

НА ПУТЯХ К НОВОЙ ШКОЛЕ

6

1 9 3 2

ГОСУДАРСТВЕННОЕ
УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ИЗДАТЕЛЬСТВО

ОГИЗ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО

ПРОДОЛЖАЕТСЯ ПОДПИСКА на 2-е ПОЛУГОДИЕ 1932 г.

НА ЖУРНАЛ

За коммунистическое воспитание

**Массовый ежемесячный общественно-педагогический журнал московского
областного отдела народного образования. Отв. ред. О. БЕМ**

Выходит 12 № в год

«За коммунистическое воспитание» — основной своей работы ставит борьбу за реализацию решения ЦК ВКП(б) от 5/IX с. г. о начальной и средней школе.

«За коммунистическое воспитание» — борется за советскую политехническую школу, стоящую вровень с задачами социалистического строительства на данном этапе, против отрыва знаний от задач коммунистического воспитания и политехнического образования.

«За коммунистическое воспитание» — борется с правым оппортунизмом и «левацким» прожектерством как в теории, так и в практике школьной работы, за высокое качество педработы, за конкретное и оперативное руководство.

«За коммунистическое воспитание» — ратует за подготовку детей, всесторонне развитых строителей социализма, за подъем общеобразовательного уровня школьника, который должен овладеть основами науки (физика, химия, математика, родной язык, география и пр.).

«За коммунистическое воспитание» — помещает методические материалы, которые будут помогать учителю в его повседневной работе (методические разработки, организация работ в группе, оборудование педпроцесса, показательные уроки и т. д.).

«За коммунистическое воспитание» — широко освещает опыт образцовых школ Москвы и Московской области, осуществляющих директивы партии.

«За коммунистическое воспитание» — помогает учителю повышать его квалификацию, борется за кадры учительства, строящие вместе с пролетариатом и колхозным крестьянством социализм.

Журнал рассчитан на учителей I и II ступени, политпросветработников и культармейцев.

Подписная цена: с № 7 (с I/VII) до конца года — 4 руб., на 3 мес. — 2 руб.

Цена отдельного № 75 коп.

ПОДПИСКА ПРИНИМАЕТСЯ: во всех отделениях и магазинах Книгообъединения, на почте и письмоносцами.

ОДИННАДЦАТЫЙ ГОД ИЗДАНИЯ

НА ПУТЯХ К НОВОЙ ШКОЛЕ

О Р Г А Н
ОБЩЕСТВА ПЕДАГОГОВ-МАРКСИСТОВ

ВЫХОДИТ ЕЖЕМЕСЯЧНО

6

* 1 9 3 2



ГОСУДАРСТВЕННОЕ
УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ИЗДАТЕЛЬСТВО
М О С К В А

СОДЕРЖАНИЕ

	<i>Стр.</i>
Ленин о молодежи — Н. К. Крупская	3
Лицом к школе и учителю	
Учет успеваемости учащихся — Ф. Смертин	15
О контрольных работах в школе I ступени — Л. Скаткин	18
Профессиональная ориентация в школе ФЗС — Н. Левит	21
Вооружить педагога знанием пионерской работы — Орлов	26
В обществе педагогов-марксистов	
О задачах общества в области воспитания здоровой смены — С. Советов	29
Материалы дискуссии по педагогике в Обществе педагогов-марксистов по докладу т. Залкинда (Тезисы доклада и прения)	33
Просвещение за границей	
Кризис и народное образование в Америке — О. Феофилова	55
Американская компартия на культурном фронте — Р. Хольтман	65
Народное образование в колониальных странах — Н. Киричко	70
Повышение квалификации педагога в Германии — Е. Лившиц	75
Упражнения и повторения проиленного в рамках трудового обучения — А. Керн	82
Библиография	
Планирование и учет — Б. Есипов	86
Локализация программ школы I ступени — Б. Е.	88

ЛЕНИН О МОЛОДЕЖИ¹

Ленин об учащейся молодежи периода до революции 1905 г.

До революции 1905 г. студенческая молодежь в своей массе была настроена революционно. На это толкала студенчество невыносимость царского режима. В 90-х годах передовая часть студенчества шла к рабочим, помогала им в борьбе. Конечно классовой сознательности тут было не много. «У нас,— писал Владимир Ильич в «Письме к товарищам о наших организационных задачах» в 1902 г.,— иногда всякий студент без разбора считается пропагандистом, и вся молодежь требует, чтобы ей «дали кружок» и т. п. С этим надо бы бороться, ибо вреда от этого бывает очень много. Действительно, выдержанных принципиально и способных пропагандистов очень немного...» (т V, стр. 185). И в проекте резолюции об отношении к учащейся молодежи, написанной Ильичом ко II съезду партии, он подчеркивает необходимость для молодежи все время работать над выработкой у себя цельного и последовательного мировоззрения, необходимость до конца осознать, что отличает марксизм от народничества и западноевропейского оппортунизма, предостерегает молодежь от увлечения революционной фразой, от обывательской филистерской боязни всяких споров, всякой полемики, тогда как деловая полемика помогает выяснению сути дела. Ильич требовал от учащейся молодежи серьезного подхода к делу, работы под

руководством партийной организации (см. резолюцию, т. VI, стр. 7). Ни в малейшей мере не идеализировал Ленин учащуюся молодежь, в громадном большинстве своем принадлежавшую к различным слоям буржуазии, но придавал очень большое значение движению студенческой молодежи.

