С. и Дашевский Л. *Лагерь-коммуна юных ленинцев.* „Пролетарий". 1925.

С. М. Ривес.

КОММУНИСТИЧЕСКОЕ ДЕТСКОЕ ДВИЖЕНИЕ И ШКОЛА.

1. Отношение детдвижения к школе. Одной из важнейших задач переживаемого нами периода, периода переходного от капиталистического строя к коммунистическому, кроме перестройки нашей экономики, стоит еще задача переделки, перевоспитания человеческих масс.

Партия, профсоюзы, советы, кооперация, печать с развивающимся рабкоровским и селькоровским движением, вся наша советская общественность, привлекая к активному участию в нашем строительстве огромные массы трудящихся, переделывает, перемалывает в своей гигантской мельнице старые индивидуалистические, антиобщественные навыки, воспитывает новые привычки, новые взгляды, перерабатывает идеологию. Это — громадный воспитательный аппарат. Это и есть социальная педагогика в самом широком смысле. А есть еще школьная педагогика, которая только начинает втягиваться в эту широкую социальную педагогику, которая только начинает выходить из изолированного, замкнутого круга обучения на широкую воспитательную работу, только начинает увязываться с системой воздействий, производимых социальной педагогикой в широком смысле.

Какую роль играет пионер-движение на путях сближения между школьной педагогикой и этой широкой социальной педагогикой? „Положительная оценка пионерского движения очень часто исходит из чисто-школьных соображений. Но если мы от точки зрения школьной педагогики поднимемся на более принципиальную высоту социальной педагогики, то мы поймем, что организация юных пионеров — это одна из важнейших гарантий для переделки всей человеческой массы, деревенской в первую очередь" (Бухарин).

В чем же эти гарантии? Прежде всего в том, что пионерская организация есть составная органическая часть партии, которая, осуществляя свое руководство пионер-движением через Комсомол, тем самым делает пионер-организацию непосредственным проводником коммунистического влияния на окружающую детвору и на бытовой уклад семьи. *Пионер-организация — это наиболее короткий путь включения подрастающего поколения в систему широкой социальной педагогики.* Она представляет из себя звено, связывающее школьный коллектив с „партией", „как самым рациональным, самым, так сказать, разумным воплощением коммунистической энергии".

2. Цели воспитания школы и пионер-движения. Рассмотрим вопрос о целях воспитания. Они общи и для школы и для пионер-движения. Однако есть и разница: в школу ребенок приходит учиться вообще и лишь в процессе пребывания и работы в школе приходит к осознанию целей своей работы. В пионер-отряд ребенок приходит не вообще учиться, а учиться строить коммунизм, быть сменой Комсомолу и партии. Приходит добровольно. Осознанная целеустремленность создает иную педагогическую атмосферу, повышает действенность и восприимчивость детского коллектива. Рефлекс цели, его значимость как для взрослого, так и для ребенка, как фактора, стимулирующего действенность и активность, не требует особых доказательств.

3. Общественно-необходимая работа и пионер-организация. Перейдем к вопросу об *общественно-необходимой работе.* Это центральная проблема пролетарской педагогики. Именно общественно-необходимая работа и позволяет нам превратить ребенка из зрителя в активного участника окружающей его борьбы за коммунизм, она позволяет стать на путь изживания того разрыва между теорией и практикой, которую Владимир Ильич определял как самую отвратительную черту старой школы, именно она помогает учиться коммунизму не из коммунистических книг и брошюр только, а знание, приобретенное из этих брошюр и книг, превращает в орудие работы, той грандиозной работы по строительству коммунизма, по преодолению капиталистических отношений, которая развернута сейчас по всему фронту и в области хо-

зяйственной, и в области быта, и в области культуры. Это неоспоримо. В этом убеждается всякий педагог, вступивший на путь организации общественно-необходимой работы. Школа только в самом начале того пути, который развертывает перед ней общественно-необходимая работа. Внедрение ее в систему, в план школьной работы влечет за собой пересмотр и методов и организации школьной работы. Школа идет и должна итти по этому пути

Однако, общественно-необходимая работа, даже включенная в план школьной работы, будет захватывать лишь некоторые участки ее фронта. Ибо дать *всю* сумму знаний детям в системе организации общественно-необходимой работы—эта задача полностью может быть разрешена лишь в коммунистическом строе, когда не будет города и деревни, когда не будет разделения на умственный и физический труд. Современная пионер-организация же находится в ином положении. Она и организует детей для этой общественно-необходимой работы. *Это — основной стержень, основная ось содержания ее работы.*

Поэтому в борьбе за право детей на современность, за введение в школу и в ее программу материала современности, в борьбе, которая сейчас уже окончена, но которая потребовала довольно упорных боев 2 — 3 года тому назад, пионерская организация проторяла наиболее решительно пути. Революционные праздники и годовщины, которые сейчас вошли в практику массовой школы и составляют в большинстве школ пока единственный способ активного приобщения детей к окружающей жизни, агитация и пропаганда, развертываемые школой вокруг этих годовщин, являлись стержнем пионерской работы с 1922 г. В настоящее время пионер-организация идет дальше — от праздников к общественно-практической работе. Таков лозунг, данный пионерам еще VI съездом Комсомола (1924 г.).

4. Воспитание коллективизма и самодеятельности. Вопросы воспитания *коллективизма и самодеятельности*, которые школа разрешает главным образом введением самоуправления, пионер-движением осуществляются наиболее глубоко и последовательно. *Пионер организация есть самодеятельная детская организация, есть движение самих детей.* Пионер-движение приобщает детей к широчайшему коллективу детей не только нашего Союза, но и пролетарской детворы всего мира, включает их в общую семью трудящихся. Проблема воспитания интернациональной пролетарской солидарности может быть разрешена наиболее полно через детское коммунистическое движение. Наконец, проблему взрослого и ребенка, на которой мы останавливались выше, пионер-движение разрешает наиболее последовательно. Вводя принцип вожачества, превращая ребенка в соучастника педагогического процесса, пионер-организация тем самым окончательно уничтожает элементы опеки, открывает пути товарищеского сотрудничества между руководителем и детьми, наиболее полно выявляет детскую самодеятельность.

Вопросы дисциплины, все еще больные вопросы в нашей педагогической практике, в системе детского движения могут быть разрешены также наиболее последовательно. В самом деле, мощным регулятором для большинства детей в вопросах дисциплины является *добровольность* принимаемых на себя правил поведения и выработка ими самими этих норм, *осознание необходимости* их, как средства для выполнения того дела, той задачи, за разрешение которой данный коллектив взялся и, наконец, *создание определенного общественного мнения* самих ребят вокруг этих вопросов. Добровольность вхождения детей в пионер-организацию, общественная ответственность, к которой обязывает самый факт принадлежности к пионер-организации, общественное мнение, коллективно формирующееся внутри самого пионер-отряда, — все это способствует воспитанию сознательной дисциплинированности. К примеру возьмем курение среди ребят. Сколько усилий было положено на борьбу с этим зельем старой школой, не мало трудится над этим и современная школа, однако результаты даются с трудом. Пионеры в массе своей все же не курят, несмотря на то, что окружение, в котором они находятся, не только способствует закреплению этих навыков, а, наоборот, растормаживает, так сказать, этот заряд, ибо комсомольцы и партийцы все же курят.

Наконец, где наиболее полно может быть разрешено вот это формирование нового человека в целом, человека с развитой общественной чуткостью, инициативой, подходящего ко всему жизненному явлению, жизненной задаче не с точки зрения своей выгоды, своей пользы, не с созерцательной улыбкой или благородным, но бессодержательным негодованием, а с устремлением изменить к лучшему, исправить недостатки, воспитание действенного и общественного отношения к жизни, уменья подчинить свои личные, узкие, эгоистические интересы интересам коллектива, общим задачам? Эту задачу должно выполнить в первую очередь пионер-движение, вовлекая всю массу детей, пр сачивая туда вот эти начала коммунистической этики, преодолевая эгоизм, воспитываемый семьей, преодолевая корпоративный дух, зачастую свойственный школе.

Средствами для этого служит все содержание и организация пионер-работы, а также особенно законы и обычаи пионера. Широко привлекая в качестве воспитывающих факторов игру, прогулки, лагерную жизнь, ставя пионеров в положение организаторов, вожаков детской массы, которое они должны завоевать себе личным примером, организованностью, большой осведомленностью, изобретательностью и находчивостью, *пионер-организация активизирует деятельность детей, способствует наиболее полному выявлению творческих моментов и в личности самих детей и в работе.*

Наконец, вопрос об охвате тех слоев детворы, которая не захвачена школой, а их

у нас в Союзе, к сожалению, еще значительно. Они находятся вне всякого организованного влияния. По своему возрасту они не могут быть втянуты непосредственно в систему нашего строительства и фактически предоставлены самим себе, а их тысячи, десятки тысяч. Организовать эту детвору представляется наиболее трудным и для пионер-организации, но все же, опираясь на некоторую помощь со стороны государственных и общественных организаций (вроде помощи в организации летних и зимних площадок, уголков, детских комнат в домах-коммунах и жилтовариществах, районных мастерских, производственных сельскохозяйственных и технических кружков и т. д.), она—единственная, которая может и должна это сделать, и сейчас за это пионеры начинают приниматься.

Итак, организация детских масс на борьбе за величайший идеал современности, воспитание интернациональной солидарности, наиболее короткие пути включения детских масс в коллектив трудящихся, введение в русло борьбы за коммунизм под непосредственным руководством Комсомола и партии, наиболее полное и всестороннее выявление детской самодеятельности, формирование нового человека — вот что составляет самодовлеющую педагогическую значимость детского коммунистического движения. Эти задачи вне его не могут быть разрешены во всей совокупности ни школой, ни какими другими способами организации воспитания. Признание этих положений снимает с очереди вопрос о слиянии школы и детского коммунистического движения, о подчинении одного другому и переводит вопрос в плоскость изыскания наиболее целесообразных форм взаимного сотрудничества.

Но ведь это все теория, скажут, пожалуй, многие из педагогов-практиков. Нам нужны практические указания, а не общие рассуждения. Кроме того, и пионер-организация на деле далеко не такова, как она здесь представлена, и пионеры-то ничем не отличаются зачастую от остальных школьников, кроме как разве большей неуспеваемостью да шалостями и неподчинением общешкольным порядкам, и основная беда, которая приводит к параллелизму между работой школы и пионер-отряда, и перегрузка не устраняется всеми приведенными выше соображениями. Практика — вещь чрезвычайно важная, ответим мы на это. Однако без света теории можно заблудиться в гуще практических вопросов и не найти правильного пути. Теория совершенно необходима, чтобы не сбиться в тех чрезвычайно разнообразных лабиринтах, которыми идет практическая работа, отражающая своеобразие местных условий, а иногда даже и лиц.

Вот почему мы стараемся установить те отправные точки, исходя из которых, следует подойти к рассмотрению организационно-практических мероприятий, обеспечивающих правильное взаимоотношение между школой и пионер-движением. Грубый эмпиризм не менее опасен, чем отвлеченное теоретизирование, не опирающееся на учет практического опыта. Не тащиться в хвосте эмпирического опыта и не отрываться от него в беспочвенную теорию — такова суть ленинского метода. Итак переходим к практике. Параллелизм, неувязка, перегрузка, отсюда нецелесообразная трата времени и энергии — вот что беспокоит и педагогов и пионер-работников.

5. Параллелизм в работе школы и пионеров. Отчего это происходит и как эти явления устранить? Обычно полагают, что параллелизм происходит вследствие *одинаковости содержания* работы школьной и пионерской.

В школе прорабатывают тему „Октябрьская революция", читают о ней, производят обследования, что дал Октябрь нашей деревне, рисуют диаграммы и схемы, разучивают песни и стихотворения, готовят инсценировки, доклады, устраивают спектакли, пишут лозунги, ходят на демонстрацию — и в пионер-отряде делают то же самое. Как быть? Ведь нельзя же школе отказаться от проработки данной темы? Кроме того, она проводит часто эту работу методически более совершенно, чем пионер-отряд. Значит, пусть отряд откажется от проведения этой кампании? Правильно ли такое решение? Вряд ли найдется много сторонников такого решения. Как будто и выхода нет. А на самом деле разве Октябрь так беден содержанием, что, проведя о нем несколько бесед в школе или в отряде, мы исчерпываем все содержание? Разве эта насыщенная революционным действием эпоха не содержит в себе без конца много захватывающего детей, полного революционного пафоса и подъема, эпизодов, лиц, картин и событий? Надо только уметь рассказать об этом. Если мы превращаем в урок, в старом смысле этого слова, беседы об Октябре в школе и зачастую в плохой урок в отряде, то это свидетельствует лишь о нашей *методической неумелости*, бедности, неумении развернуть и использовать все возможности, которые кроет в себе данная тема.

Затем в нашу октябрьскую годовщину мы не только вспоминаем Октябрь 1917 года, не только восстанавливаем в памяти весь послеоктябрьский путь, но мы подводим итоги пройденному пути, чтобы наметить вехи будущего. Октябрь всегда содержит действенный лозунг, направленный на преобразование современной жизни. Организовать пионеров на этом *действенном лозунге*, восстановив перед ними яркие картины Октября,— это значит *расширить, углубить содержание работы;* эти возможности расширения и углубления содержания далеко не всегда нами используются. Наконец, последнее, что необходимо иметь всегда в виду для успешности работы, — это взаимная договоренность, согласованный план школы и пионер-отряда, из которого ясно и четко будет видно, что делает школа, что делает отряд, что проводится совместно школой и отрядом.

В данном примере изучение октябрьских событий, обследование проводится школой,

что не исключает возможности проведения бесед на эти темы и в отряде, однако таких, которые не копировали бы школьную проработку (отряд может использовать личные воспоминания партийцев об октябрьском перевороте, воспоминания и рассказы красноармейцев о гражданской войне и пр.). Работа среди младших детей — осуществление действенного лозунга — может проводиться совместно отрядом со школой, может проводиться и отдельно, только нужна взаимная осведомленность; наконец, инсценировку, публичное выступление школьников и пионеров лучше проводить совместно.

Это один из примеров. Их можно увеличить, но смысл их таков, что *причины параллелизма*, неувязки и перегрузки лежат *в бедности методических приемов работы как школы, так и отряда, в неумении найти, увидеть, расширить, углубить содержание работы, в организационной неопытности и учителя и пионер-работника увязать, согласовать план, найти всем работу, занятие, интересное для детей и в то же время общественно-ценное и общественно-необходимое.* Надо разнообразить методы работы, делать их более гибкими, уметь ответить на запросы детского коллектива, откликнуться на них во-время, направить внимание и энергию детей на конкретные нужды данного коллектива трудящихся, в непосредственном окружении которого живут дети, работают пионер-отряд и школа.

6. Организационные формы связи. Трудность, которая сейчас стоит иногда почти непреодолимым препятствием на пути согласования планов работы, состоит в том, что в одной школе учатся пионеры из 3—5—12 различных отрядов, а в крупных школах и до 25 отрядов доходит дело. Существуют две точки зрения по вопросу о том, как устранить эту организационную неувязку; одна видит выход в том, чтобы и школы, так же как и отряд, комплектовались по производственному принципу, другая считает практически более удобным организовывать отряды при школах в городах с малоразвитым фабричным производством. Однако в фабрично-заводских районах, в целях создания организационного единства между школой и пионер-отрядом, с одной стороны, партией, Комсомолом и профсоюзом, с другой, необходим иной подход — комплектовать школы, исходя из производственного принципа. В отношении этих школ разногласий нет. На этот путь и становятся фабрично-заводские семилетки. Введение в практику работы регулярных совещаний заведующего школы, педагогов и вожатых тех отрядов, большинство из пионеров которых учатся в данной школе, на предмет совместного обсуждения и взаимного ознакомления с планами и методами работы — следующая организационная предпосылка для налаживания работы. Следует несколько подробнее остановиться на вопросе о сотрудничестве пионеров и школы. Основные линии ее уже даны: согласование планов работы, намечение тех мероприятий, которые школа и пионеры проводят совместно, правильное распределение сил (следует стремиться, чтобы пионеры, занятые на выборной работе в отряде: вожатый звеном, член редколлегии и пр., не были также загружены и по школе аналогичными работами).

Помимо организационной стороны, важно установить еще совместную работу и по содержанию. К примеру, пионеры намечают у себя в отряде провести экскурсии, прогулки, используя для этого праздничные дни, школьные перерывы (летние, зимние, весенние перерывы). Куда пойти, как найти наиболее интересные места? Школа свою учебную работу строит на краеведческом материале; пионеры, составляя маршруты своих прогулок, могут использовать учителя, ту школьную группу, которая изучала тему „Наш край", в том отношении, чтобы составить такие рекомендательные маршруты, которые пионеры могут использовать. Работа по краеведению учащихся пионеров может быть использована в работе отряда, а также для организации детей, не учащихся в школах, еще и в том отношении, что несложные темы по изучению своего края могут быть предметом самостоятельных наблюдений пионеров в долгие летние месяцы, когда замирает жизнь школы.

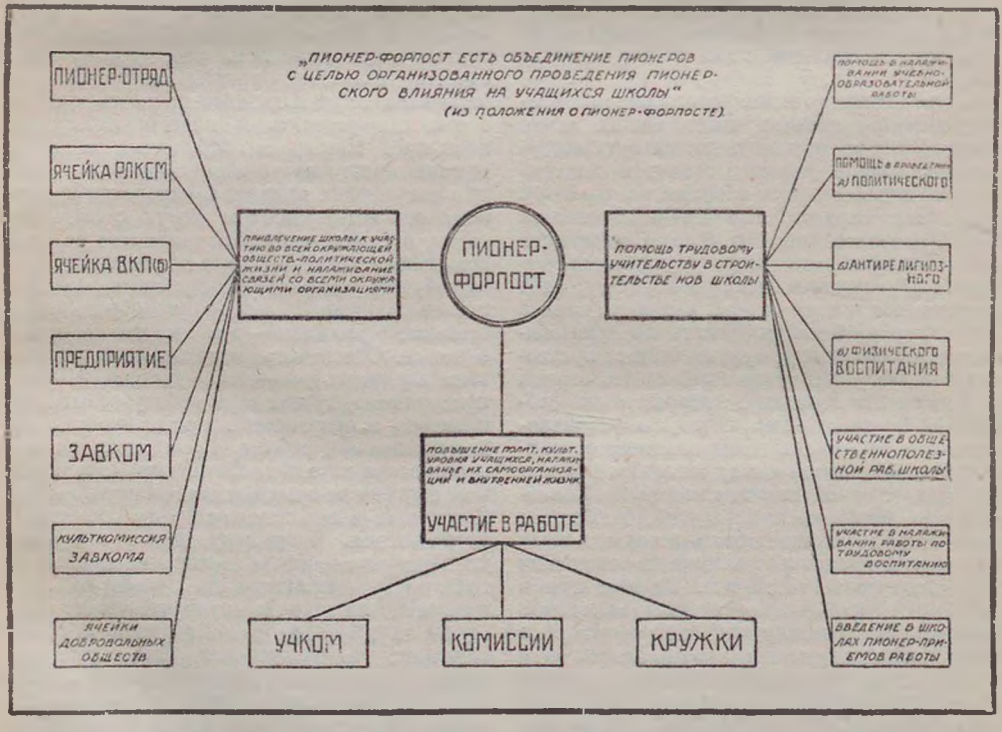
Другой пример. Пионеры одни или вместе со школой решили организовать летнюю площадку. Надо многое сделать: умело выбрать место, вычистить его, утрамбовать, сделать скамейки, лопаты, игрушки для маленьких детей и пр., надо почитать книжки о том, как устроить и повести работу на площадке. Школьная библиотека может и должна притти на помощь пионерам подбором подходящих книжек; в мастерских школы (если они есть) пионеры могут сделать лопатки, игрушки и пр. В отряде или на селе есть неграмотные — ребята-пионеры взялись их обучать грамоте. Подготовить пособия в виде разрезной азбуки, подобрать простенькие рассказы — это можно сделать в школе. Обеспечить методическую помощь этим ликвидаторам — дело учителя. Школа, предпринимая ту или иную работу, использует пионеров в направлении организации детей для намечаемой работы. Кроме того, пионер-организация должна обеспечить сочувствие и поддержку начинаниям школы через ячейку Комсомола и партии и со стороны общественного мнения. К примеру, школа в деревне начинает кампанию за увеличение школьного года. (Продолжительность учебного года в деревенских школах катастрофически мала, от 80 до 120 — 135 учебных дней в году.) Начинают с разъяснения этой задачи в среде школьников. Пионеры должны быть подготовлены к этой кампании заранее. На сборе отряда уже была беседа вожатого на эту тему. Пионеры выяснили уже посещаемость пионеров и причины непосещаемости, подтянулись и устранили пропуски, происходящие по их вине. Они рассказывают об этом остальным школьникам и предлагают заняться выяснением причин непосещаемости. Причины выяснены, надо найти способы

к их устранению. Эти способы совместно намечаются — ставится этот вопрос на сельском сходе, изыскиваются способы помощи тем ребятишкам, которые не посещают школы в холодные дни из-за отсутствия валенок, теплой одежды, из-за того, что надо няньчить маленьких, и пр. Пионерская организация через ячейку Комсомола ставит этот вопрос на партийной ячейке, в комитете крестьянской взаимопомощи, ведет агитацию за продолжительность учебного года у себя по семьям. К сельскому сходу почва подготовлена, и кое-что удается провести. Во время перемен, прогулок, проведения какой-либо общественно-необходимой работы вроде дня леса, дня урожая и пр., организуемых школой, пионеры должны стать организующим ферментом в детской среде. Однако следует всячески предупреждать такие явления, когда эта организаторская роль начинает выливаться в командование, начальствование пионеров над остальными ребятами, когда организация превращается в надзирательство. Только участвуя вместе с ребятами в выполнении самой работы, давая образец трудовой дисциплины, пионеры могут завоевать себе организаторскую роль, и всякие уклоны, как командование, в результате неправильного толкования своих задач со стороны комсомольского руководства, так и надзирательство, являющееся результатом ошибочной тактики у учителя, использующего пионеров для управления детской массой, — в корне ложны и должны быть изжиты.

Итак, пионер-организация использует в своей работе знания и навыки, даваемые школой, превращает их в орудие пропаганды и в средство организации неорганизованных детей, в практическое руководство своей работы. Школа, опираясь на пионеров, как на наиболее активно организованное ядро детей, через пионер-организацию связывается с партийными организациями. Эти формы сотрудничества будут упрочиваться по мере того, как школа будет уходить от школы учебы к школе, организующей деятельное участие в окружающей среде, и по мере укрепления организованности работы пионер-отрядов. Пионер-отряд должен стать аккумулятором организованной энергии и общественности среди ребят. Школа использует этот заряд для наилучшей, наиболее продуктивной организации своей работы.

7. **Роль форпоста в школе.** *Форпост* пионеров в школе, представляя из себя способ организации самих пионеров и их работы

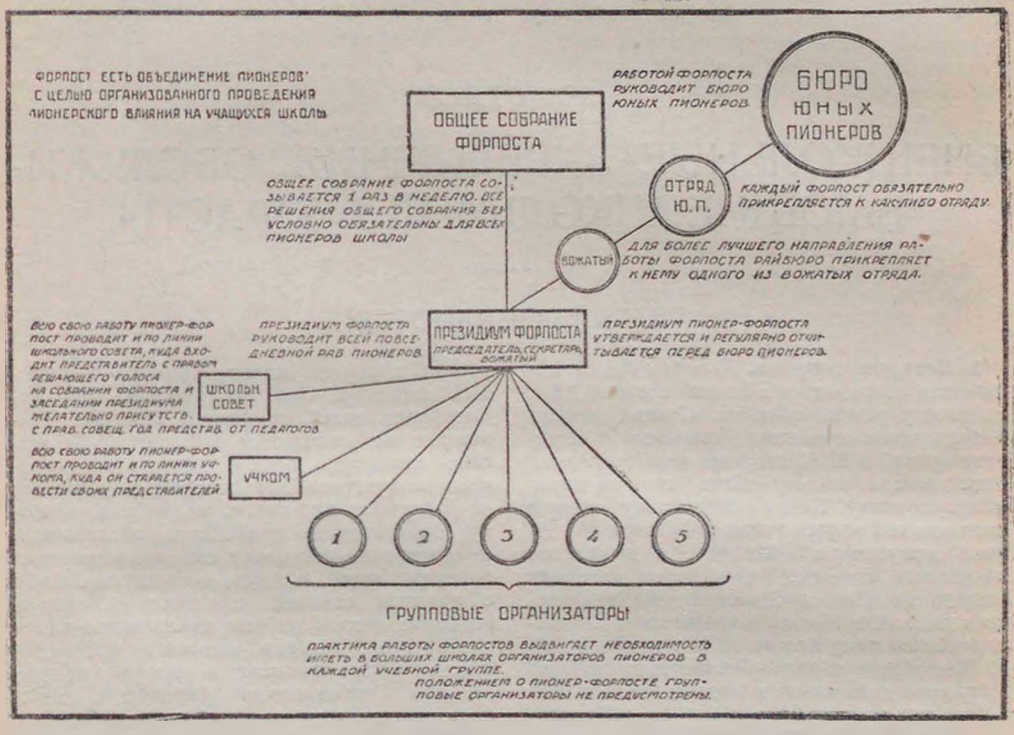
Схема работы форпоста.



в школе, в то же время является проводником пионерского влияния и пропаганды пионер-движения среди школьников (создание пионер-уголков, пионерского отдела в стенгазете и пр.), а также связывает школу с отрядами, способствует взаимному ознакомлению школы с отрядами и обратно (см. схемы). Практика существования форпостов в школе оправдала их целесообразность. Однако в процессе работы выявились и недостатки, ошибки в работе. Одной из самых существенных ошибок следует

считать попытки со стороны форпоста заменить собой органы самоуправления. Проведение своеобразной пионер-диктатуры является в корне неправильным способом разрешения вопроса о роли пионеров в школе. Другая крайность — это обособление, корпоративность пионер-форпоста от всей массы учащихся; создание особой газеты пионер-форпоста, игнорирование органов самоуправления, слабое участие в общественных начинаниях школы. К числу недостатков в работе форпостов следует отнести также и отсутствие форм живой работы, особенно товарищеской взаимопомощи. Работа форпоста

Схема организации форпоста.



выливается в форму заседаний, собраний, резолюций — „подтянуться", „объявить выговор" и пр. Развитие начал взаимопомощи (вроде помощи отстающим ученикам и др.) должно занять особенно значительное место в работе форпоста; он должен быть инициатором таких начинаний. Встречается также неверное понимание вожатыми форпоста своей роли. Вожатый зачастую ограничивается приемом личных жалоб. Не умея сорганизовать детей для гласного обсуждения имеющихся в школьной жизни недостатков, внести и обсудить эти вопросы на школьном совете, вожатый попадает в фальшивое положение. Оторванность форпоста от отрядов, в которых состоят ученики школы, также искажает задачи форпоста. Он перестает быть звеном и превращается в самодовлеющую организацию, во второй отряд при школе. Учет таких ошибок, правильное понимание основных задач и линий сотрудничества будут способствовать изживанию этих недостатков.

Литература. Гернле. *Работа детских коммунистических групп в Германии.* „Новая Москва". Крупская. *О детском движении.* „Мол. Гвардия". *Партия, Комсомол и детское коммунистическое движение.* Сборник, содержащий постановления съездов Комсомола, компартии и КИМ'а по вопросам детского комдвижения. „Мол. Гвардия". *Детское коммунистическое движение и школа.* Сборник под ред. ЦБ ЮП. „Мол. Гвардия". *Материалы Всероссийского совещания по вопросам детдвижения и школы.*

М. В. Крупевина

XVI ОТДЕЛ.

ВНЕШКОЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ, ОБСЛУЖИВАЮЩИЕ ШКОЛЬНЫЕ ВОЗРАСТЫ.

ДЕТСКИЕ БИБЛИОТЕКИ.

1. История вопроса. *Детские библиотеки* стали открываться в России с начала XX в. по почину разных обществ. Секция гигиены и воспитания отделения Пироговского общества врачей в Н.-Новгороде одна из первых организовала выдачу детям книг за минимальную плату. Книги в библиотеку отбирал специальный кружок педагогов, члены которого дежурили в библиотеке и наблюдали за детским чтением. Комиссия по детскому чтению при О-ве распространения технических знаний в Москве открыла платную детскую библиотеку на имя М. В. Бередниковой. В Петербурге детскую библиотеку открыло Общество дошкольного воспитания, в Киеве возникла детская библиотека по инициативе Доброй. Все эти библиотеки ставили своей задачей бороться с беспорядочным чтением детей. Все они выдавали только избранные и рекомендованные книги. Их влияние было невелико, так как они обслуживали небольшое число детей интеллигенции. Начиная с 1910—1911 г. происходит более широкое распространение детских библиотек, и их работа принимает массовый характер. Борьба с детской беспризорностью и влиянием улицы большого города вызвала в Москве организацию ряда районных обществ попечения об учащихся детях. Эти общества, на ряду с детскими площадками, клубами, начинают организовать также детские библиотеки, работа в которых принимает клубный характер. В 1911 г. происходит Всероссийский съезд по библиотечному делу, который постановляет организовать в бесплатных городских библиотеках работу с детьми в виде особых отделов. Первое детское отделение с читальней и абонементом было открыто осенью 1911 г. при Московской городской бесплатной библиотеке имени Грибоедова. По примеру Грибоедовской библиотеки организуют детские отделения другие городские библиотеки в Москве. В детских отделениях городских библиотек работа с самого начала принимает массовый характер. Они обслуживают преимущественно детей городской бедноты. Возникшие по инициативе библиотекарей детские отделения первое время не встречают сочувствия в городском управлении, не получают ни сметы, ни штатов. Одному библиотекарю приходится обслуживать ежедневно по нескольку сот недисциплинированных детей, и здесь, в процессе борьбы с уличной стихией, начинают выявляться массовые методы работы; центральное место среди этих методов занимает *рассказывание. Часы рассказа* в детской читальне при Грибоедовской библиотеке начались по примеру американских библиотек с 1913 г. Библиотекари сразу оценили организующее и дисциплинирующее влияние рассказывания и стали применять рассказывание во всех городских читальнях. Таким образом с 1913 г. пропаганда детских библиотек распространилась по всей стране, в целом ряде губернских городов стали возникать детские библиотеки или детские отделения при городских библиотеках. Из губернских детских библиотек очень интересно работала Пермская детская читальня. Ко времени революции создалось несколько типов детских библиотек. Прежде всего школьные библиотеки, которые существовали издавна почти при каждой школе, а иногда обслуживали целые школьные объединения; потом, специально детские библиотеки, в большинстве случаев платные, с сильным педагогическим уклоном; детские библиотеки при клубах; наконец, детские отделения при бесплатных публичных библиотеках.

После революции началось сильное движение в пользу детских библиотек. В целом ряде городов создавались сети детских библиотек, книжные фонды в которых составлялись путем ликвидации старых школьных библиотек. Предполагалось, что школы и детские дома будут обслуживаться детскими би-

блиотеками путем *передвижек и коллективных абонементов*, т.-е. каждая районная или центральная детская библиотека должна была иметь особый запас книг, из которого могут подбираться комплекты передвижных библиотек, посылаемых в различные пункты: из волости—по деревенским школам, в городе — по школам данного района. Но передвижная библиотека требует некоторой специальной работы: записи книг, статистики и т. п. Проще система коллективных абонементов, когда какая-нибудь детская организация — школа, клуб, отряд пионеров—записывается сразу на 10 — 20 —30 книг. Форма передвижек и коллективных абонементов привилась прочно, особенно в уездных библиотеках, хотя и не получила достаточно широкого распространения благодаря недостатку книг.

2. Современное положение детских библиотек. В настоящее время количество детских библиотек значительно сокращено, но все же в каждом губернском городе и во многих уездных существуют специальные детские библиотеки или детские отделения при центральных библиотеках.

Точной *статистики детских библиотек* у нас нет. По последним сведениям Главполитпросвета (к 1 января 1926 г.), специально детских библиотек считается 94; детских отделений при общих библиотеках — 486; передвижные фонды, обслуживающие детские учреждения, указаны в 95 местностях. В действительности библиотек, ведущих тем или иным способом работу с детьми, вероятно, значительно больше, так как целый ряд местностей не представил никаких сведений. Статистика школьных библиотек сюда не входит.

В области организации детских библиотек до сих пор нет единой линии, а в области администрирования — единого центра. В Москве, в большинстве губернских и уездных центров, детские библиотеки находятся в ведении политпросветов, в некоторых городах— в ведении соцвосов. Далее, появляется и третий административный центр—Главнаука, поскольку детские отделения начинают возникать при академических библиотеках. Причины организации детских отделений при академических библиотеках те же, что и в публичных библиотеках: во-первых, стремление воспитать сознательного и культурного читателя (детское отделение при Средне-Азиатской государ. библиотеке в Ташкенте) и, во-вторых, дать возможность спокойной научной работы в государственных академических читальнях взрослым, которым мешает увеличивающийся наплыв беспокойных подростков (организация юношеского отделения при Ленинградской государ. публичной библиотеке). Наконец, появляются детские читальни и библиотеки специально исследовательского характера (детская читальня при отделе детского чтения Института методов внешкольной работы в Москве; показательная библиотека при Педагогическом институте им. А. И. Герцена в Ленинграде).

Отсутствие единого административного центра очень плохо отзывается на существовании детских библиотек, так как в конце-концов ни одно ведомство не озабочено ни расширением их сети, ни увеличением их бюджетов, ни подготовкой их работников, и детские библиотеки продолжают существовать главным образом за счет энтузиазма и инициативы отдельных работников. Вопрос об организации детского чтения в деревне до сих пор остается открытым. Также не разрешен вопрос о чтении переходного возраста — подростков и юношей. Масса неорганизованного юношества, уже выросшего из детской библиотеки, попрежнему являются клиентами библиотек для взрослых, где нет возможности организовать специальную работу с ними.

Детские библиотеки обычно обслуживают детей до 15 — 16-летнего возраста. Старший и младший возраст иногда разделяются: имеют особые комнаты для чтения или особые дни недели. Нормально работающая детская библиотека имеет абонемент, т.-е. выдачу книг на дом, коллективный абонемент и читальню. При библиотеке обычно организуется детская общественная жизнь. Наиболее типичной формой детской библиотечной организации является *общество друзей библиотеки*. Такое общество помогает библиотеке и в работе с книгой и в организации детской жизни: починка книг, подсчет и запись при выдаче, украшение стен плакатами, организация праздников. Часто при библиотеке организуется журнал или газета, кружки рецензентов книг, различные кружки по самообразованию, по справочной работе, кружки юных рассказчиков и т. п. Таким образом жизнь детских библиотек принимает клубный характер. Увлечение клубной работой иногда отвлекает библиотеку от ее непосредственной задачи: воспитать в детях навыки работы с книгой, и мешает сосредоточить вокруг этой задачи всю организационную и методическую работу.

3. Комплектование книгами. Книжный состав детских библиотек часто, к сожалению, состоит только из детских книг, а между тем дети нуждаются и в общей литературе: классики, энциклопедии и справочники, альбомы, атласы и т. п. Очень важно, если детская библиотека имеет непосредственную связь с книгохранилищем библиотеки для взрослых, где она может тем или иным путем заимствовать нужные ей книги. Кроме книг, детская библиотека нуждается в подборе иллюстраций. Лучшие детские библиотеки имеют у себя коллекцию иллюстраций, собирая их из старых журналов, сданных в архив книг и т. п. Иллюстрации подбираются по темам и хранятся в папках. Их употребляют для плакатов и выставок, они служат материалом для бесед, для углубления рассказа и чтения и т. п.

4. Техника детской библиотеки—инвентарь, карточный каталог, запись подписчиков, статистика и т. п. — построена на общебиблиотечных принципах, только разрабатывается в направлении большей наглядности и большей простоты. Чаще всего книги расставляются на полках по типическим в детской литературе темам: революция и гражданская

война, детское движение, приключения и путешествия, рассказы из жизни детей, про животных, как сделать самому, игры и спорт, книжки-картинки и т. п., и т. п.

Большое значение придается *системе открытых полок*, т. - е. свободному доступу к полкам читателей. Чтобы дети не путали расстановку, к полкам привешиваются особые закладки для вложения на место вынутой книги. Во избежание пропажи книг к полкам допускаются только по два-три человека сразу, и за ними должен быть надзор библиотекаря. Система открытых полок дает детям возможность просматривать много книг, приучает их к самостоятельному выбору книги, организует в них читательские навыки. Там, где неудобно применять открытые полки, употребляются *книжные выставки*, когда книги выставляют на витрине или выкладывают на стол. На книжных выставках должна быть также свобода просмотра и выбора. Книжные выставки устраиваются в связи с кампаниями, юбилеями, текущими событиями школьной, политической, общественной, научной жизни, на интересующие детей темы и т. п.

Большое значение имеют *библиотечные уроки и беседы о книгах*. На библиотечных уроках детям показывают, как надо обращаться с книгами, как пользоваться каталогом, справочником, словарем, как просматривать книги; рассказывают про производство книги, историю книги, показывают старинные книги, редкие издания, художественную книгу. На беседах о книгах можно показать ряд книг на ту или иную тему, рассказать интересные отрывки, показать картинки. В рекомендации книг принимают участие и сами читатели путем живой *рецензии*, когда каждый из участвующих берет на себя рекомендацию какой-нибудь книги и т. п.

Справочная работа с детьми ведется пока немногими библиотеками. Между тем эта работа чрезвычайно важна, во-первых, как непосредственная помощь читателю в его школьных занятиях, в его общественной и клубной работе, в его жизненных интересах и в области игры. В результате удачно поставленной справочной работы у читателя вырастает убеждение, что книга является действительным помощником в жизни. При некоторых библиотеках организуются справочные бюро, почтовые ящики, листки вопросов и ответов, столы для занятий, уголки справочной литературы, справочные читальни.

5. Организация работников детских библиотек. Организация работников детбиблиотек в зачаточном состоянии. Обычно они состоят членами *общебиблиотечных объединений*.

В феврале 1927 г. состоялась первая *конференция*, посвященная целиком *вопросам библиотечной работы с детьми*. Основными вопросами в работе конференции явились: комплектование детских библиотек в связи с оценкой новой детской литературы и созданием основного книжного ядра, вопросы изучения читателя (организация и методы) и взаимоотношения между библиотекой и школой.

Литература. Хавкина Л. Б. *Руководство для небольших библиотек*. М. 1925. 5 изд., ГИЗ. Покровская А. К. *О работе в детских и школьных библиотеках* Изд. „Мир", М. 1919. Херсонская Н. Л. *Работа в детской библиотеке*. „Раб. прос.", М. 1925. *Библиотечная работа с детьми*. Сборник статей. Изд. Главполитпросвета, М. 1925. *Красный библиотекарь*, жур. Главполитпросвета. За 1923—1927 гг. Ландсберг, Р. *Английская начальная школа*, гл. „*Школа и библиотека*", стр. 158—194). ГИЗ М. 2-е изд. Брайент. *Как и что рассказывать детям?* 3 изд. Ленгиз., 1924. Покровская А. К. *Рассказывание в библиотеке, в школе и в народной аудитории*. М. 1919. Покровская А. К. *Летняя работа по рассказыванию и с книгой* Ст. в жур. *На путях к новой школе*. 1925, № 4.

Исчерпывающая библиография по вопросам библиотечной работы с детьми ведется в отделе детского чтения Института методов внешкольной работы. — Москва, Сверчков пер., 6, телеф. 5-16-40.

А Покровская.

ДЕТСКИЕ КЛУБЫ.

1. Историческая справка. Клубное движение в России возникло в 1905 г. в Москве. Летом А. У. Зеленко и С. Т. Шацким была организована колония для детей на начале полной свободной деятельности последних. Благодаря сплоченности между собой колонистов и руководителей удалось с осени того же года создать первый детский клуб для неорганизованных детей трудового населения. В основу работы впервые были положены принципы: 1) самоуправление (руководители — товарищи в работе, все клубные начинания обсуждались на групповых и общих собраниях); 2) свобода выбора занятий детьми сообразно их интересам; 3) самодеятельность детей. На основе этих принципов развивались: 1) организационные формы клубной работы, 2) содержание клубной работы, 3) методы клубной работы. В 1908 — 1909 гг. появляются клубы в других районах Москвы и в провинции, организуются общества попечения об учащихся детях, ставящие своей задачей оформление клубных занятий в массовом масштабе. Полностью осуществить эту задачу общества не смогли вследствие опеки царского правительства и империалистической войны; осуществление этой задачи стало одним из очередных вопросов социального воспитания в СССР.