В первой половине 1899 г. происходили «студенческие беспорядки», охватившие всю страну; студенты были недовольны университетским уставом, стеснявшим самостоятельность студенчества, стремившимся завести в университетах чисто полицейский режим. Требования студенчества были очень скромны, но полиция разгоняла студенческие митинги, избивала студентов и пр. Ничего однако не помогало. Тогда Победоносцев, «обер-прокурор святейшего синода», самый крайний реакционер, пользовавшийся громадным влиянием при дворе в 80—90-х годах, предложил издать «временные правила», которые пригрозили бы студентам отдачи их в солдаты. 29 июля 1899 г. были изданы «Временные правила об отбывании воинской повинности воспитанниками высших учебных заведений, удаляемых из сих заведений за учинение скопом беспорядков». Но угроза не помогла, студенческие беспорядки продолжались и принимали все более политический характер. Тогда 11 января 1901 г. публикуется правительственное сообщение об отдаче в солдаты 183 студентов Киевского университета «за учинение скопом беспорядков». Ленин пишет по поводу этой отдачи студентов в солдаты статью в «Искру». Это было время, когда среди русских социал-демократов был сильно распространен экономизм, т. е. учение, которое говорило о том, что дело рабочих — принимать участие лишь в экономической борьбе, бороться за повышение заработной платы, за сокращение рабочего дня и пр., а что политика — это не дело рабочих. Как известно, Ленин энергично боролся с этим направле-

¹ Сейчас, когда деятельность Ленинского комсомола привлекает к себе всеобщее внимание, когда комсомол поставил перед собой задачу углубленной работы во всех областях социального строительства, широким слоям учителям особенно необходимо знать все то, что было сказано Лениным о молодежи. Это поможет учительству тесно сойтись с молодежью, прийти ей на помощь в ее работе, а, с другой стороны, найти в ней верного, надежного помощника в своей работе по воспитанию подрастающего поколения. Вот почему редакция сочла необходимым поместить эту статью т. Н. К. Крупской.

нием в русской социал-демократии. Экономисты считали, что не дело рабочих вмешиваться в студенческие беспорядки. Ленин смотрел на дело иначе: «Рабочий класс поднял уже борьбу за свое освобождение, и он должен помнить, что эта великая борьба возлагает на него великие обязанности, что он не может освободить себя, не освободив всего народа от деспотизма, что он обязан прежде всего и больше всего откликаться на всякий политический протест и оказывать ему всякую поддержку. Лучшие представители наших образованных классов доказали и запечатлели кровью тысяч замученных правительством революционеров свою способность и готовность отрясать от своих ног прах буржуазного общества и идти в ряды социалистов. И тот рабочий недостойн названия социалиста, который может равнодушно смотреть на то, как правительство посылает войско против учащейся молодежи. Студент шел на помощь рабочему, — рабочий должен притти на помощь студенту» (т. IV, стр. 12). Рабочие помогли, а «общество» молчало.

В феврале 1902 г. — год спустя — Владимир Ильич писал: «Отчего наше общество не поддерживает студентов, как их уже поддерживали рабочие? Ведь не их, не пролетариев сыновья и братья обучаются в высших учебных заведениях, а между тем рабочие и в Киеве, и в Харькове, и в Екатеринославе уже заявили открыто свое сочувствие протестантам, невзирая на ряд «предупредительных мер» полицейских властей, несмотря на их угрозы пустить в ход против демонстрантов вооруженную силу» (т. V, стр. 54). Чрезвычайно интересен «План письма о задачах революционной молодежи», относящийся к 1903 г. (т. XXX, изд. 2-е, стр. 27). В этом письме Владимир Ильич особо подчеркивает наличие классовых группировок среди студенчества, говорит, что есть группировки конечно и случайные, но основные группировки — классовые, говорит, что размежевание (дифференциация) классовых группировок — явление положительное. Он подчеркивает, что разговоры об идейном объединении всего студенчества выявляют непонимание того, что нельзя идейно объединить все классовые группировки, что такое утверждение по существу дела есть некоторая безыдейность. На-

стоящее идейное объединение возможно лишь на почве идейной размежки, выяснения классовой розни. Такому размежеванию способствует распространение идей революционного марксизма, с которыми надо знакомить студенчество как можно шире. Владимир Ильич всегда придавал огромное значение самому широкому распространению этих идей, считая, что они могут влиять и будут влиять не только на рабочий класс, но и на колеблющуюся мелкую буржуазию, что они могут повлиять и на отдельных, особо умных и вдумчивых представителей чуждых классов. И потому он высмеивал всегда упрощенческие утверждения, что влияние революционного марксизма ограничено лишь рамками рабочего класса. Поэтому в письме «О задачах революционной молодежи» Владимир Ильич намечал: «вставить о «superkluge» («заумном», как он любил выражаться) рассуждений, что-де буржуазное студенчество не может проникнуться социализмом». Это архилевое на первый взгляд рассуждение вело к отстранению от работы среди студенчества, к оправданию своей пассивности в деле пропаганды идей революционного марксизма среди студенческой молодежи.

Студенчество, захваченное волной подымавшегося революционного движения, не утихомиривалось, колеблющаяся политика царского правительства по отношению к студенчеству лишь подливали масла в огонь.

В октябре 1905 г. в Москве разыгрались революционные события, массовая политическая забастовка, уличная борьба. Вот что по этому поводу писал Владимир Ильич: «Завязкой московских событий были происшествия чисто академического, на первый взгляд, характера. Правительство даровало частичную «автономию», или якобы «автономию» университетам. Гг. профессора получили самоуправление. Студенты получили право схода. В общей системе самодержавно-крепостнического гнета была пробита таким образом маленькая брешь. И в эту брешь сейчас же устремились с непреодолимой силой новые революционные потоки. Мизерная уступочка, крошечная реформа, проведенная в целях притупления политических противоречий и «примирения» разбойников с ограбляемыми, вызвала на деле громадное обострение борьбы и

расширение состава ее участников. На студенческие сходки повалили рабочие. Стали получаться революционные народные митинги, на которых преобладал передовой класс в борьбе за свободу — пролетариат. Правительство вознегодовало. «Солидные» либералы, получившие профессорское самоуправление, замесались и забегали от революционных студентов к полицейскому, нагаечному правительству. Либералы воспользовались свободой, чтобы изменить свободе, чтобы удерживать студентов от расширения и обострения борьбы, чтобы проповедывать «порядок» перед лицом башибузуков и черносотенцев, господ Трепова и Романова. Либералы воспользовались самоуправлением и закрыли революционный университет. Они запретили, эти ходульные людишки, рабочим идти к студенчеству; они только толкнули студенчество к революционным рабочим» (т. VIII, стр. 311—312).

Логика революционной борьбы выявляла все больше классовое лицо «отцов». В Риге в октябре 1905 г., где гражданская война шла во-всю, она захватила не только «отцов», но и «детей». Вот что писал Владимир Ильич об этом в статье «Ультиматум революционной Риги»: «но в Лифляндии господам помещикам пришлось до того туго, что они решительно взялись за организацию вооруженной охраны своих имений, не полагаясь на правительство, которое не может ничего поделывать ни с крестьянами, ни с рабочими, ни со студентами. Остзейские бароны организуют гражданскую войну всерьез: они прямо нанимают целые отряды, вооружают их хорошими магазинками и размещают по своим обширным имениям.

«И вот оказалось, что часть немецких студентов-корпорантов в Остзейском крае поступила в такие отряды! Разумеется, латышское и русское студенчество не только объявило бойкот этим черносотенцам в студенческой форме, но и назначило особую комиссию для расследования дела об участии студентов в помещичьих черных сотнях. Два члена этой комиссии были посланы в деревню для собрания сведений у крестьян. Правительство арестовало обоих делегатов и препроводило их в рижскую тюрьму.

Тогда латышские и русские студенты поднялись. Собрана была громадная

сходка. Приняли решительную резолюцию. От приглашенного директора политехникума потребовали немедленно принятия мер к освобождению арестованных. Резолюцию закончили прямым ультиматумом: если в течение трех дней к означенному часу арестованные не будут освобождены, тогда студенты при помощи рижских рабочих добьются их освобождения всеми и всяческими средствами» (т. VIII, стр. 343). Арестованные были освобождены.

Рижские события показали, что классовое расслоение «детей» имело место уже в октябре 1905 г., студенчество не представляло тогда уже чего-то целого, единого. По мере развития революционного движения классовая борьба принимала все более острые формы, «дети» шли за «отцами». Московское вооруженное восстание испугало до крайности не только все либеральное «общество», от рабочего класса отшатнулись и «дети».

В феврале 1907 г. в «Предисловии к русскому переводу писем К. Маркса к Л. Кугельману» Владимир Ильич подчеркивает с особой силой высказывание К. Маркса об интеллигентской молодежи: «Блестящая» интеллигентская молодежь из буржуазии, бросающаяся «в пролетариат» в периоды общественного подъема, неспособная проникнуть в точкой зрения рабочего класса и упорно, серьезно работать «в ряду и шеренге» пролетарских организаций, обрисована несколькими штрихами поразительно ярко» (т. X, стр. 362).

Русское революционное движение как нельзя лучше подтвердило эту характеристику Маркса. Наше студенчество бросалось «в пролетариат» в период революционного подъема, но потом быстро сникло.

Приводя в 1907 г. этот отзыв К. Маркса, Владимир Ильич как бы подводил итог пройденного нашим студенчеством пути. Студенческая буржуазная молодежь отошла от рабочего движения.

Ленин об участии пролетарской молодежи в революционном движении и социальном строительстве

«Внимательно относясь к революционному движению молодежи вообще, Владимир Ильич совершенно особое значение придавал революционному движению рабочей молодежи, у которой молодая горячность сливается с клас-

«совым инстинктом, которая, примыкая к борьбе рабочего класса, борется за свое собственное дело, растет и крепнет в этой борьбе. В 1901 г. был суд над обученными рабочими, защищавшимися от нападения полиции. На суде 18-летняя Марфа Яковлева, молодая работница, ученица вечерней воскресной женской школы, смело, открыто сказала от имени молодых работниц: «Мы стоим за братьев». И вот в статье «Каторжные правила и каторжный приговор» Владимир Ильич писал: «Память об убитых и замученных в тюрьмах героях товарищах удешевит силы новых борцов и привлечет к ним на помощь тысячи помощников, которые, как 18-летняя Марфа Яковлева, скажут открыто: «Мы стоим за братьев». В статье от 15 августа 1903 г. он отмечал, что высшие правительственные сферы опасаются молодежи, ибо «наиболее беспокойным элементам фабричного населения», «по данным департамента полиции, являются лица в возрасте от 17 до 20 лет». Этот «беспокойный элемент» в революции 1905 г. проявлял образцы отваги и героизма. В статье «Уроки московского восстания» от 11 сентября 1906 г. Ильич описывает эти проявления героизма в 1905 г. во время московского декабрьского восстания: «... 23(10) на Пресне две девушки-работницы, нешие красное знамя в десяти тысячной толпе, бросились навстречу казакам с криками: «Убейте нас, живыми мы знамя не отдадим». И казаки смутились и ускакали при криках толпы: «Да здравствуют казаки!» Эти образцы отваги и героизма должны быть навсегда запечатлены в сознании пролетариата».

В письмах к Гусеву и Богданову в феврале 1905 г. Ильич писал о том, что надо с большим доверием относиться к молодежи, втягивать ее в революционное движение. О том же писал он в марте 1905 г. в статье «Новые задачи и новые силы». Молодые рабочие потянулись в партию. Меньшевики были этим недовольны, недоволен был и т. Ларин, бывший в то время меньшевиком. Вот что писал по этому поводу Ильич в статье «Кризис меньшевизма» от 20/XII 1906 г.: «Ларин жалуется на пример на то, что у нас преобладает в партии рабочая молодежь, что семейных рабочих у нас мало, что они отходят от партии. Эта жалоба русского оппортуниста напомнила мне одно место у Энгельса (чуть ли не в «Жилищном во-

просе», „Zur Wohnungsfrage“) Возражая какому-то пошлому буржуазному профессору, немецкому кадету, Энгельс писал: «Разве не естественно, что у нас. партии рев. людии, пре. бладеат молодежь? Мы — партия будущего, а будущее принадлежит молодежи. Мы — партия новаторов, а за новаторами всегда охотнее идет молодежь. Мы — партия самоотверженной борьбы со старым гнильем, а на самоотверженную борьбу всегда первой идет молодежь».