2. Организационные формы детского клуба. Под *детским клубом* мы понимаем детское сообщество, организованное на основе самодеятельности, самоуправляющееся, распадающееся на ряд активных групп, имеющее для своих занятий помещение, инвентарь и находящееся под педагогическим руководством. Для организации клубной работы необходимо иметь: 1) детское ядро; 2) педагогические силы; 3) отдельное помещение. От

состава детей, понимания ими целей и задач клубной работы будет зависеть тот или иной уклон детского клуба.

В клубах-примитивах ведется элементарная клубная работа. Первоначальная работа в них носит характер эпизодических занятий, строящихся на моментах переживаний, захватывающих детский коллектив. В эти занятия войдут и игра, легко переходящая в драматизацию, инсценировку, в организацию праздника, и рассказывание, переходящее в чтение, работу с передвижкой, и прогулки-экскурсии. Виды занятий пропитываются элементами образовательной работы, труда, искусства. Образовательная работа будет сопутствовать чтению, оформлению праздника, экскурсии, игре, занятиям трудом и пр. Труд будет проявляться в организации площадки, драматизации, примитивных поделках для игр и развлечений: сачков, коробочек, клеток, палок и пр. Искусство пропитывает всю работу: все можно зарисовать, часть разрисовать, вылепить из глины, сделать плакат, написать лозунг, оформить праздник и пр. Все это вместе взятое пробуждает инициативу детей, самодеятельность, дает выход их общественным устремлениям. Организуя работу в клубе-примитиве, можно начинать с любого вида занятий, наиболее близкого руководителю. Работа строится по линии самодеятельности детей, незаметного направления их работы в педагогическое русло, переключения энергии вожаков на общественно-полезную деятельность, на распределение работы по силам детей, по определению ядра детей.

В дело организации клубов-примитивов должны быть втянуты возможно шире местные общественные организации. Жилищные товарищества, дома-коммуны, общежития и пр. могут выделить помещение, оказать небольшую материальную помощь, выделить из своей среды группу организаторов по объединению детей, по дежурству, по оборудованию помещения, по связи с кооперативными организациями и местными производственными предприятиями. Общество „Друг детей" может представить педагогическое руководство; школа, при ее установке на общественно-полезную работу, может подготовить ряд соответствующих выступлений, подобрать книжки, организовать экскурсии-прогулки, она же выделит своих руководителей различными кружками, поможет объединению ряда клубов-примитивов на общей работе. Подобную же работу могут провести пионерские и комсомольские организации. Кооперативные организации, производственные учреждения, месткомы также окажут посильную помощь; при всяком примитиве можно рассчитывать на помощь женотдела, на помощь женщин-матерей, живущих в близлежащих домах, в деле добровольного ухода за малышами, дежурствах и работах по клубу.

В школах организация клубного ядра слагается различными способами. Если в разных классах налицо имеются группки детей, объединенные определившимися интересами, возможно начать работу с организации межгруппового (межклассного) клуба.

Это межклассное объединение выделяет из себя организационную комиссию (клубком), на которой прорабатываются вопросы порядка дня общешкольной конференции по организации клубной работы в школе. Роль руководителя-педагога будет заключаться в помощи этой комиссии в деле группировки детей по интересам, нахождении общих задач у изолированных групп, вовлечении одиночек в общую работу. Там, где по классам не наблюдается еще разбивки учащихся на отдельные группки или эти группки совершенно обособлены друг от друга, организация школьного клуба может начаться с работы по отдельным классам. После известной налаженности клубной работы по группам происходит их объединение в общегрупповой школьный клуб. Задача школьного клуба — перегруппировка классных ячеек по интересам и создание межгрупповых ядер для общей работы. Эта переорганизация идет снизу, производится детьми в процессе клубной работы. В случае перероста детьми школы клубная работа может предшествовать школьной благодаря индивидуализации подхода, возбуждению интереса и постепенному переходу к систематическим занятиям.

Выделение в школе особого клубного дня дает возможность школе согласовать свою работу с работой комсомольских и пионерских организаций и действовать совместно с ними в работе, по связи с рабочим классом и деревней, по проведению различных кампаний и подготовке к революционным праздникам, широко вовлекая в эту работу ученическую массу, без ущерба для образовательной работы школы и ее распорядка. Клубный день предоставляет школе возможность развернуть различные виды общественно-полезной работы. Клубный день в школе может быть заполняем самым разнообразным содержанием, меняющимся в зависимости от местных условий и местных потребностей. В клубный день входит: 1) непосредственно клубная работа (кружки, массовая работа); 2) работа самоуправленческих организаций; 3) работа форпоста. Основное значение клубного дня в школе: а) дать выход растущей общественной активности детей и способствовать выявлению их самодеятельности; б) содействовать организации и усилению общественно-политического влияния пионер-организации на широкие массы школьников на основе выявления активности и самодеятельности всей массы детей.

В детском доме задача клуба — обновить интересы детей, открыть для их самодеятельности новые горизонты, связать с окружающей жизнью. Создание изолированного детского клуба при отдельных детских домах нецелесообразно. Необходима перегруппировка детей, отличная от повседневной. Этого можно достигнуть различными путями: 1) созданием пионерского клуба, 2) созданием клуба детского городка, 3) посещением школьного клуба, 4) вовлечением в клубную работу школьников, не живущих в детдоме. Объединенному клубу легче иметь конкретную деловую связь с

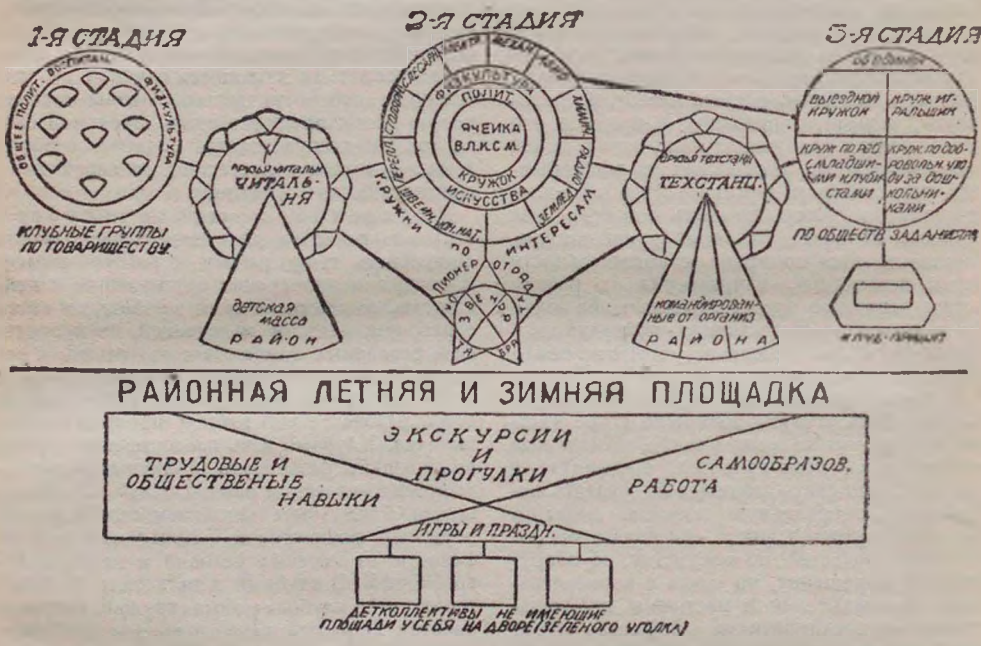
различными организациями (бюро пионеров, райком ВЛКСМ, ОНО).

Детский клуб при избе-читальне, при клубе взрослых, при детской читальне. При создании детского клуба при всяких просветительных учреждениях необходимо добиваться своего самостоятельного для детей помещения или хотя бы одной комнаты для клубной кружковой работы. Детские читальни часто являются началом клубной работы среди детей. На первых порах создается кружок „друзей читальни", постепенно развертывающий свою работу в различных направлениях.

Детский клуб районный, пионерский. В целях объединения детей данного района в крупных населенных пунктах, городах создаются районные детские клубы, обслуживающие всех детей данного района. В клубах пионерских обслуживаются преимущественно пионеры.

Организуя районный клуб, необходимо учитывать бытовые особенности района, степень безнадзорности детей, их интересы, завоевывая в первую очередь вожаков детворы, опираясь на ядро клубистов, ясно представляющих цель и задачи клубной работы. Часто ядро является сплоченным на основе деятель-

Схема развернутого районного детского клуба.



ности, предшествовавшей организации клуба. Такое ядро знает, зачем оно пришло в клуб и чего оно в нем ищет; руководитель должен удовлетворить запросы детей.

Иногда дети приходят в клуб уже организовавшимися группками. Основные группировки детей будут: 1) дети, организованные в пионер-отряд; 2) дети, объединенные школой, летней площадкой и т. п.; 3) дети, организованные в „шайки", имеющие дом; 4) беспризорные. Группы, попав в клубную обстановку, не теряют своих организационных навыков, приобретенных раньше. Они вливаются в клуб, как в организм, состоящий из ряда отдельных живых частей, подчиняющихся выработанному в клубе распорядку.

В клубной работе выполнение клубных задач потребует диференциации способностей отдельных клубистов; последние организуют ряд товарищеских ячеек, выполняющих отдельные виды работы. Эти группы, сохраняя свою характерную ячеечную структуру, входят в клубный организм и составляют часть целого, осуществляющего общие задания.

Клуб в конечном итоге представляет собой объединение мелких товарищеских организаций. В зависимости от организованности этих ячеек, их спетости, их упругости стоит вся жизненная сила клуба в целом.

Определившиеся интересы клубиста, рациональное использование материала и инвентаря толкают на объединение различных товарищеских ячеек в кружки по специальности. Работа в специальных кружках ни в коем случае не должна итти в разрез с общеклубной работой. Итоги работы в спецкружках должны находить применение в общественных нуждах как в стенах клуба, так и вне его. Задача клуба в групповых объединениях—научить ребят коллективно работать плечом к плечу с другими членами группы на общую пользу. Клуб ведет от работы в одиночку к работе в коллективе, через углубление индивидуальных способностей личности к повы-

шению продуктивности ее в жизни коллектива.

3. Оборудование. От организационных форм будет зависеть и оборудование клуба. Начать клубную работу можно и не в специальном клубном помещении. На первых порах достаточно иметь комнату для занятий на определенные часы и постоянный в ней ящик, шкаф, в который можно было бы убирать клубный материал и инвентарь. В одном из углов комнаты можно повесить полочку для книг, в другом отвести для различных работ с инструментом, в третьем организуются часы рассказа. В комнате для занятий на первых же порах устанавливается известный порядок, ликвидирующий бестолковую суету. В комнате для занятий необходимо иметь: а) передвижную библиотеку, детскую газету и журналы; б) набор инструментов для занятий ручным трудом (столярные инструменты, верстаки, ножницы, швейную машину, тиски, переплетный станок и пр.); в) материалы для занятий ручным трудом (гвозди, доски, клей, краски, картон, бумага, нитки и пр.). При организации районного детского клуба потребуется помещение в несколько комнат (рабочая комната; комната для бесед, рассказывания, она же читальня; общая комната) и несколько платных руководителей.

4. Содержание и планирование клубной работы. Содержание клубной работы распадается на два основных раздела: 1) работу массовую; 2) работу кружковую. Отдельные виды работы включают в себя те или иные образовательные или воспитательные элементы: физического развития, труда, общественности, искусства, интеллектуальные. Наиболее ценны те виды работы, которые включают в себя все эти элементы в большей или меньшей степени в зависимости от характера работы в клубе. Работа должна быть гибка, чтобы в полной мере удовлетворить детским интересам и иметь положительное влияние на развитие ребенка, и, кроме того, должна быть разнообразна по своему содержанию, чтобы в целом охватить все стороны детской жизни.

Из наиболее часто встречающихся видов массовой работы укажем на организацию игр, драматизаций, праздников, различных вечеров, громких чтений, вечеров рассказывания, работу детской читальни и пр. Экскурсии, как ближние, так и дальние, и прогулки являются неотъемлемой частью клубной работы. Устройство праздников, всевозможных выступлений, конференций является как бы завершением коллективной работы групп кружка, всего клуба. Массовая работа уделяет внимание и текущим запросам детей, реагирует на злободневные события текущей жизни.

Клубные кружки и ячейки проводят свою работу сообразно целям и задачам, поставленным клубом в целом, и в зависимости от интересов детей. Содержание работы в кружках может углубляться; это углубление может перейти иногда в детальное изучение вопроса. Часто кружки будут носить летучий характер: выполнена определенная работа—и кружок распадается.

В большинстве клубов на первом месте стоят: политико-просветительные кружки (кружки политические: ленинцев, текущей политики и пр.); профессиональные кружки; кооперативные; политико-просветительные кружки (газетный, „Друзей книги", ячейка МОПР, Авиахим, ОДН, „Друг детей"). Во многих клубах и школах имеются кружки технические (радио, электротехников, планерный и пр.); к ним примыкают кружки ремесленные (столярный, переплетный, вышивания, выпиливания, шитья и пр.). Большое место за последние годы заняли кружки сельскохозяйственные (куроводы, кролиководы, пчеловоды, садоводы, огородники и пр.). В городских клубах организуются довольно часто естествоведческие кружки (юных натуралистов, охраны природы, ботаников, водолюбов и проч.). В связи с широкой пропагандой санитарных и гигиенических сведений, сведений о правильной организации труда организуются кружки: санитарные, гигиенические, НОТ'а и пр.; к ним примыкают кружки домоводства, ухода за младшими детьми, подачи первой помощи и проч. Громадное значение в клубной работе имеют кружки: художественный, драматический, изобразительный, музыкально-хоровой. Принципы художественного воспитания должны пронизывать всю клубную работу во всех кружках и клубных ячейках, так же как и физическое воспитание. Развиваются за последние годы кружки по физкультуре. Иногда они преследуют довольно широкие задачи вообще физического воспитания, часто же, как и другие клубные кружки, они специализируются на более узком виде работы (лыжники, конькобежцы, пловцы, гребцы и пр.). Необходимо в клубе организовать кружки отдыха и развлечения. Сюда относятся кружки игральщиков, кружки по проведению прогулок, шахматистов, шашечников и пр. К ним примыкают и различного рода кружки коллекционеров.

Работа в клубе пропитывается общественно-политическим содержанием. В массовую работу втягиваются все члены клуба. Более углубленная работа проходит в специальных общественно-политических кружках, которые помогают другим кружкам пропитывать свою работу соответствующим политическим содержанием.

Клуб всеми своими действиями направляет своих членов на путь общественной работы. Он не может быть замкнут в себе, общественная коллективная работа детей выносится и за пределы клуба. Все содержание клубной работы в целом, как в каждом отдельном ее этапе, должно быть пропитано текущими задачами строительной полосы революции и интересами международной борьбы рабочего класса. Организационно вся работа клуба и его отделов должна строиться в тесной связи с юношеским и детским коммунистическим движением. В области общественно-полезной работы создаются такие формы ее, при которых: 1) она могла бы иметь определенный положительный результат, 2) необходимость ее осознавалась бы самими детьми, 3) основывалась бы на добровольном начале. При вы-

полнении общественно-политической работы необходимо иметь следующие моменты: 1) формы работы, 2) организацию этой работы, 3) содержание, 4) методы выполнения, 5) трудности работы, 6) учет работы. Цели и задачи клубной работы должны быть ясны детям. Клубисты принимают деятельное участие в составлении плана работы. Содержание клубной работы шаг за шагом выясняется в процессе работы. Детям постоянно приходится ставить и разрешать вопросы, что и как делать дальше в определенное время, в определенной группе, в какой последовательности, какие комбинации выбрать, от чего следует отказаться; уметь учитывать силы; знать, на что способна группа, и пр. Планы работы групп, клубных ячеек после обсуждения в группе рассматриваются в клубкоме и согласуются с работой других групп на педагогическом совете сотрудников. Вся организация клубной работы должна быть планомерна, последовательна и согласована в отдельных частях. Целевая установка должна иметься: 1) у клуба в целом, 2) у каждого группового объединения, 3) у каждого клубиста в отдельности.

Вся клубная работа, как массовая, так и кружковая углубленная, должна учитываться. Учет клубной работы производится ежедневно в течение всего года. Ежедневное фиксирование работы производится и самими детьми и руководителями.

Учет работы детей обычно выливается в следующие формы: 1) отчеты детей в формах описания своей работы и жизни клуба за определенный период времени; 2) протоколы детских собраний, кружковых и общих; 3) детские журналы, дневники, диаграммы; 4) регистрация посещаемости; 5) учет количества избраний того или иного клубиста на роли общественного характера и др.

Руководители ведут дневники своей ежедневной работы и представляют в клуб полугодовые и годовые отчеты о своей работе, сопровождая их необходимыми статистическими сведениями, таблицами, диаграммами и рисунками. Кроме того, ими же представляются эпизодические отчеты о спектаклях, экскурсиях, праздниках и других отдельных законченных работах.

5. Роль руководителя. Ясность цели и задач, преследуемых клубной работой, ясность порядка работы должна быть отчетливо сознаваема руководителем. Он учитывает интересы клубистов и их запросы; он должен уметь ловить их мимолетные проблески; должен быть чуток к нарождающейся скуке. Внимание и чуткость к запросам детей — непременое условие его работы. Руководитель должен обладать максимумом инициативы в изобретении и изыскании новых форм работы, целей и форм своего отдельного клубного занятия и в изыскании способов его педагогического использования. Он помогает клубисту обдумать и испробовать различные средства с тем, чтобы довести его работу до действительного и совершенного выполнения. Руководитель помогает создавать трудовую жизнерадостную обстановку, поддерживает ребенка в трудные моменты, наблюдая за его работой. Руководитель дает себе отчет в том, чего достиг и чему научился клубист в данной работе; что дала ценного клубисту эта работа в смысле его переживаний. Руководитель может оказывать влияние в любой момент работы: 1) может помочь клубисту ставить цель; 2) может поощрять его к наилучшему, совершенному выполнению работы; 3) может раскрыть перед клубистом новые художественные и иные ценности.

Литература. 1. Клубное движение до 1917 г. Шацкий С. *Дети — работники будущего.* Изд. „Раб. просв.", М. 1922. Шацкие В. и С. *Бодрая жизнь.* ВЦСПС, М. 1919. *Отчеты* о-ва попечения об учащихся детях города Москвы (1912—1916).

2. Клубная работа после 1917 г. Боровичь. *Детскийклуб.* История одного опыта. „Труд", Харьков 1919. Белокопытова М. и Крупская Н. *Социально-педагогическая работа в школах и клубах для подростков.* „Нар. уч.", М. 1919 г. Львов К. *Школьный клуб* („Педагогические курсы на дому", 1924, № 8). „Раб. просв.". Пфейфер С. *Детский клуб, его значение, цель и организация.* „Мир", М. 1924. *Клубный сборник.* Материалы по клубной работе в школе соцвоса и профобрвз. Изд. Цутранпроса. М. 1925; *Клубная и кружковая работа в школе,* Хрестоматийный сборник под ред. Н. Иорданского. М. 1926; Львов К. и Родин А. *Клубная работа в школе.* ГИЗ, М.—Л. 1926. *Общественно-полезная работа школы* под ред. Научно-метод. совета ЛГОНО. ГИЗ, М.—Л. 1926. *Установки и опыт клубной работы в массовой школе.* Сборник статей под ред. комиссии Планово-метод. совета МОНО „Нов. Москва". 1926. Львов К. и Полетаева М. *Организация клубной работы с детьми.* „Раб. Просв." М. 1927.

К. Львов и М. Полетаева.

ДЕТСКИЕ КРУЖКИ И АССОЦИАЦИИ.

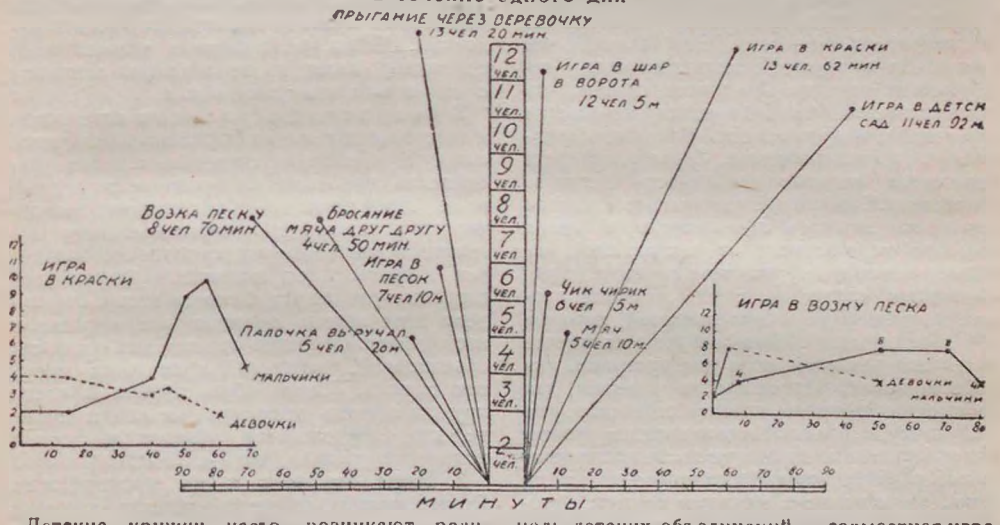
1. Детские группировки. Под детским „*кружком*" и „*ассоциацией*" мы подразумеваем детский коллектив, длительно объединившийся для той или иной совместной деятельности, обычно намеченной самими членами кружка или ассоциации — детьми. Содержание деятельности и характер организации детских коллективов зависит таким образом от участников коллектива. Прежде всего выясним разницу между „детским кружком" и „детской ассоциацией" и несколькими сходными понятиями; для этого дадим привычную для каждого учителя картину из детской жизни.

Всякое объединение детей можно назвать *группой,* но не всякое — кружком или тем более—ассоциацией. Группа группе рознь. Часто мы видим, как дети собираются в небольшие кружки—10—15—20 детей, но сборы эти бывают или случайные, кратковременные, с минутно возникшей целью, или более устойчивого характера, выливающиеся в постоянные детские собрания и ведущие к прочным объединениям. Детскую группу, собравшуюся для одной игры или собравшуюся послушать рассказ, посмотреть на шарманщика, вернее всего назвать *стайкой, кучкой;* как только кончил играть шарманщик или кончился интересный рассказ, дети разбегаются по разным местам. Единственное, что

сдерживало их,— это игра шарманщика или рассказ кого-либо из приятелей. Организация такой стайки примитивна: не мешай слушать другому, не мешай смотреть и оставайся здесь до тех пор, покуда ты хочешь, нет ответственности за свои действия вне этих пределов. Но, приглядываясь ближе к детям, мы часто можем заметить, помимо мимолетных и случайно группирующихся стаек, группировки, принимающие более устойчивый, определенный, более или менее постоянный по составу характер. Такого рода объединения гораздо ближе подходят к наименованию *кружка*. Например, наблюдая во время перемены на школьном дворе детскую игру, вы увидите, что игроки группируются в излюбленные группы, как бы *игральные кружки*, и каждый из игроков несет ответственность за исполнение правил игры. Правила эти проявляются только во время игры, и кружок живет только при игре. Кончилась игра, дети расходятся по школе, начинают заниматься другими деятельностями, возникают новые группировки.

Таким образом, организация игрального объединения предъявляет каждому игроку требование отвечать за свои действия в пределах общих правил перед всеми остальными игроками. В свою очередь и каждый участник игры требует от остальных точного исполнения всех правил. Получаем взаимную ответственность друг перед другом. Если эти условия есть налицо в совместно действующей группе, мы говорим о *коллективности*, и правильнее назвать данное объединение уже не стайкой, а детским *коллективом*.

Наблюдения за свободными группировками и продолжительностью игры у детей в течение одного дня



Детские кружки часто возникают ради игры, но можно подметить целый ряд кружков, в которых объединяющей деятельностью служит не только игра, но и та или иная работа, прогулка, общий интерес к той или иной технической деятельности, музыкальной деятельности, исследованию природы, политической работе и т. д. В кружках постепенно выделяются лица, ответственные за ту или другую сторону деятельности кружка. При длительно действующем кружке это совершенно необходимо. Можно заметить наличие председателя, секретарей общих собраний, казначеев и т. д. Некоторые кружки завязывают связь с соседними кружками. Так возникают союзы и ассоциации. Объединение нескольких кружков между собою мы и называем *детской ассоциацией:* такова, например, ассоциация юных натуралистов имени Тимирязева, таково и объединение юных пионеров в организации данного района, данного города и всего СССР.

2. Возрастные особенности детских группировок. Проследим особенности детских кружков по возрастам. В дошкольном возрасте главная и почти единственная цель детских объединений — совместная игра, принимающая бесчисленные формы и вариации, часто связанная с тем или иным трудом. Труд, граничащий с игрой,— типичное для детей-дошкольников времяпровождение. Размер объединения невелик, играют-работают вместе двое, трое, пятеро. Редко в дошкольном возрасте встретишь группу детей в десять человек. Объединение для игры недолговечно, иногда игра продолжается 10—20 минут, и объединение возникает на 20 минут, а потом дети расходятся. Реже, но часто встречаем игру в течение одного — двух часов. Еще реже встречаем игры с постоянными группками дошкольников, продолжающиеся неделями. В этих группировках мы имеем зачаток будущих коллективов. На прилагаемой таблице мы видим длительность количества и качества детских группировок на площадке в течение первого дня. Наблюдение произведено А. У. Зеленко (см. стр. 517—518). Мы видим, что детей объединяют разные формы игры: игра в краски, палочку-выручалочку, в песок, дети возят песок, дети гоняют шар в ворота, прыгают через веревочку, бросают мяч друг другу. В этот день самая продолжительная игра —в

детский сад (сопряженная с разными формами детского труда) — заняла 92 минуты; игра в краски — 62 мин. Это — относительно длительное объединение, кружки, возникшие на час, на полтора часа. Но много и таких мимолетных объединений, как, напр., гонка шара в ворота, — 12 человек играют 5 мин. Кружок возникает на 5 минут и через 5 мин. распадается, дети переходят на другую игру. Самое большое по количеству детей объединение — объединение для игры в пчак — 13 человек. Это явление можно наблюдать и на других группировках данного возраста.

Переходя к более старшим возрастным группам, 8—14 лет, мы должны отметить, что детские силы увеличиваются, запас представлений, навыков к совместным деятельностям делается гораздо сложнее и разностороннее. Стремление к объединениям как бы усиливается. Мы замечаем, что действовать *группой* ребятам становится интереснее и ценнее, чем действовать в *одиночку*. Это явление мы наблюдаем во всех социальных средах, у детей разных народов. Мы можем сказать, что стремление детей к объединениям в небольшие сообщества, в *кружки* есть факт *социально-биологического значения*. Социальная среда формирует главные особенности детского коллектива. Содержание деятельности, целевая установка детского объединения в очень большой мере зависят от тех влияний, которые оказывает окружающая среда на детей. Во всяком случае мы можем заметить громадное разнообразие деятельностей, которые объединяют детей. Дети собираются вместе не только для игры, но и для прогулки, для рыбной ловли, для охоты за птицами, для наблюдения природы, охотнее совместно, чем в одиночку, выполняют то или иное поручение. Мы наблюдаем начинающуюся специализацию такого рода кружков. Часто можно встретить, напр., из игральных кружков кружки „футболистов", гоняющих свои мячи повсюду, кружки „голубятников", кружки „любителей марок", „сельскохозяйственные кружки", кружки „юнатов". Род деятельности, ее выбор диференцируются все больше и больше. В то же время группировки с определенным составом детей делаются все более излюбленными. Там, где деятельность носит постоянный, повторяющийся характер, мы замечаем, что дети охотнее работают с членами своего кружка. Так, например, пастьба скота, поездка в ночное, совместная сторожка охотнее совершаются членами своего небольшого кружка. Можно заметить интимность и спаянность между собой членов кружка и часто холодность по отношению к не-членам группы. *Товарищ* в это время часто дороже членов *семьи*, часто авторитетнее учителя и взрослого. Товарищ—самое задушевное, дорогое и милое на свете существо. Появляются и усложняются *правила*, иногда возникает целый неписанный кодекс товарищеских правил, действующих между членами данного кружка: поступать по-товарищески, не иметь тайн друг от друга. Один-двое ребят, наиболее активных, развитых, сильных, находчивых, обладающих наибольшими качествами товарища, могут играть роль вожаков, направляющих деятельность ребят. Появляются сложные обязанности членов кружка по отношению друг к другу.

От того или иного отношения со стороны окружающих очень часто зависят не только форма и содержание деятельности, но и все направление работы данного объединения. Учитывая биологический момент — стремление к организации, на почве этого стремления возникло и стихийно развилось детское коммунистическое движение. Здесь мы имеем пример спайки интересов с средою взрослых. Но в отдельных случаях возникают и организации, стоящие во враждебных отношениях со средою. Таковы, напр., объединения беспризорных, детские шайки, которые иногда имеют место. В Москве, напр., была открыта шайка детей в возрасте 11—12 лет, изловчившаяся на сбыте фальшивых купонов при отпуске хлеба в булочной. Шайка беспризорных человек в 30 совершает налет на проходящую женщину с целью вырвать сумку и т. д.

В возрасте подростков стремление к товариществу может достигать наибольшей силы. К прежде перечисленным целям объединения прибавим выпирающее на первый план стремление к объединениям политического и технического характера. Виды деятельности здесь диференцируются еще больше, чем в предыдущем возрасте. С формальной стороны правила углубляются редко, но кодекс этих правил делается все суровее и настойчивее. Особенно это заметно среди тех объединений, которым приходится вести, так сказать, боевой образ жизни. В члены кружка попасть могут уже не все, а только те, кто определенным образом и хорошо исполняет правила, кто — „свой".

3. Виды кружков и их организация. Педагогическая ценность детских кружков заключается в том, что каждый кружок предъявляет члену его упражнение в самовоспитании, самодеятельности, в кооперировании с другими, в совместной работе, требуя таким образом постоянной тренировки в коллективности. Это представляет собой громадную педагогическую ценность. Если прибавить к этому, что кружок организуется ради определенного дела, связанного с получением новых знаний, то станет ясно, что кружок имеет большое значение и *самообразовательное*. Таким образом кружки могут сделать громадное воспитательное и образовательное дело, помогая школе и учителю.

Юные пионеры одним из лозунгов дня поставили содействовать всякого рода производственным и натуралистическим кружкам, которые начинают стихийно возникать среди нашей детворы. Движение в пользу кружков, можно сказать, только начинается, оно еще не достигло своего расцвета.

Выше говорилось относительно детских кружков, которые возникают никем не регламентируемые и мало направляемые в своей деятельности. Учитель, устраивающий в школе кружок или помогающий детям в организации

кружка вне школы, конечно, должен помочь кружку и своим руководством. Методика руководства кружком заключается в предоставлении детям возможности на почве их собственных стремлений к знанию и их интересов получить эти знания, устранить те препятствия, которые могут быть вследствие отсутствия помещения, и т. д.

„Необходимо, — говорит Н. К. Крупская,— чтобы детский и подростковый кружок стал бытовым явлением. Важно, чтобы ребята с ранних лет втягивались в кружковую работу, вносили в нее свою инициативу, свой почин, свое увлечение". „Кружок рыболовов", „кружок санитарный", „кружок цветоводов", „кружок рисовальщиков", „кружок столярный", „кружок чтецов", „кружок стрелков", „кружок машинный", „кружок грамоты", „кружок друзей газеты", „кружок поварской" и т. д., и т. д. Трое, пятеро ребят задумают заняться чем-нибудь, поставят себе общую цель — пусть образуют кружок, спаянный общей целью, общим интересом. Не нужно только никаких уставов, формальностей, которые живое дело могут легко превратить в мертвечину, отбить у ребят интерес к делу. Сообща ставить себе цель и сообща разрешать ее—дело чрезвычайной важности. Школа, пионеры, избы-читальни — все и вся должны способствовать организации ребячьих кружков, приходить им на помощь. Навстречу ребятам должны итти взрослые, всячески помогая их самодеятельности.

Для того чтобы познакомить учителя с разными видами кружков, а также с их распространением, укажем, что, напр., в одном из районов г. Москвы (в Баумановском) работает 16 видов школьных кружков, в которых объединено около 4.000 детей, больше половины всех учащихся. Вот таблица этих кружков:

№ №	Название кружков	Число кружков	Число детей
1	Политкружки . .	44	1.404
2	Безбожник. . . .	24	915
3	Пикор. и стенкор.	3	130
4	Физкульт. и спорт.	30	1.387
5	Шахматные . . .	4	100
6	Радио	6	294
7	Драматические .	30	1.023
8	Музыкальные . .	6	152
9	Хоровые	17	600
10	Литературные . .	20	610
11	Художественные .	16	456
12	Юнатов	11	250
13	Химические . . .	3	152
14	Ручного труда . .	8	238
15	Лепки	3	60
16	Математические .	7	210

Нет возможности перечислять все те виды кружков, которые возникли. Насчитывают всего до 150 видов разных кружков [1]. Приведем в качестве примера правила одного из кружков — санитарных. „Цель кружка — действительное вмешательство в окружающую жизнь с целью ее улучшения под руководством врача. Каждый член кружка должен приходить в школу чистым, способствовать чистоте других и способствовать улучшению санитарной и гигиенической обстановки школы. Каждый член кружка помогает распространению разностороннего санитарного просвещения".

В качестве примера деятельности приведем достижения данного кружка. Кружок добился таких улучшений школьного быта: 1) введения влажной уборки помещения; 2) систематического проветривания комнат для занятий; 3) кружок приобрел плевательницы; 4) члены кружка поставили бак с кипяченой водой; 5) дети стали приходить в класс без верхней одежды и без головных уборов; 6) в уборной стало заметно чище; 7) успешно боролись с курением табака в стенах школы; 8) урегулировали занятия физкультурой.

4. Кружки юнатов. Большое развитие в РСФСР получили после Октябрьской революции *кружки юных натуралистов.* В настоящее время по нашему Союзу имеется до 500 таких кружков с коллективом юнатов до 15.000. Кружки эти росли и объединялись под влиянием „Биостанции юных натуралистов имени Тимирязева в Москве", руководимой Б. В. Всесвятским. Кружки так или иначе направлены на изучение естественно-производительных сил своего района (краеведная работа) и ставят себе исследовательские задачи в масштабе, доступном возрасту. Кружки существуют главным образом при городских школах. За последнее время эти кружки чрезвычайно удачно выполняют выдвигаемый школами лозунг *общественно-полезного труда,* проводя в этом отношении широкие кампании. Например, в Тульской губернии ряд кружков объявил своим делом *кампанию по борьбе с вредителями садов.* Юнатами было обследовано несколько сот садов в районе Тулы, и во всех этих садах вредители изучены, опрысканы, окурены, стряхнуты и т. д. С 1925 г. во многих местах началась *борьба с малярийным комаром,* организуемая юнатами. Этот опыт подробно описан в „Вестнике Просвещения" (Москва) и „На путях к новой школе". Юнаты организуют также *дни леса,* а на юге (в Одессе) некоторые кружки юнатов наладили *борьбу с грызунами.* На очереди (в городах) *борьба с мухой,* как разносительницей заразы.

Типичные темы работ отдельного кружка юных натуралистов описаны, напр., в статье Б. Всесвятского: 1) Составление местного календаря природы, 2) Составление краеведческой карты, 3) Наблюдения за животными и растениями. Фенологические наблюдения, наблюдения над жизнью отдельных животных и растений.

Дети младшего возраста (9—14 лет) почти все интересуются *проявлениями* окружающей жизни, в частности жизни природы. Внимание их привлекают *изменения* в окружающей природе, сезонные явления, рост и развитие животных и растений. Более старшие дети (14 лет и старше) интересуются вопросами причинной зависимости между различными явлениями.

Кружки дают много для общего развития ребенка уже с первого дня поступления в кружок. В то же время, особенно в старших

[1] См.—Львов К. И. „Справочник по детской самоорганизации".

групак, кружки готовят к профессиональной и общественной деятельности. При этих условиях работа кружков постепенно раздвигает глубину исследования, и практическое применение работ кружка вливается в общий поток современного социалистического строительства. В 1925 г. при Главсоцвосе НКП РСФСР организовано *Центральное бюро для руководства кружками юных натуралистов*. Постановление ЦК ВЛКСМ о юных натуралистах обращает внимание на важность сочетания работы кружков юных натуралистов с задачами поднятия народного хозяйства: изучение производительных естественных сил и природных богатств Советского Союза, изучение наилучших способов использования этих природных сил и богатств, работа по вопросам народного здравоохранения (напр., изучение малярийного комара и других насекомых, вредящих человеку, и борьба с ними); изучение зеленой площади в городах и практические работы по увеличению зеленой площади выдвигаются этим постановлением в первую очередь. Совершенно правильно постановление обращает внимание на необходимость педагогического подхода к организации участия сил, интересов и стремлений ребят и на необходимость связи с юными пионерами. Важно устраивать кружки юных натуралистов не только при школах, но и при клубах юных пионеров. При чем задача пионерской организации — направить местные кружки юных натуралистов в правильное русло (если работа будет оторвана от жизни или иметь неправильный уклон). Постановление подчеркивает, что это вполне возможно осуществить, действуя осторожно, постепенно завоевывая товарищеский авторитет среди юных натуралистов.

5. Кружки юных техников. В настоящее время, в связи с чрезвычайной важностью пропаганды технического образования, выдвигаются новые формы и виды кружков, — кружки технические, производственные и трудовые. За 1926 и 27 годы в разных концах Союза возникло больше сотни разных кружков этого типа [1], и это, конечно, только начало громадного движения. Со стороны подростков идет неудержимый спрос на электротехнические кружки, и важно поощрять их, поскольку электро-энергетическая база кладется в основу народного хозяйства нашей страны. Интенсивно развиваются и другие, важнейшие для индустриализации кружки: химические, авио. Есть ряд попыток *производственных кружков* рабочей молодежи при заводах. Это дело позволяет поставить на совершенно новые рельсы вопрос о техническом образовании рабочей молодежи, вводя сюда широко самообразовательные методы, отправляясь от конкретного материала завода, направляя мысль молодежи на усовершенствование процесса производства.

Таким образом движение юных натуралистов и юных техников открывает нам интереснейшие педагогические, социальные и хозяйственные перспективы вовлечения масс подрастающего поколения в борьбу за знания, за новые коллективные формы хозяйства.

6. Содержание работы кружков. В заключение отметим типичное содержание работы кружков. После того как образовалась группа и выработан план работы кружка, руководитель кружка содействует намечению работ в кружке самих ребят, их докладов, бесед, проводит с ними экскурсию для того, чтобы посмотреть, где что лучше делается, устраивает научные вечера или выставку, способствует объединению ребят внутри кружка в небольшие группировки, способствует приглашению в кружки новых членов. Члены кружка в процессе своей работы мало-по-малу добывают нужное оборудование трудового кружка, напр., верстак, тиски, инструменты. Наиболее активные члены кружка приносят нужные материалы: проволоку, гвозди, доски, дерево для работы. Ребята, как общее правило, участвуют в самом оборудовании кружка. Если это есть, то кружок сразу становится на прочные ноги. Одна из главных методических задач руководителя — привлечь детей в качестве активных участников кружка с самого начала.

Каждый из кружков хорош тем, что он дает своим членам возможность практически поставить перед собой определенное задание в своем районе и вместе с товарищами разрешить его своей ежедневной работой. „Только в труде с рабочими и крестьянами можно стать настоящим коммунистом". Кружок тем и ценен, что он дает возможность ребятам работать у себя в районе именно вместе с рабочими и крестьянами взрослыми. Вот почему так важно, чтобы все существующие уже и возникающие кружки были увязаны в своей деятельности с пионерскими и комсомольскими организациями. Это лучшим образом оградит их от академизма и свяжет их работу с каким-либо общественно-полезным заданием, с интересами трудящихся и с нуждами окружающего района.