Нет, предоставим лучше кадетам подбирать «уставших» старцев в 30 лет, «поумневших» революционеров и релюгатов социал-демократии. Мы всегда будем партией молодежи передового класса».

Ильич хотел, чтобы молодежь впитала в себя, изучила опыт старых борцов против угнетения и эксплуатации, — борцов, проводивших много стачек, участвовавших в ряде революций, умудренных революционными традициями и широким практическим кругозором. «Авторитет всемирной борьбы пролетариата нужен пролетариям каждой страны. Авторитет историков всемирной социал-демократии нужен нам для уяснения программы и тактики нашей партии». Это писал Ленин в 1906 г. в предисловии к русскому переводу брошюры «К. Каутский» («Движущие силы и перспективы русской революции»). Но там же он писал о том, что в вопросах практических и конкретных ближайшей политики наибольшим авторитетом является авторитет коллектива передовых сознательных рабочих каждой страны, ведущих непосредственную борьбу. Со стороны рещать этих вопросов нельзя.

8 лет спустя, в 1914 г., в статье «О нарушении партийного единства, прикрываемом криками о единстве» Владимир Ильич, обращаясь к молодежи, подчеркивал необходимость считаться с опытом современного рабочего движения в России и с партийными решениями. Рассказав о том, как менял свои позиции Троцкий, Ильич писал: «Такие типы характерны как обломки вчерашних исторических образований и формаций, когда массовое рабочее движение в России еще спало и любой группке «просто» было изображать из себя течение, группу, фракцию — словом «державу», толкующую об объединении с другими».

Надо, чтобы молодое рабочее поколение хорошо знало, с кем оно имеет дело, когда с невероятными претензиями выступают люди, не желающие абсолютно считаться ни с партийными решениями, которые с 1908 г. определили и установили отношение к ликвидаторству, ни с опытом современного рабочего движения в России, создавшего на деле единство большинства на почве полного признания указанных решений» (т. XVII, стр. 394).

Ленин хотел, чтобы молодежь самостоятельно думала над разрешением ряда важнейших вопросов, искала ответов на волнующие ее вопросы. Об этом писал он в декабре 1916 г. в статье «Интернационал молодежи»:

«Разумеется, теоретической ясности и твердости в органе молодежи еще нет, а может быть, никогда не будет именно потому, что это — орган кипящей, бурлящей, ищущей молодежи. Но к недостатку теоретической ясности таких людей надо относиться совсем иначе, чем мы относимся — и должны относиться — к теоретической каше в головах и к отсутствию революционной последовательности в сердцах наших «окистов», «социал-революционеров», толстовцев, анархистов, всеевропейских каутскианцев («центра») и т. п. Одно дело — сбивающие пролетариат с толку взрослые люди, претендующие на то, чтобы вести и учить других: с ними нужна беспощадная борьба. Другое дело — организация молодежи, которые заявляют, что они еще учатся, что их основное дело — готовить работников социалистических партий. Таким людям надо всячески помогать, относясь как можно терпеливее к их ошибкам, стараясь исправлять их постепенно путем преимущественно убеждения, а не борьбы. Нередко бывает, что представители поколения пожилых и старых не умеют подойти как следует к молодежи, которая по необходимости вынуждена приближаться к социализму иначе, не тем путем, не в той форме, не в той обстановке, как ее отцы» (т. XIX, стр. 294—295). Молодежи надо подготовиться к тому, чтобы вести социализм вперед».

На молодежь, на молодое поколение возлагал Ленин громадные надежды. В июне 1913 г. в статье «Рабочий класс и неомальтузианство» Ленин написал это в немногих строках: «Да, и мы, рабочие,

и масса мелких хозяйчиков, мы ведем жизнь, полную невыносимого гнета и страданий. Нашему поколению тяжелее, чем нашим отцам. Но в одном отношении мы гораздо счастливее наших отцов. Мы научились и быстро учимся бороться — и бороться не в одиночку, как боролись лучшие из отцов, не во имя внутренних чуждых нам лозунгов буржуазных краснобаев, а во имя своих лозунгов, лозунгов своего класса. Мы боремся лучше, чем наши отцы. Наши дети будут бороться еще лучше и они победят.

Рабочий класс не гибнет, а растет, крепнет, мужает, сплачивается, просвещается и закаляется в борьбе. Мы — пессимисты насчет крепостничества, капитализма и мелкого производства, но мы — горячие оптимисты насчет рабочего движения и его целей. Мы уже закладываем фундамент нового здания, и наши дети достроят его» (т. XVI, стр. 493).

Крепко уверен был Ленин в победе рабочего класса, крепко уверен был, что удастся ему перестроить всю жизнь по-новому, воздвигнуть мощное здание социализма. И потому и в подрастающем поколении видел он смену, хотел он, чтобы растили мы из молодого поколения борцов и строителей.

Борьба будет не шуточная. Сознательные работницы, писал Ленин в «Военной программе пролетарской революции», будут говорить своим сыновьям: «Ты вырастешь скоро большим. Тебе дадут ружье. Бери его и учись хорошенько военному делу. Эта наука необходима для пролетариев — не для того, чтобы стрелять против твоих братьев, рабочих других стран, как это делается в теперешней войне и как советуют тебе делать изменники социализма, а для того, чтобы положить конец эксплуатации, нищете и войнам не путем добрых пожеланий, а путем победы над буржуазией и обезоружения ее» (т. XIX, стр. 328).