Литература. Варендонк. *Детские сообщества*. М. 1926. 65 к. Львов К. И. *Справочник по детской самоорганизации*. „Раб. просв.", М. 1926. 50 коп. Крупская Н. К. *О деткружках*. „На путях к новой школе", 1926, № 4. Крупская Н. К. *Воспитание юных ленинцев*. „Мол. гвардия", 1 р. 25 к. (Там же ст. „Комсомол и бой-скаутизм".) Всесвятский В. *Исследовательский метод и его значение*. (О работе биостанции.) „Раб. просв." 1926. *Листки биостанции им. Тимирязева*. Период. издание. Москва. Костецкий. *Сельскохозяйственные кружки молодежи*. „Нов. Дер.". 30 коп. Жекулин В. *Химические кружки молодежи*. ГИЗ, 1925. 90 к. Г. Дохман. *Ест.-научный кружок в клубах молодежи*. ГИЗ, 1924. Кроме того, много материалов по практике детских кружков дают юношеские журналы: *„Пионер", „Знание—сила", „Барабан". „Вожатый"*. Журнал *„Вожатый"* — за 1926 и 1927 год—ряд статей об организации кружков юных техников. И. Розанов. *Технические кружки молодежи*. *„На путях"*, № 1, 1926. Н. Булатов. *Первый смотр юных техников*. *„На путях к новой школе"*,—1927 г.

И. Г. Розанов.

[1] В этом же году открывается первая „Центральная детская техническая станция".

ДЕТСКИЕ МУЗЕИ.

1. Детские музеи за границей. Современный музей, живой, деятельный, общественный институт, а не кладбище искусства или науки, работающий при этом не только со взрослыми, но и с детьми, является последним детищем цивилизации XX в. Вслед за ним идет еще одно новое создание культуры человечества—самостоятельный *детский музей*, обслуживающий интересы „маленького народа" так же широко, как это делают современные музеи для взрослых.

Молодые музеи С. Америки стоят впереди других в новой музейной работе. Старая Европа тоже начинает понемногу вступать на новый путь и отрешаться от своей замкнутой позиции—только хранительницы следов старой цивилизации. В СССР живо заинтересованы новой ролью музеев в области просвещения масс взрослых и подрастающего поколения, а также новой формой такого просвещения, дающей возможность молодой личности находить свое место среди других человеческих групп, музей дает толчок инициативе личности и сплачивает ее в коллективном творчестве. Радость ребенка от впервые виденного, ощупанного, понюханного, испробованного несравненно ярче, чем у взрослых; его потребности в таких ощущениях сильнее. Этот интерес от вновь изведанного толкает его к новым изысканиям и рождает потребность в их активном выражении. Старые музеи не могли служить этой цели, и мы видим, как в Америке один за другим открываются специальные детские музеи научного и художественного характера и ощупью ищут новой дороги, а старые детские музеи создают особые детские комнаты, отделы, и таким образом из отдельных разбросанных начинаний постепенно вырисовывается синтетическая картина настоящего *детского музея*. Содержание деятельности детского музея следующее: 1) Детский музей должен подойти к детям прежде всего методом чувственных восприятий и для этого должен помочь выработке *„чувственной грамотности"*. 2) Чувственные восприятия должны быть основаны на призыве к удовольствию. 3) Подход к умственным интересам должен быть основан на возможности производства экспериментов, „достижения изобретений", делаемых достаточно самостоятельно детьми. Музей же дает помощь пособиями и наводящими вопросами. 4) Детский музей ставит своей целью помочь выработке из детей более глубоких *любителей наук или искусств*, содействуя им организацией трудовых занятий в реальном воплощении их исканий. 5) Чувство прекрасного ищет у детей прямого активного исхода, и поэтому детский рисунок, танец, декламация, драматизация обязательны как *способ активного ощущения красоты* в связи с картиной, музыкой, демонстрацией или лекцией. 6) Обмен коллективными впечатлениями: групповые переживания гораздо более важны в музее для детей, чем для взрослых. 7) Детский музей центром своей музейной динамики ставит самостоятельную работу детей по созданию ими своих коллекций.

До сих пор нигде еще нет специально построенного здания для дома детского музея. Все существующие устроены в случайных помещениях и не удовлетворяют требованиям музейных работников. Само здание, расположение в нем коллекций и приспособление к работе должны быть подчинены нижеизложенным принципам: кроме комнат с музейными коллекциями и библиотеки-читальни, там должны быть трудовые мастерские, где взрослые мастера и дети-помощники могут делать модели по народоведению и этнографии, препараты по естествознанию, могут производить художественные и научные эксперименты, могут подготовлять свои экскурсии. Затем должны быть служебные комнаты для хранения запасов вещей и материалов. Отдельной группой являются помещения демонстративного характера, как аудитории, и помещения временного выставочного характера.

Америка была первой страной, начавшей создание специальных детских музеев. Кроме того, около 20 общих музеев имеют специальные детские отделы и ведут организованную работу с детьми.

Н ь ю - Й о р к. Детский музей в Бруклине, открытый в 1899 г. под руководством Анны Галуб, был первым, превратившимся из скромной коллекции вещей в самостоятельное и оригинальное учреждение. Его посещает добрая сотня тысяч детей в год. Внизу находится небольшая аудитория без сцены, но с платформой, хорошо оборудованной для производства опытов. Рядом с ней имеется маленькая комната, где молодежь готовит свои самостоятельные приборы по фотографии, радио и т. п. Дальше идут всевозможные шкафы с коллекциями, при чем последние построены по принципу отдельных циклов с очень строгим отбором экспонатов, часто связанных друг с другом контрастом, а не сходством; возбужденное этими контрастными сопоставлениями, любопытство развивается и направляется остроумно составленными надписями. Показательные модели оживляются последними изобретениями музейной техники — небольшими панорамами, освещенными электричеством. Эти „жизненные группы", как их называют американцы, где все так представлено, чтобы дать возможно более полную иллюзию „комплекса жизни", с природой, зверями, человеческими бытовыми группами, ведут к тому, чтобы дети могли увидать сами картину сложной жизни, разделенной на части схематическими изображениями, окружающими такую группу. Наверху помещается библиотека, где собраны великолепные коллекции книг, картин, альбомов, дающих возможность детям изучать подробнее то, что вызвало их любопытство в музейных экспонатах. Само углубле-

ние идет по нескольким путям: прежде всего организуются систематические экскурсии и кружки любителей разных отраслей жизни. Во-вторых, проводятся так называемые „музейные игры", в которых рядом остроумно поставленных вопросов и загадок, связанных с предметами, имеющимися в музее, вызывается пытливость и работа интеллекта у ребенка, находящего в этой интересной игре стимул для более серьезного изучения вопроса. От игры идет естественный переход к небольшому циклу лекций или курсов, где любители разного рода объединяются в кружки и специализируются. Из таких специалистов вырабатываются естествоиспытатели путешественники, этнографы, техники, художники, которые найдут свое призвание в той области культуры, которая была их любимым делом в детстве. Связь игр, чтения, слушания докладов ведет к тому, что летом налаживаются специальные детские лагери или колонии, куда собираются только любители определенного дела и занимаются серьезно изучением какого-нибудь вопроса на лоне природы.

Бостон. Здесь имеются два детских музея. Один из них похож на Бруклинский, другой же посвящен искусству для детей. Внутри его довольно низко, так, чтобы было видно детям, висят в рамках под стеклом красивые картинки—иллюстрации из детских книг. Посреди зала на столах стоят небольшие статуэтки, изображающие зверей или детей.

В следующей группе музеев стоят общие музеи, ведущие работу с детьми.

Музей искусства в Толедо проводит целый ряд кампаний для развития культурных и художественных вкусов среди населения, особенно среди детей. Были устроены: а) кампания „красоты города", б) выставка „заботы о детях", в) кампания „защиты полезных птиц".

Музей в Вустере ведет очень интересные художественные классы. Дети попадают в эти классы после известной подготовки и отбора. Классы разбиты на три группы: низшая изучает цвет; средняя — формальный рисунок (в японских литографиях); старшая группа учится уменью выражать художественную мысль.

Отделение детского музея при городской библиотеке и музее в городе Нью-Арке, штата Нью-Джерси, имеет другой характер. Там дети имеют свои самостоятельные группы и являются действительно младшими сотрудниками руководителей. С музеем связан целый ряд клубов, главным образом коллекционеров.

Музей устраивает, кроме того, специальные подвижные выставки по народоведению, природоведению, по истории металла, тканей и т. п.

Музей Юго-Запада в Лос-Анжелосе ведет ценную работу с детьми и с взрослыми. Она распадается на следующие группы: 1) Помощь школам и регулярное посещение музея целыми классами. 2) Объяснение коллекций детям-посетителям. 3) Клубы учительниц для развития их знаний по истории и природоведению юго-запада Америки. 4) Связующие организации: родительско-учредительная федерация, материнский образовательный центр и т. д. 5) Промышленные группы. 6) Художественно-промышленные группы. 7) Группы рисовальщиков для модных журналов.

Нью-Йоркский музей естествознания был одним из главных начинателей, открыв свои двери детям еще в 1880 г. До одного миллиона детей пользовались его услугами. Этот музей имеет вопросники по разным отраслям знания для детей и учителей, во главе которых стоит девиз: „Лучше знать что-нибудь о немногих животных, чем только имена многих".

Многие музеи в Англии, Германии и Скандинавии тоже уже начинают серьезную работу с детьми в общих музеях, но нигде не довели ее до того развития, как это сделали американские музейные работники. Педагогический музей в Японии, в г. Токио, имеет остроумные движущиеся модели.

2. Положение вопроса в СССР. Несомненно, что в СССР задача организации детских музеев должна стоять на первом плане больше, чем за границей. Для нас в работе с детским музеем возможно много самостоятельных подходов, отличных от подходов капиталистического строя Запада; у нас есть больше возможности творить, выдвинув на первый план работу над реформой социального строя, по изучению истории классовой борьбы, религии и истории суеверий, по связи строя школьного со строем социальным, по пропаганде текущих задач социалистического строительства, а также демонстрируя, как учатся в буржуазных странах и как можно учиться в социалистической стране. Предшественником детских музеев может явиться организация сменных выставок для детей, которые могут заложить фундамент для создания детского музея в будущем. На таких выставках можно многое не только смотреть, но и потрогать, попробовать, подвигать, — таким образом дан исход чувству моторной динамики у детей. Можно смело создавать новые комплексы представлений, ставя рядом картину, скульптуру, механизм, фотографию и, наконец, последнее достижение музейной техники — „жизненную группу" или маленькую панораму, что, несомненно, придаст выставке и детскому музею совершенно иной характер бодрой детской жизни, полной активного участия детей. Это новое орудие человеческой культуры отлично от молчаливой и торжественной атмосферы старого музея. Такая работа уже начинается в нескольких местах в провинции, а также в Москве и Ленинграде. В Москве лабораторную работу в этом направлении ведет комиссия по музейной работе с детьми при Институте методов внешкольной работы Наркомпроса. В течение 1926—27 гг. были устроены специальные выставки для детей на темы: „Как люди изображают зверей", „Что и чем движется" и „Как учились в старину и как учатся теперь". Эти выставки имели пере-

движной характер и устраивались в музеях, школах и домах просвещения. Пропустили они до десяти тысяч детей. Кроме даваемых объяснений, на выставке проводились „музейные игры" типа, описанного выше, давались драматизации, проводились часы рассказов и рисования. Музейная комиссия проводила в Музее изящных искусств в Москве „музейные игры", связанные с осмотром и отыскиванием соответствующих картин и скульптур. Результаты выставок постепенно образуют базу для первого детского музея. Из больших музеев ценную работу ведет Государственный Исторический музей, где организован отдел популяризации музейных собраний. С начала работы в 1917 г. отдел провел экскурсии для 6.000 школьных групп в количестве не менее 120.000 детей; при отделе имеется специальный кабинет с выставкой „Музей и школа", собравший до 2.000 предметов и рисунков, сделанных детьми по археологии и истории быта.

Литература. Америка. Бюллетени: 1) *Children's Museum. Mooklin.* New York. 2) *Menopoliten Museum of Art.* New York. 3) *City Museum of New Ark.* New York. 4) Отчеты. *American Museum of Natural History.* New York. Англия. *Educational Museum.* London. Германия. *Heimatmuseum, Schule und Volksbildung.* Leipzig. СССР. А. Зеленко. Детские музеи в Северной Америке. Изд. „Раб. просв". Москва.

А. У. Зеленко.

ДЕТСКИЙ ТЕАТР.

1. Краткий исторический обзор. Начиная с эпохи Возрождения и кончая XVIII веком, школьный театр входил в учебный план западно-европейских школ, обслуживая не только школьников, но и взрослых. Особенно прославился *школьный театр* иезуитских коллегий. Иезуиты создали собственных драматургов и постановщиков, обставили свой театр большою пышностью декораций и костюмов, ввели в него музыку и балетные интермедии и пользовались им как орудием религиозной пропаганды. Из Западной Европы школьный театр проник и в Россию, где он существовал до смерти Петра I. Публичные выступления учащихся, конечно, способствовали развитию в них тщеславия и самоуверенности, но иезуиты находили это вполне естественным для детей знатного происхождения, которые одни только имели привилегию публичного выступления; когда же в Сен-Сирском институте благородных девиц развитие тех же качеств было замечено в сиротах, предназначавшихся к очень скромной участи, публичные представления в нем немедленно были прекращены. В Англии XVI века, на ряду со школьным театром вышеописанного типа, существовал и *профессиональный детский театр* с репертуаром языческого (мифологического) содержания: об этом театре упоминается в „Гамлете" Шекспира (д. II, сц. 2). Труппа его состояла из мальчиков—певчих придворной капеллы королевы Елизаветы; они выступали раз в неделю перед изысканною публикою в единственном в эту эпоху крытом театре. Возраст исполнителей оказал свое влияние на характер репертуара: одетые в роскошные костюмы, дети разыгрывали пьесы на сказочные сюжеты, заполненные музыкою, пением и фантастическими танцами и принадлежавшие перу лучших драматургов своего времени (так. наз „маски" и комедии Бена Джонсона и др.). Влияние этих пьес отразилось и на Шекспире („Буря"). В родстве с ними находятся позднейшие рождественские „пантомимы" английских праздничных спектаклей для детей, французские феерии и немецкие сказочные пьесы. Профессиональные детские труппы существовали и позже, но в конце-концов это был лишь один из видов эксплоатации детей. В некоторых странах участие детей в театральных представлениях или совсем воспрещено (во Франции с 1848 года), или ограничено известными условиями (в Германии — участием в выступлениях, в которых „преобладает высший интерес искусства или науки"). В России дети не были ограждены законом, что давало возможность существования в Петербурге в начале XX века профессиональных детских трупп, состоявших из одних девочек (полубалетная труппа Чистякова) или из мальчиков и девочек (труппа Бенуа), на чисто-коммерческих началах. Совершенно иной характер имел детский театр, функционировавший с 1893 г. в течение 15 лет каждое лето на открытой сцене детского уголка в Петербурге, в саду народного театра *Невского общества народных развлечений*, под руководством А. М. Юхневича. Театр этот обслуживал исключительно детей окрестного рабочего населения при помощи тех же детей, менявшихся для каждой постановки. Пьесы ставились с 2—3 репетиций, приближаясь по своему характеру к детской игре. Такая постановка дела обеспечивала его педагогическое значение. В течение XIX и начала XX века *специальных театров для детей* нигде не существовало, за единичными исключениями, и только в большие праздники на сценах общих театров ставились для детей наскоро разученные обстановочные пьесы из сказок или излюбленных детских книг авантюрного содержания. Первый специально детский театр, обслуживавший детей еврейского пролетариата — выходцев из России и Польши, — был основан в 1902 году в Нью-Йорке; он просуществовал 7 лет, поставил ряд пьес классических и детских и закрылся с уходом его руководительницы, мисс Хертс, вследствие ее переутомления. Несмотря на то, что исполнителями здесь были дети и подростки, театр этот вызвал сочувствие самых выдаю-

щихся американских педагогов. По словам мисс Хертс, „детский театр, задающийся идеалом материального успеха, тем самым сводит на нет собственные благие намерения. Он нуждается в субсидии в такой же степени, как и школа или колледж, и в коллективе интеллигентных руководителей, которые должны распоряжаться финансовою его стороною совершенно независимо от его администрации". В 1910 году в Мадриде был основан драматургом Х. Бенавенте детский театр с профессиональною труппою взрослых актеров, но театр этот „рухнул" два года спустя. В том же 1910 году писатель Луи Шаплон сделал попытку создать такой же театр в Париже с репертуаром реального (бытового) характера, но участь его была та же, что и театра Бенавенте. Буржуазия, детей которой эти театры хотели обслужить, не желала жертвовать ни своим временем, ни своими деньгами на их поддержку, предпочитая ездить со своими детьми на цирковые, балетные, оперные и драматические представления общих театров.

2. Детский театр в СССР после революции. Вскоре после Октябрьской революции в главных центрах Советской России началась усиленная работа над приобщением к искусству детей пролетариата, о которых никто не думал в дореволюционной России. С одной стороны, для детей начали устраивать специальные спектакли передвижного характера; с другой стороны, существующие общие театры открыли свои двери для детей на подходящие для них спектакли. Оказалось, что спектакли общего репертуара мало удовлетворяли детей, а для специально детских спектаклей нехватало отвечающего новым условиям детского репертуара; надо было все создавать наново. Уже в конце 1919 года заведующий педагогической секциею Театрального отдела в Москве В. А. Филиппов предложил на рассмотрение Центротеатра Положение об устройстве детского художественного театра. В марте 1920 года была принята декларация директории первого в Советской России *государственного театра для детей в Москве.* Основные положения декларации гласили, что детям нужна художественно-условная правда, им чужд реализм, но зато близко все волшебное. Также чужд им психологический анализ. Театр для детей должен быть синтетическим, основанным на импровизации. Он нуждается в собственном актере и собственном помещении. Критика должна исходить от самих детей. Репертуар должен быть классическим, фантастическим и сказочным. По намеченному декларацией пути, исключающему из репертуара детского театра реалистические пьесы, пошли в первое время все возникавшие в разных городах Советской России театры. Первый государственный театр для детей открылся в Москве в июле 1920 года. Театром фактически заведывала Г. М. Паскар, педагогическою его частью — В. А. Диканская, положившая начало собиранию детских „писем" о спектаклях с целью изучения детей-зрителей. В 1924 году, за отъездом Г. Паскар из России, театр этот перешел в ведение Ю. М. Бонди (умер в 1926 г.), а в конце сезона 1926/27 г. он слился с мастерскою педагогического театра Наркомпроса, основанною в 1922 г. Г. М. Рошалем, и функционирует в настоящее время под названием Педагогического театра. Паскар ставила в своем театре почти исключительно сказочные пьесы. Ее преемник, Бонди, исключил весь сказочный репертуар, оставив из прежнего репертуара только „Тома Сойера", и перешел к реальным постановкам из быта пионеров и беспризорников, изображенного в довольно романтической окраске. *Мастерская Педагогического театра* давала постановки новаторского типа (со стороны внешнего оформления), интересные для знатоков и доступные лишь для учащихся II ступени. *Педагогический театр*, являющийся продолжением мастерской, остается попрежнему преимущественно театром для II ступени, хотя начинает давать постановки и для I ступени. Второй детский театр в Москве — *Московский* театр для детей — возник в июле 1921 г. и функционирует все время под управлением Нат. Сац, обслуживая детей I ступени. Основные принципы театра, в формулировке С. Г. Розанова, относящейся к 1925 г., гласят: с педагогической стороны в основу каждой пьесы должна быть положена значительная социальная идея; с художественной — спектакли должны быть настоящими произведениями искусства. Прежний репертуар детского театра не годится: это — или сюсюканье, пригодное разве только для детей дошкольного возраста, которым театр не нужен, или инсценировки сказок и литературных произведений, уже знакомых детям и потому им мало интересных, да и вообще не нуждающихся в сценическом воплощении. Никакое искусство нынешнего дня ребенку не нужно, так как его эстетические интересы эволюционируют подобно человеческому искусству. Руководствуясь биогенетическим принципом, можно наметить примерный цикл постановок, каждая из которых даст детям понятие об эстетической культуре эпохи, народности, человечества на некоторой ступени его развития. Самая форма театральных представлений не должна быть современною, с отделением актера от зрителя, но приближаться к форме мистерии, праздника, игро-спектакля. Театр не должен руководствоваться отзывами взрослых о своих постановках, так как понимание и оценка детей расходится с оценкою взрослых. Актеру театра для детей необходимо самому играть с детьми, так как только общение с ними поможет ему постичь психику ребенка. Режиссеры и художники Московского театра для детей переменные, но красочность и стильность постановок остаются неизменною отличительною чертою этого театра, которому удалось создать свой репертуар пьес и игро-спектаклей при помощи сотрудничества ряда литераторов и двинуть вперед дело изучения зрителя введением записи наблюдений над зрительным залом

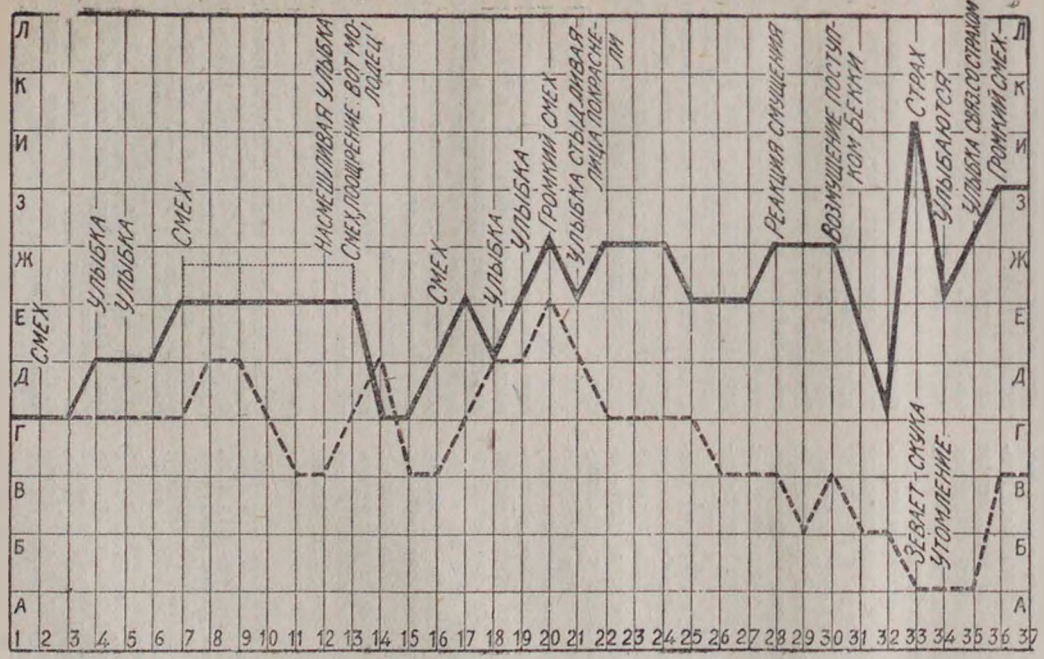
и графической их обработки. В последнее время репертуар театра все более и более осовременивается. На ряду со спорадическими спектаклями и балетами для детей разных театральных организаций в Москве существует, еще начиная с сезона 1925—26 г., *Передвижной московский театр юного зрителя*, работающий под руководством О. Рудаковой и обслуживающий малышей игровыми спектаклями, а детей старшего возраста — современными бытовыми пьесами. Следующим по порядку городом, в котором возник специальный театр для детей, был Краснодар. *Краснодарский детский театр* был основан в июле 1920 года группою интеллигентов и просуществовал около 2-х лет. Основу его репертуара составили сказочные пьесы, написанные для него С. Я. Маршаком и Е. Васильевою и изданные в виде сборника в 1922 г. Анкетный материал театра обработан проф. А. П. Болтуновым. В декабре 1920 года в Харькове состоялся первый спектакль студии, из которой вырос *1-ый госуд. театр для детей на Украине*. В марте 1922 г. театр перешел в ведение Украинского Главсоцвоса. Во главе театра стоит С. Я. Городиская. Задачи театра: 1. Проводить классовое воспитание подрастающей молодежи. 2. Развивать ее социальные инстинкты и коллективистические навыки. 3. Пробуждать и импульсировать у ребят самостоятельное художественное творчество во всех его областях. Репертуар театра — смешанный: переделки существующих пьес, оригинальные пьесы Р. Победимского, пьесы московских и ленинградских театров для детей. От сказочного репертуара театр перешел к современным и революционным пьесам на русском и на украинском языках, все более и более украинизируясь. Театр отбросил всякую камерность и модернизацию с ее полутонами и психологизмом, ввел взамен этого четкие ритмы, резкие и отчеканные переходы и мизансцены, ясную линию, гротеск. Театр обслуживает *всех* учащихся трудовых школ г. Харькова и пригородов. С осени 1924 г. при нем организовано, по примеру Ленинград. театра юных зрителей, делегатское собрание учащихся, а с весны 1925 г. работает и небольшой педагогический коллектив в целях более всестороннего изучения зрителя, чем изучение при помощи одних лишь свободных детских писем и бесед. В сентябре 1921 года в Петрограде был основан группою художников и педагогов под руководством А. А. Брянцева, работавшего ранее в Передвижном театре П. П. Гайдебурова, *Гос. театр юных зрителей (ТЮЗ)*, открывшийся несколько позднее, в феврале 1922 г. Основанию театра предшествовала почти двухлетняя работа Брянцева в качестве рядового педагога в Центр. карантинно-распределительном пункте, где с детьми он ставил драматические игры и устраивал посещения театров, а со взрослыми педагогами делал постановки для детей. Установка режиссерской композиции на особо острую и четкую динамичность спектаклей требовала и соответствующих декоративных установок, позволявших актерам делать широкие движения. Наиболее удобной для этого формою являлась арена цирка или „орхестра" античного театра. Этим был обусловлен выбор здания для ТЮЗ'а, который отличается от всех театров СССР устройством своего зрительного зала и сценической площадки. Места для зрителей в нем расположены полукругом и постепенно повышаются. Рядов — восемь; небольшие размеры зала, вместимостью в 500 человек, создают интимную обстановку и дают возможность всем зрителям ощутить свою близость к сцене Сцена открытая, состоит из орхестры, подходящей вплотную к первому ряду сидений для зрителей, разборного просценниума, небольшой авансцены и неглубокой двухъэтажной закрытой сцены. Такое устройство облегчает планировку самых разнообразных сценических установок, невозможных для коробочной сцены. В связи с таким устройством сцены ТЮЗ не пользуется плоскостными декорациями, прибегая вместо них к объемным (трехмерным) конструкциям. Актер ТЮЗ'а — актер синтетического театра, владеющий, на ряду с приемами разговорной драмы, также пением и пляской. Основные художественные руководители театра — постоянны, а не переменны. ТЮЗ обслуживает учащихся обеих ступеней, а при содействии кукольного театра (раньше марионеточного, а теперь — петрушечного) также и дошкольников. Репертуар ТЮЗ'а вырос органически в стенах самого театра: он эволюционировал, вместе с эволюцией своего зрителя, от сказки и героической легенды к производственно-бытовой и революционной пьесе, с частным уклоном в область детской комической оперетты. *Гос. театр для детей в Киеве* возник первоначально в сезон 1924—25 г., как частное предприятие; через год он стал государственным. Во главе театра стоит О. И. Соломарский. Художественный руководитель театра — И. С. Деева. При театре функционирует исполком делегатского собрания из 50 человек, ведущий большую организационную работу, а также детская художественная студия. Привлекаются к работе в театре и педагоги. Собственного репертуара театр пока не имеет. Спектакли в нем даются на трех языках — русском, украинском и еврейском. *Одесский театр для детей* в течение трех лет существовал как частное учреждение под управлением Е. А. Брилля без определенного плана и педагогического руководства; с начала сезона 1926—27 г. он стал государственным. При нем уже организовано делегатское собрание. Спектакли предполагаются на трех языках — русском, украинском и еврейском. Следует упомянуть еще о *спектаклях и театрах для детей с исполнителями детьми*. Еще в 1918 г. в Петрограде возникла детская художественная студия имени Лилиной, под руководством артистки Шумской. Это был интернат для девочек, которые днем ходили в школу, а вечером занимались пением, балетными танцами и разучиванием пьес обычного детского репертуара. Спектакли студии

больше нравились детям-зрителям, чем спектакли общих театров, но полупрофессиональный характер студии в связи с тем, что дети студии начинали уже выходить из детского возраста, привел к необходимости закрыть эту студию и образовать вместо нее новую, на других началах. Неослабевающая тяга к созданию театров для детей привела в последнее время к целому ряду новых попыток использовать для этой цели самих детей — в Баку, Вологде, Малой Вишере, Могилеве, Нежине (Нежинский ТЮЗ, под руководством Б. Милоченко), Новороссийске, Перми (ТЮЗ) и Ленинграде (детский экспериментальный театр при Центр. доме работников просвещения). Имеются сведения о подобных же начинаниях в Екатеринославе, Луганске, Рязани, Симферополе, Смоленске, Тифлисе, Ташкенте, Томске. Все эти начинания, делаемые подчас с самыми благими намерениями, являются, как показывает целый ряд делавшихся ранее попыток, рискованными экспериментами, допустимыми лишь в том случае, когда они обставлены так, как это было в любительском детском театре Юхневича (игровое начало) или в педагогическом детском театре мисс Хертс (серьезная работа под руководством профессионального режиссера и компетентного педагога), оба с переменным составом исполнителей. Внешний успех, обычно сопровождающий детские любительские спектакли, отнюдь не является признаком их педагогического благополучия. С педагогической точки зрения гораздо целесообразнее там, где нет детских театров, вместо детских публичных выступлений устраивать театрализованные детские игры и праздники, активными участниками которых являются все присутствующие дети.

3. Кукольный театр. *Кукольный театр* для детей, весьма распространенный на Западе, имеет следующие главные разновидности: *теневой театр*, встречающийся довольно редко; *петрушечный театр*, в котором кукла надевается на пальцы и управляется снизу, — этот театр распространен гораздо более (французский Гиньоль, немецкий Кашперле-театр, итальянский Пупацци, английский Панч, чешское Маняшково дивадло и т. д.); наконец, наиболее распространенный *марионеточный театр*, в котором кукла управляется сверху при помощи ниток. Репертуар марионеточного театра в Европе либо сказочный, либо героический (преимущественно рыцарский), причем главный герой петрушечного театра (немецкий Кашперле, соответствующий отчасти русскому Петрушке) остается излюбленным персонажем всякой марионеточной пьесы. Педагогическая и художественная ценность кукольного театра весьма различна, в зависимости от их владельцев, но в общем марионетки очень популярны в Европе среди детей до 12-летнего возраста. Самый знаменитый из театров марионеток, помещающийся с 1900 г. в собственном каменном здании, это — Мюнхенский театр марионеток „папы Шмидта" (1822—1912), функционирующий с 1858 года. Основу его репертуара составили пьесы графа Поччи (1807—1876), классика кукольного театра. Но наибольшее распространение и педагогическое применение получил театр марионеток в Чехии, где уже 13-й год издается специальный журнал, посвященный кукольному театру („Loutkář"). После революции 1917 года кукольный театр привлек к себе внимание и в России. В 1918 г. в Москве и в Петрограде функционировали кукольные театры для детей и существовали курсы по кукольному делу, но курсы скоро закрылись, а кукольные театры пережили целый ряд метаморфоз. В настоящее время существуют театры Петрушки в Москве — при Соцвосе Моно, под руководством Е. И. Дмитриевой, и в Ленинграде — при Гос. ТЮЗ'е, под руководством Е. С. Демени, и театр марионеток в Ленинграде — при кинотеатре „Смена", не считая некоторых неокрепших еще организаций (необходимо отметить, как работника в этой области, художника И. С. Ефимова в Москве), и открыт семинарий по петрушечному театру в Ленинграде. Быть может, не лишним будет здесь упомянуть о том, что театр Петрушки особенно удобен для агитационной работы в Красной армии и в деревне, а также, конечно, и среди детей.

4. Основные проблемы детского театра. Разнообразный опыт детских театров СССР до сих пор никем не подытожен; поэтому здесь могут быть даны лишь немногие, более или менее выяснившиеся положения. Наиболее подходящее место для детского театра — состоять в ряду местных опытно-показательных учреждений социального воспитания. В *структуре* детского театра видное место должно быть отведено педагогической части на ряду с художественной и административной. Лица, возглавляющие эти части, должны занимать одинаковое положение и пользоваться равными правами, при условии обладания не только соответствующими способностями и опытом, но и надлежащею специальною подготовкою. Все три функции должны быть представлены в самом театре, а не вне его; детский театр должен пользоваться автономией под управлением одного ответственного руководителя. Детский театр должен представлять собою цельный организм, а не временную организацию из случайных сотрудников, так как работа в детском театре — особая специальность, требующая и напряженного творчества, и постоянной тренировки. Детскому театру должна быть обеспечена возможность длительного развития, для чего необходима прочная материальная база, так как он не может существовать без дотации. Он должен иметь собственное помещение, без всякой мишурной роскоши, удовлетворяющее требованиям гигиены и условиям ясного видения и слышания. Спектакли не должны начинаться поздно и быть утомительными для детей как по своей длительности, так и по перегруженности разными трюками и сильными, в особенности же угнетающими сценами. *Репертуар* детского театра должен исходить из реактивных возможностей ребенка разно-

Кривая реакций зрительного зала на спектакле „Том Сойер".



Вступ. муз. Идут с плакатом „Дохлая кошка".
Бек—„Дохлой кошкой"
Том спускается к Геку.
Диалог Тома с Геком.
Том: „Сводит бородавки".
„ „Я попробую захворать".
Стоны Тома.
„ „Я тебе все прощаю, Сид".
Сид: „Том умирает".
Том и тетушка Полли.
Сцена с зубом.
Сид: „Когда же ты надел штаны".
Том удирает.
Школа. Перемена декораций.
Школьники сидят за партами.
Учитель: „Факты, факты"...
Появление Тома.
Учитель: „Поди сюда, сэр"!
Разговор Тома и Бекки.
Выход учителя.
Бекки возвращается.
„ прячется.
Том находит Бекки.
Том: „Любите вы крыс?"!
Том жует резину.
Том: „Выбыли обручены?"!
Бекки: „А на что это похоже?".
Том: „Теперь надо поделоваться".
Сцена ревности.
Бекки бросает персик.
Бекки: „Том, верись!"
Кладбище. Перемена декораций.
Джо убивает доктора.
Слова клятвы.
Собака воет.
Гек молится: „Господи, господи".
Конец действия. ФИНАЛ

Состояние оцепенения.

Бурная сплошная овация.

Слышны отдельные выкрики. Порывистость, то встают, то садятся.

Порывистость ослабевает. Прежняя реакция постепенно затихает.

Смотрят, стоя, нагнувшись вперед. Сошли со своих мест.

Поворачиваются всем корпусом, приспосабливаются или сидят неподвижно и, не отрываясь, следят за действ.

Сидят без заметного движения и следят за действием.

Переговариваются друг с другом, сидя на своих местах.

Разговоры о действии. Дети следят за сценой, но изредка отрываются и смотрят по сторонам.

Разговоры усиливаются. Дети обсуждают второстепенных лиц.

Двигаются, шумят, разговаривают о посторонним, переходят с места на место, занимаются своим делом и только иногда следят за сценой.

ПОЯСНЕНИЕ:

——— Сплошная линия показывает, что у мальчика 13—14 лет внимание постепенно повышается.

····· Пунктирная линия показывает, что у мальчика 8 лет внимание, стоящее вообще ниже, чем у мальчиков 13—14 лет, к концу понижается. Вероятная причина—трудность усвоения содержания пьесы, превышающей развитие мальчика, и отсюда скука и утомление.

го возраста (т.-е. опираться на педологию), а его идеологическое содержание должно гармонировать с общим направлением школьного воспитания (т.-е. исходить из общих классовых целей воспитания), но, удовлетворяя этим требованиям, театр не должен преподносить детям суррогата подлинного искусства. Являясь организатором эмоциональной сферы ребенка и борцом против старого быта за новый, театр может ставить себе и ряд частных заданий: раскрытие „театральной" сущности образцовых драматических произведений, изучаемых в школе с чисто „литературной" точки зрения; использование в театрально-художественных целях обществоведческого и культурно-исторического материала, проходимого в школе; упрощенные постановки как образец для школьной драмработы; театрализованные игры (игроспектакли) с вовлечением в игру зрителей; наконец, просто предоставление учащимся возможности развлечься и отдохнуть от будничной обстановки, потому что ребенок нуждается в радости не менее, чем в чистом воздухе и солнечном свете; с этой точки зрения в театре вполне допустима и здоровая фантастика. При допуске детей на тот или иной спектакль необходимо считаться с их возрастом и развитием, которые не всегда совпадают; отсюда необходимость *сотрудничества театра со школьными работниками и врачом*. Пьеса, превышающая развитие ребенка, не принесет и половины той пользы, какую она принесет, поданная своевременно, но затруднения в выборе школьным работником того или иного спектакля для посещения его учащимися отчасти устраняются при условии предварительной подготовки учащихся к данному спектаклю. Как видно из приложенной диаграммы (см. стр. 537—538), мальчик школьного возраста (8 лет) скучал на „Томе Сойере" уже к концу первого действия, а дети-дошкольники, хорошо знакомые с произведением Марка Твэна, не только получили полное удовлетворение на том же спектакле, но, вернувшись в свой детский дом, на другой же день воспроизвели по памяти целый ряд виденных ими сцен. Из изложенного видно, что посещение театра должно иметь характер не случайного эпизода в жизни учащихся, а планомерно организованной *театрально-художественной экскурсии* с предварительною подготовкою и последующею проработкою (предпочтительнее всего в форме непринужденной беседы с детьми младшего и среднего возраста и обмена впечатлениями в форме диспута с подростками и юношеством). Необходим также, в виду сильной внушаемости и подражательности детского возраста, педагогический контроль над влиянием театра на детей, каковой (контроль) может быть осуществлен только в школе; несмотря на то, что в пьесах детского репертуара стараются избегать рискованных ситуаций и сложных психологических проблем, упущения в этом отношении всегда возможны и должны приводить к корректуре всякой новой постановки не только со стороны формы („спектакль дорабатывается на зрителях"), но и со стороны содержания. Все вышеизложенное приводит к давно осознанной детскими театрами необходимости *изучения зрителя*. Пути изучения могут быть различны: свободные детские письма об их впечатлениях, планомерные анкеты (устные и письменные), индивидуальные и общие наблюдения над реакциями отдельных зрителей или всего зрительного зала, психометрические исследования, фото- и кинематографические снимки зрительного зала; данные, полученные различными приемами исследования, должны взаимно сопоставляться и поверяться, давая в одном случае (общие наблюдения) характеристику самого спектакля, в другом (индивидуальные наблюдения) — отличительные особенности реакций разных типов зрителей: девочек и мальчиков, открытых и замкнутых натур, зрителей, находящихся на разных стадиях развития, различных по социальному происхождению и т. п. Важным подспорьем как в деле изучения зрителя, так и в деле его социально-художественного воспитания является *организация делегатских собраний* учащихся, уже доказавшая свою жизненность и способность к дальнейшему развитию. Желательно также установление в той или иной форме связи детского театра с педагогами школы и со школьною драматическою работою, в частности в области *кукольного театра*, который так слабо еще развит в СССР, хотя при соответствующем репертуаре он способен удовлетворить детей до 12-летнего возраста и должен был бы иметь широкое педагогическое применение, в особенности в дошкольном и младшем школьном возрасте. Ценным свойством кукольного театра (особенно театра Петрушки) является его дешевизна и портативность. Отсутствие у нас традиций кукольного театра вызывает необходимость всемерной поддержки пионеров этого многообещающего вида искусства.

Литература. Н. Бахтин. *Театр и его роль в воспитании.* (Педагогическая академия, т. VI. В помощь семье и школе. Спб., 1911, стр. 133—211.) В. И. Розанов. *К истории русской драмы.* Экскурс в область театра иезуитов. Нежин, 1910, стр. 464. Н. Бартрам. *От игрушки к детскому театру.* Л., 1924, стр. 104. Н. Я. Симонович-Ефимова. *Записки петрушечника.* М., 1925 г., стр. 236. Театр Петрушки при ГТЮЗ 1924—1927. Л., 1927, стр. 81. Н. Сац и С. Розанов. *Театр для детей.* Л., 1925, стр. 140. „*Педагогический театр*". №№ 1 и 2. М., 1925—1926 г., стр. 50 и 55. *Театр для детей.* Опыт работ 1-го гос. театра для детей в Харькове. Харьков, 1926 г., стр. 77. *Театр юных зрителей*, 1922—1927. Опыт работы театра для детей и юношества. Л., 1927, стр. 143. *Дети и театр.* Сборник статей под ред. Н. С. Шер, Л. 1925 г. (Н. Шер. *Театр для детей*, стр. 59—75). Е. Васильева и С. Маршак. *Театр для детей*, Краснодар, 1922. (Статьи Б. Лемана „Школа жизни", А. Димитриева „Актер в театре для детей" и А. Юнгера „Художник в театре для детей", стр. 3—7, 221—227 и 231—234.) Проф. А. Болтунов. *Оценка театральных представлений детьми* („Педагогическая мысль", 1923, № 3, стр. 41—58.) Н. Бахтин. *Театральные экскурсии.* Л. Макарьев. *Учет театрального восприятия у учащихся II ступени* („Информационный бюллетень Лгр. губ. отдела нар. образ.", 1925, №№ 9 и 45). А. Сахаров. *О влиянии театра на современного школьника* („Вестник просвещения", 1925, № 2—3, стр. 200—217.) Проф. М. Я. Басов. *Дошкольные типы.*

(В сборн. „Вопросы педагогики", Л. 1926, вып. 1, стр. 20—44.) Проф. М. Я. Басов. *Методика психологических наблюдений над детьми*. Изд. 3-е, Л. 1926 г. Н. Бахтин. *Учет театрального восприятия в Театре юных зрителей* („Жизнь Искусства", 1925 г., № 34). А. А. Бардовский. *Театрализация детских игр. Путешествие в Африку*, Л., 1924, стр. 79. А. А. Бардовский. *Бунт игрушек. Театрализованная игра*. Л., 1926 г., стр. 48. А. Бардовский. *Основные принципы театрализированной массовой игры* („Советское искусство", № 1, 1927 г.), стр. 28—29. О. В. Цехновицер и И. Еремин. *Театр Петрушки*. М., Гос. изд. 1927, стр. 184. А. Агиенко. *Советский Петрушка*. М., „Работник просвещения", 1927, стр. 106.

Н. Бахтин.

КИНО, КАК ВИД МАССОВОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ.

1. Воспитательное значение кино и очередные задачи в области массовой работы по кино с детьми. Яркость, четкость, жизненная убедительность образов, даваемых кино, настолько велики, что при первом же его появлении в нем увидели *неоценимое наглядное пособие* при обучении ребят. И у нас еще в *дореволюционное время* в некоторых наиболее крупных городах различные просветительные организации включили в круг своей деятельности устройство особых киносеансов для детей, во время которых показывались научные ленты, сопровождаемые лекциями. В связи с общей разрухой, пережитой нами во время гражданской войны, эти зачатки киноработы с детьми заглохли.

За последнее время вопрос о кино для детей поставлен снова уже с гораздо большей остротой и полнотой, чем до революции. Дешевизна и общедоступность кино-театров для взрослых, значительная посещаемость их детьми, увлечение, с которым дети ходят в кино, наконец, быстрый рост числа „развлекательных сеансов" „для детей", устраиваемых кино-театрами, а иногда то той, то другой организацией, ввели в жизнь ребенка кино и молчаливо узаконили его. Таким образом одно из самых мощных средств воздействия на ребенка в настоящее время никем ответственно не руководится и часто осуществление его предоставлено на волю случая. Ясно, что такое положение кино для детей недопустимо, и *разработка этого нового вида массовой работы с детьми должна стать на очередь*. Новизна проблемы объясняет ее полную непроработанность. В процессе выработки организационных форм, содержания и методов кино-работы полезно понаблюдать за ребятами как на упомянутых выше сеансах для детей, так и в кино для взрослых: поведение ребенка здесь, зародыши организационных форм работы и приемы ее, выработанные жизнью, могут дать указание педагогу, как ему приступить к этой работе, как ее строить.

2. Формы организации кино-сеансов для детей. Пока говорить о специальном кино-театре для детей, как особом типе учреждения, преждевременно: он имеется только в Ленинграде, да и открылся недавно. Отсюда тем более оснований работать над *типами особых сеансов*, устраиваемых специально *для детей*: сведения о них газеты довольно часто приносят из крупных и мелких городов всего Союза. В настоящее время намечаются *четыре формы организации* детских кино-сеансов: 1) Наиболее распространенная применяется в коммерческих кино. В воскресенье утром, когда обычно театры не работают, ставят „детскую" программу и пускают билеты по значительно удешевленным ценам. Руководит сеансом постоянный персонал кино-театра без приглашения педагога. *Никакой педагогической работы ни в кино, ни за его пределами не ставится.* При составлении программы администратор руководится вкусами потребителя вообще, а не ребенка в частности, и только отчасти рекомендательным списком. 2) Иногда первая наиболее элементарная форма организации *осложняется приглашением специалиста для устройства игр и развлечений в фойэ* во время ожидания начала сеанса (Петрушка, подвижные игры). *Воспитательные возможности кино никак не используются.* 3) Иногда школы вступают в соглашение с кино-театром, который по их указаниям ставит ту или другую картину („Потемкин", „Дворец и крепость", „Крылья холопа", „Мать" и т. п.), *связанную с прохождением школьной программы*. Школа гарантирует кино распространение билетов. В кинематографе работа с детьми не ведется, *образовательный материал, даваемый картиной, прорабатывается в школе*. Пока этот способ организации сеанса довольно редок. 4) Определенная организация (ОДСК, АРК и т. п.) арендует кино-театр и, оплачивая штат служащих, сама проводит сеанс для детей. Кроме обычных служащих кино-театра, *приглашается* специалист *кино-педагог* для руководства всем сеансом и для работы с детьми в фойэ. Сбыт билетов происходит организованно среди школ, детдомов, отрядов через ребят, связанных с ними и одновременно являющихся активом кино.

Ясно, что *только две последние формы организации кино-сеансов для детей*, как ответственно руководимые педагогом, *допустимы*; из них особенно желательна последняя; она превращает кино в самоценный тип педагогического учреждения, многогранно используя все воспитательные возможности, присущие ему.

3. Работа с ожидающими. Укажем основные организационные формы работы с ожидающими. Прежде всего надо остановиться на той трудности, которая сразу же встретится на пути всякой попытки провести какую-либо работу в кино-театре; вспомним, что здесь мы имеем дело с мас-

сой ребят, совершенно не сорганизованных, пестрых по составу, нетерпеливо ожидающих и требующих начала любимого зрелища. Отсутствие спайки между ребятами в кино, однако, нетрудно преодолеть, — ведь всех их привел сюда *один общий им интерес* — интерес к кино. Чтобы удовлетворить его, они легко идут на *самодисциплинирование*. Его-то и *надо использовать*, чтобы ввести организующие элементы в среду ребят-зрителей. И правильно выработанная организационная форма работы позволит осилить эту трудность. Практика коммерческого кино знает это и умело опирается на ребят в своей работе, но только поскольку ей это нужно. Обычно администратор *выделяет* группу наиболее *активных ребят* посетителей кино и через них распространяет билеты по школам. Активисты помогают поддерживать порядок при впуске зрителей в фойэ и в зрительный зал, а также при рассаживании по местам. К сожалению, эти зачатки организации обычно не развиваются, так как в кино не ведется педагогической работы.

Есть и еще одна особенность кино, которую внимательный администратор знает: каждое кино имеет свой постоянный контингент посетителей. Эта особенность кино *объединять вокруг себя твердую группу зрителей-ребят*, сказывающаяся уже после 2—3 сеансов для детей, проведенных в одном и том же театре, является весьма благоприятной предпосылкой для осуществления всей педагогической кино-работы. Эта объединяющая сила кино, дающая возможность легко организовывать детскую среду, использованная кино-педагогом, является еще одной положительной стороной кино, как вида массовой работы. После первых же двух-трех сеансов, проведенных кино-педагогом, сама собой соберется вокруг него группка наиболее интересующихся ребят, которым он своими знаниями, советами помогает наиболее полно удовлетворять те запросы, ответов на которые они ищут в кино. Дело кино-педагога — сплотить их в *совет активистов*, на котором покоится вся возможность дальнейшей работы со зрителями. Они под руководством кино-педагога поведут работу в *кино*, будут *связью* между зрителями и им и организаторами работы *за пределами театра*. Совет активистов принимает самое деятельное участие в организации всей жизни кино—от убранства помещения, выпуска стенной газеты, выбора темы для беседы вплоть до установления программы сеансов, поскольку это допускают условия проката. Совет собирается на короткое время до открытия театра и задерживается тоже ненадолго после окончания утренника.

Мнения совета естественно будут отражать суждения тех ребят, с которыми активисты связаны вне кино. Таким образом совет поможет поставить кино действительно так, чтобы оно наиболее полно удовлетворяло запросы ребят. Деятельность актива *вне кино* выразится главным образом в *организации зрителей*. Ребята обычно ходят в кино вдвоем, втроем, часто четвертая часть, а то и треть ребят того или другого коллектива (отряда, группы) без сговора идет на один и тот же утренник. Обычно билеты распространяют активисты, что дает им возможность общения с ребятами. Из этой зародышевой формы коллектива, связанного с кино, должен развиться в дальнейшем *кружок*, осуществляющий намеченные им себе задания.

Содержание первоначальных *занятий кружка* подсказывается тоже наблюдениями за детьми: любимой темой для разговора среди них обычно служат виденная лента, репертуар соседних театров, отзывы о вновь выходящих фильмах и т. п.; часто ребята намечают сообща, на какую картину им пойти. Эти интересы, возникающие среди детей в связи с кино, надо взять за исходную точку занятий кино-кружка. Обсуждение картины можно превратить в суд над нею (такие суды особенно хорошо проходят). Можно собрать письменные отзывы о картинах и начать издавать стенгазету при кино, которая постепенно начнет отражать жизнь коллектива зрителей. Хорошо привлечь кино-кружок для изготовления плакатов и лозунгов, необходимых в фойэ при работе с ожидающими.

Содержание работы с ожидающими. Главное содержание работы кино-театра, создающее его и манящее к себе зрителя, дается, конечно, самой лентой. Она-то и должна быть стержнем всего, что делается в кино. Легкость, с которой может нарушаться органическая связь между содержанием сеанса и тем, что делается в фойэ, часто влечет за собой *ошибку* в построении работы с ожидающими. Она приобретает самодовлеющее значение и создает, помимо фильмы, новый центр внимания у ребят. Угождая посетителю-ребенку, алчному и до зрелищ, кино вводят у себя такие номера, как, напр., упомянутый выше Петрушка, который сам по себе является полноценным развлечением. Такая перегрузка впечатлений, ослабив восприятие картины, уменьшает ее воспитательную значимость и приводит к притуплению детской восприимчивости вообще. Одним из приемов работы кино-педагога является *беседа* со зрителями. Общаясь с группкой ребят (человек 10—15) в кино, он отвечает на поставленные ими вопросы, которые чаще всего вертятся вокруг кинематографии в целом. Кроме таких небольших летучих бесед, он ведет одну основную — минут на 5—10 продолжительностью, для которой собирает вокруг себя по возможности всех ребят. Эта беседа часто носит скорее характер небольшого сообщения, только изредка прерываемого отдельными репликами. Но и в таком виде она достигает своего назначения — подготавливает к восприятию картины. Все же лучше, если она действительно вызывает высказывания детей. Помимо других плюсов такого активного отношения к содержанию картины, важно и то, что ребята, приступая к просмотру ее, будут охвачены общим настроением. Это позволит им *коллективно* пережить содержание филь-

мы, а эта общность придаст переживанию особую силу [1]. Беседа может дать ребятам ряд определенных стимулов. На ней можно поставить вопросы, которые поведут к работе ребят вне кино, в тех кружках, которые объединяются вокруг активиста. Задания могут быть разнообразны: 1) кто из актеров больше нравится вашему кружку; 2) обсудите поступки действующих лиц; 3) какой конец можно было приделать этой картине; 4) как ваш кружок хотел бы переделать ее; 5) прочтите рассказ, по которому сделана картина, и сравните их: что вам больше понравилось и т. д. Все подобные задания приводят детей или к письменным формулировкам,—тогда они являются материалом для стенгазеты, издаваемой в кино,—или к устному обмену мнениями в кружках вне кино. В последнем случае мнения, вынесенные коллективами, так или иначе учитываются педагогом: или он организует в кино суд над картиной, или обсуждает на совете поступившие заявления, привлекая к этому и представителей кружков и т. д. Словом, желательно, чтобы импульс, полученный в кино, вызвал более или менее длительное общение детей между собой вне его и завершился общей работой, протекающей опять-таки в кино. Наблюдения за детьми в *кино* указывают, что оно *вызывает* в детях потребность *в общении*, в обмене впечатлениями, и эту-то особенность его мы и кладем *в основу* рекомендуемой работы.

Плакаты и фото уже в руках администратора коммерческого кино стали *языком, на котором он говорит с публикой*. По его пути должен итти и кино-педагог, вкладывая, разумеется, в этот прием работы соответствующее содержание. К плакатам и фото кино-театров на утреннике для детей надо добавить и лозунги, и диаграммы, и картограммы, словом, различный графический материал, подобранный к данному случаю. Весь он может быть разделен на *две большие группы*: более или менее постоянную и переменную. Задача постоянной группы — ответить на более общие запросы детей, связанные с кинематографией, напр., как и когда изобретен кинематограф, сколько кино-театров существует у нас в Союзе, в каких городах имеются кино-театры, сколько зрителей в год их посещает, сколько картин в год выпускаем мы и американцы и т. д. Переменная группа материала готовится на данный случай применительно к идущей картине. В нужных случаях педагог может вести разговор с ребятами объявлениями, напр., он может объявить, что вскоре в кино появится стенгазета, и попросить доставить материал для нее; он может объявить суд над самой любимой ребятами картиной; для выяснения ее предложить подать активистам записки с названием лучшей фильмы. Какова же продолжительность того времени, в течение которого может длиться в фойэ работа с ожидающими? Помня, что кино очень сильно утомляет детей, надо свести ее только к той продолжительности, которая диктуется необходимостью провести с ребятами работу по данной фильме. Это ограничение времени вызывается и другими соображениями, высказанными выше, — необходимостью соблюдать связь между содержанием работы в фойэ и тем, что дается на экране. Таким образом та практика некоторых кино Москвы, которые приглашают ребят притти на утренник за час до начала сеанса, чтобы принять участие в развлечениях, устраиваемых в фойэ, не может считаться желательной.

Взрослые посетители кино-сеансов для детей и работа с ними. Обычно небольшое число взрослых приходит на детские киносеансы. Чаще всего это родители. Они внимательно слушают, что говорит педагог, присматриваются к тому, что делается в кино, и в общем сочувственно относятся ко всем этим новшествам, иногда вставляя свое слово в беседу педагога, иногда ища у него указаний по каким-нибудь педагогическим вопросам, связанным с кино. Эти посетители — союзники кино-педагога. Он должен улучить минутку, чтобы с ними разобрать волнующие их вопросы. Привлекая их на свою сторону, он строит определенно более высокую культуру кино, которая будет оздоровлять и повышать требования общества к кино вообще и тем *косвенно оздоровит и кино в жизни детей*.

В беседах со взрослыми необходимо вести агитацию против посещения кино маленькими детьми. В кино нередко встретить даже и дошкольников, что совершенно не допустимо. Кино-педагог должен запретить им доступ в кино. Возраст, с которого можно разрешить ребятам присутствие на утренниках для детей, пока не определен; думается, что он не должен спускаться ниже 9—10 лет. Среди педагогов и родителей раздаются довольно часто голоса за запрещение даже детям старшего возраста посещения кино для взрослых. Причина, вызывающая эти заявления, ясна и вполне уважительна. Кино для взрослых, действительно, чрезвычайно часто неприемлемо для детей. Нам кажется только, что с таким распространенным яв-

[1] Вот несколько примеров построения беседы в фойэ. Идет „Мать". В этой фильме мало внимания уделено подпольной работе, однако отдельные, яркие штрихи ее есть. Теперешние ребята о ней ничего не знают. Хорошо в беседе остановиться на ней, тогда ребятами глубже будут восприняты соответствующие сцены фильмы и полнее прочувствована вся драма. — „Когда растает снег". Чтобы стала понятной развернувшаяся драма, надо охарактеризовать земельные отношения в Англии, где вся земля принадлежит лэндлордам. В „Крыльях холопа" (с купюрами) есть нежелательные для детей грубые сцены пыток, вместе с тем она же заключает и ценный образовательный материал: полные жизни образы, характеризующие социальные отношения в эпоху Грозного. Возможно, что при недостаточной подготовленности ребята не будут в состоянии воспринять положительные стороны картины, тогда как отрицательные привлекут их внимание к себе. Дело кино-педагога в беседе общими штрихами нарисовать социальные взаимоотношения действующих лиц и дать ребятам определенную направленность, предложив им, напр., отметить, в каких сценах сказывается социальная рознь между героями фильмы.

лением, как посещаемость детьми кино, надо начинать борьбу с другого конца: надо дать ребятам хорошее дешевое кино для них, которое достаточно заполнило бы их сознание; это сократит посещаемость детьми кино для взрослых. Тогда станет вполне целесообразно законодательным путем закрыть для детей кино для взрослых. На вечерние сеансы для взрослых, начинающиеся позже 8 часов, вход для детей должен быть запрещен.

4. Сеанс и репертуар. Организация сеанса прежде всего требует выбора ленты. В этом отношении педагог встретит очень много трудностей. Художественных лент для детей почти нет, и приходится отбирать для них наиболее подходящие из фильм для взрослых. Отбор очень труден, и часто за неимением лучшего приходится пропускать то, что не вполне уместно на детском экране. Научных картин несколько больше и они более высокого достоинства с точки зрения педагогики, но и их недостаточно, а главное — темы их выбраны случайно; какая-либо плановость в их подборе в настоящее время крайне трудна.

Программа сеанса должна быть разнообразна, т.-е. включать научные, художественные ленты и хронику. Мнение, которое часто приходится слышать среди администраторов, что дети неохотно смотрят научные ленты, неправильно. Оно возникло, вероятно, в результате присутствия на развлекательных сеансах для детей и взрослых, которые часто ищут в кино отдыха, а не расширения круга знаний. Опрос детей указывает, что включение в программу интересной научной или хроникальной ленты не только не мешает успеху кино-театра, но даже повышает привлекательность его в глазах детей. Необходимо, чтобы лента делового характера шла в начале сеанса, пока дети не утомлены.

Неверно также утверждение администраторов, что дети не любят никаких объяснений. Возможно, что и в данном случае детям приписываются суждения взрослых, которые привыкли к обычному типу показа и не хотят изменить пассивного характера этого развлечения. Имеющийся опыт работы с детьми в кино дает обратное указание: дети охотно смотрят хронику и короткометражные научные ленты, и пояснения к лентам им нужны.

Так, на сеансах, устраиваемых в детской ночлежке беспризорников, последние требуют чтения титров вслух, иногда даже задают вслух вопросы. Прислушиваясь к высказываниям детей во время просмотра, можно заметить, как мешают более полному восприятию ленты отдельные непонятные им штрихи ее. Недостающие сведения они часто тут же пополняют кратким обменом мыслей между собой: „А это кто?", „Куда он пошел?" и т. д. Для объяснений показываемой ленты необходимо приглашать особое лицо — кино-лектора. Методика этого вида работы сложна. Она требует от педагога большой предварительной работы. Необходимо точно знать, как то или другое явление дается кадром, какова последовательность их, чтобы строго согласовать свою речь с тем, что дается на экране. Несоблюдение этого правила препятствует сочетанию зрительных и слуховых впечатлений зрителя и тем мешает восприятию картины.

Относительно количества номеров, из которых составляется программа, данных, проверенных точными наблюдениями, пока нет. Общепедагогические соображения говорят за то, чтобы она не была слишком пестрой: достаточно, если в ней будет одна короткометражная научная или хроникальная лента и одна художественная. Если будет итти несколько короткометражных лент, то необходимо, чтобы они были объединены одним стержнем и составляли одно целое.

Кино-педагог не должен упускать из внимания и внешней стороны сеанса, которая обычно находится в ведении администратора. Желательно, чтобы кино-сеансы для детей устраивались в дневные часы. Промежутки между сеансами должны быть достаточны для проветривания зрительного зала; надо следить, чтобы движение ленты не было слишком быстро и не препятствовало чтению титров, чтобы места в зрительном зале были нумерованы, а число продаваемых билетов не превышало общего количества их и т. д. Убранство в фойэ, пока дети пользуются театрами для взрослых, не вполне может быть подчинено требованиям педагогики, тем не менее кое-что можно сделать. Так, можно договориться, что на время сеансов для детей будут убраны плакаты и фото, относящиеся к сеансам для взрослых и часто совсем не подходящие к детскому возрасту ни по содержанию, ни по выполнению. Надо условиться, что педагог получит право заменить их тем графическим материалом, который он найдет нужным повесить в связи с показом той или другой ленты.

Литература. Лебедев. *Кино, его краткая история, его возможности, его строительство в Советском государстве*, изд. „Красная Новь", М. 1924, 216 стр. Ц. 1 р. 10 к. Нестурх. *Кино и общедоступные лекции* (к методике кинолекций), изд. „Нов. Москва", 1925, 67 стр. Ц. 22 к. Филиппов. *Кино в рабочем клубе*, изд. „Кино-печать". М. 1926, 100 стр. Ц. 65 к. Главполитпросвет. *Научная фильма*, изд. „Кино-печать". 1926, 95 стр. Ц. 45 к. Сльюис. *Школьный кинематограф*. Сокращенный, переработанный перевод Кейлиной, изд. „Кино-печать". 1926, 48 стр. Ц. 30 к. Главполитпросвет. Художественный совет по делам кино. *Положение кино-производства и кино-работы в городе и в деревне*. Информационное письмо № 6. Ред.-изд. Совет ГПП. М. 1926, 48 стр. *Кино-справочник на 1926 г.* под ред. Болтянского. Изд. „Кино-печать", 285 стр. Ц. 1 р. 10 к.

Ю. Менжинская.

ДЕТСКИЕ ПРОФИЛАКТИЧЕСКИЕ И ЛЕЧЕБНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ.

1. Основные типы. *Детская профилактическая амбулатория-диспансер* является основным учреждением, вокруг которого развертывается вся работа по охране здоровья детей и подростков. Диспансер—это учреждение, берущее на учет все здоровое и больное население и приходящее ему на помощь как в области профилактики (предупреждения), так и в области лечения болезней. В данный момент таких учреждений в республике насчитывается более 111. Детская профилактическая амбулатория-диспансер прежде всего учреждение профилактического характера, но, поскольку это необходимо, несет и лечебные функции. Врач охраны здоровья детей, на котором лежит ряд обязанностей, связанных с текущей жизнью школы, может быть только врачом педологом-гигиенистом, и всякое углубленное обследование должно проводиться в профилактической амбулатории. Последняя представляет из себя коллективного врача по всем специальностям, включая следующие кабинеты: 1) педологический, 2) терапевтический, 3) психо-неврологический, 4) уха, горла, носа, 5) глазной, 6) зубной. Массовый осмотр и изучение детей профилактической амбулаторией дает возможность установить психофизическое состояние детского организма и дать необходимые сведения врачу охраны здоровья детей и педагогу. Помимо того, профилактическая амбулатория-диспансер консультирует и по вопросам лечебной помощи. Дети, требующие того или иного лечения, направляются в соответствующие учреждения: лесные школы, санатории, больницы и пр. Кроме чисто-врачебной работы, при профилактической амбулатории организуются детские комиссии оздоровления труда и быта, на обязанности которых лежит вовлечение в профилактическую работу учащихся, педагогов и советской общественности. Детские комиссии оздоровления труда и быта строятся нижеследующим образом: 1) представители от школьных санитарных комиссий, 2) представители от пионерских санитарных комиссий, 3) педагоги, 4) врач охраны здоровья детей, 5) представители комиссий содействия, 6) фабзавуч, 7) комсомол, 8) женотдел.

Программа работы: 1) анкета личной гигиены, 2) анкета по обследованию санитарного состояния школ, 3) хронокарта по распределению дня школьника (нагрузка — утомляемость), 4) горячие завтраки, 5) лагерная кампания, 6) организация детских площадок, 7) организация школьных санитарных уголков, 8) социальное обследование, 9) физкультурные кружки и др.

На пленарных заседаниях детских комиссий учащиеся делают соответствующие доклады. Вся работа строится на самодеятельности учащихся с вовлечением педагогов, советской общественности, под руководством врачей и носит чисто-профилактический характер (борьба за улучшение труда и быта).

Вторым учреждением, вокруг которого развертывается лечебная и профилактическая работа среди организованного детского населения, являются *детские отделения при диспансерах по борьбе с туберкулезом*. Значение этой борьбы станет ясным, если вспомнить, что туберкулез чрезвычайно распространен среди детского населения. Статистика показывает, что, если взять городских детей от 0 до 16 лет, то среди них инфицированных туберкулезом имеется 50%. Среди школьников процент инфицированных повышается до 70%, а среди подростков мы имеем 90—95%. Конечно, это не значит, что все они больны активной формой туберкулеза, но это говорит о том, что туберкулезная инфекция проникла в организм, находится в нем и ждет удобного момента, чтобы дать пышные ростки. Эти дети не требуют выделения в специальные лечебные, медико-педагогические учреждения. Только известный процент наиболее истощенных детей, страдающих активными формами железистого, легочного, костного, кожного туберкулеза, требует специальной помощи, устройства для лечения в соответствующие учреждения.

Программа работы диспансера распадается на следующие части: профилактика, куда относятся: а) санитарно-просветительная деятельность, проводимая на фабриках, заводах, в школах — родителями, педагогами и врачами; б) детские комиссии оздоровления труда и быта, которые были описаны выше; в) взрослые комиссии оздоровления труда и быта; г) работа сестер - обследовательниц, на обязанности которых лежит посещение на дому пациентов диспансера—первичная и повторная анкета. Через первичные анкеты должны проходить все пациенты диспансера. Повторные анкеты предназначены для пациентов, прикрепленных к диспансеру и получающих помощь на дому. На сестре-обследовательнице лежит санитарно-просветительная работа, проверка заданий, данных семье ребенка (отдельная постель для больного, отдельная посуда, проветривание помещения, чистота помещения, режим и пр.); д) статистика заболеваемости.

Больной, направленный в диспансер, проходит через антропометрический кабинет (взвешивание), кабинет врача, где больной подробно расспрашивается, а затем проходит через лабораторию (реакция Пирке, исследование крови и др.) и, наконец, рентгеновский кабинет, где больного просвечивают или фотографируют. На этом заканчивается медицинская часть. Затем больного обследуют на дому и, наконец, больной проходит через отборочную комиссию, которая делает назначение больному (диэтическая столовая, лесная школа, санатория, курорт, больница). На отборочных комиссиях обязательно присутствие, помимо врача, членов комиссии оздоровления труда и быта.

По плану диспансеризации дети от 0 до 3 лет должны находиться в организациях охраны материнства и младенчества, от 3 до

7 лет—в дошкольных учреждениях и от 8 до 16 — 18 лет — в школьных учреждениях под наблюдением врача охраны здоровья детей и подростков, а затем должны передаваться соответствующим организациям на фабриках, в казармах, вузах и пр. В результате перед нами будет полная картина психофизического развития человека, что дает возможность правильно направлять его по жизненному пути (профориентация, профотбор.) Таков план, положенный в основу советской медицины для развертывания ее работы в ближайшие годы.

2. Вспомогательные учреждения. На ряду с детскими профилактическими амбулаториями и диспансерами, учреждениями амбулаторно-диагностического типа, имеется целый ряд учреждений вспомогательного характера — медико-педагогического и лечебного порядка, куда и направляются дети, уклонившиеся от психофизической нормы.

Детская площадка. Помимо детской площадки, обслуживающей массового ребенка, имеются *детские площадки* для физически *слабого* ребенка. Обычно такие площадки организуются вокруг детской профилактической амбулатории-диспансера и находятся под постоянным наблюдением врача. Дети пребывают на такой площадке в течение 4—5 часов (в две смены). Режим площадки: 1) дети приходят в определенный час, моют лицо, руки, шею, затем идет обливание до пояса, душ, чистка зубов и затем переодевание в трусики; 2) зарядовая гимнастика, подвижные игры; 3) солярий (см. рис. 1) — лежат на солнце 1 час, затем душ; 4) завтрак и отправка детей. Таков режим площадки в летний период, в зимний же — те же процедуры, только лежание на солнце заменяют лежанием на свежем воздухе в мешках. Показания для помещения на такую площадку следующие: физическая слабость, малокровие, реконвалесцент, переутомление, начальные формы туберкулеза.

Следующими вспомогательными учреждениями являются по степени сложности дневные санатории, школы на открытом воздухе. Учреждения этого типа за границей, особенно в Америке и Англии, приняли широкие размеры и обслуживают не только больного, но и здорового ребенка. У нас такие учреждения организуются при детских профилактических амбулаториях-диспансерах и обслуживают физически слабого и больного ребенка, по преимуществу туберкулезного (начальные формы туберкулеза). Приводим примерный режим дневного санатория или школы на открытом воздухе.

ЛЕТО	ВРЕМЯ (часы)
1. Приход детей	9 — 9½ у.
2. Осмотр, измерение температуры, туалет	9½ — 10½
3. Утренний завтрак	10½ — 11
4. Свободные игры	11 — 11½
5. Солнечные ванны	11½ — 1 полд.
6. Душ	1 — 1½
7. Обед	1½ — 2½
8. Сон в саду	2½ — 4
9. Чай	4 — 4½ веч.
10. Подвижные игры в саду	4½ — 5½
11. Измерение температуры, мытье рук	5½ — 6
12. Ужин	6 — 6½
13. Переодевание детей	6½ — 7
14. Уход детей домой	7 — 7½

ЗИМА	ВРЕМЯ (часы)
1. Приход детей	9 — 9½ у.
2. Осмотр, измерение температуры, туалет	9½ — 10½
3. Утренний завтрак	10½ — 11
4. Занятия: рисование, лепка, музыка и пение	11 — 12
5. Подвижные игры в саду	12 — 1¼ полд.
6. Мытье рук	1¼ — 1½
7. Обед	1½ — 2½
8. Сон на веранде	2½ — 4
9. Чай	4 — 4½ веч.
10. Подвижные игры в саду	4½ — 5½
11. Измерение температуры, мытье рук	5½ — 6
12. Ужин	6 — 6½
13. Переодевание детей	6½ — 7
14. Уход детей домой	7 — 7½

Дневные санатории или школы на открытом воздухе являются учреждениями медико-педагогического характера, где дети пребывают минимум 3 месяца. Отличительная черта режима этих учреждений — это групповой характер режима, обязательный для всех. Все дети без исключения проходят через определенный медицинский и педагогический режим с таким расчетом, чтобы после выхода из дневного санатория ребенок мог продолжать свои занятия, не отставая от своих сверстников. Показания к помещению в эти учреждения: физическая слабость, малокровие, реконвалесцент, нелокализированные формы туберкулеза.

Лесные школы. *Лесные школы*, так же как и школы на открытом воздухе, являются детищем Западной Европы. Первая лесная школа была основана в начале 1900 годов под Берлином в Шарлотенбурге. У нас первая лесная школа была основана в 1918 году, и в данный момент мы насчитываем их более 50 на республику.

Режим лесной школы тот же, что и в школе на свежем воздухе, с той разницей, что эти учреждения интернатного и загородного типа (см. рис. 2).

Распорядок дня в лесной школе.

	часы
1. Вставание, умывание, уборка спален	8 — 9 у.
2. Завтрак	9 — 9½
3. Медицинские мероприятия	9½ — 10
4. Учебные занятия	10 — 12½
5. Солнечные ванны	12½ — 1 полд.
6. Мытье рук	1 — 1¼
7. Обед	1¼ — 2
8. Лежанье	2 — 4
9. Чай	4 — 4½ веч.
10. Прогулки, экскурсии и работы	4½ — 6½
11. Мытье рук	6½ — 6¾
12. Ужин	6¾ — 7¼
13. Ручной труд, настол. игры	7¼ — 9
14. Вечерний туалет	9 — 9½

Название *„лесная школа"* часто не соответствует своему наименованию, так как такие школы могут организовываться в степи, в горах, на берегу моря и пр.; в данном случае важно внутреннее содержание. Дети пребывают в лесных школах 6 месяцев.

Лесные школы — учреждения медико-педагогического характера. В комиссии при отборе детей участвуют врачи и педагоги. В лесные школы выбираются такие дети, для коих временное пребывание в них было бы достаточно для более или менее полного восстановления здоровья. Подбор детей: 1) физическая слабость, 2) длительное малокровие,



Рис. 1. Солярий детской площадки (к стр. 551).



Рис. 2. Лесная школа—дети за работой (к стр. 552).

3) реконвалесцент, 4) упадок питания, 5) туберкулез без локальных изменений.

Противопоказания: 1) локальные формы туберкулеза (легочный, костный, кожный и пр.); 2) тяжелые первные заболевания (эпилепсия, истерия, хорея и пр.); 3) умственная и моральная дефективность: 4) кожные и венерические заболевания (фавус, стригущий лишай, чесотка, сифилис и пр.); 5) глазные заболевания (трахома).

Возраст детей по преимуществу школьный, от 8 до 18 лет и дошкольный. Опыт показывает прекрасные результаты пребывания детей в лесных школах, где они не только запасаются здоровьем, но и не отстают в развитии и работе от своих сверстников по школе.

Санатории предназначены для детей, страдающих локальными формами туберкулеза (туберкулез легочный, костный, открытые формы железистого туберкулеза). По своему режиму санатории отличаются от вышеперечисленных учреждений медико-педагогического характера тем, что вопросы здоровья здесь стоят на первом месте и что режим уже не носит группового характера, а индивидуален, если это необходимо. Например, высокая температура, кровохаркание требуют постельного режима, противопоказуют солнцелечение и педагогическую работу и т. д. В остальном режим санаторий мало чем отличается от режима лесной школы, хотя это и не школа. Санатории имеются для легочного туберкулеза, для костного и смешанного типа. В санаториях лечение основывается главным образом на *естественных методах лечения*, т.-е. солнце, воздухе, хорошем питании и соответствующем гигиеническом режиме. Вспомогательным методом служит туберкулинотерапия, лечение искусственным светом, пневмоторакс с ортопедическими мерами и др. Санатории строятся на месте, т.-е. больной должен лечиться там, где он живет. Большой опыт западно-европейских стран и наш показывают, что местное лечение дает прекрасные результаты как для легочного, так и для костного туберкулеза, и курортное лечение мы должны оставить только для таких форм туберкулеза, которые не дают хороших результатов в местных санаториях.

Детские курорты делают только первые шаги в своем развитии. Последний курортный съезд в августе 1925 г. впервые поставил вопрос о детских курортах; правда, и до этого кое-что имели на курортах для детей, но эти учреждения пока мы можем рассматривать только как опытно-показательные. Сейчас курорты обслуживают почти исключительно туберкулезного ребенка, и дело будущего—расширить показания и углубить изучение детского курортоведения. Пятый курортный съезд постановил, что детские учреждения могут организовываться в следующих местах: на первом месте стоит Евпатория (прекрасный пляж) — костный туберкулез и железистый, рахит, реконвалесцент; затем идут Анапа, Геленджик по Черноморскому побережью — костный туберкулез и железистый, и, наконец, южный берег Крыма с теми же показаниями.

На курортах мы имеем следующие детские учреждения общереспубликанского масштаба: Алупка — санаторий имени Боброва для костного и железистого туберкулеза; принимаются дети от 3 до 12 лет. Геленджик—для костного туберкулеза и железистого. Ялта — детское отделение при туберкулезном институте для легочного туберкулеза.

Кроме того, в Евпатории и в Айданиль (южный берег Крыма) имеются санатории Красного креста для начальных форм туберкулеза и в Артеке, близ Гурзуфа,—лагерь для слабого пионера.

Совершенно очевидно, что при росте экономического благосостояния страны количественная и качественная работа детских профилактических учреждений будет развиваться усиленным темпом, стремясь охватить все детское население, а не только детей города.

Литература. Швейцер С. М. *Диспансеры.* Изд. Мосздравотдела. 1925. *Санатории.* Сб. НКЗ. *Медико-педологические учреждения по борьбе с туберкулезом у детей.* Сб. НКЗ. Иванов В. и Гранат Ф. *Как школу сделать здоровой.* „Жизнь и знание". Майзель. *Лесные школы.* „Жизнь и знание".

В. Н. Иванов.

ВНЕШКОЛЬНОЕ ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ.

1. Кружок физкультуры. Даже обычные школьные занятия, правильно поставленные, будят в детях инициативу, подвижность и общественность. Совершенно естественно, что из этой потребности у детей рождается стремление проявить свою самодеятельность в области физической культуры так же, как во многих других областях культурной деятельности. Для удовлетворения этой потребности организуется *„кружок физкультуры"* или — еще лучше — кружок с более узкими, а потому и более четко очерченными задачами — *„кружок подвижных игр"*, *„кружок лыжников"*, *„кружок легкой атлетики"*, *„кружок пешеходов-экскурсантов"* и т. д. При условиях ведения планомерного физического воспитания в школе такая специализация вполне возможна и допустима. Однако „кружок физкультуры" или его подразделения не должны быть оторванной единицей в общей системе культурного воспитания или самовоспитания. Это неизбежно привело бы к сужению горизонта и к нежелательной однобокости. Против этого ведется борьба при построении физической культуры даже среди взрослого населения. Перед кружком

физической культуры ставится определенная задача увязки его работ с общеклубной работой. То же самое в школьном (внутришкольном) клубе и в еще большей степени в клубе внешкольном.

2. Детская площадка и пионер-отряд. Внешкольными учреждениями, несущими на себе громадную физкультурную работу, являются, с одной стороны, *детская площадка*, с другой — *пионер-отряд*. Эти учреждения вызваны к жизни не только тем, что современная школа все еще не может по чисто-материальным и объективным условиям удовлетворить всей тяги детей к самодеятельности, подвижности и общественности, но и тем, что вне стен школы все еще остается обширный контингент детей, предоставленных самим себе и разлагающему влиянию улицы. В этом отношении перед детской площадкой и пионерской организацией стоят вполне самостоятельные и широкие задачи.

В зависимости от местных условий и обстановки меняются как форма, так и содержание работ внешкольных учреждений по физической культуре. Пионер-отряд, существуя при рабочем клубе, ведет вполне самостоятельную работу по физической культуре. Как общее правило, организация кружков по физической культуре при отряде нецелесообразна. Физкультурой должен заниматься весь отряд в целом. Тем более нецелесообразно слияние физкультурной работы пионеров с физкульткружком рабочего клуба — это привело бы к вредному подражанию взрослым. При организации физкультуры в пионер-отряде необходимо строго учитывать возрастные особенности и ту нагрузку, которую несут дети в школе и дома. Занятия в пионер-отряде отнюдь не должны повторять того, что уже делается в школе, тем более, что материалы обследования пионерских организаций с достаточной наглядностью показывают неудовлетворительное состояние здоровья пионеров, обусловливаемое общей материальной необеспеченностью, неудовлетворительным состоянием школы, а также нагрузкой и утомляемостью юного пионера. Поэтому главное содержание физкультурной работы в пионер-отряде сводится к свободным занятиям. На первом месте здесь стоит подвижная и пионерская игра. Далее идут экскурсии пешком, на лыжах, на лодках и т. д. Особо важной частью физкультурного воспитания, проводимого в пионер-отряде, является внедрение санитарно-гигиенических навыков в связи с трудом и бытом юного пионера. Методические занятия (проведение уроков школьного типа) с пионерами допустимы лишь постольку, поскольку школа почему-либо не выполняет этой задачи и поскольку имеется квалифицированный руководитель.