Но не только владеть оружием должна учиться молодежь, она должна принимать с молодых лет участие в политике. В феврале 1913 г. в статье «Возрастающее несоответствие» Ленин разбирал вопрос об отношении к объяснениям министра народного просвещения Кассо различных партий. В петербургской гимназии Витмер были произведены аресты и обыски среди учащихся, заподозренных в занятиях политикой. От с.-д. фрак-

ции выступал в Думе т. Петровский. Вопрос этот обсуждался в 4 заседаниях Думы, и наконец 169 голосами против 165 голосов принята была формула, признающая объяснения Кассо неудовлетворительными. Недовольство высказывали и октябристы, и прогрессисты, и кадеты, и трудовики, и социал-демократы. «Редакционная статья «Речи» на другой день после принятия формулы недоверия,— писал Ленин,— заявляет: «Таким образом, русское общество получило от Государственной думы то, на что имело право рассчитывать» (№ 37, 7 февраля).

Выходит как будто, что «обществу» надо лишь знать: доверяет Дума г-ну Кассо или нет, ничего больше. Это неверно. Народу и демократии надо знать мотивы недоверия, чтобы понимать причины явления, признаваемого ненормальным в политике, и чтобы уметь найти выход к нормальному». И Владимир Ильич разбирает формулировки всех партий. У октябристов, прогрессистов и кадетов выходит так, что «политика в школе вредна, ученики виноваты, но карать их должны педагоги, а не полицейские, правительством мы недовольны за недостаток «благожелательства» и за медленность». Разбирая формулу кадетов, Ленин пишет: «В гораздо более мягкой и закутанной фразами форме здесь тоже осуждается «раннее» вовлечение в политику. Это — антидемократическая точка зрения. И октябристы и кадеты осуждают полицейские меры лишь потому, что требуют вместо них предупреждения. Не разгонять собрания, а предупреждать их должна система. Ясно, что система сама от такой реформы лишь подкрасится, но не изменится». «Демократ должен был сказать главное: кружки и беседы естественны и отрадны. В этом суть. Всякое осуждение вовлечения в политику, хотя бы и «раннего», есть лицемерие и обскурантизм. Демократ должен был поднять вопрос от «объединенного министерства» к государственному строю» (т. XVI, стр. 323—326).

После Февральской революции Владимира Ильича стала особенно интересовать мысль, в чем же, собственно говоря, должно будет состоять строительство социализма. В его «Письмах издалека» особенно ярко отразились эти его мысли. Исходя из опыта Парижской коммуны и анализа этого опыта Марксом и Энгельсом, исходя из опыта революции

1905 г., Владимир Ильич считал, что, разбив старую государственную машину, надо создать нового типа организацию. Надо, чтобы исполнительным органом «советов рабочих и солдатских депутатов» стала народная милиция, состоящая поголовно из всех граждан обоего пола и несущая функции армии, полиции и чиновничества. «Такая милиция превратила бы демократию из красивой вывески, прикрывающей порабощение народа капиталистами и издевательство капиталистов над народом, в настоящее воспитание масс для участия во всех государственных делах. Такая милиция втянула бы подростков в политическую жизнь, уча их не только словом, но и делом, работой» (т. XX, стр. 37—38). В статье «Задачи пролетариата в нашей революции», написанной 10 апреля 1917 г., развивая ту же мысль, Ильич так определяет возраст, с которого должна начинаться общественная служба: «В такой милиции должны участвовать поголовно все граждане и гражданки от 15 до 65 лет, если этими примерно взятыми возрастными позволено определить участие подростков и стариков». (т. XX, стр. 121).

6 марта 1920 г., выступая на заседании Московского совета рабочих и красноармейских депутатов, Владимир Ильич говорил о необходимости привлечения к государственному контролю. На государственный контроль он смотрел как на школу управления, где самые боязливые, неразвитые, робкие рабочие могут при правильном руководстве научиться делу управления. Рабочие и крестьянские массы должны создать государственный контроль. «Вы получите этот аппарат посредством рабочих и крестьянских масс, посредством рабоче-крестьянской молодежи, в которой пробудилось в невиданной степени самостоятельное желание, готовность и решимость самим взяться за дело государственного управления. Получив понимание из опытов войны, мы выдвинем тысячу прошедших советские школы людей, способных управлять государством» (т. XXV, стр. 69).

Ленин о труде детей и подростков при капитализме

С самых первых шагов своей революционной деятельности Ленин обращал особое внимание на труд детей и под-

ростков при капитализме, на труд ребят в мелком индивидуальном хозяйстве, на труд ребят в крупных помещичьих имениях, в кустарных промыслах, на труд детей в крупной промышленности на фабриках. Особо много уделял внимания этому вопросу Владимир Ильич в своих первых научных работах, где он освещал общий характер эксплуатации труда и положения крестьянства и рабочего класса при капитализме. Затем он возвращается к этому вопросу в 1912—1913 гг., когда подъем рабочего движения сделал осуществимым целый ряд рабочих требований.

Из жизни Владимир Ильич знал, как жестоко эксплуатирует мелкий собственник своих собственных детей, как он вынужден к этому всем хозяйственным укладом. Важно было осветить этот вопрос в печати. Важно было осветить безмерную эксплуатацию детского труда в домашней промышленности, в ремесле, в кустарной промышленности. Нисколько не приукрашивал Владимир Ильич положения ребят, работающих на фабрике, но в то же время он так же, как и Маркс и Энгельс, отмечал положительные стороны вовлечения подростков в работу на фабриках и заводах. В частности, говоря о преобразовании фабрик условий жизни населения, он писал в «Развитии капитализма»: «Необходимо заметить, что привлечение к производству женщин и подростков есть явление в основе своей прогрессивное. Бесспорно, что капиталистическая фабрика ставит эти разряды рабочего населения в особо тяжелое положение, что по отношению к ним особенно необходимо сокращение и регулирование рабочего дня, обеспечение гигиенических условий работы и пр., но стремления совершенно запретить промышленную работу женщин и подростков или поддержать тот патриархальный строй жизни, который исключал такую работу, были бы реакционными и утопичными. Разрушая патриархальную замкнутость этих разрядов населения, которые прежде не выходили из узкого круга домашних, семейных отношений, привлекая их к непосредственному участию в общественном производстве, крупная машинная индустрия толкает вперед их развитие, повышает их самостоятельность (разрядка моя. — Н. К.), т. е. создает такие условия жизни, которые

стоят несравненно выше патриархальной неподвижности докапиталистических отношений» (т. III, стр. 449).