Руководство в деле физвоспитания в отряде лежит непосредственно *на вожатом*. Он именно стоит ближе всего к ребятам и лучше других понимает их запросы и интересы. Однако столь ответственная роль требует от него и соответствующих знаний. Поэтому очередной и главнейшей задачей является организация курсов по переподготовке вожатого по физкультуре и налаживание систематической работы с вожатым в этом направлении. Помощниками вожатого во всех вопросах физкультуры являются врач и санитарная комиссия. Идеальной формой физкультурной работы среди пионеров является *летний лагерь*, в особенности, если он организуется обдуманно и с учетом всей обстановки. (См. ст. „Содержание и методы работы пионер-организации", т. II, отд. XV.)

Вовлечение *неорганизованных ребят* проводится путем организации *отрядного клубного дня*, где элементы физкультуры опять играют первенствующую роль. Клубный день устраивается лучше всего в отрядной комнате или в ближайшем к отряду помещении один раз в 1—2 недели, при чем в программу такового на ряду с шашками, комнатными играми, чтением про себя, рисованием, чтением вслух рассказов, проведением бесед и т. д. проводятся подвижные игры в комнате, а также игры на воздухе (зимой — снежки, „вал на вал" и т. д.) и прогулка перед роспуском по домам.

Другой формой работы пионер-отряда на расширенной базе является *летняя площадка*, приспособленная главным образом к летним условиям. Различают два основных типа площадок: *площадку отряда* и *районную площадку*. Площадка отряда представляет собой удобное место, расположенное по возможности вблизи предприятия или рабочего клуба, где и проводится вся летняя работа отряда. Уже при устройстве площадки к ней предъявляются определенные физкультурные требования: чтобы она была достаточно обширной (на человека 8—10 кв. метр.), чтобы она имела деревья по краям и чтобы она не была слишком пыльной. Площадка должна стать центром всей неорганизованной детворы района. Совет отряда руководит всей работой, при чем желательно привлечение педагогов и специалистов — инструкторов по физкультуре. Вся работа отряда распределяется несколько по-иному, чем в зимний период. Каждый день назначается дежурное звено (не более одного раза в неделю), которое, помимо наблюдения за порядком и чистотой, ведет работу с неорганизованными ребятами, вход которым на площадки должен быть свободным. В содержание этой работы входят общее образование, политическое просвещение, переплетаемые с играми и экскурсиями. Чем разнообразнее и ближе к естественной обстановке участок, отведенный для площадки, тем лучше, так как один вид ее манит детей к себе; то же самое нужно сказать о местности, в которой проводится экскурсия; такая богатая обстановка способствует развитию естественных игр и занятий детей и тем самым содействует их физическому развитию. Присутствие чистой воды дает возможность устроить купанье, обучение плаванию, катание на лодках, плотах, переправу с берега на берег и т. д. Присутствие горок, бугорков, овражков, канавок дает возможность упражнять мускулы в различном направлении. Тут и подъем, и сбегание с горки, и ёлание

спуститься и подняться по крутому обрыву оврага, прыжки через канавки, скатывание с горки, рытье пещер и т. д., и т. д.

Все же центральное место на площадке занимают игры — когда же и поиграть, как не летом. П. Д. Соколов в своей статье „Детские летние площадки", помещенной в педагогическом сборнике „Летняя школа", выпуск I за 1924 год, говорит об игре следующее: „Больше всего отвечают задачам площадок подвижные игры, так как они интересны и доступны для детей всех возрастов, являются естественным и универсальным методом всестороннего воспитания и развития ребенка, удовлетворяют потребности детей в физической деятельности и сопряжены с чувством удовольствия, которое дает радость жизни; поэтому игры на летних площадках должны быть главным занятием; обязательным дополнением к ним должны быть прогулки, по возможности работы в огороде и саду, простейшие виды ручного труда, а затем уже и другие занятия и развлечения клубного и школьного характера. Прогулка совершается обычно за город, при чем полезно заранее приготовить в конечном пункте ночевку. Площадка может снять для этого постоянную дачу с соответствующим оборудованием. Летнюю станцию желательно превращать в зимнюю, так как выезд детей необходимо устраивать и зимой не только для гигиенических, но и для воспитательных целей.

При отсутствии возможностей организовать площадку описанного типа устраиваются с участием нескольких отрядов так называемые *районные площадки*, отличающиеся несколько в содержании своей работы: районная площадка не охватывает полностью всей работы отряда, а лишь дополняет недостающие в его работе моменты, главным образом в области физической культуры. Отряды, приходя на районную площадку, используют имеющиеся здесь возможности (место, инструктора, педагога) для проведения части своей работы (физкультуры, ознакомления с природой). В проведении этих моментов отряды вполне самостоятельны. Они контактикуют между собою работу лишь во времени и в пользовании приспособлениями, играми. Но работа отряда неорганизованных детей проводится согласованно всеми отрядами: ребята приходят свободно и сами затем втягиваются в работу. Желательна организация общих экскурсий и праздников. Для согласования всей работы организуется совет площадки по принципу представительства отдельных отрядов. Обычно площадка районного значения организуется совместно с органами ОНО.

Очередной задачей является организация *массовых зимних площадок* с катками, снежными горами, крепостями, расчищенными площадками, посыпанными песком (для проведения подвижных игр и т. д.). Нужно сознаться, что методика работы на таких площадках разработана еще слабо. Между тем гигиеническое значение зимних по сравнению с летними площадками едва ли не выше. Отсутствует пыль, дети пользуются свежим, морозным воздухом, возбуждающим обмен веществ, движения их чрезвычайно разнообразны и построены главным образом на точной координации. При наличии квартирного кризиса и тесноты или даже полного отсутствия клубных помещений значение массовых зимних площадок особенно велико.

Особый тип представляет собой *деревенская площадка*. Может показаться, что в условиях деревни, где дети и так окружены живой природой, площадка не нужна. Однако это не так. Практика показывает, что в общем деревенские дети не умеют и не могут самостоятельно пользоваться благами природы. Самый инстинкт игры принимает у детей часто извращенный, жестокий, азартный характер. Справедливо замечает Н. К. Крупская, что игра есть потребность детского организма. В игре развиваются физические силы ребенка, тверже делается рука, гибче тело, вернее глаз, развиваются сообразительность, находчивость, инициатива. В игре вырабатываются выдержка, уменье взвешивать обстоятельства и пр. Здесь речь идет, конечно, о педагогически правильной игре.

„Путем игры, — говорит Н. К. Крупская, — можно воспитать зверя, можно воспитать и коммуниста".

В деревне, при почти полном отсутствии культурных сил, должны объединиться для осуществления этой великой воспитательной задачи все — деревенский отряд юных пионеров, участковый врач, сельский учитель, ближайшая детская колония, избач, студенты - практиканты и т. д. В деле поднятия культурного уровня нашей деревни детская площадка внешкольного типа имеет громадное значение.

Литература. *О работе на летних пришкольных площадках.* Методическое письмо НКпроса. Гиз, 1927. *О спортивных развлечениях и спорте в школе.* Методическое письмо НКпроса. Гиз, 1297. *Физкультура в отрядах юных пионеров на зимний период.* Материалы, утв. през. ЦБЮП и НТК ВСФК. Изд. „Молодая гвардия", 1927. *Физкультура в отрядах юных пионеров на летний период.* Утв. ЦБЮП и НТК ВСФК Изд. ЦК О-ва Красного креста РСФСР. Д-р Н. Л. Фрейдгейм. *Зимняя площадка юных пионеров.* Утв. оздор. комит. ЦБЮП. Изд. ЦБЮП при ЦК ВЛКСМ. 1927. Я. Смоляров. *Пионерский лагерь.* Изд. „Молодая гвардия". 1927. *Пионер должен быть здоровым.* Под ред. замнаркомздрава РСФСР З. П. Соловьева и ЦБЮП при ЦК РЛКСМ, изд. О-ва Красного креста. Е. П. Радин. *Физкультура в пионер-отряде.* Владивосток, 1925 г. Л. Геркан и Б. Гиппенрейтер. *Будь здоров.* (Физкультура пионеров.) Изд. „Мол. гвардия", 1926 г. *Летняя работа городского отряда юных пионеров.* Методическ. письмо ЦБЮП при ЦК РЛКСМ. „Новая Москва", 1925 г. Л. В. Глаголева. *Площадка как один из видов летних занятий с детьми.* Изд. 2-е, испр. и дополнен., изд. Брокгауз и Ефрон, 1925. *О летних площадках юных ленинцев.* Юношеский сектор из-ва „Пролетарий", 1925 г. Харьковский губком ЛКСМУ. С. И. Пфеффер. *Детский клуб, его значение, цель и организация.* Изд. т-ва „Мир". М.

По играм: М. А. Корнильева-Радина и Е. П. Радин. *Новым детям — новые игры.* Сборник подвижных игр. Подвижные игры школьного и внешкольного возраста 7—18 лет в рефлексологическом и педагогическом освещении, изд. 2-е. Из-во Наркомздрава, 1927 г. Проф. В. В. Гориневский, Б. Г. Марц и А. Ф. Родин. *Игры и развлечения.* Сборник. 3-е изд., перераб. и значительно дополненное. „Молодая гвардия", 1924 г.

Л. Геркан.

XVII ОТДЕЛ.

УЧРЕЖДЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ, ОБСЛУЖИВАЮЩИЕ РАБОТУ ПЕДАГОГА.

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ.

1. Целевая установка. Под *повышением квалификации работников социального воспитания* следует разуметь процесс непрерывного и планомерного приспособления работника к уровню тех требований, которые предъявляются к нему окружающей его социальной средой в широком смысле слова: обществом в целом, возглавляемым господствующим классом, а также и средой, специально организованной с педагогическими целями, т.-е. детским учреждением.

Эти требования заключаются: 1) в разностороннем знании работником той социальной и физической среды, в которой и педагог и объект воспитания—ребенок—находятся и которую педагог, как организатор педагогического процесса, должен соответствующим образом целесообразно организовать с тем, чтобы осуществить основные задачи воспитания, выдвигаемые господствующим классом; отсюда—необходимость широких знаний у педагога в области законов социальной жизни и в области природы; 2) во всестороннем знакомстве педагога с объектом воспитания—ребенком, как продуктом определенных социальных и биологических условий; отсюда—необходимость знания законов развития ребенка (педология); 3) в достаточно глубоком знакомстве работника с формами взаимоотношений ребенка и среды; отсюда—необходимость знания основных законов развития педагогического процесса и приемов или методов работы. Если эту сумму основных требований сопоставить с теми объективными данными, которые характеризуют современное состояние подготовки работников социального воспитания, то мы усмотрим наличие значительной количественной и качественной разницы между подготовкой, имеющейся у педагога, и подготовкой необходимой; мы сможем констатировать недостаточность подготовки массовика работника социального воспитания.

Данные 1925 г. об образовательном цензе работников социального воспитания дают следующую картину:

Образовательный ценз (в %%).

Учреждения	Общее образован.					Специальное образование				
		Среднее								
	Высшее	Гимназ., реал. уч., двух. сем.	Школа II ст.	7-летка	Низшее	Высшее	Учит. институт.	Педтехн.	Учит. семин.	Низшее техн.
Школы .	8,5	43,4	10,3	2,0	10,9	3,8	3,4	4,5	11,9	1,3
Дошк. учр.	2,6	39,8	19,4	4,4	15,5	1,8	2.0	5,2	5,3	4,0
Дет. дома.	3,0	47,4	11,4	2,8	18,4	2,2	1,9	4,9	5,9	2,1

Эти данные с очевидностью обнаруживают, что из общего количества работников социального воспитания различных категорий от 75% до 83% не обладают необходимой специально-педагогической подготовкой.

Конечно, приведенные данные могут быть приняты лишь как ориентировочные показатели неполной подготовленности работников просвещения, поскольку формальные сведения об образовательном цензе не всегда являются действительно характеризующими подлинное состояние подготовки педагога, отклоняющегося нередко от формально достигнутого уровня в положительную или отрицательную сторону, в зависимости от условий. Необходимо поэтому эти данные сопоставить с другой категорией объективных показателей подготовки работника, черпаемых из хода самого процесса производственной его работы.

Основными показателями квалификации труда работника являются: а) разносторон-

ность умений, б) быстрота работы и в) точность работы.

В области педагогического труда до сих пор еще не сделано более или менее серьезных попыток выявлять объективные показатели квалификации педагогического работника, несмотря на то, что условия педагогической работы значительно сложнее и требуют более напряженного внимания для изучения и выявления этих показателей, чем в других отраслях труда. Поэтому вполне естественны споры и различные толкования, на почве работы по организации и руководству повышением педагогической квалификации. Стремление поставить дело повышения педагогической квалификации на научных началах толкает нас на путь использования опыта и достижения в тех отраслях труда, где уже сделаны соответствующие попытки.

Вышеприведенные показатели квалификации получили свое конкретное выражение в области производственного труда, но они могут как основы быть применены и в области педагогического труда, ибо нет сомнения, что педагогический труд тоже зависит от многообразия умений, быстроты и точности работы. Тут только необходима работа по установлению соответствующих конкретных величин, характеризующих педагогическую работу. Вопрос о природной пригодности, образовании и стаже также имеет решающее значение в труде педагога. Разница лишь в пропорции и в удельном весе каждого отдельного фактора. Нет сомнения, что образовательный фактор в квалификации педагога имеет большее значение, чем в квалификации, например, слесаря. Ибо если образовательный дефицит слесаря может компенсироваться стажем, то в труде педагога это невозможно. Отсюда—решающее значение образовательного фактора: больше того — он является определяющим для остальных факторов, ибо чем ниже образовательный уровень, тем меньше результат стажа, тем слабее используются природные данные.

Совершенно очевидно, что при определении характера направления работы при повышении педагогической квалификации работников соцвоса надо исходить из степени неподготовленности педперсонала. Размер неподготовленности определяется теми дефектами и искажениями, которые имеют место в современной педагогической работе детских учреждений. Эти дефекты и искажения следующие: а) низкий уровень и качество политехнической подготовки детей (низкий уровень грамотности, качества знаний, трудовой подготовки и т. п.); б) отсутствие четкой организации в планировании учебно-воспитательной работы детучреждений (нет реальной установки на экономию умственного труда учащихся, на реальный эффект работы, нет очередности, перспективности в работе); в) отсутствие генетической связи между учебно-воспитательной работой детей и конкретными практическими задачами социалистического строительства (учебно-воспитательная работа учащимся не является в их сознании звеном в общей цепи практического строительства социализма).

Анализ этих дефектов и искажений позволяет нам установить, каких знаний, умений и навыков нехватает современному работнику соцвоса. Ликвидация этой разницы является основной задачей в области повышения квалификации работников социального воспитания. Эта задача формулируется как задача доведения подготовки работников массовых школ I ст. и других учреждений, аналогичных им по типу, до уровня подготовки, даваемой нормальным педтехникумом, подготовки же работников детских учреждений повышенного типа—до уровня педвуза. Таким образом работа вначале проводится под знаком ликвидации недочетов в подготовке; дальнейшая же работа означает совершенствование квалификации работников соответственно росту и совершенствованию самой педагогической работы[1]. С этой точки зрения работы по повышению квалификации нельзя рассматривать лишь как временное мероприятие; она является органической частью работы педагога и, стало быть, работой постоянной.

2. Этапы в работе по повышению квалификации. Работа по повышению квалификации имеет свою историю. Еще до революции, в первое десятилетие текущего столетия, земство, общество воспитательниц и учительниц, комиссия по организации учительских курсов, лига народного образования и другие общественные организации предпринимают работу по проведению летних краткосрочных учительских курсов. Эти курсы получили сравнительно быстрое распространение, несмотря на отсутствие материальной поддержки со стороны царского правительства. Большая их популярность в учительской среде в значительной степени объясняется тем, что они являлись своего рода общественной „отдушиной", освежающей мертвящую чиновничью атмосферу дореволюционного российского просвещения. Само собой разумеется, что все проводившиеся

[1] Конечно, среди просвещенцев есть ряд групп: 1) группа работников, обладающих необходимым минимумом знаний, достаточных для успешной работы в школах (это — сравнительно незначительная прослойка работников, имеющих образование в объеме педтехникума или педвуза); эти работники нуждаются лишь в дальнейшем совершенствовании своей квалификации; 2) группа работников, не имеющих подготовки по некоторым весьма важным общеобразовательным, обществоведческим и педагогическим вопросам (основная масса работников); эта группа нуждается в доподготовке; 3) группа работников, не имеющих подготовки по основным общеобразовательным, обществоведческим и педагогическим дисциплинам; эта группа работников нуждается в длительной подготовке. Само собой разумеется, что та небольшая категория работников, которая уже стоит на уровне предъявляемых к ней требований, в настоящее время ведет работу, выходящую из границ програми-минимум, — работу по дальнейшему совершенствованию. Работа этой категории не требует специальных программ, так как она определяется индивидуальными запросами работников, и помощь им может и должна быть оказываема преимущественно путем издания специальных журналов и других изданий, освещающих основные вопросы производственной работы.

учительские курсы находились под пристальным наблюдением „ока" полиции—инспекторов народных училищ, вторгавшихся во все вопросы курсовой жизни и работы, вплоть до программных и методических вопросов. Исключения были редки, в большинстве курсов имело место подлинное полицейское „руководство", выражавшееся в „исправлении" программ, планов и т. д. Работа по повышению квалификации работников просвещения коренным образом перестраивается после Октябрьской революции. Из дела, проводившегося до революции на основах лишь инициативы общественных организаций не только без поддержки правительства, но нередко и вопреки его стремлениям, повышение квалификации становится делом государственным, т.-е. обязательным для государства в качестве одной из важных обслуживающих отраслей работы в области просвещения. В первое время работа становится обязательной и для просвещенца, что объясняется условиями революционной реформы просветительной работы, требовавшей значительного изменения идеологии, перестройки мировоззрения просвещенца. В зависимости от изменяющихся задач хозяйственного и культурного строительства СССР работа по повышению квалификации просвещенцев прошла через ряд этапов.

Первый этап в работе по повышению квалификации просвещенца (1918—21 гг.) связан с первым же этапом в строительстве советской школы и просвещения вообще; поскольку же общая работа по строительству просвещения в годы военного коммунизма проходила под знаком установления общих принципиальных основ советской школы, постольку работа по повышению квалификации просвещенцев протекала в направлении обоснования принципов советской школы, выяснения и проработки вопросов общепедагогических в широком смысле этого слова.

Второй этап (1922—24 гг.) работы по повышению квалификации просвещенцев характеризуется форсированной работой по накоплению просвещенцем минимальной суммы общественно-политических знаний. Эта работа сопряжена с началом хозяйственного строительства республики и широким развитием общественной работы в деревне. Просвещенец, учитель, как значительная культурная сила, должен был стать агентом советской власти на местах, проводником идей советской власти, *„советским агитпропом"* в деревне. К этому были устремлены все усилия при проведении работы по повышению квалификации в указанный период.

Третий этап (с 1925 г.) в работе по повышению квалификации характерен тем, что в основу ее в связи с новым этапом строительства советской школы (переход школы на комплексные программы ГУС'а) были положены методические проблемы. В круг основных вопросов повышения квалификации включались прежде всего общеметодические проблемы (обоснование и анализ программ ГУС'а, основы методики комплексного преподавания и др.).

Нужно отметить, что в проведенной работе проявлялись вполне естественные в условиях указанных периодов тенденции к широкому охвату вопросов, к некоторому максимализму; в силу этого работа носила до известной степени агитационный характер (что особенно характерно для первого и второго периодов). Дальше, переход школ и других детских учреждений к новым программам, устанавливающим в основных чертах курс дальнейшего развития школьной работы, внес значительную ясность и определенность в вопросе о дальнейшем построении работы по повышению квалификации.

3. Очередные задачи. На основе пройденных уже этапов достаточно отчетливо определяются основные задачи работы в настоящий период времени. Достигнутое к настоящему времени значительной частью просвещенского массива умение разбираться в основных политических и педагогических вопросах является отправной точкой для дальнейшей работы. Совершенно очевидно, что достигнутого недостаточно, что для достижения нормальной продуктивности производственной (педагогической) работы необходима углубленная и детализированная подготовка просвещенца в области вопросов педагогической теории и практики, связанных со всеми элементами сложнейшего акта, каким является акт воспитания и обучения; педагогу необходимо овладеть „техникой этого производства", овладеть „мастерством преподавания", т.-е. тем, в чем у нас на общем фоне относительно удовлетворительной подготовленности работников замечаются особенно крупные, значительные пробелы. Отсюда необходимость проработки в процессе повышения квалификации ряда общедидактических и частно-методических вопросов (методики родного языка, счета, естествознания, обществоведения), ряда вопросов организационно-педагогических (вопросов планирования, учета, организации детской среды, оборудования школы и т. д.); первоочередным также является вопрос об общеобразовательной подготовке просвещенцев, нуждающихся в приобретении достаточно оформленной суммы положительных знаний в области основных научных отраслей и прежде всего — в области естествознания и обществоведения. Под знаком проработки этих вопросов и должна проводиться работа по повышению квалификации массовых просвещенцев. Необходимо отметить, что работа по повышению квалификации просвещенцев в значительной степени явилась продуктом усилий самих работников. Стремление путем подчас значительных усилий, напряжения достигнуть в подготовке (особенно общественно-политической и педагогической) уровня современных требований мы можем в настоящее время рассматривать как массовое явление в среде просвещенцев. Само собой разумеется, что все то многообразие требований, которые могла предъявить и предъявляла просвещенская масса, могло явиться фактором, влияющим на работу и организующим ее, лишь при условии орга-

низованного в свою очередь их выявления. В этом отношении значительную роль сыграл *Союз Рабпроса*, являющийся собирателем, организатором и выразителем потребностей работников. Мало того: в известной части Союз Рабпроса на ряду с государственными органами по народному образованию является организатором и самой работы, проводимой им на началах полной добровольности по линии удовлетворения общекультурных, а также и производственных запросов просвещенцев.

4. Организация работы. а) Виды: организационно работа по повышению квалификации оформляется либо в виде краткосрочных (от 1 до 3 мес.) *курсов, курсов-конференций, экскурсий и практикумов*, либо в виде *индивидуальной и коллективной* работы, протекающей на низах и сопутствующей текущей производственной работе просвещенца. На практике в результате опыта ряда лет краткосрочные мероприятия (курсы, курсы-конференции и др.) сочетаются с низовой индивидуальной и коллективной работой, образуя общую систему мероприятий, построенную в основном на принципе преемственности в работе: краткосрочные мероприятия являются актами, по характеру своему полностью отвечающими тем конкретным запросам, которые выдвигаются и разрешаются в процессе низовой работы. Это осуществляется двумя путями: во-первых, путем увязки той и другой работы по содержанию (постановка на курсах, конференциях и других мероприятиях докладов из опыта педагогической работы, проработка конкретных планов и программ текущей школьной работы, примерная проработка основных вопросов программы и т. д.); другим путем органической увязки низовой и краткосрочной работы (на курсах и пр.) является путь вовлечения в краткосрочную работу или всех работников (что имеет место на волостных конференциях, частично и на краткосрочных курсах), или же тех работников, которые по прохождении краткосрочного мероприятия являются организаторами и руководителями, т.-е. фактическими проводниками низовой работы (последнее имеет место на центральных, областных и губернских курсах). Краткосрочные курсы носят различный характер в зависимости от контингента обслуживаемых работников. На практике существуют центральные (всероссийские), областные, губернские, окружные, уездные, городские стационарные вечерние курсы и в редких случаях районные курсы. Первые три типа курсов проводят работу с просвещенским активом, используемым в дальнейшем в качестве организаторов и руководителей в области повышения квалификации; курсы окружные, уездные и районные осуществляют работу с массовыми просвещенцами.

Курсы различаются и по специальности работников: курсы для работников школ I ст., школ 7-леток, работников II концентра школ II ст., работников-педологов, работников физического воспитания, художественного воспитания, работников с дефективными детьми, дошкольных работников, пионер-работников, методистов-консультантов, инструкторов труда и т. д. Курсы, обслуживающие работников узкой специальности, организуются преимущественно в Москве или крупных областных и губернских городах; в обычных, рядовых условиях губернской работы организуются курсы работников I ст., частично II ст., дошкольных работников и работников СПОН. Нередко одни курсы объединяют различные категории работников; они строятся в таких случаях по секционному принципу. В работе по организации курсов имеется тенденция к их стабилизации, к созданию сети курсов, созываемых регулярно из года в год. Ежегодно через курсы проходит около 10% всех работников. В настоящее время издан декрет СНК о праве учителя на посещение курсов один раз в пятилетие. Ежегодный охват курсами этим самым доводится до 20%. Помимо указанных типов курсов, за последнее время получают распространение *заочные курсы*, работающие по принципам заочного обучения.

Конференции (длительностью от 3 дней до 2 недель) точно так же, как и курсы, носят различный характер и преследуют различные задачи в зависимости от контингента обслуживаемых работников. Наиболее распространенный тип конференций — триместровая и годовая конференция работников определенной категории: школ I ст., II ст., дошкольных и других учреждений (в городах) или же определенного территориального района (в сельских местностях). Эти конференции охватывают, как правило, всех работников данной категории или данного района. Предметом работ конференции являются текущие вопросы педагогической практики, плановые вопросы, учет проведенной работы, а также ряд очередных теоретических вопросов, имеющих наиболее актуальное значение. Конференции регулярно созываются в волостях (районах), уездных и губернских центрах. Последние — преимущественно по линии работы с отдельными категориями работников-специалистов, либо по линии работы с активистами—руководителями массовой работы. Особый вид конференций — *экскурсии-конференции*, проводимые в крупных центрах (Москва, Ленинград); последние, помимо целей, обычных для конференций, преследуют цель расширения общего кругозора местных работников, что достигается путем проведения общеобразовательных и педагогических экскурсий. Частично аналогичная работа начинает прививаться и на местах (Тверь, Вятка и др.). Типичным моментом для конференций всех видов является обязательная (что вполне естественно) увязка их с предыдущей и последующей повседневной педагогической работой и работой по повышению квалификации просвещенцев. Это достигается путем коллективной проработки повестки конференции на местах, поручения докладов отдельным местным работникам на основе их текущей практической работы и т. д.

Практикум принимает обычно двоякие

формы; первая форма—специально организованное краткосрочное мероприятие для определенной категории работников (дошкольных, СПОН, детдомов, школ I ст. и др.); в этом случае оно по типу своему близко стоит к краткосрочным курсам, но в отличие от последних посвящает не менее 50% рабочего времени собственно практике, т.-е. непосредственной работе в опытно-показательных детучреждениях; вторая форма — индивидуальная или коллективная практика в достаточно мощном детучреждении, сопряженная с текущей повседневной работой; эта форма выражается в так называемых взаимных посещениях педагогов на уроках, иногда и прикомандировании к опытно-показательным детучреждениям и т. д. Форма взаимных посещений является наиболее распространенной формой практикума.

Так называемая *низовая работа* по повышению квалификации, т.-е. работа, проводимая просвещенцами в процессе текущей производственной (педагогической) работы, принимает формы *индивидуальной* и *коллективной работы*. До последнего времени коллективная работа, несмотря на ряд затруднений материального и организационного порядка, являлась преобладающей. Коллективная работа организационно оформляется в виде *кружков-объединений*, состоящих либо из работников нескольких близ лежащих учреждений (нередко разнотипных), либо из работников, объединяемых общим или частным производственным признаком (работники школы I ст., II ст. и т. д. или даже работники 1-х групп, 2-х групп, преподаватели какой-либо дисциплины в школе повышенного типа и т. д.). Кружки-объединения представляют из себя первичные рабочие коллективы, проводящие работу по единому плану, продиктованному производственными интересами и задачами. Обычный регламент работ: еженедельные собрания (3—4 часа); в промежутках индивидуальная работа по заданиям. Кружки обычно являются коллективными руководителями индивидуальной работы; на них планируется работа индивидуалов, на них же ведется учет работы. Организатором кружка является обычно один из членов кружка, выделяющийся активностью. *Индивидуальная работа* протекает либо как процесс, функционально связанный с коллективной работой и дополняющий ее, либо как самостоятельная работа (последнее имеет место в тех случаях, когда в силу территориальных, материальных и других условий, как, напр., в Сибири, работа кружков затруднена). Индивидуальная работа за последние 2—3 года проявила определенную тенденцию роста и развития· последнее необходимо до известной степени поставить в связь с переходом к новому этапу работы по повышению квалификации, характеризующемуся ясностью установок и точностью определения перспектив, позволяющих отдельному индивидуалу-просвещенцу строить четкую, самостоятельную работу. Помощь индивидуалисту-просвещенцу в его работе по повышению квалификации оказывается в форме *заочной консультации*, проводимой специально организованными для этого *консультационными бюро* (центральным и местными).

Количественный охват просвещенцев работой по повышению квалификации, проходившей в перечисленных формах, за 1924—26 гг. выражается в следующих цифрах:

I. Курсовая работа в центре.

Годы	Центральные курсы и практикумы		Центральные экскурсии-конференции		Всего
	Колич. курсов (практикумов)	Колич. работников, пропущенных через курсы	Колич. экскурсий-конференций	Колич. работников, пропущенных через экск.-конф.	
1923/24 . .	11	543	8	373	916
1924/25 . .	11	990	19	613	1.603
1925/26 . .	11	773	22	782	1.555
	33	2.306	49	1.768	4.074

Приведенные данные означают, что каждое административное деление (губерния, округ) РСФСР за указанные годы получило в среднем до 50 работников, подготовленных в центре и являющихся в силу этого в большинстве случаев достаточно компетентными руководителями и организаторами местной работы по повышению квалификации просвещенцев разных категорий. Эти работники за редкими исключениями представляют собой наиболее инициативное ядро активистов, организующих курсы активно участвующих в их работе, ведущих плановую производственно-методическую работу, организующих помощь массовым просвещенцам в их текущей работе и т. д.

II. Курсовая работа в губернских (областных) центрах.

Годы	Колич. курсов	Колич. работн., пропущ. через курсы	% охвата
1923/24	100	12.005	7,5
1924/25	102	13.500	8,6
1925/26	118	8.079	5,8
	320	33.584	21,9

Эта группа, представляющая собою по преимуществу сельский просвещенский актив, является, как показывают цифровые данные, значительной прослойкой в среде просвещенцев: она организует низовую работу по повышению квалификации, группирует вокруг себя просвещенские объединения-коллективы и т. д.

III. Курсовая работа в уездных (окружных) центрах.

Массовые просвещенцы, частично участвовавшие в работе губернских курсов, в главной своей массе были проведены через уездные курсы. Количественные результаты этой

работы за 1923—26 гг. выражаются в следующих цифрах:

Годы	Колич. курсов	Колич. работн., пропущ. через курсы	%
1923/24	318	30.372	19,1
1924/25	150	24.040	15,0
1925/26	Курсы проведены по количеству уездов в 12 губерниях с охватом от 60 до 120 чел. каждые		

Таким образом охват просвещенцев курсовой работой в общей сложности достигает до 70% всего состава работников. Этого, конечно, недостаточно, что явствует как из того, что около 30% работников еще не проходили курсов, так и из того соображения, что проведение какого-либо работника через курсы ни в какой мере не означает еще того, что его работа по повышению квалификации завершена. В процессе регулярной низовой работы по повышению квалификации каждый работник нуждается на известной стадии развития этой работы (и своего собственного развития) в организованном оформлении результатов работы, в их подытожении, проверке; он нуждается в направлении дальнейшей работы (как в отношении ее содержания, так и организации и методов). Наибольшее распространение в ряду форм низовой работы по повышению квалификации получили низовые производственные триместровые конференции, охватывающие, как правило, всех работников; подавляющее большинство работников участвует, кроме того, в регулярной работе коллективов-объединений, частично же проводит и индивидуальную работу.

б) Опорные пункты. В работе по повышению квалификации в организационном отношении играют значительную роль так наз. *опорные пункты*. Это лучшие детучреждения, наиболее организованные, лучше снабжаемые, обслуживаемые обычно лучшими работниками. Наиболее многочисленный тип опорного пункта — *опорная (районная) школа*. Опорная школа содержит педагогическую библиотеку, нередко музейный уголок, ведет первичную консультационную работу в среде массового учительства, проводит райконференции. Сфера обслуживания — район (волость). Объединяемое районной (опорной) школой учительство района (волости) образует так называемый *территориальный коллектив* работников просвещения (в состав последнего в качестве основных делений входят все учительские кружки, функционирующие в районе).

Аналогичные опорные пункты существуют и в других отраслях работы по социальному воспитанию: СПОН, повышенного образования и т. д. Основным отличием опорных пунктов этих типов является сфера их обслуживания. Обычно опорные учреждения этих типов объединяют работников определенной категории на всей территории губернии, округа; таковы так наз. *центральные дошкольные учреждения* (существующие в губернских центрах), *опорные детдома* и др. Коллективы работников этих категорий, объединяемые по всей губернии, округу одним опорным учреждением, в отличие от районного („территориального") коллектива именуются обычно „внетерриториальными". Опорными пунктами в работе по повышению квалификации, помимо специально выделенных детучреждений, бывают и педагогические учебные заведения (педтехникумы, педвузы), привлекаемые к организации курсов, к проведению консультационной работы и т. д. Кроме того, за последнее время в центре, частично и на местах, выделяются специальные кабинеты (лаборатории) повышения квалификации, ведущие исследовательскую работу в области программно-методических вопросов.

в) Руководящие центры. Вся работа по повышению квалификации регулируется и направляется центральным и местными органами по народному образованию: *Наркомпросом* в лице *Отдела повышения квалификации работников соцвоса* и местными *ОНО* в лице *методических советов* и *бюро*. Сферы руководящей работы Отдела повышения квалификации работников соцвоса и местных ОНО разграничены как в количественном, так и в качественном отношении. Отдел повышения квалификации Главсоцвоса проводит проработку основных программно-методических руководящих материалов: учебных планов, программ, методических писем, руководств, пособий, библиографических списков и т. д., ведет текущую консультацию местных органов по народному образованию, местных коллективов и работников-одиночек (в порядке заочного обучения); организует живую руководящую помощь местам путем посылки лекторов-консультантов на местные курсы и пр. Местные ОНО ведут работу, аналогичную центральной, но в масштабе своего административно-территориального деления (области, губернии); основной задачей местных методорганов в области программно-методической является проработка локальных программ, приспособленных к местным условиям, приспособленных к требованиям практической работы педагогов.

Работа по повышению квалификации финансируется государством. Из общих бюджетов местных соцвосов на работу по повышению квалификации ассигнуется в среднем около 1% всех сумм (от 0,2% до 1,8%). Имеется тенденция к увеличению в будущем этих средств. Работа проводится частично за счет каникул, частично же в специально выделенные для нее дни (из учебного времени). Вся работа, проводимая работником в неслужебное время, является безусловно добровольной.

5. Содержание работы. Содержание работы по повышению квалификации в основном определяется отмеченной нами задачей ликвидации разницы между фактически существующей и необходимой, требуемой самим ходом педагогического процесса, подготовкой просвещенца. Основными, наиболее ощутимо отражающимися на школьной работе, пробелами в подготовке просвещенца являются крупные недочеты: а) в общеобра-

зовательной его подготовке: биология, анатомия, физиология, физика, метеорология, техника, мироведение, математика, физическая география, экономическая география, экономика, организация труда, исторический материализм и др.; б) в производственной (педагогической) подготовке: общая дидактика и частные методики, педология, основы педагогики и др.

Возможны два пути ликвидации неподготовленности просвещенца. Первый — построение самообразовательной работы просвещенца по систематическому курсу, оформляемому в предметные программы. На основе таких программ, приближающихся по типу к программам педучебных заведений, просвещенец может строить свою систематическую самообразовательную работу, не увязываемую прямо с текущей педагогической работой и устремленную к достижению через определенный период времени определенного желательного конечного эффекта (т.-е. усвоения курса определенной дисциплины) [1].

Вторым путем является организация работы по повышению квалификации по такой системе и с таким расчетом, чтобы каждый этап этой работы соответствовал определенному этапу работы детучреждения, обусловливался им, вытекая из него и его обслуживая. Основной, следовательно, особенностью работы этого типа является сохранение непрерывной связи между ней и работой производственной, в виду чего этот тип работы можно называть работой по повышению производственной квалификации. Оба указанных типа работы на первый взгляд равноценны, поскольку они дают просвещенцу в конечном счете необходимый минимум подготовки. Но если к вопросу о выборе типа работы подойти с точки зрения интересов производства (педагогической работы), то из этого вытекают известные преимущества повышения производственной квалификации по сравнению с самообразовательной работой по систематическому курсу. Становится очевидной необходимость тщательного учета и отражения в работе по повышению квалификации всех текущих производственных (педагогических) запросов и потребностей работника. Это означает, что в каждый данный момент при проработке каждой темы школьной программы работник должен найти необходимое подспорье в работе по повышению квалификации, выправляющей неверно взятые работником линии и пополняющей пробелы в его подготовке. В соответствии с этими принципами составлены программы-минимум повышения квалификации работников соцвоса.

Программы-минимум конструированы из трех циклов: а) педагогического, б) естественно-технического и в) общественно-экономического. Педагогический цикл состоит из следующих программ:

А. Основные программы: 1) для дошкольных работников, 2) для работников начальной школы, 3) для работников детских домов и 4) для работников школ повышенного типа.

В. Дополнительные программы-минимум: 1) для работников пионер-движения, 2) для работников-инструкторов труда, 3) для работников физкультуры, 4) для работников художественного воспитания, 5) для заведующих детучреждениями и 6) для заведующих уездными, губернскими соцвосами и для инспектуры. Для работников нацмен выделяются соответствующие варианты программ.

Естественно-технический и общественно-экономический циклы состоят из 8 основных программ: 1) общий круг естественно-технических и общественно-экономических знаний, умений и навыков для работников начальной школы, детдомов, дошкольных учреждений и всех работников учреждений повышенного типа, помимо их специальности; 2) для обществоведов, 3) для словесников и преподавателей иностранных языков, 4) для биологов, 5) для физиков, 6) для химиков, 7) для математиков, 8) для работников профуклона по их специальности. Необходимость выделения отдельных тем и вопросов, требующих курсовой или конференционной проработки, требует в дополнение к программам-минимум специальных программ для соответствующих типов курсов и конференций.

6. **Методы работы.** Методы работы по повышению квалификации определяются целым рядом условий: поставленными задачами, составом работников, организационными формами (кружок, конференция, курсы), соответствующей обстановкой для работы (библиотека, опытный участок, лаборатории и т. д.).

Метод коллективных наблюдений, экскурсий, обследований. Его характерные особенности, в частности при проработке комплексов: установление предварительного плана, ориентировочная экскурсия, детальный план, обследование по принципу сложного разделения труда, научная обработка и систематизация полученного материала, обобщение краеведческого характера, выводы учебно-педагогического характера.

Метод бесед. Устанавливаются тема и план ближайших занятий, указывается литература, с которой необходимо предварительно ознакомиться всем членам кружка. В на-

[1] Большое подспорье работнику просвещения в самообразовательной работе подобного типа могут оказать программы „Ступени самообразования" (Комиссия помощи самообразованию при Культотделе ЦК Союза раб. просв.), под ред. А. Г. Калашникова и А. П. Пинкевича. изд. „Раб. просв." 1926—27 г. Разделенные на четыре ступени по доступности материала, они охватывают все общеобразовательные и производственно-педагогические дисциплины и области работы; они включают в себя следующие циклы, разделенные в свою очередь на отдельные программы: обществоведческий, литературно-языковедческий, математический, физико-технический, химико-технологический, биолого-агрономический, общепедагогический, методический и цикл педагогических навыков. Каждая программа дает законченный материал по отдельной отрасли знания и построена по типу рабочих заданий. Руководящую линию работы по „Ступ. самообр." дает брошюра: *Вейкшан В. Как работать по Ступ. самообразования*". изд. "Раб. просв. 1927 г. Общий проспект „Ступеней самообразования" см. там же или на обложке каждой программы.

чале беседы руководитель в вводном слове намечает круг основных вопросов, подлежащих обсуждению. Основа занятий — обмен мнений по затронутому вопросу. Завершение беседы — заключительное слово руководителя, резюмирующего высказанные мнения.

Метод докладов-рефератов. Намеченные для обсуждения в кружке темы распределяются между отдельными лицами или небольшими группами. Тема прорабатывается референтом на основании определенного материала и освещается в докладе на общем собрании кружка. Желательно избрание содокладчиков для более полного освещения вопроса. Обмен мнений дополняет мысль доклада и содокладов. В конце занятий — заключительное слово докладчика и общее резюме председателя.