Охране детского труда придавал Ленин очень большое значение, и еще в 1899 г., разбирая проект программы группы «Освобождение труда», составленный ею еще в 1887 г., он говорит о том, что нужно вставить конкретное требование — «запрещение работы детей до 14 лет».

Ленин о всеобщем обучении и политехническом труде подрастающего поколения

Вопрос о подростковом труде, о молодежном труде Владимир Ильич неразрывно связывал с вопросами обучения и организации по-новому их труда. Еще в 1897 г. в статье «Перлы народнического прожектерства» он писал: «Нельзя себе представить идеала будущего общества без соединения обучения с производственным трудом молодого поколения: ни обучение и образование без производительного труда, ни производительный труд без параллельного обучения и образования не могли бы быть поставлены на ту высоту, которая требуется современным уровнем техники и состоянием научного знания» (т. II, стр. 303). И далее там же: «Для того, чтобы соединить всеобщий производительный труд с всеобщим обучением, необходимо очевидно возложить на всех обязанность принимать участие в производительном труде». Итак, должно быть обязательно для всех и обучение, посещение школы, должен быть обязателен для всех и общественно-производительный труд. В программе, принятой II съездом партии, говорится, с одной стороны, об общем и профессиональном образовании до 16 лет, с другой стороны, о запрещении подросткового труда до 16 лет и ограничении труда молодежи от 16 до 18 лет 6 часами. В 1917 г., когда встал вопрос о необходимости замены старой программы новой, Ильич подрабатывал этот вопрос. В «Материалах по пересмотру партийной программы», написанных им, он следующим образом формулирует соответствующие пункты:

«Воспрещение предпринимателям пользоваться трудом детей в возрасте до 16 лет, ограничение рабочего времени молодых людей (16—20 лет) 4 часами и воспрещение им работы по ночам в опас-

ных для здоровья производствах и рудниках».

«Бесплатное и обязательное общее и политехническое (знакомящее в теории и на практике со всеми главными отраслями производства) образование для всех детей **обо**его пола до 16 лет, тесная связь обучения с детским общественно-производительным трудом» (разрядка моя.—*Н. К.*).

Тут следует обратить особое внимание на последнюю фразу. Смысл ее тот, что школа не только обязана давать знания и умения политехнического характера, но эти знания и умения должны быть органически связаны с общественно-производительным трудом детей и подростков, который не отменяется, а, напротив, делается общеобязательным для всех, только организуется по-новому, так, чтобы он тесно был связан с обучением труду, со всесторонним изучением техники и науки.

В программе ВКП(б), принятой на VIII съезде партии, этот последний абзац к сожалению выпал, так как считалось, что раз говорится о политехническом труде, то это подразумевается само собой, зато возраст был повышен до 17 лет.

Рабочим надо научиться управлять производством — эта задача особо четко стала в 1920 г., когда гражданская война стала отступать на задний план и на первый план стали выдвигаться задачи хозяйственные. «Но тот,— говорил Ленин на III съезде рабочих водного транспорта в марте 1920 г., — кто присматривается к практической жизни и имеет житейский опыт, знает, что, чтобы управлять, нужно быть компетентным, нужно полностью и до точности знать все условия производства, нужно знать технику этого производства на ее современной высоте, нужно иметь известное научное образование» (т. XXV, стр. 80).

Вопросы труда выдвинулись на первый план. В апреле 1920 г. писал Ильич статью для однодневной газеты «Коммунистический субботник» на тему «От разрушения векового уклада к творчеству нового», где разъяснял, что такое коммунистический труд. 1 мая проводился всероссийский субботник-маевка, в связи с которым Ленин писал: «Мы будем работать, чтобы вытравить проклятое правило «Каждый за себя, один бог за всех», чтобы вытравить привычку считать труд только повинностью и правомерным только оплаченный по известной норме

труд. Мы будем работать, чтобы внедрить в сознание привычку, во вседневный обиход масс правило: «Все за одного и один за всех», правило: «Каждый по своим способностям, каждому по его потребностям», чтобы вводить постепенно, но неуклонно коммунистическую дисциплину и коммунистический труд» (т. XXV, стр. 256).

Совершенно особенное значение имеет речь Ленина, сказанная им 2 октября 1920 г. на III всероссийском съезде РКСМ. Эту речь говорил Ильич молодежи, на которую возлагал он такие надежды, в которой видел он смену. Он особенно тщательно продумал ее. Он говорил о том, «чему мы должны учиться и как должна учиться молодежь, если она действительно хочет оправдать звание коммунистической молодежи, и как подготовить ее к тому, чтобы она сумела достроить и довершить то, что мы начали». Молодежь должна учиться коммунизму. Но это изучение не должно быть простым усвоением того, что написано о коммунизме. Надо уметь соединить все эти знания в нечто цельное, продуманное, что служило бы руководством к повседневной и всесторонней работе. Надо изучить марксизм, изучить те факты, которые освещают законы развития человеческого общества, которые показывают, куда идет общественное развитие, изучить как можно глубже и капиталистическое общество и нашу современную действительность. Надо уметь выбирать из тех знаний, которые давала старая школа, то, что необходимо для коммунизма. С особой силой подчеркивал Ленин необходимость для молодежи вооружиться знанием, овладеть всем тем знанием, до которого доработалось человечество. Молодому поколению надо больше знаний, чем предыдущему поколению, перед которым стояла задача в первую голову свергнуть буржуазию. Теперешняя же молодежь должна строить коммунистическое общество, для этого нужны обширные знания. Говорил Ильич о том, что нужно, чтобы молодое поколение выработало в себе новую коммунистическую мораль, которая личные интересы подчиняла бы общим, вырабатывала бы сознательную дисциплину борца и строителя, что нужно, чтобы молодежь умела сплеченно действовать в борьбе, умела бы работать, по-новому организуя свою коллективную работу. «Мы не верили бы учению, воспитанию и