Метод коллективного чтения. Чтение книг и статей, сопровождаемое организованной беседой по затронутому вопросу. Желательна предварительная проработка одним из членов кружка намеченного текста, с выделением наиболее характерных и значительных мест. Это создает экономию времени и упорядочивает обмен мнений.

Метод лекционный. Лекции хороши и нужны, чтобы привлечь внимание, возбудить интерес у новичка. Для человека, уже овладевшего предметом, они важны как способ ознакомления в кратчайший срок с новыми завоеваниями науки. Лекция может обобщать и систематизировать материал, приобретенный путем самостоятельной или кружковой работы. Она может и предшествовать работе кружка, который закрепляет и прорабатывает тот материал, который дает лекция. Однако лекционная система в чистом виде должна быть решительно осуждена, так как она приучает слушателей к легкому, пассивному и вместе с тем непрочному способу получения знаний.

Метод проектов характеризуется не только постановкой трудового задания, собиранием и изучением материала, но и выполнением определенной практической работы, чаще всего имеющей общественно-полезное значение. Таким образом здесь на первое место выдвигается проект выполнения определенной работы, все же остальные этапы (экскурсии, беседы, лабораторные занятия и пр.) являются лишь предварительными и служебными моментами проектного плана. В последнее время метод проектов все чаще и чаще применяется в учительской среде, главным образом в краеведческих кружках, задачей которых является не только изучение среды, но и воздействие на нее с целью ее переустройства.

Перечисленные методы имеют применение в кружковой работе. Очень приближается по своим методам к кружковым занятиям работа *в семинарии*. Существенными особенностями семинарской работы являются: а) преимущественное применение лабораторно-исследовательского метода, требующего сравнительно высокой квалификации участников семинарии и максимума их самодеятельности; б) научно-исследовательский характер занятий, придающий им уклон в сторону значительной специализации в определенной области; в) наличие определенной обстановки и оборудования лабораторий, кабинетов, библиотеки и наличие руководителя—научного работника. На конференциях необходим выбор таких форм обмена мнений, которые действительно помогли бы возбудить большой интерес и самодеятельность у большинства участников конференции. Наилучшими формами обмена мнений являются организованные диспуты (противоположение двух точек зрения) и дискуссии (сопоставление ряда взаимно дополняющих друг друга мнений по одному вопросу).

Диспуты и дискуссии, заставляя участников конференции сопоставлять различные точки зрения, чтобы самостоятельно сделать выбор определенного решения, дают гораздо больший эффект в смысле выявления самодеятельности, чем хорошо обоснованный доклад, который часто выслушивается без прений и принимается к сведению. Конференция дает ценные результаты, когда она учитывает за известный период работу педагогических коллективов или кружков, и в то же время дает новые задания участникам конференции. Система целевых заданий на определенный срок, с последующей отчетностью на конференции, имеет огромное организующее значение. В последнее время замечается переход учительства на строго тематические конференции (один-два вопроса), с ударением на секционной работе, где гораздо легче выявляется активность участников конференции, чем при обычном аудиторном методе проведения пленума.

До сих пор речь шла о коллективных формах работ и их методах. Что касается индивидуальной подготовки педагога (самоподготовки), то она идет обычно по двум линиям: а) самостоятельной экскурсии и обследования и б) работы с книгой. Что касается экскурсий и обследований, совершаемых в одиночном порядке, то к ним применимы все те соображения, которые указывались в связи с коллективными формами работы на экскурсиях-обследованиях. Нужно только подчеркнуть, что для индивидуальной обследовательской работы необходимо иметь под рукой хорошие пособия и руководства, которые помогли бы учителю в составлении плана обследования, способов проработки и систематизации материала и т. д. О работе с книгой см. ниже ст. „Техника чтения в самообразовательной работе педагога" (стр. 597).

7. Учет работы. Систематическая и длительная работа по повышению квалификации невозможна без правильно поставленного учета ее. Научиться планомерно и организованно работать, с наименьшей затратой сил и времени, возможно только в том случае, когда к опыту нашей работы мы относимся критически, его учитываем, вносим в этот опыт коррективы, используем его в дальнейшей работе. Организации планомерного учета самообразовательной работы следует придать и другое значение: нужно учителю уметь учитывать свою работу, чтобы затем без особых затруднений и ошибок подойти и к

учету работы детей. Поскольку повышение квалификации есть целевой акт, задачей которого является прежде всего улучшение педагогического процесса, *необходимо и организацию учета связать* не столько с формальными и иногда очень сложными протоколами, дневниками и анкетами, сколько *с формами отражения работы по повышению квалификации учительства на непосредственной работе в детучреждении*. Вот почему в понятие учета повышения квалификации нужно внести не только составление *плана работы, напр., кружка, фиксацию самого процесса его работы*, но и *оценку результатов* кружковых занятий на работе учреждений. Наиболее целесообразной является *система заданий* отдельным педагогическим коллективам или отдельным лицам, которые работу по повышению квалификации должны связать с задачей углубления и улучшения своей работы с детьми в той или другой ее области. *Отчет* школы в выполнении задания, сопровождаемый выставкой детских и учительских работ, является, как показывает опыт, одной из лучших форм учета плановой работы педагогического коллектива по повышению квалификации. Эти отчеты, которые служат показателями роста учреждения, могут проходить как внутри учреждения, на особых заседаниях школьного совета (или дошкольного и пр.), так и на учительских конференциях.

Очень полезными являются обсуждения работы конференции и учительских кружков на заседаниях педагогических коллективов учреждений с точки зрения оценки достижений конференций и кружков, принятых резолюций и применения их в практике данной школы, детсада или детдома. Таким образом хорошо поставленный учет создаст постоянную преемственность между различными формами работы: напр., работа кружка учитывается на конференции и оценивается в детском учреждении, результаты же работы конференции обсуждаются в свою очередь на кружках и в педколлективах.

Следует указать также на такие формы учета, в которых отражается коллективный опыт учительства, в виде определенных материальных ценностей: выставки детских и учительских работ, музеи (в частности краеведческие).

Литература. *Основные вопросы повышения квалификации работников соцвоса.* Сборн. под. ред. С. Фридмана. „Раб. просв.", М., 1927. *Ближайшие задачи повышения педагогической квалификации работников социального воспитания.* ГИЗ, 1927. *Организация помощи самообразованию в союзе раб. просв.* Культотдел Цекпроса под ред. Невского Н. А. „Раб. просв.". *Программы-минимум.* Руководство для работника соцвоса по вопросам повышения квалификации под ред. С. Фридмана, М. Пистрака, С. Шацкого, Б. Игнатьева, В. Всесвятского. „Раб. просв.", *К летней работе.* Сб. под ред. С. М. Фридман и П. М. Парибок. ГИЗ, 1927. *„Ступени самообразования"—систематические программы* (Комиссия помощи самообразованию при Культотделе Цекпроса) под ред. А. Г. Калашникова и А. П. Пинкевича. „Раб. просв.", 1927. *Резолюции II Всероссийской конференции по повышению квалификации работников соцвоса.* М. 1927 г. *В помощь переподготовке работников соц. воспитания.* Сборник материалов Отдела подготовки педперсонала НКП РСФСР под ред. Я. Р. Гайлиса, „Раб. просв.", М. 1924. *Организация и методы повышения квалификации работников соцвоса.* Материалы Отдела подготовки Главсоцвоса РСФСР, под ред. А. Н. Волковского, изд. Главсоцвоса РСФСР, М. 1923. *Материалы Отд. педагогического образования.* Вып. I, ГИЗ, М., 1924. *Материалы по педагогическому образованию.* Сборник руководящих постановлений, М., 1925. *Новые пути подготовки дошкольных работников.* Сб. под ред. М. М. Виленской, С. С. Моложавого, Р. И. Прушицкой и др. ГИЗ, М., 1924. *Социально-правовая охрана детей и подростков и детдом.* Материалы II Всероссийского съезда. Жаков. *Справочная книга по марксистскому самообразованию.* М., 1925. *Производственные экскурсии.* Под. ред. Н. К. Крупской и В. Р. Менжинской. М., 1923. *Педагогические курсы на дому.* „Раб. просв.", М., 1924—27. Петров А. А. *Техника самообразования.* „Нов. Москва", 1924. Его же. *Памятка рабочего самообразования.* „Труд и книга", М., 1925. Завадовский Б. М. Внешкольные биологические экскурсии. М., 1923. (Ч. I. „Методические соображения".) Сборник *Учительская школа.* Ленинградский институт народного образования. 1922. (Глава о практикантстве.) *Заочное образование.* Опыт работы Московского губпроса, под ред. Н. Стриевской, „Раб. просв." М., 1925. Невский В. А. *Как находить нужную книгу и как с ней работать.* 2 изд. М., 1925. Уиппл Г. М., проф. *Как нужно заниматься.* „Раб. просв.", 1926.

А. Волковский, П. Парибок, С. Фридман

ЗАОЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ.

1. Заочное обучение за границей. *Заочное обучение* (correspondence schools), как своеобразная форма самообразовательной работы, возникло и наиболее сильно развилось в Америке, где под влиянием целого ряда социально-экономических и бытовых условий лет 35—40 тому назад было положено начало этому делу. Эта работа в Америке выполняется как частными предпринимателями, так и университетами, в составе которых были образованы специальные „распространительные отделы". Нужно заметить, что движение за расширение университетского образования возникло еще ранее в Англии, где профессор Оксфордского университета Стюарт стал читать свои лекции вне стен университета мало подготовленным слушателям, которые предварительно снабжались конспектами лекций Стюарта и таким образом могли, заранее к ним подготовившись, получить большие результаты от этих лекций. Свои лекции Стюарт рассматривал как толчок к дальнейшей самообразовательной работе на дому, и этим самым основная цель его деятельности безусловно достигалась. Впоследствии под влиянием больших успехов, достигнутых Стюартом, подобная работа была организована и другими английскими университетами (Лондонским и Кембриджским).

Распространительные отделы американских университетов, как это видно на примере уни-

верситета штата Висконзин, обычно делятся на два отделения: одно имеет в виду формальное обучение, ведущееся заочно, а другое отделение — осведомительное — ставит своей задачей обслуживать культурные нужды окружающего населения путем массовой работы по вопросам, представляющим тот или иной интерес.

Заочное обучение в системе американских университетов ориентируется главным образом на индивидуалов, которые после проработки тех или иных курсов получают особые свидетельства о проделанной работе. Благодаря прекрасной организации технической стороны дела, умелому построению программ и хорошей рекламе деятельность распространительных отделов университетов все время расширяется. Помимо университетов и частных предпринимателей, заочное обучение ведется и различными организациями вроде ассоциации христианских молодых людей. Очень интересные данные относительно деятельности этой ассоциации можно найти в подробном ее проспекте, из которого видно, что содержание работы чрезвычайно широко, так как оно захватывает целый ряд курсов, напр., коммерческое дело, право, механика, электричество, радио, администрирование и педагогика. Каждый учащийся за определенную плату подписывается на выбранный им курс и получает соответствующие программы и учебники к ним для своих занятий. Руководство и учет работы достигается путем почтовой переписки. Каждая выполненная работа рецензируется инструкторами этой ассоциации и высылается учащемуся обратно. По окончании курса учащийся получает диплом, свидетельствующий о выполненной работе в области той или иной специальности. Очень большая работа по заочному обучению выполняется парижской универсальной школой заочного обучения, обслуживающей 60.000 учащихся во всех уголках земного шара.

Анализ и оценка заочного обучения, как оно поставлено в буржуазных странах, приводит нас к следующим выводам: 1) заочное обучение в капиталистических странах преследует главным образом коммерческие цели и способствует улучшению карьеры отдельных представителей промышленного, коммерческого и служилого люда, 2) по своему содержанию курсы заочного обучения полностью приспособлены к требованиям буржуазной идеологии, 3) техника работы и методы обслуживания учащихся поставлены чрезвычайно жизненно и интересно, в чем нам следует многому поучиться.

2. Заочное обучение в СССР. Заочное обучение в России в дореволюционное время было поставлено в небольших размерах некоторыми частными лицами и организациями в области обучения иностранным языкам, коммерческой корреспонденции и пр. („Благо" и др.). После революции заочным обучением в СССР занялся ряд организаций МК ВКП(б), ВЦСПС, Центросоюз, Московский губпрос и др. Московский губпрос в 1923 г. организовал курсы заочного обучения для учителей губернии по следующим вопросам: 1) Теория и практика трудовой школы. 2) Обществоведение, политическая экономия. 3) Естествознание. 4) Профдвижение.

Основной ячейкой курсов заочного обучения являлся кружок учителей (5 — 10 человек), добровольно выбиравших тот или иной курс сообразно своим интересам. Кружку бесплатно посылались программы, методические инструкции и необходимая литература. Работа в кружке проходила через два этапа: 1) индивидуальная работа на дому и 2) коллективное обсуждение результатов индивидуальной работы на пленарных заседаниях кружка. Кружки систематически посылали доклады и рефераты в Москву, где инструктора курсов рецензировали присланные работы кружков. Рецензии инструкторов высылались кружкам для исправления сделанных ошибок и неправильных уклонов в работе. Периодически в уездах проводились конференции по заочному обучению, а в конце года созывалась губернская конференция, на которой рассматривались вопросы как по существу проработанных программ, так и с организационно-методической стороны этого дела. В настоящее время, согласно решения Наркомпроса, заочное обучение организуется при Московском Ломоносовском электротехническом институте, Тимирязевской сельскохозяйственной академии, Московском промышленно-экономическом институте и при педфаке 2-го МГУ.

Кроме того, в данное время большую работу по заочному обучению ведет Главполитпросвет Наркомпроса РСФСР в лице своего бюро заочного обучения, которое организовало прохождение ряда общеобразовательных курсов (русский язык, естествознание, обществоведение и др.). Клиентами этого бюро являются как индивидуалы, так и кружки, желающие получить заочным путем знания в объеме школы I ступени. Работой этих клиентов руководят опытные преподаватели, проверяющие их работы и дающие ряд дополнительных указаний.

Некоторое время тому назад курсы заочного обучения были организованы при Отделе повышения квалификации работников соцвоса. Эти курсы стремятся осуществить следующие цели: 1) охватить широкие слои просвещенцев квалифицированным руководством центра в деле повышения их квалификации; 2) планомерно и с максимальной продуктивностью использовать метод самообразования в деле повышения квалификации учительства; 3) предоставить школьным работникам применительно к их индивидуальным запросам возможность повышать свою квалификацию по определенному систематическому курсу, не отрываясь от своей школьной работы.

Эти курсы находятся в общей системе центральных мероприятий Наркомпроса по повышению квалификации работников соцвоса. Курсанты распределяются по усмотрению курсов по отдельным группам в 30—40 человек. Каждая группа прикрепляется к определенному консультанту, руководящему их работой.

Обучение курсантов происходит путем высылки им заданий и регулярной переписки их со своим руководящим центром.

Программа курсов разбита на три цикла: 1) Педагогический: а) организация и методика школьной работы, б) педология. 2) Общественно-экономический: в) экономическая география в связи с экономическим краеведением, г) экономполитика в связи с полит. экономией и д) история рабочего движения. 3) Естественно-технический: е) естествознание в связи с сельским хозяйством (для сельских работников) или ж) физика в связи с техникой (для городских работников).

Курсы заочного обучения рассчитаны на 300 часов работы курсантов в течение 10 месяцев работы. На этих курсах занимается около 1.500 учителей, преимущественно из сельских местностей.

Нужно заметить, что для заочного обучения в СССР имеются большие возможности и это дело, несомненно, получит у нас очень большое развитие. Недостаток учебных заведений, ограниченное количество студентов, которые могут быть в них приняты, жилищный кризис в больших городах и в то же время огромный рост культурных запросов—все это вызывает потребность в таких способах получения знаний, когда учащиеся, не отрываясь от своей обыденной работы, на дому, используя свое свободное время, могут систематически и под руководством квалифицированных руководителей получать знания в той или иной области, соответствующие в основном тому, что дается в обычных учебных заведениях. Особенно большое применение в связи с введением всеобщего обучения заочные курсы могут иметь в педагогическом деле с целью переподготовки тех учителей, которые уже работают в школе, но не имеют достаточно высокой квалификации.

Литература. В. Данчакова. *Организация самообразования американскими университетами.* „Помощь самообразованию", № 1, 1926 г. Е. Остерман. *Парижская универсальная школа заочного обучения,* там же. А. Зеленко. *Организация самообразования в Соединенных Штатах Северной Америки.* Там же, № 3 за 1926 г. В. Яроцкий. *Организация рабочего самообразования в Англии.* Там же, № 8 за 1925 год. Н. Стриевская (ред.). *Заочное обучение.* Опыт работы Московского губпроса. Изд. „Работник просвещения". Москва, 1925 год. Home-Study. Courses Taught by Correspondence. The United Y.M.C.A. Schools New York 1922. Forging ahead in business. Alexander Hamilton Institute. New revised edition. New York. 1925 г. John S. Noffsinger. Correspondence Schools Lyceums, Ehautauquas. New York. 1926 г.

В. Вейкшан.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МУЗЕЙ.

1. Историческая справка. Педагогические музеи возникают у нас в 60-х гг. прошлого столетия как по инициативе органов народного образования (министерство народного просвещения, отделы народного образования губернских и уездных земств), так и различных просветительных обществ (об-ва содействия народному образованию, педагогические об-ва и др.). Цель этих музеев, как, напр., старейшего педагогического музея военно-учебных заведений, основанного в Петербурге в 1864 г., подвижного музея при постоянной комиссии об-ва распространения технических знаний, музея Московского педагогического об-ва, — пропаганда идеи наглядного обучения. Эта цель достигалась путем собирания в музее наглядных пособий, как выпускаемых русскими фирмами, так и заграничными, а также и самодельных пособий. Эти последние изготовлялись мастерскими при музеях. Многие из возникших музеев с самого начала носили характер подвижных музеев, обслуживая своими пособиями целый ряд школ и других просветительных учреждений. В педагогических музеях велась большая работа с педагогами, выражавшаяся в организации курсов для учителей, периодических выставок школьных пособий, в издании указателей пособий. Музеи обслуживали также и широкие круги населения путем устройства общедоступных чтений по различным отраслям знания. Многие из основанных в дореволюционное время музеев в течение последних 10 лет подверглись реорганизации, часть музеев, основанных уездными земствами, свернулась, много музеев возникло вновь. К сожалению, за отсутствием данных, трудно выяснить в настоящее время состояние музейной сети в Союзе.

2. Цель и задачи музея. Основные задачи музея: 1) помочь учителю непосредственно в его производственной работе, 2) содействовать повышению его педагогической и методической квалификации. Для разрешения первой задачи музей должен иметь в своем распоряжении подбор пособий (наглядные пособия, пособия для лабораторных занятий, литература), необходимых при проработке программы. Вторая задача разрешается подбором в музее детских работ, материалов разных методических органов в виде учебных планов, методических записок и пр. Эта задача осуществляется некоторыми отделами народного образования путем организации специальных „кабинетов учителя". Целесообразнее не выделять этой формы помощи учителю из общей структуры педагогического музея. Кроме основной задачи помощи учителю, не менее важна и общественная работа педагогического музея в деле пропаганды идей трудовой школы среди населения. Тематические выставки, устраиваемые в музее, оборудованные пособиями и детскими работами, дадут родителям учащихся конкретное представление о сущности трудовой школы и ее достижениях.

3. Типы педагогических музеев. В самое понятие „педагогический музей" вкладывается различное содержание. Некоторые *стацио-*

нарные педагогические музеи и за границей и у нас содержат исключительно детские работы, различные материалы по народному образованию и педагогическую библиотеку; в других мы видим соединение указанного материала с наличием в музее наглядных пособий. К последнему типу принадлежат районные педагогические музеи Московского отдела народного образования, некоторые ленинградские музеи, а также часть провинциальных. Такой тип музея должен быть признан наиболее целесообразным, удовлетворяющим потребностям современной школы. Новая школа строит свою работу на основе учета коллективного педагогического опыта; программы ГУС'а требуют постоянного уточнения и самого учебного материала, и его методической проработки. Музей собирает этот опыт и на основе его подбирает в форме пособий тот материал, которого требует школа. Соединение в одном музее и детских работ и пособий даст возможность шире поставать ту общественную работу, о которой говорилось выше, а именно пропаганду идей трудовой школы среди населения. В этой работе должны принимать широкое участие учащиеся, которых желательно организовать вокруг музея, создавая кружки „друзей музея". Музей, состоящий из одних детских работ без картин, приборов, моделей и пр., не будет в достаточной степени привлекателен и интересен для детей и педагогов. В виду невозможности при настоящем бюджете народного образования снабдить все школы пособиями, необходимо создание подвижных музеев. Тип *подвижного музея* является вполне целесообразным не только с точки зрения режима экономии. Оборудование школы должно в первую очередь итти по пути снабжения школы пособиями лабораторного типа (измерительные приборы, химическая посуда, реактивы, раздаточный материал) и теми пособиями иллюстративного типа, которыми приходится пользоваться постоянно (карты, некоторые таблицы). Пособия, требующиеся менее часто, лучше иметь в музее. Музейный работник, как специалист, сумеет лучше подобрать пособие к теме, поможет учителю в методике использования пособия. В музее могут быть собраны такие пособия, которые в большинстве случаев школа за недостатком времени и сил не может иметь, напр., пособия краеведческого типа, макеты, модели и пр. Подвижной библиотечный фонд, особенно подбор коллективных чтений, составляет необходимую часть подвижного музея. В Америке, где тратятся большие средства на оборудование школы, считается целесообразным иметь как специальные подвижные музеи, так и выделять в общих музеях (как, напр., в естественно-научном музее Нью-Йорка) подвижные фонды пособий для снабжения ими школы во временное пользование. В подвижном музее, особенно если он располагает большим количеством пособий, следует на ряду с подвижным фондом часть материала выделить в стационарный фонд, не подлежащий выдаче. Сюда следует отнести: 1) пособия более редкие, 2) портящиеся от частого передвижения (некоторые модели, препараты, имеющиеся в одном экземпляре), 3) методический материал информационного характера, необходимый для работы кружков и отдельных педагогов, работающих в музее. Таким образом на ряду с чисто-стационарным и подвижным музеем выдвигается тип музея *смешанного*. Этот тип музея имеет то преимущество, что пособия стационарного фонда можно использовать для выставок по темам программы и тем нагляднее подчеркнуть место пособия в теме, для которой выдается пособие из подвижного отдела музея. В отношении района деятельности можно наметить следующие виды музеев: 1) волостной (районный) музей при районной опорной школе, 2) уездный (окружной), 3) губернский (областной, краевой). Музей при районной школе обслуживает пособиями школы, прикрепленные к данной районной школе, собирает результаты опыта этих школ в виде детских работ, оказывает помощь в работе учительских объединений при районной школе. Более крупные музейные единицы, как уездный и губернский музеи, тесно связаны в своей работе с местными методическими центрами: уездный с уездным методбюро, губернский с методическими органами губернского отдела народного образования. На ряду с работой по обслуживанию школы пособиями эти музеи объединяют работу более мелких музейных единиц — волостных (районных) музеев. В столичных центрах имеются Центральный и районные музеи. В Москве в ведении отдела народного образования находится, кроме Центрального стационарного музея, 13 районных подвижных музеев. Особенное внимание должно быть обращено на устройство музеев при педтехникумах. Необходимо ознакомить будущих учителей с различного типа учебными пособиями, с использованием их в процессе работы, научить изготовлению простейших коллекций и приборов.

4. Организация, оборудование, использование музея. Вопрос об организации музея является чрезвычайно сложным и единого плана организации предложить невозможно. Такой единый план еще был возможен при старом взгляде на музей как на собрание систематически подобранных, установленных в шкапах и витринах наглядных пособий, которые можно созерцать за стеклами: в лучшем случае эти пособия извлекаются из витрин и демонстрируются музейным работником. Для трудовой школы, основанной на активности детей, такой тип музея непригоден. Вся структура музея должна быть гибкой и давать возможность комбинировать пособия так, как того требует текущая работа школы. Современный педагогический музей должен приближаться к типу музея-лаборатории, и это требование должно быть учтено в структуре музея. Учитель должен иметь возможность работать в музее, используя его материалы: наглядные пособия, книги и детские работы. Как целесообразнее распределить эти материалы? Если педагоги-

ческий музей имеет достаточное помещение и персонал, то правильнее всего разбить его на отделы, в которых будут сосредоточены соответствующие материалы, при чем каждому отделу желательно предоставить отдельную комнату. Если музей занимает одну комнату или угол, напр., музей при районной школе, то желательно каждому отделу музея предоставить отдельный шкаф, в крайнем случае полки. Что класть в основу разделов музея? Можно ли располагать музейный материал по комплексу? На этот вопрос приходится ответить отрицательно. Одни и те же пособия необходимы при проработке разных комплексных тем, и классификация пособий по этому принципу потребовала бы большого количества дублетов, большого помещения, внесла бы ряд затруднений в смысле инвентаризации и пр. Использование пособий в комплексной теме облегчается наличием в музее тематических каталогов и устройством тематических выставок по комплексным темам. На основании практики столичных музеев, в частности московских, можно установить, что пособия в этих музеях, а также детские работы старших групп школы (II конц.) распределяются по разделам природоведения, обществоведения, географии, родного яз., математики и физики. В последнее время, в связи с углублением вопросов методической работы, эти разделы пополняются методическими планами, разработками отдельных комплексов, материалами по учету школьной работы и пр. Все эти материалы вместе с вышеуказанными разделами пособий по отдельным предметам можно объединить в один отдел — *программно-методический*. В каждом отделе следует представить пособия наглядного и лабораторного типа с указанием, для какой возрастной группы и для какой комплексной темы пособия могут быть использованы, списки методической и детской литературы, детские работы. В разделе природоведения желательно выделить живой уголок с представителями местной фауны и флоры, наиболее ценными в педагогическом отношении.

Вопросы организации детской жизни, как школьной, так и внешкольной (детское самоуправление, пионер-движение, клубные организации), будучи тесно связаны с учебной работой, по своему оформлению в виде музейного материала (плакаты, стенгазеты и пр.) должны быть выделены в особый отдел музея. Музей обслуживает работников политпросвета, что особенно существенно для сельских местностей, где музей должен помочь и избачу и ликвидатору неграмотности. Этот раздел политпросветной работы должен быть выявлен в музее как в виде пособий, литературы, так и материалов по работе соответствующих учреждений. Что касается *дошкольного* раздела, то иногда он не выделяется, а существует в виде самостоятельного музея дошкольного возраста. Желательно, однако, объединить в одном педагогическом музейном центре пособия и методические материалы как для дошкольного, так и школьного возраста. Это объединение создаст тесную связь и преемственность дошкольных и школьных учреждений Для руководителей младших групп I концентра знакомство с методами дошкольной работы и ее достижениями чрезвычайно важно. *Библиотека* является важнейшим отделом педагогического музея. О характере этой библиотеки подробнее сказано в части, касающейся оборудования музея. Оборудование музея в настоящее время представляет большие затруднения. Целый ряд пособий, необходимых новой школе, совершенно отсутствует на рынке. Многие из пособий, выпускаемые соответствующими мастерскими, не всегда пригодны и по цене недоступны массовой школе. Организаторам музея надо проявить много самодеятельности и инициативы в деле оборудования музея и привлечения к его строительству ряда общественных организаций. В виду громадного значения, которое отводится *краеведческому* материалу в школе, музей должен отразить этот момент в своем содержании. Это не значит, что педагогический музей как бы повторяет собой музей краеведения. В педагогическом музее должен собираться краеведческий материал, ценный в педагогическом отношении, необходимый для учебных целей. Больше всего этот материал должен собираться по природе местного края, при чем он должен быть представлен не только в виде коллекций, но и в виде так называемого „раздаточного материала“ (отдельные экземпляры местных горных пород, представители местной флоры и фауны) [1]. Необходимо представить коллекции фабрикатов и полуфабрикатов местных видов производств. Краеведческий материал, собранный в педагогическом музее, распределяется по соответствующим отделам музея. Многие пособия, как-то: коллекции по биологии, ряд плакатов и диаграмм по обществоведению, могут быть изготовлены самими детьми и педагогами. Особенно важно участие детей в собирании раздаточного материала. Здесь следует привлечь не только учащихся школ данного района, но путем обмена с школами других районов можно получить материал, иллюстрирующий природу и быт разных областей СССР. Работа с газетой, которая ведется преимущественно во II ст., может дать большой материал музею. Вырезки из газет, систематизированные, дополненные рисунками, где это возможно, диаграммами, собранные в альбомы, как, напр., статьи географического содержания, рисующие жизнь различных районов СССР, статьи о научных открытиях и пр. — все это даст интересный материал музею. Иллюстративный материал должен иметь свое место в музее. Географические, зоологические и ботанические таблицы старого типа не всегда пригодны, но их можно использовать в переработанном виде, напр.,

[1] Раздаточный материал — это тот материал для лабораторной проработки, который дети получают на руки, напр., образцы горных пород, объекты живой природы, консервированные животные и растения.

из атласа Кайгородова „Полезные и вредные птицы" можно вырезать отдельные изображения птиц на тему: „перелетные птицы", „наши зимние пернатые гости" и пр. Иллюстративный материал на современные, преимущественно обществоведческие темы можно извлечь из наших иллюстративных журналов. Материал, полученный таким образом, частью подбирается в альбомы, частью используется для плакатов на темы программы или на темы текущих событий (литературный юбилей, гражданские праздники). Целый ряд материалов для коллекций и лабораторных занятий можно получать из различных учреждений, с которыми музей должен для этой цели связаться. Если в районе музея имеются фабрики и заводы, то желательно получить оттуда образцы фабрикатов и полуфабрикатов для коллекций, напр., с бумажной фабрики образцы различной стадии производства бумаги, с стеклянного завода образцы последовательной обработки стекла и другие. Из учреждений вроде, напр., ветеринарного пункта, бойни можно получить материал по паразитам, напр., солитера, трихины, образцы финозного мяса. Монтировка таких объектов очень проста и легко может быть выполнена в музее. Если в окружении музея имеется краеведческий музей, то педагогический музей должен установить с ним тесную связь. Краеведческий музей может оказать помощь педагогическому музею, снабжая его дублетами своих экспонатов, наиболее ценными в педагогическом отношении, а именно материалом для проработки тем по изучению природы, производства, быта местного края.

Классификация детских работ, поступающих в музей, может быть представлена в различной форме. Наиболее целесообразно классифицировать эти работы, особенно письменные индивидуальные работы, а также круговые тетради, по годам обучения, так как это даст возможность учителю, работающему в известной возрастной группе, легче ориентироваться в этом материале. Коллективные работы, напр., плакаты, диаграммы, модели, макеты, могут входить как экспонаты в состав той или другой тематической выставки. Очень важно выделить в музее *уголок труда* в школе. Это имеет особенное значение, поскольку задача внедрения трудовых навыков в нашу массовую школу приобретает сейчас первенствующее значение. Важно также выделить в музее *уголок искусства* в школе. В этом отделе желательно сосредоточить материал по преподаванию графической грамоты, по организации детских праздников в школе. Этот отдел музея при надлежащей его постановке имеет большое теоретическое и практическое значение: в сельской школе учителю приходится руководить и этой частью педагогического процесса, и методически подобранные детские художественные работы окажут помощь учителю. Особенно важное практическое значение приобретает подбор материала по детскому театру. Тут важно показать простейшие приемы постановки в смысле декорации, бутафории, костюмов. То же относится к различного рода инсценировкам. В этом же отделе следует иметь и библиотечку по детскому театру. При наличии средств отдел искусства в музее пополняется гравюрами, снимками картин лучших художников. Педагогический музей должен иметь хорошо подобранную *библиотеку* в состав которой входят книги по общим педагогическим и методическим вопросам, по методике преподавания отдельных научных дисциплин, педагогические журналы. Кроме книг педагогического содержания, необходимо иметь подбор учебников по различным дисциплинам, научную и научно-популярную литературу. Детская литература должна быть представлена в музее и подобрана по темам применительно к разным возрастным группам. Необходимо иметь набор коллективных чтений. В библиотеке музея следует иметь тематический каталог с указанием книг для учителя и для ученика, а также статей по различным вопросам педагогики и методики, помещенных в журналах и в сборниках. В большом музее, имеющем ряд отделов, встает вопрос о распределении библиотеки по этим отделам. Книги, выделенные в отдел, вносятся в общий инвентарный каталог библиотеки и по отдельному списку выдаются в соответствующий отдел музея.

5. Формы и методы работы музея. Основное условие плодотворной работы музея, будет ли музей при районной школе, или музей уездный и губернский,— это общественный характер работы. Необходимо привлечь к работе музея не только учительство района, но представителей различных общественных организаций. Музей должен обрасти целым рядом комиссий и кружков, работающих по материалам и заданиям музея. Только при такой постановке дела музей будет жизнеспособным учреждением. Если музей организуется вновь, то необходимо привлечь к этой организационной работе всех интересующихся этим делом. Местные педагогические силы откликнутся на призыв, так как заинтересованы в правильной организации музея. Учительство I ст. может работать по возрастным группам, подбирая детские работы, намечая списки необходимых пособий по темам, по развитию речи, по математическим навыкам. Учительство II ст. работает по отдельным дисциплинам, оказывает помощь музейному работнику в подборе и определении природоведческого материала по местной флоре, фауне, консультирует по методическим вопросам своей специальности. Местный врач поможет при подборе материала на тему „охрана здоровья". В небольшом музее трудно рассчитывать на оборудование этой темы скелетом, муляжами. Тут придется ограничиваться таблицами по строению человеческого тела. Из отдела здравоохранения можно будет получить материал по санитарной статистике, по мероприятиям санитарии, что при помощи „друзей музея" можно будет претворить в плакаты и диаграммы. Такая же связь должна быть установлена с местным агропунктом; последний связан обычно

с сельскохозяйственными кружками молодежи, и при посредстве этих кружков и агронома можно оборудовать в музее темы сельскохозяйственного содержания.

Участие детей в работе музея очень желательно. Если музей находится при районной школе, то дети связаны с ним непосредственно в своей повседневной работе: они пользуются пособиями музея и в свою очередь пополняют его своими работами. Из учащихся данной школы выделяется актив— „друзья музея", которые в свою очередь могут разбиться на ряд кружков по склонностям и принимать участие в работе определенного отдела музея. Желательно привлечение учащихся и других школ. В чем может выразиться работа „друзей музея"? Дети могут помогать в технической работе (вырезывание и наклейка иллюстративного материала из журналов, старых книг), в изготовлении плакатов, диаграмм, коллекций, моделей. Очень важно участие детей в организации живого уголка в музее и уходе за ним. Сбор раздаточного материала без помощи детей совершенно не под силу музейному работнику. Моментом, объединяющим все живые силы, группирующиеся вокруг музея, является устройство *выставок*, в которых лучше всего выявляется подвижность и гибкость педагогического музея. Организация выставки требует большой затраты сил от музейных работников и необходимо привлечь к этой работе детей и педагогов, используя наиболее плодотворно и самую организацию выставки и ее проработку. Если музей занимает несколько комнат, то желательно выделить одну комнату под сменяющиеся выставки. Если музей помещается в одной комнате, то к моменту выставки все экспонаты музея свертываются, чтобы дать место выставочному материалу. Выставки можно разбить на следующие виды: 1) *Сезонные выставки* (осень, зима, весна, лето), иллюстрирующие жизнь природы и труд человека в данное время года. В состав таких выставок входят объекты живой природы, иллюстративный материал (художественные картины, изображающие данное время года), детские зарисовки, дневники природы, календари погоды, детские сочинения, результаты трудовых процессов, литература для учителя и для ученика. Сезонные выставки завершают проработку темы, закрепляют полученные детьми знания, обобщают их. Сезонные выставки для младших групп первого концентра школы, где сезонный момент выявлен достаточно выпукло, являются выставками учетного характера. 2) *Выставки, приуроченные к событиям политической и общественной жизни*, напр., к гражданским праздникам, к литературным юбилеям. 3) *Выставки на определенную тему комплекса*, напр., „жилище", „одежда", „способ передвижения" и др. 4) *Выставки, связанные с определенной кампанией общественно-полезного труда*, напр., выставки в связи с „днем леса", „борьбой с малярией", „мухой". 5) *Выставки, иллюстрирующие применение известных способов организации работы*, напр., выставка работы школы по дальтон-плану.

К какому бы типу ни принадлежала выставка, в содержание ее входят и детские работы и пособия музея. Поясним это на примере сезонной выставки на тему „весна": выставляются детские работы „календари весны", где могут быть детские зарисовки птиц, прилетающих весной. Тут же следует выставить и чучела птиц или хорошо выполненные рисунки их и другие коллекции. Организация выставки должна быть делом коллективным. Музейные работники, педагоги школ, связанные с музеем, и дети, члены кружка „друзей музея", сообща вырабатывают план выставки, распределяют между собой задания и подбирают материал. Экспонаты должны быть снабжены надписями, а на детских работах необходимо пометить группу, выполнившую работу, указать, домашняя работа или классная, индивидуальная или коллективная, время, затраченное на работу. Желательно составление небольших пояснительных текстов к экспонатам. Каждая выставка должна быть зафиксирована в виде описи экспонатов, которая хранится в музее. Далее музей ведет работу по *консультации* учителей. Если музей подвижного характера, то выдача пособия отнюдь не является механической. Музейный работник подбирает пособие к комплексной теме из разных отделов музея. Для этой цели очень полезно иметь в музее списки пособий по темам. Кроме того, необходимо указать и самый метод использования пособия, его место в педагогическом процессе. Если пособие иллюстративного типа, следует указать его использование в процессе развития речи. Пособия для лабораторных занятий (приборы, реактивы) особенно нуждаются в сопроводительных указаниях по использованию их. Тут приходится учитывать неподготовленность учителя-массовика школы I ступени в области лабораторных навыков по производству простейших опытов, наблюдений природы. В этом отношении помощь музея не может ограничиться консультацией. Тут придется организовать *кружки учителей* для проведения с ними практических занятий в целях сообщения тех лабораторных навыков, в которых учителя нуждаются в работе по природоведению. В первую очередь к работе в этих кружках, если они имеют место в уездном музее, необходимо привлечь работников волостных музеев, которые в своих музейных ячейках смогут инструктировать учителей школ своего района. Другой вид кружков, организующихся при музее, это — кружки по *экскурсионной* работе. Экскурсии в жизни школы занимают большое место, а между тем методика проведения экскурсии и ее проработки представляет немалые затруднения для рядового учителя. Педагогический музей является и экскурсионной базой, а именно, в музее коллектив учителей и музейных работников намечает и разрабатывает маршруты экскурсий, привлекая к этой разработке специалистов, естествен-

ников II ст., обществоведов, агрономов. В музее учитель должен иметь возможность подготовиться к экскурсии, пользуясь библиотекой и пособиями музея. Для этой цели следует иметь в музеях списки книг и статей по экскурсионным вопросам. Самая проработка экскурсий, разбор собранного на экскурсии материала, определение его, если это материал естественно-научный, выделение материала, особенно ценного в педагогическом отношении, происходят в музее. В результате такой кружковой работы по экскурсиям в музее накопляется материал справочного характера, который необходимо зафиксировать и систематизировать в виде списков, с указанием экскурсионных маршрутов, тем экскурсий, наиболее интересных объектов, на которых следует остановить внимание детей на данной экскурсии. Материал, обработанный учительской экскурсией, впоследствии пополняется детскими работами, результатом детской экскурсии.

Работа с педагогами по наглядным пособиям является одним из видов работы педагогического музея. Работа эта может выразиться в следующих формах: 1) ознакомление педагога с различными видами пособий, 2) подбор пособий к темам, 3) оценка новых пособий, появляющихся на рынке, 4) изготовление самодельных пособий и проектирование новых пособий. Педагогическому музею необходимо учесть стремление учительства к самообразованию и помочь пособиями, книгами и консультацией как одиночкам самоучкам, так и кружкам. Указанные разносторонние задачи трудно разрешить одному музею. Охват работы будет зависеть от количества постоянных работников, обслуживающих музей, от притока добровольцев из среды педагогов, от окружения музея и от материальных его средств. Очень важно объединение небольших музеев вокруг более крупных музейных единиц, напр., волостных музеев вокруг уездного, уездных вокруг губернского.