образованию, если бы оно было загнано только в школу и оторвано от бурной жизни». «Наша школа должна давать молодежи основы знания, давать умение вырабатывать самим коммунистические взгляды, должна делать из них образованных людей». «Она должна за то время, пока люди в ней учатся, делать из них участников борьбы за освобождение от эксплуататоров». «Быть членом союза молодежи — значит вести дело так, чтобы отдавать свою работу, свои силы на общее дело. Вот в этом состоит коммунистическое воспитание». «Союз коммунистической молодежи должен быть ударной группой, которая во всякой работе оказывает свою помощь, проявляет свои инициативу и почин». «И нужно, чтобы союз коммунистической молодежи свое образование, свое учение и свое воспитание соединил с трудом рабочих и крестьян, чтобы он не запылился в своей школе и не ограничивался лишь чтением коммунистических книг и брошюр. Только в труде вместе с рабочими и крестьянами можно стать настоящими коммунистами. И надо, чтобы все увидели, что всякий, входящий в союз молодежи, является грамотным и вместе с тем умеет и трудиться». «В старом обществе труд велся отдельной семьей, и никто не соединял его, чтобы трудящиеся были единой армией. Мы должны всякий труд, как бы он ни был грязен и труден, построить так, чтобы каждый рабочий и крестьянин смотрел на себя так: «Я — часть великой армии труда и сумею сам построить свою жизнь без помещиков и капиталистов, сумею установить порядок». «Надо, чтобы союз коммунистической молодежи воспитывал массы с молодых лет, с 12 лет, в сознательном и дисциплинированном труде. Вот каким образом мы можем рассчитывать, что те задачи, которые теперь поставлены, будут разрешены. Молодежь должна «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, пускай самую простую. По мере того, как это будет происходить в каждой деревне, по мере того, как будет подниматься соревнование, по мере того, как молодежь будет доказывать, что она умеет объединить свой труд,— по мере этого успех

коммунистического строительства будет обеспечен» (т. XXV, стр. 384—397).

В декабре 1920 г. происходил VIII съезд советов, которому государственная комиссия по электрификации, составленная из лучших специалистов и работников ВСНХ, Наркомпути и Наркомзема, представила план электрификации России, т. Кржижановский сделал доклад об этом плане. Хорошо известна горячая речь Ленина, сказанная по поводу этого плана. Он говорил, что государственный план — это наша вторая программа партии. Наша политическая программа перечисляет наши цели и установки, разъясняет отношения между классами и массами (см. т. XXVI, стр. 45). Она должна быть дополнена программой нашего хозяйственного строительства. «Без плана электрификации мы перейти к действительному строительству не можем. Мы, говоря о восстановлении земледелия, промышленности и транспорта, об их гармоническом соединении, не можем не говорить о широком хозяйственном плане. Мы должны прийти к тому, чтобы принять известный план; конечно, это будет план, принятый только в порядке первого приближения. Эта программа партии не будет так неизменна, как наша настоящая программа, подлежащая изменению только на съездах партии. Нет, эта программа каждый день, в каждой мастерской, в каждой волости будет улучшаться, разрабатываться, совершенствоваться и видоизменяться. Она нам нужна как первый набросок, который перед всей Россией встанет как великий хозяйственный план, рассчитанный не меньше чем на десять лет, и показывающий, как перевести Россию на настоящую хозяйственную базу, необходимую для коммунизма».

Все хорошо знают фразу Владимира Ильича, сказанную им на VIII съезде советов, что «коммунизм — это есть советская власть плюс электрификация всей страны», но гораздо менее известно, что он говорил о том, что без масс плана электрификации не проведешь, что нужно, чтобы не только рабочие, но и большинство крестьян ясно представляли себе те задачи, которые стоят перед страной. Ленин говорил, что должен быть поднят культурный уровень масс, чтобы каждая вновь выстроенная электрическая станция занималась «электрическим образованием масс». План

электрификации должен быть изложен в особом учебнике и должен проходиться во всех школах.

В проекте резолюции VIII съезда советов по докладу об электрификации, составленном Лениным, говорилось: «Съезд поручает далее правительству и просит ВЦСПС и всероссийский съезд профсоюзов принять все меры к самой широкой пропаганде этого плана и ознакомлению с ним самых широких масс города и деревни. Изучение этого плана должно быть введено во всех без изъятия учебных заведениях республики; каждая электрическая станция и каждый сколько-нибудь сносно поставленный совхоз должны стать центрами ознакомления с электричеством, современной промышленностью и центрами пропаганды плана электрификации и систематического преподавания его. Все, обладающие достаточной подготовкой научной или практической, должны быть поголовно мобилизованы для пропаганды плана электрификации и преподавания необходимых знаний для его понимания»¹ (т. XXVI, стр. 58).

Я так подробно остановилась на этом вопросе потому, что без того, как подходил Ленин к массам, какую роль им приписывал, непонятны и те требования, которые он предъявлял школе и молодежи на данном этапе.

Год спустя в «Наказе по вопросам хозяйственной работы», принятом IX всероссийским съездом советов 28 декабря 1921 г., Ленин писал:

«IX съезд считает, что задача Наркомпроса в новом периоде заключается в том, чтобы в наиболее короткий срок создать кадр специалистов во всех областях из среды крестьян и рабочих, и предлагает еще больше усилить связь школьной и внешкольной образовательной работы со злободневными хозяйственными задачами как всей республики, так и данной области и данной местности» (т. XXVII, стр. 144).