Учет работы музея производится по следующим разделам: 1) Число посещений музея: а) детьми, б) педагогами. 2) Число консультаций и по каким вопросам. 3) Число кружков, работающих при музее, содержание работы кружков. 4) Число выставок, устроенных за год, и содержание их. Если музей подвижной, то необходимо учесть число выданных пособий за год: а) коллективных чтений, б) книг педагогического содержания и др. Для записи консультаций и посещений служит записная книга; удобнее пользоваться учетными карточками. Что касается инвентаризации пособий, то на ряду с инвентарной книгой, куда заносятся все поступающие в музей экспонаты в хронологическом порядке, желательно иметь и карточный каталог. Это особенно важно для подвижного музея, так как облегчает подбор пособий к темам. Там, где не происходит выдачи пособий, карточный каталог помогает при устройстве выставок, при работе над просмотром пособий.

Возможно полный учет работы педагогического музея чрезвычайно важен. В современной педагогической литературе вопросы музейного дела мало освещены. Необходимо пополнить этот пробел, помещая в педагогических журналах отчеты о работе в музеях, что поможет музейным работникам, рассеянным по территории Союза, поставить музейную работу на надлежащую высоту.

Литература. Халкина Л. Б. *Педагогический музеи в Цюрихе.* „Вестн. восп.“. 1902. Полетаева С. В. *Детский музей как воспитатель.* „Вестн. восп.“, 1910, № 1. *Образовательные и воспитательные задачи современных музеев*, под ред. Л. Г. Оршанского, изд. „Школа и жизнь“, СПБ. 1914. Кирячко Н. *Детский музей в Бруклине.* „Народное образование“. 1915. №№ 7—8. Воскресенская. *Музей и школа.* Изд. Гос. Истор. музея, 1923. Зеленко А. *Детские музеи в Америке.* „Раб. просв.“. М. 1926. Миндев А. Я. *Подвижные музеи.* „Вестн. просв.“. 1923, кн. 11—12. Розанов И. *Детский школьный музей как элемент обстановки новой школы.* „На путях к новой школе“, 1926, №№ 5—6. Вербловская А. *Педагогические подвижные музеи.* „Вестн. просв.“. 1926, № 9. Познанский Н. *Два года работы Саратовского музея народного образования.* „Вестн. просв.“. 1926, №№ 7—8.

А. Вербловская.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИЗДАТЕЛЬСТВА В СССР.

1. Общая характеристика деятельности педагогических издательств. Современная книжная продукция по вопросам воспитания и образования далеко перешагнула довоенный уровень и в отношении количества названий, и в отношении тиража книг, и в отношении общего количества экземпляров всех выпущенных названий. В 1913 г. всеми издательствами России было выпущено по народному образованию (исключая учебники и учебные пособия) в общей сложности 763 200 экземпляров. В 1925 г. одним только издательством „Работник просвещения“ — правда, самым крупным педагогическим издательством—выпущено педагогической литературы 2 081 000 экземпляров.

Педагогической книги издается в настоящее время в шесть раз больше, чем ее издавалось до революции.

Мало того, по количеству выпускаемых издательствами педагогических названий СССР, несомненно, занимает одно из первых мест в мире. Доказательством этому могут служить следующие цифры (см. табл. ст. 591).

Четырьмя издательствами (Государственным издательством РСФСР, „Работником просвещения“, Ленинградским отделением Госиздата и „Новой Москвой“) в 1925 г., на русском языке, было издано 485 названий. Другими словами, продукция педагогических книг только этих издательств ставит СССР на

Название государства	Количество выпущенных названий по воспитанию и образованию		
	в 1923 г.	в 1924 г.	в 1925 г.
Германия *[1]	701	616	1 056
Англия [2] . . .	214	223	247
Франция [3] . .	835	880	1 375
Сев.-Америк. Соед. Шт. [4] .	271	246	свед. нет
Италия [5] . . .	279	274	201

третье место. Кроме того, большое количество книг по вопросам народного образования было издано в СССР другими издательствами, как советскими („Долой неграмотность", „Прибой" и др.), так и частными („Сеятель", Брокгауз-Ефрон, „Мир" и пр.).

2. Содержание и основные разделы издательской деятельности. Громадный спрос, предъявляемый читателем на педагогическую книгу, стоит в тесной связи и с переустройством сверху донизу школы всех ступеней и видов и с теми повышенными требованиями, которые предъявляются к учителю, как к педагогу и общественному работнику. Если разделить число распространенных только издательством „Работник просвещения" книг на число всех членов союза работников просвещения, то получится, что каждый член союза за пять лет взял у издательства около 20 книг или четыре книги в год; это только у одного издательства. Возможно, что с насыщением книжного рынка педагогической литературой книжная продукция в этой отрасли на следующие несколько лет слегка сократится.

Издавая литературу для широких масс учительства, педагогическому издательству приходится выпускать книги по следующим основным разделам: педагогическую литературу, помогающую работе учителя в школе и содействующую повышению его педагогической квалификации; общественно-политическую литературу, помогающую поднятию политической грамотности и общественной активности учителя; литературу для общего образования, содействующую поднятию общего культурного уровня учителя и пополнению его знаний в разных областях науки и искусства; профессиональную литературу, обслуживающую учителя как члена профессионального союза.

Цели и задачи трудовой школы, новые методы преподавания ставят педагогическому издательству ряд требований по отношению к издаваемой им книге. Ее идейное содержание должно увязываться с основами новой советской педагогики, строящейся руководящими программно-методическими центрами наркомпросов союзных республик, и с передовыми течениями советской педагогической мысли. Постоянно видоизменяющийся опыт педагогической работы, связь этой работы с местными условиями жизни и экономикой края требуют притока и постоянного втягивания в литературную работу новых кадров просвещенцев, использования их творческой инициативы. Так, больше половины книг, изданных издательством „Работник просвещения", принадлежит новым авторам; „Учительской газетой" создан шеститысячный кадр просвещенцев-корреспондентов; „Народный учитель" за три года своей жизни напечатал около трехсот статей авторов, до сих пор не печатавшихся. В выпущенном в 1927 году издательством „Работник просвещения" каталоге, подытоживающем работу издательства за пять лет, приведены названия и фамилии авторов всех книг. Из них явствует, что из 308 авторов книг 135 авторов до того времени совершенно не печатались и в громадном большинстве случаев они являются непосредственными местными практическими работниками. Создание новых авторов, редакционная помощь издательства новым слоям литературных работников педагогов является своеобразной чертой современных педагогических издательств.

Как на характерную особенность издания современной педагогической книги, следует указать на ее коллективную проработку. Зачастую авторами книги, особенно описывающей опыт педагогической работы, являются целые школьные педагогические коллективы, нередко насчитывающие до десяти человек. Кроме того, большинство издательств имеет редакционный аппарат, помогающий авторам, особенно впервые печатающимся, в литературной и методической шлифовке книги. Наконец, Научно-Педагогическая Секция Государственного Ученого Совета в лице ее Комиссии по учебной книге дает ряд указаний, на основании которых автор зачастую перерабатывает книгу.

В первое пятилетие после революции большинство выходящей педагогической литературы посвящалось выяснению широких творческих проблем, ставившихся в связи со строительством новых школьных методов работы. Последние годы издательской работы характеризуются изданием методических пособий, освещающих реальные конкретные вопросы работы школы, практику деятельности отдельных педагогических учреждений и литературу, ориентирующуюся на учителя, как мастера своего педагогического дела. Во все годы педагогические издательства выпускают большое количество литературы по самообразованию учительства.

Как на особенность современных педагогических издательств, следует указать на ориентировку их на массового читателя и в особенности на сельского учителя. В то время как в 1913 году средний тираж педаго-

* Цифры, касающиеся Германии, охватывают территории, где говорят и издают на немецком языке (Германию, Австрию и немецкую Швейцарию):
1. По Börsenblat.
2. По Publisher's Circular.
3. По Bibliographie de la France.
4. По Publisher's Weekly.
5. По Le Bulletino delle publicazioni Italiane recevate per diritto de stampo.

гической книги был менее полутора тысяч экземпляров (1 445 экземпляров), в 1924—1925 году тираж педагогической и методической книжки определялся в 13 614 экземпляров (по сведениям бюллетеня Комитета по делам печати. 1926. № 9 — 10). Эта особенность распространяется и на журналы, издаваемые педагогическими издательствами. До революции высоким тиражем считался педагогический журнал, расходившийся в пяти тысячах экземпляров. В 1926 году журнал „На путях к новой школе" расходился в количестве 16 000 экземпляров; журнал „Народный учитель" насчитывает 15 000 подписчиков; в 1927 г. журнал „Методический путеводитель" имеет свыше 30 000 подписчиков. По данным, приводимым Бюллетенем по делам печати[1] по педагогическим журналам, разошлось за шесть месяцев 1926 г. (январь — июнь) 3 514 128 печатных листов. „Учительская газета" расходится в 70 000 экземпляров. Отдельные тиражи наиболее популярных педагогических книжек доходят до невероятной для дореволюционного времени цифры. Методическое письмо о комплексном преподавании до конца 1926 г. разошлось в 92 000 экземплярах; „Методический путеводитель" под редакцией Б. Есипова выдержал тираж в 85 000 экземпляров, „Педагогика" П. Блонского — 51 000, хрестоматия „Советская производственно-трудовая школа" под ред. А. Калашникова — 40 000 экземпляров и т. д.

3. Характеристика основных педагогических издательств. Основными издательствами, выпускающими педагогическую литературу для учителя, являются „Работник просвещения", Государственное издательство с Ленинградским отделением и „Новая Москва". Об их продукции говорят следующие цифры:

В 1925 году было выпущено литературы для учителя (периодической и непериодической).

Название издательства	Колич. выпущенных изданий	Колич. экземпляров	Листов оттисков
„Работник просвещения"	297	6 865 000	32 218 000
Ленинградское отделение Госиздата	92	932 000	5 881 000
Государственное издательство . . .	43	491 000	5 989 000
„Новая Москва" . .	53	386 000	2 452 000

Издательство „Работник просвещения" является союзным издательством просвещенцев, организованным с 1921 г.; выпускает общественно-педагогическую, учебную и профессиональную литературу. За пять лет своей жизни оно выпустило и распространило свыше десяти миллионов книг. Каталог издательства содержит около пятисот названий изданных книг. Кроме отдельных педагогических, методических и учебных книг, издательство „Работник просвещения" издает ряд и непериодических сборников, „Педагогическую энциклопедию", „Ступени самообразования".

С 1927 г. издательство предприняло ряд новых изданий. Для учительства выходят сборники: „Родной язык в школе", „Обществоведение в школе", „Естествознание в школе", „Математика в школе". Для учащихся школ I и II ступени издательство выпускает еженедельную библиотечку „Читальня советской школы" и „Заочные курсы по приобретению технических навыков, применимых в школьной, внешкольной работе и в домашнем обиходе". Для готовящихся в высшие учебные заведения издательство выпускает из печати подписное издание „Готовься в вуз". Для повышения педагогической квалификации учителей издательством выпускаются „Программы-минимум". Кроме того, в издательстве сосредоточено большинство педагогических журналов, обслуживающих как широкую массу просвещенцев, так и отдельные секции Союза работников просвещения. В 1927 г. „Работником просвещения" издаются следующие журналы: „Народный учитель"—ежемесячный общественно-педагогический и научно-популярный журнал, орган Центрального Комитета Союза работников просвещения. Основной задачей его является систематическая помощь самообразовательной работе учительства и освещение вопросов практической работы массовой школы. „На путях к новой школе" — ежемесячный научно-педагогический журнал, орган Научно-Педагогической Секции Госуд. Ученого Совета. Журнал занимается разработкой проблем новой школы и социального воспитания. „Педагогические курсы на дому" предназначены в помощь учителю массовой школы при проведении новых программ. Курсы охватывают как общеметодические проблемы, связанные с переходом к новым методам преподавания, так и отдельные темы основных комплексов новых программ. „Работник просвещения" — двухнедельный журнал, орган Центрального Комитета и Московского губернского отдела Союза работников просвещения, дает необходимые указания и оказывает помощь профсоюзным организациям и профработникам в их практической повседневной работе. „Журналист"—ежемесячный журнал, орган Центр. Совета секции работников печати Союза раб. просв., освещает профессиональные и производственные вопросы печати, теории и практики газетного и книжно-журнального дела. „Научный работник"—ежемесячный журнал, орган Центр. Совета секции научных работников Союза раб. просв., освещает вопросы строительства высшей школы, научной жизни страны и профессионально-общественной жизни научных работников. Кроме журналов, издательством издается „Учительская газета", выходящая раз в неделю, являющаяся органом Центрального

[1] Периодическая печать книгоиздательств в первом полугодии 1926 г.—Бюллетень комитета по делам печати № 3 за 1927 г., стр. 56.

Комитета Союза раб. просв.; газета освещает вопросы политики, школьного строительства, жизни и быта работников просвещения. С 1927 г. при газете издается в виде особого приложения „Методический журнал", являющийся органом Главсоцвоса и Цекпроса, рассчитанный на широкие учительские массы. Все журналы охватывают около 180 000 подписчиков. Вся же продукция издательства „Работник просвещения" покрывает собою более половины продукции всех издательств, издающих педагогическую книгу.

Государственное издательство РСФСР и его Ленинградское отделение издают преимущественно учебную книгу. До конца 1926 года Ленинградское отделение издавало „Библиотеку педагога", отражавшую теорию и практику работы трудовой школы во всех ее областях. По количеству изданных названий книг по всем разделам Государственное издательство стоит на первом месте. В 1924—25 отчетном году Государственным издательством было выпущено (совместно с Ленгизом) 2 955 названий с общим тиражем около 75 миллионов всех названий. Государственное издательство является первым в мире не только по своим размерам, но и по универсальности. На долю учебной литературы падает за 1925 год около 25% всей продукции (407 названий, 4 412 листов набора, 19 494 000 экземпляров). К началу 1926 — 1927 учебного года Госиздатом было заготовлено около 23 миллионов учебных книг; потребность школы дореволюционной, например, в 1911 году, удовлетворялась крупнейшими фирмами в количестве 18 миллионов экземпляров. Что касается издания педагогической и методической литературы, Государственное издательство, как это видно из вышеприведенной таблицы, занимает скромное место.

Издательство „Новая Москва", являясь издательством Московского Совета Раб., Кр. и Кр. Депут. и губерн. отдела народного образования, стремилось обслуживать преимущественно нужды московского учительства. С 1926 года оно стало издавать ряд книг под редакцией Центральной педагогической лаборатории Моск. отд. нар. образования, освещающих главным образом практические вопросы школьной работы. С 1922 года „Новой Москвой" издается ежемесячный общественно-педагогический журнал „Вестник просвещения". На ряду с педагогической литературой „Новая Москва" издает и пионерскую литературу. В 1926 г. оно слилось с другим московским издательством — „Московский рабочий"; в 1927 году редакционный портфель учебно-методической литературы был передан „Московским рабочим" изд-ву „Работник просвещения".

Основным издательством, выпускающим пионерскую литературу, в том числе и по работе пионеров в школе, является издательство „Молодая гвардия" — Центр. Комитета ВЛКСМ. Этим же издательством выпускаются журналы: „Пионер", обслуживающий городские пионерские организации; „Барабан", обслуживающий деревенские пионерские организации; „Вожатый", являющийся единственным журналом для вожатых пионерских отрядов. С 1927 г. издательство „Крестьянская газета" приступило к изданию детского журнала, обслуживающего широкие детские массы, преимущественно крестьянские, — „Дружные ребята".

Из других советских изданий, выпускающих педагогическую книгу, следует указать: издательство „Долой неграмотность", выпускающее преимущественно литературу по ликвидации неграмотности и методическую, инструктивную и учебную литературу по политпросветработе; издательство „Государственная Театральная педагогическая мастерская" при Главсоцвосе выпустило в 1925 — 26 г. несколько десятков методической литературы, имеющей преимущественно непосредственное отношение к работе Наркомпроса.

Из советских издательств провинциальных следует отметить: „Буревестник" (Северо-Кавказское краевое издательство), „Основа" (Иваново-Вознесенское изд-во), Дальневосточное изд-во, „Сибиздат" (обслуживающее Сибирь), „Уралкнига", „Прибой" (Ленинград). Небольшое количество педагогических книг на русском языке издало Украинское Государственное издательство.

Из частных издательств, издающих педагогическую книгу, нет ни одного, которое исключительно издавало бы педагогическую литературу. Наибольшее количество книг по педагогической и методической литературе выпустили: изд-во „Сеятель" Высоцкого преимущественно по естествознанию, обществоведению и производственному просвещению; с 1925 г. оно издает „Общедоступную педагогическую библиотеку" (цена книжки 20—30 копеек, вышло до августа 1926 г. 9 названий общедост. библиотеки); изд-во Брокгауз-Ефрон, выпускающее отдельными выпусками „Энциклопедию комплексного преподавания", сборники „Дальтонплан в русской школе", „Экономическая география в школе", по половому воспитанию, издававшее журнал „Педагогическая мысль"; изд-во „Мир", издавшее ряд сборников „Новые пути школьной работы", несколько учебных книг и др.; изд-во „Знание", издавшее несколько методических книг, преимущественно для учителей школ I ступени; до 1926 г. издано несколько десятков книг по педагогике и методике „Московским акционерным издательским обществом" („Хрестоматийные сборники" под ред. Н. Н. Иорданского, серия „Школьные праздники" и пр.). Как на характерную особенность частных издательств, следует указать на небольшой тираж издаваемых книг, в среднем около 3 500 экземпляров на каждое название. Педагогическая литература, издаваемая частными издательствами, в общей продукции занимает около 6%.

4. Литература. Библиография по работе педагогических издательств чрезвычайно скудна. Нет ни одной книги, специально посвященной этому вопросу. Поэтому приходится ссылаться на общие пособия.

До 1915 г. включительно выходили ежегодные сборники „Статистика произведений печати, вышедших в России" в таком-то году. В октябре 1923 г. Российская Центральная Книжная Палата выпустила труд „Печать РСФСР в 1922 г."; в 1924 г. Н. Ф. Яницким выпущена „Книжная статистика Советской России 1918—1923"; кроме того, следует указать на вышедшие выпуски И. Владиславлева „Библиографические ежегодники". В 1927 году вышла книга М. Н. Куфаева „История русской книги в XIX веке" в издании „Начатки знаний", в которой имеются небольшие сведения и о педагогической книге. Текущая регистрация педагогических книг отмечается „Книжной летописью", журнальных статей—в „Журнальной летописи".

Сводные обзоры помещены в сборниках: „Наша печать", под общей редакцией И. Варейкиса (отдел печати ЦК ВКП(б), издательство Госуд. института журналистики. М. 1925, стр. 174, ц. 1 р. 25 к.), „Печать СССР за 1924 и 1925 г.", сборник статей и материалов под общей редакцией И. М. Варейкиса. Госуд. и-во. М.—Л. 1926, стр. 282, ц. 3 р.

Текущий отчетный материал и обзоры помещаются в журнале „Красная печать" [орган отдела печати ЦК ВКП(б)] и в Бюллетене К-та печати при Наркомторге СССР и Бюро советских съездов газетных и книжных из-тв и предприятий по распространению печати особо. Следует указать статью Ф. В. Кипарисова, помещенную в журнале „На путях к новой школе" в № 4 за 1927 г. „Советская педагогическая книга", в которой приводится много фактического материала о советской педагогической книге.

К. И. Львов.

ТЕХНИКА ЧТЕНИЯ В САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ПЕДАГОГА.

1. Книга как орудие самообразования. Книги являются социальной „бумажной памятью" человечества и представляются общепризнанным могучим культурным орудием. Несмотря на это, чтение книг сплошь и рядом носит совершенно случайный, бессистемный характер; множество читателей не отдают себе даже отчета в том, что чтение представляется своеобразным, сложным рабочим процессом, и не задумываются над теми приемами, которые облегчали бы им этот процесс и обеспечивали его максимальную производительность.

Чтобы стать умелым, сознательным читателем, необходимо прежде всего продумать и четко усвоить себе немногие *основные правила* рационального чтения; несмотря на всю элементарность этих правил, они далеко не всеми введены в свою повседневную читательскую практику. Необходимо прежде всего производить возможно более планомерный и строгий выбор книг для своего чтения, читать только лучшие, избранные произведения и совершенно не читать книг плохих. Без соблюдения этого требования чтение неизбежно будет страдать большими или меньшими дефектами, не говоря уже о том, что оно обусловливается одним только огромным количеством имеющихся книг: общее число выпущенных во всем мире книг превышает 14 млн.; в одной нашей республике ежегодная книжная продукция достигла уже 25.000 названий, а усердный средний читатель за всю свою жизнь сможет прочесть примерно 1.200 книг.

2. Техника чтения. Процесс чтения не должен носить механического характера и от начала до конца должен быть вполне сознательным. Но этого мало: задача чтения заключается не столько в пассивном усвоении материала, сколько в активной, самостоятельной работе читателя над содержанием книги. Результаты чтения каждой данной книги не должны, далее, оставаться в обособленном состоянии; их необходимо приводить в возможно более стройный, систематический порядок и органически связывать со всем мировоззрением читателя. Для продуктивности чтения чрезвычайно важно, чтобы начинающий читатель отнюдь не торопился с процессом чтения, а, напротив, выработал в себе навыки читать медленно, глубоко вдумываясь в содержание книги. Очень распространено стремление читать как можно больше, и есть такие усердные читатели, которые проводят за чтением буквально все свое свободное время. Такое запойное чтение отнюдь не способствует его продуктивности: чтение должно быть умеренным и не подавлять у читателя его самостоятельного мышления, которое также, конечно, требует для себя известного времени и известной тренировки. С точки зрения современного научного понимания процессов социальной и личной жизни книга и чтение дают наибольшие результаты лишь тогда, когда они неразрывно, органически связаны с жизнью, с опытом, с активной жизненной работой, в сравнении с которыми они могут играть лишь второстепенную и случайную, хотя и в высшей степени важную, роль. Очень существенное значение имеет, наконец, выработка читателем такого распорядка своего рабочего дня, при котором чтение могло бы носить постоянный, регулярный характер и занимало, по возможности, определенные часы

На ряду с изложенными основными правилами сознательного чтения читателю важно выработать в себе практические навыки еще по нескольким *особым формам* чтения. Такими формами являются перечитывание книг, просмотр книг и коллективное чтение книг. Книги, особенно выдающиеся или представляющие для данного читателя исключитель-

ный интерес, недостаточно прочесть один раз, хотя бы и самым внимательным образом. Чтобы использовать их с максимальной возможной полнотой, очень важно по истечении более или менее значительного промежутка времени снова их *перечитать* Число перечитываемых книг, конечно, должно быть ограничено.

На ряду с углубленным штудированием немногих перечитываемых книг важно ввести в свой читательский обиход навык к быстрому, беглому просмотру книг.

Просмотр книг должен применяться в двух основных целях: просмотр представляется прежде всего незаменимым средством для предварительной ориентировки в книгах, облегчающим сознательный выбор книг для своего нормального чтения; вместе с тем путем просмотра читатель может также более или менее основательно использовать и по существу значительное число таких книг, которые ему нет возможности прочесть сознательно. Вводить в свою практику просмотр книг следует, однакоже, лишь после выработки у себя основных читательских навыков, при чем просмотр всегда должен играть лишь подсобную и дополнительную к нормальному чтению роль. Техника продуктивного просмотра книг вырабатывается лишь постепенно и заключается во внимательном ознакомлении с данными обложки книги, с ее внешним видом, с ее оглавлением, с ее заключительными тезисами (если они имеются) и в более или менее быстром перелистывании всей книги с прочитыванием отдельных мест. Просмотр книги в сто страниц требует, в среднем, в зависимости от его цели, от 10 — 15 мин. до 30 — 60 мин.

Основой всего чтения должно быть чтение индивидуальное, „про себя", так как только оно обеспечивает максимальную углубленность и продуктивность результатов. *Коллективное чтение* книг вслух следует практиковать лишь в дополнение к индивидуальному, тщательно избирая при этом наиболее подходящие книги и применяя его в небольшом, избранном кружке. Наиболее ценной формой коллективной работы с книгой является не простое чтение книги вслух, а совместное обсуждение книги, прочитанной уже всеми участниками кружка индивидуально. В кружках более подготовленных читателей, в виде исключения, можно применять и непосредственное коллективное чтение, сопровождающееся основательной коллективной проработкой читаемого.

3. Закрепление прочитанного. Серьезное, продуктивное чтение непременно требует от читателя введения в свою практику правильной системы *записей* своего чтения. Запись чтения позволяет свести до минимума нагрузку живой памяти, переводит огромную массу результатов чтения в безграничную область памяти механической, „бумажной", и обеспечивает читателю возможность в каждый данный момент легко и быстро оперировать со всем, накопленным им, читательским богатством. Вместе с тем правильная запись чтения имеет огромное значение и для внутреннего углубления самого его процесса. Наиболее совершенной, простой и продуктивной является *карточная система* записи чтения, которая распадается на следующие основные формы. Прежде всего необходимо вести правильную запись всех прочитанных книг. Каждая книга записывается при этом на особую карточку, в которой обозначается точное название книги, место и время ее прочтения, а на обороте карточки делается ее аннотация, т.-е. сжатое обозначение существенного для данного читателя содержания книги; вслед за этими объективными данными о книге полезно поместить и сжатую ее оценку с точки зрения читателя. Второй важной формой записей чтения являются *выписки из книг;* выписки эти также всего лучше делать на особых для каждой выписки карточках, с обозначением, конечно, той книги, из которой каждая данная выписка сделана.

Наиболее удобным форматом карточек для обоих типов записей являются карточки в $^1/_{16}$ обыкновенного писчего листа бумаги. На ряду с изложенными двумя основными формами записей чтения сознательному читателю следует ввести в свою практику еще две особые формы записей. Книги, особенно для читателя важные, следует не только внимательно читать, но и подвергать их глубокому изучению; огромное значение имеет с этой целью *конспектирование книги,* т.-е. ведение по мере чтения записи всего существенного ее содержания. Делать конспект всего удобнее на четвертушках бумаги, соединяемых затем в особую для каждой книги обложку. При коллективной работе с книгами очень целесообразно практиковать *реферирование* книг, т.-е. собственное изложение содержания книги, в связи с ее оценкой. Читателям, накопившим значительный запас записей своего чтения, приходится вести еще некоторые *вспомогательные записи,* главной из которых является специальный карточный указатель ко всему содержанию своих записей. Начинать правильную запись своего чтения следует лишь с минимально необходимых ее форм и с минимального числа записей, лишь постепенно их усложняя и увеличивая. Но и впоследствии отнюдь не следует увлекаться их обилием и сложностью.

Само собой разумеется, что разумное отношение к своему чтению непременно требует также соблюдения правил *гигиены чтения,* которая сплошь и рядом совершенно игнорируется. Основное правило гигиены чтения — никогда не читать до утомления; для освежения своей восприимчивости во время чтения следует делать время от времени небольшие перерывы.

4. Особенности работы педагога над книгой. Для всякого школьного работника, сознательно относящегося к своей профессии, выработка правильной системы чтения имеет особенно важное значение; она должна поэтому входить и в систему педагогического образования, и в систему повышения квалификации действующего учительского кадра, и в план индивидуальной самообразовательной работы каждого отдельного лица. Не-

обходимо иметь в виду, что на ряду с выработкой правильной постановки своего личного чтения на школьных работников естественно падает обязанность привить вкус к этому делу также и своим школьникам и помочь им освоиться с его техникой. В новой школе, строящейся на принципах творческого научно-организованного труда, уменьесамостоятельно работать с книгой является одним из очень важных школьных заданий. Что касается работы над книгой самого педагога, то и она отличается такими особенностями, которые необходимо учесть для соответствующей специализации в применении к ней изложенной выше общей системы правильно поставленной работы с книгой. Прежде всего следует отметить практическую важность значительного развития школьными работниками сравнительно больших выписок разного рода методических и других материалов, имеющих непосредственное отношение к их профессиональной работе; выписки эти следует делать на карточках увеличенного формата в $^1/_4$ писчего листа.

Литература. Кунце Ф. *Техника умственного труда*, Харьков. 1923. Петров А. *Техника самообразования*, М. 1924. *Как работать с книгой*. Со. под ред. М. Н. Лядова. М. 1926. Чарнолуский В. *Техника записи чтения*, изд. 3. М. 1927. Чарнолуский В. *Техника чтения*. М. 1927.

В. И. Чарнолуский.

БИБЛИОГРАФИЯ НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ.

Общая книжная продукция республики по всем вопросам педагогики и народного образования превышает в настоящее время 3.000 названий в год и, несмотря на книжно-издательский кризис, продолжает увеличиваться. Неменьшим количеством названий приходится исчислять ежегодно появляющиеся журнальные статьи по этим вопросам. Понятно, что полная и своевременная ориентировка в таких огромных количествах специальной литературы — дело для отдельного лица совершенно невозможное. Систематизация и классификация этой литературы является очень сложной специальной работой, которая составляет задачу *библиографии* народного просвещения. Массовые работники народного просвещения до сих пор не обращают достаточного внимания на свою ориентировку как в области основных библиографических вопросов, важных для них практически, так и в источниках, в которых они могут получить необходимую информацию в огромной области назначенной для их образования литературы. В состав „библиографической грамотности" работников просвещения должно прежде всего входить общее понятие *о библиографии как специальной научной и практической дисциплине, изучающей книгу:* о ее задачах и необходимых каждому практических знаниях, облегчающих работу с книгой. К сожалению, в нашей литературе до сих пор не имеется ни одной работы по этому вопросу, назначенной не для специалистов библиографов, а для широких кругов работников с книгой. Единственная попытка этого рода—обширная статья проф. Куфаева в „Педагогической библиографии" (см. 2 раздел), но она очень слабо отвечает их потребностям.

Для облегчения школьным работникам их ориентировки в существующей специальной литературе по педагогике и народному просвещению ниже даются краткие сведения о главнейших библиографических изданиях по этим вопросам до 1917 г. и в новейшее время. Каждому сознательному работнику необходимо развить в себе достаточный навык пользования библиографическими пособиями и принять за правило возможно систематичнее за ними следить. В этой области огромное большинство просвещенцев практически руководится исключительно рецензиями в журналах, но, к сожалению, ни в одном журнале отдел этот не поставлен с необходимой полнотой, и поэтому пользование специально библиографическими изданиями представляется очень существенным к ним дополнением. Очень желательно, чтобы работники просвещения умели, кроме того, пользоваться и выходящими в нашей республике, прекрасно поставленными следующими двумя главными изданиями по общей библиографии.

1. Книжная летопись Периодическое официальное издание, заключающее в себе роспись вновь выходящих книг и брошюр. Выходит с 1907 г. С 1920 г. издается Государственной Центральной книжной палатой в Москве. С 1926 г. выходит еженедельно. Регистрирует все книги, выходящие из печати в пределах РСФСР. Издания классифицируются по 29 отделам; имеются отделы: Народное образование. Учебное дело. Самообразование и внешкольное образование. Методика и педагогика. Учебники для школ I и II ступени, техникумов, фабзавучей и других специальных школ. Буквари. Политграмота. Подписная цена 15 руб. в год, экземпляр с печатью на одной стороне — 20 руб. в год. Адрес: Москва, Новинский бульвар, 36. Государственная Центральная книжная палата.

2. Журнальная летопись. Библиографический орган Государственной Центральной книжной палаты. Выходит 4 раза в год. Дает полный перечень статей, помещаемых в 200—250 журналах, выходящих в пределах РСФСР. Подписная цена—12 руб. в год; односторонний экземпляр 18 р. Адрес: Москва. Новинский бульвар, 36. Государственная Центральная книжная палата.

1. Главнейшие издания по библиографии народного просвещения до 1917 г. Межов В. И. *Библиографический ука-*

затель вышедших в России книг и статей по части педагогики, дидактики и методики за 1859, 1860, 1861, 1862, 1863 гг.

Межов В. И. *Материалы для истории народного просвещения в России.* Библиографический указатель книг и статей, относящихся до народного просвещения в России вообще и воспитания в особенности, вышедших в 1864—1865 гг.

Межов В. И. *Материалы для истории народного просвещения в России.* Литература русской педагогики, методики и дидактики с 1866—1872 гг. включительно. СПБ. 1874.

Межов В. И. *Русская педагогическая библиография (с 1873 по 1888 г.) журн. „Гимназия"*: 1890 г. №№ 8—10, 11—12; 1891 г. №№ 1—6; 1892 г. № 10; 1893 г. № 11—12; 1894 г. №№ 1—12; 1895 г. №№ 1, 3—7.

Межов В. И. *Вклад правительства, ученых и других обществ на пользу русского просвещения.* СПБ. 1886.

Кудрявцев и Чарнолуская. *Библиографический указатель книг и статей по народному образованию за 1894 г.*, изд. С.-Петербургского комитета грамотности, СПБ. 1895.

Слюсаренко. *Указатель текущей педагогической литературы за 1897 г.* Вып. 1—3 (приложение к журн. „Вестник воспитания" 1897 г.). То же за 1898 г. Вып. 1—2 (прилож к ж. „Вестник воспитания" 1898 г.).

Вестник народного образования. Ежемесячный информационный, справочный и библиографический журнал. Журнал журналов по вопросам образования, воспитания и самообразования. Издавался при ближайшем участии В. И. Чарнолуского. Журнал давал полную библиографию новых изданий по психологии, педагогике, народному образованию и библиографии по „Книжной летописи"; библиографию новых учебников, руководств, учебных и наглядных пособий по „Книжной летописи", аннотацию и свод рецензий периодической печати по этим изданиям. Выходил в 1911—1916 гг.

Медынский Е. и Лапшов И. *Систематический указатель книг и статей по внешкольному образованию.* (Общие вопросы внешкольного образования. Народные дома. Народные чтения. Библиотеки. Вопросы детского чтения. Указатели литературы. Курсы для взрослых. Музей. Народный театр. Книжные склады. Земские издания по внешкольному образованию.) Книгоиздательство „Наука". М. 1916. 229 стр., ц. 2 р.

Список изданий земских и городских самоуправлений по народному образованию. К 1 января 1912 г. Изд. газеты „Школа и жизнь", СПБ. 1914. 60 стр.

Чарнолуский В. И. *Библиография статей по народному образованию.* (Библиография. Психология. Общие вопросы образования и воспитания. Педагогика. Дидактика. Методика. Физическое воспитание. Гигиена. Семейное воспитание. Дошкольное воспитание. Призрение детей. Образование учащего персонала. Внешкольное образование. Самообразование. Детское чтение. Общая библиография.) Выпуск I за 1914 г. Изд. ж. „Вестник народного образования". П. 1916. 99 стр.—Выпуск II за 1915 г. Составлен, но не отпечатан. Находится у автора в рукописи.—Вып. III за 1916 г. Составлен, но не закончен и не отпечатан. Находится у автора.—Вып. IV за 1917 г. Составлен, но не закончен и не отпечатан. Находится у автора [1].

2. Главнейшие издания по библиографии народного просвещения, вышедшие после 1917 г. Ежов И. С. *Пути культуры.* В помощь работнику просвещения и искусств. Систематический указатель избранной литературы по культурно-просветительной работе среди детей, подростков, юношества и взрослых. „Вега", М. 1922. 208 стр.

Владиславлев И. В. и Лукьяновский Б. Е. *Летняя школа.* Обзор литературы по строительству летней школы в России и на Западе. Госиздат, М. 1924. 94 стр., ц. 40 к.

Методы и формы политико-просветительной работы. Указатель литературы. Изд-во „Красная новь". Главполитпросвет. 1924. 215 стр. (Выпуск I. Серии указателей журнала „Вестник книги", под редакцией Л. Н. Троповского.)

Невский В. А. *Предметный указатель избранной литературы по политпросветработе.* (Центральное управление просвещения НКПС.) Изд. ЦК ж.-д. „Гудок", М.—Л. 1925. 192 стр., ц. 1 р. 10 к.

Вольценбург О. Э. *Библиография библиотековедения.* Вып. I. Систематический указатель книг и статей на русском языке по вопросам библиотечной техники. Изд-во „Книжный угол", П. 1923. 50 стр.

Орлов Н. Н., секретарь Русского библиографического общества при Московском университете. *Библиография библиотековедения за годы революции (1917—1924)*, „Колос", Л. 1924. 95 стр., ц. 75 к.

Педагогическая библиография. Систематический указатель книжной и журнальной литературы по вопросам народного просвещения за 1917—1924 гг. Под редакцией В. Ф. Лебедева. Составили: Березов Д. Е., Быстрова Е. П., Лебедев В. Ф., Разумовский А. Г., Савваитский М. И., Соколов Н. А., Солодовников С. П., Товстик Е. К. и Чихачева В. К. Библиотека педагога. (Книга первая.) Школьное образование (Основы школьного дела). Госиздат. Л. 1925. 388 стр., ц. 1 р. 80 к. (Книга вторая.) Школьное образование (Методика обучения). Л. 1926. 310 стр., ц. 1 р. 50 к. (Книга третья.) Школьное образование (Административно-организационные вопросы. Высшее образование. Библиография). Л. 1926.

[1] *Картотека по народному просвещению.* Библиография книг и брошюр по всем вопросам и отраслям народного просвещения, вышедших в России от начала книгопечатания и до текущего периода. Составлена В. И. Чарнолуским, передана Государственной библиотеке по народному просвещению. Ныне находится в Кабинете народного образования Ленинской всесоюзной публичной б-ки. Детальная систематизация и классификация картотеки заканчивается. Для общественного пользования картотека еще не открыта.

288 стр., ц. 1 р. 60 к. (Книга четвертая.) Дошкольное образование. Л. 1925. 85 стр., ц. 90 к. (Книга пятая.) Политпросветработа (Внешкольное образование). Л. 1926. 192 стр., ц. 1 р. 60 к. (Книга шестая). Политпросветработа (Клубная, библиотечная и кружковая работа). Л. 1926. 184 стр., ц. 1 р. 70 к.

Бюллетени просвещения. Ежемесячный библиографический журнал Российской государственной библиотеки по народному просвещению. Изд-во „Работник просвещения". Год первый. 1925. Вышли №№ 1—3.

Библиографический указатель новых книг по вопросам народного просвещения. Отдел в журнале *„Народное просвещение"*. составлялся В. Чарнолуским. Открыт с 1926 г. № 11, прекращен 1927 г. № 6.

Библиографический указатель по культпросветработе. (Серия Г.) Выходит два раза в месяц. Издание Бюро вырезок при изд-ве „Красная газета". Подписная цена 6 р. в год. Адрес: Ленинград, Фонтанка, 76.

Библиографический указатель по газетному и книжному делу и рабселькоровскому движению. (Серия Б.) Выходит два раза в месяц. Издание Бюро вырезок при изд-ве „Красная газета". Подписная цена 6 р. в год. Адрес: Ленинград, Фонтанка, 76.

В. И. Чарнолуский.

ПЕРИОДИЧЕСКИЕ ИЗДАНИЯ ПО ВОПРОСАМ НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ.

(Современные издания на русском языке, выходящие в РСФСР.)

Современная педагогическая мысль развивается настолько быстро и касается такого огромного количества вопросов, что книжная литература не в состоянии с достаточной полнотой и своевременностью их отражать. Отсюда — широкое развитие специальной периодической прессы. Поэтому систематическое, планомерное знакомство с периодической педагогической литературой совершенно необходимо для каждого сознательного школьного работника. Только в периодической печати он найдет и отражение новейших достижений научной мысли в области педагогики и народного образования, и учет всевозможных практических достижений в этой области, и освещение своих профессиональных нужд, и освещение связи своей профессиональной работы с общеполитической и экономической жизнью государства, и освещение вопросов своего быта и т. д.

В СССР периодическая пресса по вопросам педагогики и народного образования уже в настоящее время достигла такого развития, которое значительно превышает состояние этой прессы в России дореволюционной. Следить за всеми органами этой прессы — задача для отдельного работника почти невозможная да и не нужная по существу. Вполне достаточно, если каждый работник будет внимательно следить за одним-двумя специальными журналами, отвечающими его профессиональной работе, при чем необходимо, конечно, умело и продуманно сделать их выбор. Но, разумеется, весьма желательно, чтобы в дополнение к этому учитель более или менее основательно просматривал еще несколько журналов. Еще лучше, если такое расширенное знакомство с текущей специальной периодической печатью будет сделано задачей коллективной работы в кружке самообразования, в школьном коллективе, в районном коллективе и т. д. При такой комбинации индивидуальной и коллективной работы над периодической прессой возможно достигнуть очень широкого охвата и получить в высшей степени ценные результаты.

В целях облегчения школьным работникам ориентировки в этой области ниже даются краткие сведения о главнейших издающихся в республике в настоящее время на русском языке периодических изданиях по вопросам педагогики и народного образования.

1. Центральные журналы. *Естествознание в трудовой школе.* Сборники. Выходят периодически. Имеют отделы: Общий. Частная методика. Из школьной практики. Общественно-необходимая работа. Внешкольная работа. Помощь самообразовательной работе учителя. Хроника. Библиография. Справочный отдел. Адрес редакции: Москва, Воздвиженка, 10. Изд-во „Работник просвещения".

Естествознание в школе. Журнал по вопросам естественно-исторического образования. Выходит несколькими книжками в год. Издается с 1918 г. Подписная цена 4 р. в год. Адрес: Ленинград, Проспект 25 октября, 28. Торговый сектор Государственного издательства.

Жизнь рабочей школы. Общественно-педагогический журнал. 6 №№ в год. Издается при ближайшем участии Отдела рабочего образования Главпрофобра, ЦК ВЛКСМ, ВЦСПС и ЦК профсоюзов: металлистов, горнорабочих, печатников и текстильщиков. Издается с 1923 г. Задачи: дать руководящий материал по основным вопросам рабочего образования, содействовать выявлению принципов строения школы рабочего юношества и методов работы в ней, служить отражением жизни этой школы. Издает Отдел рабочего образования Главпрофобра и Институт им. Либкнехта. Подписная цена 6 р. в год. Адрес конторы: Москва, Чистопрудный бульвар, 6. Наркомпрос.

Журнал по изучению раннего детского возраста. Орган Отдела охраны материнства и младенчества Наркомздрава. Издается с 1922 г. Выходит 9 раз в год. Подписная

плата 10 р. в год. Адрес: Москва, Черкасский пер., 2/6, комн. 465.

Искусство в школе. Журнал Главсоцвоса Наркомпроса РСФСР. Подписная цена за 5 №№ 1927 г. 1 р. 60 к. Адрес редакции: Москва, Чистые пруды, 6, Наркомпрос.

На путях к новой школе. Орган Научно-педагогической секции Государственного ученого совета. Выходит ежемесячно. Издается с 1922 г. Занимается разработкой проблем новой школы и социального воспитания. Изд-во „Работник просвещения". Подписная цена 6 р. 50 к. в год. Адрес: Москва, Воздвиженка, 10. Изд-во „Работник просвещения".

Народное просвещение. Ежемесячный журнал Наркомпроса РСФСР. Вопросы политики и организации народного просвещения. Выходит с 1918 г. Государственное издательство. Подписная цена 10 р. в год. Адрес: Москва, Воздвиженка, 10/2. Периодсектор Госиздата.

Народный учитель. Ежемесячный общественно-педагогический и научно-популярный журнал Центрального Комитета Союза работников просвещения СССР. Издается с 1924 г. Изд-во „Работник просвещения". Подписная цена 5 р. в год. Адрес: Москва, Воздвиженка, 10. Изд-во „Работник просвещения".

Обществоведение в трудовой школе. Общественно-педагогические сборники. Выходят периодически. Выпускаются изд. „Работник просвещения".

Охрана материнства и младенчества. Ежемесячный орган Наркомздрава. Выходит с 1925 г. Подписная цена 3 р. в год. Адрес: Москва, Черкасский пер., 2/6, к. 466.

Педагогические курсы на дому. Периодическое издание. 50 выпусков ежегодно. Издается с 1924 г. Подписная цена 10 р. в год. Адрес: Москва, Воздвиженка, 10. Изд-во „Работник просвещения".

Просвещение на транспорте. Ежемесячный орган Центрального управления по просвещению на транспорте. Издается с 1922 г. Подписная цена 9 р. в год. Адрес: Москва, Б. Лубянка, 15. „Транспечать".

Работник просвещения. Орган Центрального Комитета и Московского губотдела Союза работников просвещения СССР. Выходит два раза в месяц. Издается с 1921 г. Журнал по вопросам профессиональной жизни работников просвещения. Подписная цена 6 р. в год. Адрес: Москва, Воздвиженка, 10. Изд-во „Работник просвещения".

Родной язык в школе. Научно-педагогические сборники. Выходят периодически, несколько раз в год. Имеют отделы: Литература, наука и жизнь. Классное и внеклассное чтение учащихся. Из педагогической печати. Отзывы о книгах. Новости учебной и научной литературы. Адрес редакции: Москва, Воздвиженка, 10. Изд-во „Работник просвещения".

Учительская газета. Еженедельное издание. Орган Центрального Комитета Союза работников просвещения СССР. Издается с 1924 г. Подписная цена в год: без приложения — 3 р., с приложением — 5 р. Адрес: Москва, Воздвиженка, 10. Изд-во „Работник просвещения".

2. Областные журналы. *Вестник просвещения.* Ежемесячный общественно-педагогический журнал Московского отдела народного образования. Издается с 1922 г. Подписная цена 8 р. в год. Адрес: Москва, Кузнецкий, 1. Изд-во „Московский рабочий".

Вопросы просвещения. Ежемесячный журнал Северо-Кавказского краевого отдела народного образования. Подписная цена 5 р. в год. Адрес: Ростов н/Д. Ул. Энгельса, 37. Главное здание Северо-Кавказского государственного университета.

Бюллетень Ленинградского областного отдела нар. образования. Подписная цена 10 р. в год.

Просвещение. Орган Ленинградского обл. отдела Союза работников просвещения. Издается с 1922 г. Выходит два раза в месяц.

Просвещение Сибири. (До 1926 г. — *Сибирский педагогический журнал.*) Ежемесячный общественно-педагогический журнал. Орган Сибкрайоно и Сибкрайпроса. Сибирский методический совет при Сибоно. Издается с 1923 г. Подписная цена 5 р. в год. Адрес: Новосибирск, Красный проспект, 21. Сибкрайиздат.

Уральский учитель. Орган Уралоно и Уралпроса. Общественно-педагогический и профессиональный ежемесячный журнал. Издается с 1925 г. Подписная цена 4 р. 50 к. в год. Адрес: Свердловск, ул. Троцкого, 3. Уралоно.

Кроме перечисленных областных журналов, в республике выходит значительное число *губернских периодических изданий* по нар. просвещению. Наиболее хорошо поставленными из этих журналов являются *Наш труд*, орган Ярославскаго губ. отдела нар. образования. Ежен. журнал по вопросам строительства трудовой школы и общественной и профессиональной жизни работников просвещения. *Школа и жизнь*, ежемесячный общественно-педагогический журнал Нижгубоно и Нижгубпроса.

Большой интерес представляет *Еженедельник МОНО* (Мос. губ. отдела нар. образования). Подписная цена 7 р. 20 к.

3. Журналы молодежи. *КИМ.* Орган Коминтерна молодежи. Выходит два раза в месяц. Издается с 1925 г. Изд-во „Молодая гвардия". Подписная цена 6 р. в год. Адрес: Москва, Моховая, 16.

Молодая гвардия. Ежемесячный орган ЦК ВЛКСМ. Издается с 1922 г. Подписная цена 10 р. 50 к. в год. Адрес: Москва, Новая площадь, 6.

Пионер. Выходит с 1924 г. 2 раза в месяц. Подписная плата 3 р. в год. Изд-во „Молодая гвардия". Адрес: Москва, Новая площадь, 6.

Смена. Изд-во „Молодая гвардия" при ЦК ВЛКСМ. Издается с 1924 г. Выходит 2 раза в месяц. Подписная цена 3 р. 60 к. в год. Адрес: Москва, Новая площадь, 6/7.

Вожатый. Издается с 1924 г. Выходит

2 раза в месяц. Подписная цена 4 р. в год. Адрес: Москва, Китайский проезд, 3.

Комсомольская летопись. Орган Истмола ЦК ВЛКСМ. Выходит с 1926 г. 6 раз в год. Подписная цена 6 р. в год. Адрес: Москва, Новая площадь, 6/8.

Комсомольская учеба. Орган Агитпропа ЦК и МК ВЛКСМ. Выходит с 1925 г. 2 раза в месяц. Подписная цена 4 р. 70 к. в год. Изд-во „Молодая гвардия".

Комсомолия. Выходит с 1925 г. Ежемесячное издание. Подписная цена 4 р. в год. Изд-во „Новая Москва". Адрес: Москва, Кузнецкий мост, 1.

Красное студенчество. Выходит с 1924 г. Два раза в месяц. Издание Госиздата. Подписная цена 3 р. в год. Адрес: Москва, Солянка, 12. Дворец Труда.

Журнал крестьянской молодежи. Издается „Крестьянской газетой" и ЦК ВЛКСМ. Издается с 1925 г. Два раза в месяц. Подписная цена 3 р. 50 к. в год. Адрес: Москва, Воздвиженка, 9.

Вестник Биостанции юных натуралистов им. К. А. Тимирязева. Выходит с 1924 г. Ежемесячный журнал. Издается Биологической станцией юных натуралистов. Подписная цена 3 р. 75 к. в год. Адрес: Москва, Сокольники, Ростокинский пер., 97.

4. Журналы по политпросветработе. *Изба-читальня.* Двухнедельный деревенский политико-просветительный журнал. Издается Главполитпросветом, ЦК ВЛКСМ, ЦК Всеработземлеса и Московским губполитпросветом. Выходит с 1924 г. Приложения: 12 выпусков „Самообразовательной библиотечки избача" и 12 выпусков „Библиотечки деревенского пропагандиста". Подписная цена 6 р. в год. Адрес: Москва, Воздвиженка, 9.

Клуб. Ежемесячный орган Главполитпросвета и Агитпропа ЦК ВЛКСМ. Издается с 1925 г. Ставит задачей организационно-методическое руководство рабочими и комсомольскими клубами. 12 ежемесячных художественных приложений. Подписная цена 10 р. в год; с 12 приложениями — 12 р. 40 к. Адрес: Москва, Кузнецкий пер., 4. Изд-во „Долой неграмотность".

Коммунистическая революция. Орган Агитпропа ЦК ВКП(б). Выходит 2 раза в месяц. Издается с 1924 г. Госиздат. Подписная цена 8 р. 40 к. в год. Адрес конторы: Москва, Воздвиженка, 10/2. Периодсектор Госиздата.

Коммунистическое просвещение. Центральный руководящий орган Главполитпросвета. Выходит один раз в два месяца. Издается с 1922 г. Госиздат. Подписная цена 7 р. в год. Адрес: Москва, Воздвиженка, 10/2. Периодсектор Госиздата.

Красный библиотекарь. Ежемесячный журнал библиотечной теории и практики. Орган Главполитпросвета. Издается с 1923 г. Госиздат. Подписная цена 7 р. 50 к. в год. Адрес: Москва, Воздвиженка, 10/2. Периодсектор Госиздата.

Рабоче-крестьянский корреспондент. Издание газ. „Правда". Выходит с 1924 г. два раза в месяц. Подписная цена 5 р. в год. Адрес: Москва, Тверская, 48.

Рабочий клуб. Ежемесячный журнал из-ва „Пролеткульт". Издается с 1924 г. Подписная цена 7 р. 20 к. в год (с приложением). Адрес: Москва, Воздвиженка, 16. Пролеткульт.

Селькор. Издание „Крестьянской газеты". Выходит с 1925 г. два раза в месяц. Подписная цена 2 р. 80 к. в год. Адрес: Москва, Воздвиженка, 9.

Культурный фронт. Популярный двухнедельный журнал, посвященный вопросам культработы профсоюзов. Издается с 1924 г. 6 приложений. Подписная цена 7 р. 60 к. в год (с приложениями). Адрес: Москва, Охотный ряд, 9. Изд-во МГСПС „Труд и книга".

Вопросы шефств. Издается с 1925 г. Выходит ежемесячно. Подписная цена 1 р. 80 к. в год. Адрес: Москва, Старая площадь, 4. ЦК ВКП(б).

5. Журналы библиографические и по самообразованию. *Книга и профсоюзы.* Ежемесячное издание ВЦСПС. Выходит с 1924 г. Подписная цена 3 р. в год. Адрес: Москва, Солянка, 12. Дворец Труда, к. 268.

Книга просвещенцу. Библиографические сборники ЦК профсоюза работников просвещения. Выходят периодически. Адрес редакции: Москва, Воздвиженка, 10. Изд-во „Работник просвещения".

Красная печать. Издается с 1922 г. Выходит раз в две недели. Госиздат. Подписная цена 12 р. в год. Адрес: Москва, Старая площадь, 4. Здание ЦК ВКП, к. 625.

В помощь самообразованию. Ежемесячный журнал Отдела помощи самообразованию Главполитпросвета, Агитпропа ЦК ВКП(б), Политпросвета ЦК ВЛКСМ и Культотдела ВЦСПС. Издается с 1923 г. Задачи: инструктирование и подготовка работников по самообразованию, освещение и изучение опыта индивидуальной и коллективной работы, разработка вопросов методики самообразования. Подписная цена 4 р. 80 к. в год. Адрес: Москва, Воздвиженка, 10/2. Периодсектор Госиздата.

Книгу в массы. Издание Московского губполитпросвета и изд-ва „Московский рабочий". Выходит с 1926 г. два раза в месяц. Подписная цена 1 р. 50 к. в год. Адрес: Москва, Б. Дмитровка, 26.

Учись сам. Ежемесячный орган Главполитпросвета и ЦК ВЛКСМ. Выходит с 1926 г. Издается „Крестьянской газетой". Подписная цена 3 р. 10 к. в год. Адрес: Москва, Воздвиженка, 9.

Что читать в деревне. Ежемесячное издание. Выходит с 1925 г. Изд. „Крестьянской газеты". Подписная цена 3 р. 50 к. в год. Адрес: Москва, Чистопрудный бульвар, 6. Главполитпросвет.

Деревенский самоучка. Выходит с 1925 г. два раза в месяц. Подписная цена 2 р. 40 к. в год. Адрес: Москва, ул. Воровского (Поварская), 1.

6. Разные. *Библиографические известия.* Орган Русского библиографического общества. Издается с 1913 г. Выходит 4 раза в год.

Подписная плата 4 р. в год. Адрес: Москва, Моховая, I Университет. Русское библиографическое общество.

Бюллетень Комитета по делам печати при Наркомторге СССР и Бюро Совета съездов газетных и книжных издательств. Издается с 1925 г. Выходит ежемесячно. Подписная цена 4 р. в год. Адрес: Москва, Кузнецкий мост, 14.

Деревенский театр. Журнал. Выходит с 1925 г. два раза в месяц. Издается „Крестьянской газетой". Подписная цена 4 р. 50 к. в год. Адрес: Москва, Воздвиженка, 9.

Журналист. Орган Центрального Совета и Московского бюро секции работников печати. Издается с 1922 г. Подписная цена 9 р. в год. Адрес: Москва, Воздвиженка, 10. Изд-во „Работник просвещения".

Известия Центрального бюро краеведения. Ленинград. Набережная 9 января. Мраморный дворец.

Научный работник. Ежемесячный журнал. Орган Центрального Совета Секции научных работников Союза работников просвещения СССР. Издается с 1925 г. Подписная цена 9 р. в год. Адрес: Москва, Воздвиженка, 10. Изд-во „Работник просвещения".

В. И. Чарнолуский.

СОДЕРЖАНИЕ II ТОМА.

ОТДЕЛ VI. *Столбец*

ПРЕДДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ.

ПРЕДДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ И ЕГО ВОСПИТАНИЕ.

Е. Г. Бибанова.

1. История вопроса 1
2. Учреждения для преддошкольного воспитания и их работа 3
3. Цели преддошкольной педагогики 7
4. Формы и методы работы 7

ОХРАНА МАТЕРИНСТВА И МЛАДЕНЧЕСТВА.

С. Дулицкий.

1. Общие задачи охраны материнства и младенчества 19
2. Учреждения по охране матери и ребенка 20
3. Организация и управление 22
4. Ближайшие задачи 22
5. Законодательство в области охраны материнства и младенчества 23

ОТДЕЛ VII.

СИСТЕМА СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В РСФСР.

Т. Корнейчик.

1. Принципы и задачи социального воспитания 25
2. Учреждения социального воспитания 27

ОТДЕЛ VIII.

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ.

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОЧЕРК РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИИ ДО ОКТЯБРЬСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ.

И. В. Чувашев.

1. Первый этап (с 60 по 90 гг. XIX столетия) 33
2. Второй этап (с 90 г. по 1905 г.) 36
3. Третий этап (с 1905 г. по октябрь 1917 г.) 39

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ С ОКТЯБРЯ 1917 г.

М. Виленская.

1. Первые шаги советской власти в области законодательства по дошкольному воспитанию 45
2. I Всероссийский съезд по дошкольному воспитанию 48

Столбец

3. II Всероссийский съезд по дошкол. воспитанию и пересмотр дошкольной работы. 50
4. III съезд по дошкольному воспитанию и основные положения в дошкольной работе 52
5. III Всероссийская конференция по дошк. восп. и очередные задачи дошк. работы. 54

БИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.

Е. Аркин.

1. Предмет изучения 57
2. Пропорция (архитектура) тела дошкольника 57
3. Рост и вес 58
4. Индексы 60
5. Развитие двигательного аппарата 62
6. Рост, развитие и особенности нервной организации дошкольника 63
7. Особенности пищеварительного аппарата и законы питания 67
8. Развитие органов чувств *(анализаторов)* 68
9. Половая сфера 69
10. Конституция 70
11. Патология 70

ОБЩИЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

А. В. Суровцева.

1. Цели и условия работы учреждений по дошкольному воспитанию 71
2. Управление делом дошкольного воспитания 73
3. Типы дошкольных учреждений и их организация 75
4. Общие принципы педагогической работы в дошкольных учреждениях 82
5. Содержание и методы работы в дошкольных учреждениях 85

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ И В СОЕДИНЕННЫХ ШТАТАХ СЕВЕРНОЙ АМЕРИКИ.

Е. А. Аркин.

1. Общий обзор 95
2. Германия 97
3. Австрия 101
4. Италия 103
5. Франция 104
6. Англия 106
7. Соед. Штаты 108

СТАТИСТИКА УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ.

И. М. Богданов.

1. Развитие дошкольного воспитания за 1921—26 гг. 111
2. Соотношение сети в городе и деревне 112
3. Социальный состав детей в дошкольных учреждениях 114
4. Сеть дошкольных учреждений 114

ОТДЕЛ IX.

ШКОЛА ПЕРВОЙ СТУПЕНИ.

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОЧЕРК НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ ДО РЕВОЛЮЦИИ.

Н. В. Чехов.

1. Древняя Русь 117
2. Развитие начальной школы XVIII века 117
3. Начальное образование в XIX веке 118
4. Эпоха земской школы 120

ПЕДОЛОГИЯ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА. *Столбец*

А. А. Смирнов.

1. Общий биологический облик ребенка школ. периода 123
2. Умственная работа школьника 126
3. Социальное поведение ребенка 138

СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДЫ РАБОТЫ В ШКОЛЕ I СТУПЕНИ.

Б. Есипов.

1. Зависимость содержания школы I ступени от общих целей воспитания 143
2. Частные цели и задачи школы I ступени 145
3. Как построены программы для школы I ступени 147
4. Обзор программ по годам обучения 148
5. Краеведческий принцип в программах ГУС'а 153
6. Летняя школа 154
7. Место навыков по языку и математике в работе по программам ГУС'а 155
8. Место труда и общественной работы в программах ГУС'а 157
9. Применение различных методов в школе I ступени 159
10. Планирование работы в школе I ступени 160
11. Место учета в школе I ступени 163
12. Обществоведение в школе I ступени. *С. Сингалевич.* 167

ОБЩАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ШКОЛЫ ПЕРВОЙ СТУПЕНИ.

В. К. Иванов.

1. Место начального образования в плане работы Наркомпроса РСФСР 173
2. Нормальный тип школы I ступени 174
3. Бюджет начального образования 177
4. Бюджет школы I ступени 177
5. Школьные земельные участки 180
6. Школьные здания 181
7. Школьное оборудование 186
8. Учебные пособия 189
9. Продолжительность учебного года 192
10. Работа учителя с 2—3 группами в однокомплектной школе 193
11. Организация учащихся 195
12. Связь организации детей с учебной работой 197
13. Организация детей и общественно-полезный труд 200
14. Участие населения в содержании школ 203
15. Комитеты содействия и отчетность школы перед населением 205
16. Районные школы 206
17. Местные органы народного образования. Инспекция школ I ступени 206
18. Управление школой I ступени. Права заведующего школой и школьного совета. 209
19. Права и обязанности учителя 210
20. Материальное и правовое положение учителя школы I ступени 211
21. Школьное делопроизводство, счетоводство и отчетность 213

ПРОБЛЕМА ВСЕОБЩЕГО НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.

Н. К. Замков.

1. Историческая справка 217
2. Мероприятия по всеобщему обучению в РСФСР 218
3. Работа по всеобщему обучению в союзных республиках 223
4. План развертывания сети 225
5. Вопрос о школьном строительстве 227
6. Финансирование дела всеобщего обучения 228
7. Увязка начального образования с другими видами образовательной работы . . . 230
8. Всеобщее обучение и советская общественность 230

ШКОЛА ДЛЯ НЕГРАМОТНЫХ И МАЛОГРАМОТНЫХ ПОДРОСТКОВ.

Е. И. Дрейзин.

1. Неграмотность и малограмотность среди подростков 231
2. Школа подростков в системе народного образования 233
3. Программы для неграмотных и малограмотных подростков 234

Столбц

СТАТИСТИКА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

И. М. Богданов.

1. Рост начального образования 235
2. Социальный состав 237
3. Обеспеченность начальным обучением 237
4. Комплектный и групповой состав сельских школ 238
5. Нагрузка учителей в сельских школах 240
6. Курс школ I ступени 241
7. Возраст школьников I ступени 242
8. Второгодники 244
9. Сеть школ I ст. и семилеток 244
10. Национальные школы 245

ОТДЕЛ X.

ШКОЛА ВТОРОЙ СТУПЕНИ.

ОБЩАЯ ПЕДОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВОЗРАСТА 12—17 ЛЕТ; ПЕДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЫБОРА ПРОФЕССИЙ.

Л. И. Одинцова.

1. Биофизические особенности в переходном и пубертальном периоде 249
2. Умственная работа подростка 253
3. Социальное поведение подростка 255
4. Игра и труд 257
5. Выбор профессии 259

СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДЫ РАБОТЫ ШКОЛЫ II СТУПЕНИ.

А. Первый концентр.—*М. М. Пистрак.*

1. Историческая справка 261
2. Содержание работы 262
3. Методы 264
4. Проблема политехнизма 265
5. Самоуправление 266
6. Программы 266
7. Организационные вопросы и оборудование 269

Б. Второй концентр.—*М. М. Пистрак.*

1. Целевая установка и изменение ее во время революции 271
2. Основные профуклоны 276
3. Учебные планы 277
4. Практика учащихся 278
5. Перспективы развития II концентра 280
6. Финансирование школы повышенного типа 281
7. Социальные средства. Плата за учение . } *И. Векслер* 283
8. Учащиеся 284
9. Педагогический коллектив 284
10. Организация работы 285

СТАТИСТИКА ШКОЛЫ ВТОРОЙ СТУПЕНИ.

И. М. Богданов.

1. Развитие школы II ступени и девятилеток 285
2. Соотношение школы II ступени и девятилеток города и деревни 288
3. Социальный состав учащихся 288
4. Соотношение учащихся II ступени и I ступени 288
5. Сеть школ II ступени и девятилеток 289
6. Специальные уклоны в школе II ступени 291

Столбец

ОТДЕЛ XI.

ШКОЛА И СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫЕ КРУЖКИ КРЕСТЬЯНСКОЙ МОЛОДЕЖИ.

ЗАДАЧИ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ КРЕСТЬЯНСКОЙ МОЛОДЕЖИ И ОСНОВНЫЕ ТИПЫ ЕГО.

Б. В. Игнатьев.

1. Задачи сельскохозяйственного образования крестьянской молодежи 293
2. Основные типы 294
3. Положение вопроса на Западе и в Америке 299

ШКОЛА КРЕСТЬЯНСКОЙ МОЛОДЕЖИ.

Б. В. Игнатьев.

1. Задачи школы крестьянской молодежи 301
2. Организационные вопросы ШКМ 303
3. Современное состояние ШКМ и очередные задачи 305
4. Общие основы построения программы ШКМ 306
5. Содержание работы ШКМ старшего возраста по годам обучения 307
6. Общая характеристика программы 308
7. Комплекс в программе ШКМ 311
8. Труд как общественно-полезная работа 312
9. Учет местного опыта 315
10. Статистика школ крестьянской молодежи — *И. М. Богданов.* 315

ОТДЕЛ XII.

ОПЫТНО-ПОКАЗАТЕЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УЧРЕЖДЕНИЯ.

ОБЩИЙ ОБЗОР. — *Н. В. Чехов.*

1. Исторические справки 317
2. Советские опытные школы 318
3. Краткая характеристика центральных опытно-показательных учреждений 321
4. Краткая характеристика местных опытно-показательных учреждений 326
5. Краткая характеристика опытно-показательных школ национальных меньшинств . 328

ОТДЕЛЬНЫЕ ОПЫТНО-ПОКАЗАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ.

1. Первая опытная станция по народному образованию при Наркомпросе РСФСР.

С. А. Черепанов, С. Т. Шацкий.

1. Исторические корни 331
2. Организация станции при Наркомпросе 332
3. Деревенская работа 333
4. Колония „Бодрая жизнь“ 334
5. Дошкольная работа 334
6. Школьная работа 334
7. Школа II ступени 335
8. Школа и местное население 335
9. Курсы и работа центра 336
10. Городская работа 337
11. Центр Московского отделения 338
12. Педтехникум 338
13. Общая организация 338

Столбец.

II. Третья Гагинская опытная станция по народному образованию имени Н. В. Чехова.

А. Толстов.

1. Общие сведения 339
2. Основные задачи станции и ее достижения 339

III. Биостанция юных натуралистов им. К. А. Тимирязева.

Б. В. Всесвятский.

1. Общие сведения и работа Биостанции 343
2. Основные задачи Биостанции и достижения 345

IV. Школа-коммуна имени Лепешинского. *Н. В. Чехов* . . . 347

ОТДЕЛ XIII.

СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВАЯ ОХРАНА НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ И БОРЬБА С ДЕТСКОЙ БЕСПРИЗОРНОСТЬЮ.

СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВАЯ ОХРАНА НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ.

С. С. Тизанов.

1. Положение вопроса до революции 349
2. Охрана детства после Октябрьской революции 350

ОСНОВНЫЕ ТИПЫ УЧРЕЖДЕНИЙ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ ОХРАНЫ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ И БОРЬБЫ С ДЕТСКОЙ БЕСПРИЗОРНОСТЬЮ.

В. М. Васильева.

1. Детский дом и его история 353
2. Система и типы детучреждений СПОН 356
3. Организация детдома 360
4. Содержание и методы работы детдома 362
5. Перспективы развития детского дома 366

КОМИССИИ ПО ДЕЛАМ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ.

И. И. Шейман.

1. Педагогическая установка в деле борьбы с детскими правонарушениями 367
2. Краткая историческая справка 368
3. Организация и состав комиссии 369
4. Работа комиссий. Компетенция их 369
5. Меры, принимаемые комиссией 370
6. Деятельность комиссий в РСФСР 370

БОРЬБА С ДЕТСКИМИ ПРАВОНАРУШЕНИЯМИ ЗА ГРАНИЦЕЙ.

В. И. Куфаев.

1. Общая сравнительная характеристика 373
2. В Германии 375
3. В Англии 376
4. Во Франции 377
5. В Бельгии 377
6. В Северо-Американских Соединенных Штатах 378

Столбец

ДЕТСКАЯ БЕСПРИЗОРНОСТЬ И БОРЬБА С НЕЙ.

И. И. Данюшевский.

1. Корни детской беспризорности 379
2. Система борьбы с беспризорностью 379
3. Патронаж 380
4. Усыновление 381
5. Опека 381
6. Профилактика беспризорности через учреждения социального воспитания 382

СТАТИСТИКА УЧРЕЖДЕНИЙ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ ОХРАНЫ.

И. М. Богданов.

1. Развитие учреждений СПОН'а 383
2. Социальный состав детей в учреждениях СПОН'а 386
3. Сеть учреждений СПОН'а 386

ОТДЕЛ XIV.

УЧРЕЖДЕНИЯ ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ, ОТКЛОНЯЮЩИХСЯ ОТ НОРМЫ.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ С УМСТВЕННО-ОТСТАЛЫМИ И ФИЗИЧЕСКИ-ДЕФЕКТИВНЫМИ ДЕТЬМИ.

Л. С. Выготский.

1. Дефект и компенсация 391
2. Три основных типа дефекта 392
3. Психофизиологическая основа воспитания ребенка с дефектом 392
4. Социально-психологическая основа воспитания ребенка с дефектом 393
5. Психологические основы воспитания и обучения слепого ребенка 394
6. Психологические основы воспитания и обучения глухонемого ребенка 395
7. Воспитание слепоглухонемого ребенка 395
8. Калеки 396
9. Больные дети 396
10. Умственно-отсталые дети 397
11. Ребенок с дефектом и нормальный 398

ВОСПИТАНИЕ ФИЗИЧЕСКИ-ДЕФЕКТИВНЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ.

П. П. Почапин.

1. Задачи и современное положение воспитания физически-дефективных детей . . . 397
2. Основные типы учреждений для глухонемых и слепых детей и подростков . . . 400
3. Дошкольное воспитание 401
4. Школа I ступени с профессионально-техническим уклоном и совместное обучение с нормальными 402
5. Ликвидация неграмотности и безремесленности среди подростков 404
6. Школа для слабоумных 405
7. Задачи школы в организации трудового приспособления физически-дефективных . 405
8. Слепоглухонемые и калеки 406
9. Необходимость строительства детских учреждений для физически-дефективных в связи с законом всеобщего обучения 408

ВОСПИТАНИЕ УМСТВЕННО-ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ.

П. Я. Ефремов.

1. Условия воспитания умственно-отсталых детей 409
2. Умственно-отсталый ребенок и нормальная школа 410
3. Количество умственно-отсталых 411
4. Воспитание умственно-отсталых в дореволюционное время 412
5. Воспитание умственно-отсталых в РСФСР 412
6. Типы учреждений для умственно-отсталых детей 413
7. Педагогическая работа учреждений 414
8. Перспективы в развитии сети вспомогательных школ 416

Столбец

УЧРЕЖДЕНИЯ ДЛЯ ТРУДНО-ВОСПИТУЕМЫХ ДЕТЕЙ.

С. М. Шабалов.

1. Определение и классификация трудно-воспитуемых детей 415
2. Учреждения для трудно-воспитуемых 418

ВОСПИТАНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

П. Блонский.

1. Проблема одаренности 423
2. Воспитание одаренных детей в Европе и Америке 424
3. Положение вопроса о воспитании одаренных детей в СССР 426

ОТДЕЛ XV.

ДЕТСКОЕ ДВИЖЕНИЕ И ВЛКСМ.

КОММУНИСТИЧЕСКИЙ СОЮЗ МОЛОДЕЖИ В СТРОИТЕЛЬСТВЕ СОВЕТСКОЙ И МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОЛЕТАРСКОЙ КУЛЬТУРЫ.

Е. Ярославский.

1. Международное значение Комсомола 429
2. Историческое значение Комсомола в СССР 430
3. Комсомол — школа коммунизма 431
4. Учительство и Комсомол 434
5. Влияние Комсомола в школе 437
6. От пионер-отряда к Комсомолу 438
7. Воспитание советской общественности в Комсомоле и школе 440
8. Комсомол в работе среди национальных меньшинств 442
9. Комсомол и школа в борьбе за новый быт 442

ПРОЛЕТАРСКОЕ ЮНОШЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ И ЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ.

А. Шохин.

1. Что такое юношеское движение? 443
2. Что такое Комсомол? 446
3. Педагогическая ценность Комсомола 447

ПЕДОЛОГИЯ ДЕТСКОГО И ЮНОШЕСКОГО КОММУНИСТИЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ.

А. Б. Залкинд.

1. Особенности возраста и детдвижение 451
2. Педологическое содержание детдвижения 454
3. Педологические предостережения 455

ИСТОРИЯ ПИОНЕР-ДВИЖЕНИЯ В СССР.

А. Волков.

1. Краткий очерк развития 455
2. Статистика детского коммунистического движения 460

Столбец

ДЕТСКОЕ КОММУНИСТИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ, ЕГО СУЩНОСТЬ И ЗАДАЧИ.

М. В. Крупенина.

1. Что такое детдвижение 463
2. Основные принципы воспитательной работы детского коммунистического движения на Западе 467
3. Деткомдвижение в СССР 469

СОДЕРЖАНИЕ, МЕТОДЫ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ДЕТСКОГО КОММУНИСТИЧЕСКОГО ПИОНЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ.

С. М. Ривес.

1. Содержание и методы работы пионер-движения 473
2. Структура пионерской организации 473
3. Общественная работа отряда 475
4. Внутривоспитательная работа отряда 480
5. Лагерь-коммуна юных пионеров 487
6. Основы строения пионер-организации 488
7. Внешние атрибуты 489
8. Воспитательное значение пионер-движения 490

КОММУНИСТИЧЕСКОЕ ДЕТСКОЕ ДВИЖЕНИЕ И ШКОЛА.

М. В. Крупенина.

1. Отношение детдвижения к школе 491
2. Цели воспитания школы и пионер-движения 492
3. Общественно-необходимая работа и пионер-организация 492
4. Воспитание коллективизма и самодеятельности 493
5. Параллелизм в работе школы и пионеров 496
6. Организационные формы связи 497
7. Роль форпоста в школе 500

ОТДЕЛ XVI.

ВНЕШКОЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ, ОБСЛУЖИВАЮЩИЕ ШКОЛЬНЫЕ ВОЗРАСТЫ.

ДЕТСКИЕ БИБЛИОТЕКИ.

А. Покровская.

1. История вопроса 503
2. Современное положение детских библиотек 505
3. Комплектование книгами 506
4. Техника детской библиотеки 506
5. Организация работников детских библиотек 508

ДЕТСКИЕ КЛУБЫ.

К. Львов и М. Полетаева.

1. Историческая справка 507
2. Организационные формы детского клуба 509
3. Оборудование 513
4. Содержание и планирование клубной работы 515
5. Роль руководителя 516

Столбец

ДЕТСКИЕ КРУЖКИ И АССОЦИАЦИИ.

И. Г. Розанов.

1. Детские группировки 515
2. Возрастные особенности детских группировок 518
3. Виды кружков и их организация 520
4. Кружки юнатов 522
5. Кружки юных техников 523
6. Содержание работы кружков 524

ДЕТСКИЕ МУЗЕИ.

А. У. Зеленко.

1. Детские музеи за границей 525
2. Положение вопроса в СССР 528

ДЕТСКИЙ ТЕАТР.

Н. Бахтин.

1. Краткий исторический очерк 529
2. Детский театр в СССР после революции 531
3. Кукольный театр 535
4. Основные проблемы детского театра 536

КИНО КАК ВИД МАССОВОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ.

Ю. Менжинская.

1. Воспитательное значение кино и очередные задачи в области массовой работы по кино с детьми 541
2. Формы организации кино-сеансов для детей 541
3. Работа с ожидающими 542
4. Сеанс и репертуар 547

ДЕТСКИЕ ПРОФИЛАКТИЧЕСКИЕ И ЛЕЧЕБНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ.

В. Н. Иванов.

1. Основные типы 549
2. Вспомогательные учреждения 551

ВНЕШКОЛЬНОЕ ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ.

Л. Геркан.

1. Кружок физкультуры 553
2. Детская площадка и пионер-отряд 555

ОТДЕЛ XVII.

УЧРЕЖДЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ, ОБСЛУЖИВАЮЩИЕ РАБОТУ ПЕДАГОГА.

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ.

А. Волковский, П. Парибок, С. Фридман.

1. Целевая установка 559
2. Этапы в работе по повышению квалификации 562
3. Очередные задачи 564
4. Организация работы 565
5. Содержание работы 570
6. Методы работы 572
7. Учет работы 574

Столбец

ЗАОЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ.

В. Вейкшан.

1. Заочное обучение за границей 575
2. Заочное обучение в СССР 577

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МУЗЕЙ.

А. Вербловская.

1. Историческая справка 579
2. Цель и задачи музея 580
3. Типы педагогических музеев 580
4. Организация, оборудование, использование музея 582
5. Формы и методы работы музея 586

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИЗДАТЕЛЬСТВА В СССР.

К. И. Львов.

1. Общая характеристика деятельности педагогических издательств 589
2. Содержание и основные разделы издательской деятельности 591
3. Характеристика основных педагогических издательств 593

ТЕХНИКА ЧТЕНИЯ В САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ПЕДАГОГА

В. И. Чарнолуский.

1. Книга как орудие самообразования 597
2. Техника чтения 597
3. Закрепление прочитанного 599
4. Особенности работы педагога над книгой 600

БИБЛИОГРАФИЯ НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ.

В. И. Чарнолуский.

1. Главнейшие издания по библиографии народного просвещения до 1917 г. 602
2. Главнейшие издания по библиографии народного просвещения после 1917 г. . . 604

ПЕРИОДИЧЕСКИЕ ИЗДАНИЯ ПО ВОПРОСАМ НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ.

В. И. Чарнолуский.

1. Центральные журналы 606
2. Областные журналы 607
3. Журналы молодежи 608
4. Журналы по политпросветработе 609
5. Журналы библиографические и по самообразованию 610
6. Разные 610

СПИСОК ИЛЛЮСТРАЦИЙ II ТОМА

(портретов, схем, чертежей, диаграмм, рисунков и т. д.)

	Столбец
Прием ребенка утром в ясли	
Зимой, сон на воздухе	
Обед в яслях	16—17
Дети в яслях сами раздеваются перед сном	
Схема системы Совноса РСФСР	28—29
Пропорции человеческого тела по возрастам	57
Ящик для песка	78
Детский стул и табурет	79
Индивидуальный стол	80
Дети возвращаются с экскурсии	
Пионеры помогают детям составить газету	
Дети за стиркой ручных салфеток	
Дети гладят платки и ручные салфетки	
Участие членов хозяйственной комиссии в приготовлении обеда	80—81
Игры на воздухе (на даче)	
За работой в уголке живой природы	
Наш оркестр (посредине дирижер)	
Этажерка с полками	81
Висячий шкафик для книг	82
Шкаф с ящиками для детских вещей	82
Кривая роста тела	125
Кривая веса тела	126
Работа по ткани во 2-й группе	
Экскурсия детей 3-й группы на тему: „Общий вид Москвы с Ленинских гор“	160—161
Работа в уголке живой природы	
Самостоятельная работа в ячейках после экскурсии	
План школьного здания на 2 комплекта	183—184
План школьного здания на 3 комплекта	185—186
План школьного здания на 4 комплекта	
Схема самоуправления при обычной и звеньевой системах	196
Схема самоуправления учащихся по звеньевому принципу в школе II ступени	267
Механическая мастерская по металлу	
Работа в столярной мастерской	
Занятия по черчению и технологии	272—273
Составление калькуляций и расчетов по рабочей силе	
Массовое производство игрушек по операционному методу	
Шрифт Брайля	
Хор слепых	
Слепые подростки за работой в корзиночной и сапожной мастерской	400—401
Прибор „Parolanto“	407
Групповые занятия в школе I Вспомогательного института	
Переплетная мастерская I Вспомогательного института	416—417
Корзиночная мастерская I Вспомогательного института	
А. И. Рыков приветствует первый парад пионерских организаций	
Международная конференция детских коммунистических организаций в 1926 г.	480—481
Пионерка ликвидирует неграмотность	
В лагере пионеров—гимнастика	
Схема работы форпоста	499—500
Схема организации форпоста	501—502
Схема развернутого районного детского клуба	511—512
Наблюдение за свободными группировками и продолжительностью игры детей в течение одного дня	517—518
Кривая реакций зрительного зала на спектакле „Том Сойер“	537—538
Солярий детской площадки	552—553
Лесная школа—дети за работой	