Одновременно с VIII съездом советов

¹ Ильич крайне был доволен книжкой И. И. Степанова, который год спустя разработал пособие для школ — «Электрификация РСФСР». Он хотел, чтобы это пособие в нескольких экземплярах было в каждой уездной библиотеке, чтобы оно было при каждой электрической станции, чтобы каждый народный учитель прочел и усвоил это «пособие» и не только прочел, понял и усвоил сам, но и умел бы просто и понятно пересказать его ученикам.

происходило партсовещание по вопросам народного образования, в нем принимало участие 134 делегата с решающим и 29 с совещательным голосом. Надо было по-новому организовать всю работу, учесть те задачи соцстроительства, которые встали перед страной, надо было школу сделать подлинно политехнической, тесно связать с производством, нужно было подойти вплотную к организации детского и подросткового труда, руководясь принципами политехнизма, подготавливая подрастающее поколение одинаково как к умственному, так и физическому труду. Нужно было разработать новые программы. Владимир Ильич остался очень недоволен данным партсовещанием. Он был недоволен абстрактной постановкой вопросов политехнического образования, спорами, нужно или не нужно политехническое образование, когда этот вопрос уже разрешен был партией в положительном смысле. Политехническое образование — дело новое. «Есть центр тяжести работы должен быть перенесен в дело учета и проверки практического опыта», в дело «систематического использования указаний этого опыта», — пишет Владимир Ильич в статье «О работе Наркомпроса». «На совещании партработников должны были быть заслушаны спецы, педагоги, лет десять работавшие практически и могущие сказать нам всем, что сделано и делается в такой-то области, например в области профессионального образования, и каким образом советское строительство с этим справляется, что достигнуто хорошего, каковы образчики этого хорошего (такие образчики вероятно есть, хотя бы и в самом небольшом числе), каковы конкретные указания на главные недочеты и способы устранения этих недочетов». Это было писано 7/II 1921 г., а двумя днями раньше были напечатаны «Директивы ЦК коммунистам-работникам Наркомпроса». Там говорилось о том же, о необходимости большей деловитости и практичности в работе Наркомпроса, подтверждалась необходимость политехнизации школы, говорилось об обязательности увязки профтехнического образования с политехническими знаниями; о том, что должны быть разработаны и утверждены коллегией и наркомом программы учебных заведений основных типов, а затем курсов, лекций,

чтений, собеседований, практических занятий; говорилось о необходимости привлечения всех подходящих технических и агрономических сил к профессионально-техническому и политехническому образованию в связи с использованием фабрично-заводского и с.-х. предприятия и т. д.

И еще интересно остановиться на одном вопросе. Ленин считал, что во всех школах II ступени и в профшколах должно быть поставлено обязательное изучение научной организации труда и системы Тейлора, изучение ее положительных и отрицательных сторон. Надо «перенять все действительно ценное из европейской и американской науки», надо научиться работать (т. XXVII, стр. 302).

Широкое общее и политехническое образование должно вооружить молодежь для борьбы за социализм. Никогда не мыслил Ленин себе социализм, как нечто такое, что можно «ввести» сверху,

без всякой борьбы. «Социализм жизнью, — говорил он, — это творчество народных масс», «гвоздь строительства социализма — это организация». Социализм — это совершенно новый уклад, который создается лишь в процессе длительной борьбы. Чтобы создать его, надо много знаний.

«Необходимо деловым образом двинуть вперед подготовку молодежи и учение». Это последний завет Ленина Коммунистическому интернационалу молодежи. Это написано 4 декабря 1922 г.

Двинуть вперед подготовку — к чему? Ответ на этот вопрос имеется в приветствии V съезду РКСМ, имевшему место за два месяца перед съездом КИМ'а. «Уверен, — писал в этом приветствии Ильич, — что молодежь сумеет развиваться так успешно, чтобы ко времени назревания следующего момента мировой революции оказаться вполне на высоте задачи».

Н. К. Крупская

ЛЕНИН О МОЛОДЕЖИ

I. ЛЕНИН ОБ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ ПЕРИОДА ДО РЕВОЛЮЦИИ 1917 г.

Т. IV. «Отдача в солдаты 183 студентов». Стр. 69, февраль 1901 г.

«Признаки банкротства». Стр. 52, февраль 1902 г.

Т. V. «Письма к товарищам о наших организационных задачах». Стр. 185 («Молодежь надо ставить более на практические предприятия»), сентябрь 1902 г.

Т. VI. «Проект резолюции об отношении к учащейся молодежи». Стр. 7, 1903 г.

Т. XXX. (изд. 2-е) «План письма о задачах революционной молодежи». Стр. 27, 1903 г.

Т. VIII. Из статьи «Уроки московских событий». Стр. 311—313, октябрь 1905 г.

Т. VIII. Из статьи «Ультиматум революционной Риги». Стр. 343, 344, октябрь 1905 г.

Т. X. Из «Предисловия к русскому переводу писем Карла Маркса к Кугельману». Стр. 362, февраль 1907 г.

II. ЛЕНИН ОБ УЧАСТИИ ПРОЛЕТАРСКОЙ МОЛОДЕЖИ В РЕВОЛЮЦИОННОМ ДВИЖЕНИИ И СОЦСТРОИТЕЛЬСТВЕ

Т. IV. «Каторжные правила и каторжный приговор». Стр. 289 («Мы стоим за братьев»), ноябрь 1901 г.

Т. V. «Эра реформ». Стр. 347 («Наиболее беспокорный элемент»), август 1903 г.

Т. X. «Уроки московского восстания». Стр. 51 («Образцы отваги и геройства»), сентябрь 1906 г.

Т. VII. Из «Письма Гусеву и Богданову». Стр. 102—103, февраль 1905 г.

Т. VII. Из статьи «Новые задачи и новые силы». Стр. 145—150, март 1905 г.

Т. X. «Кризис меньшевизма». Стр. 188 («Жалобы оппортунистов на преобладание партии рабочей молодежи»), декабрь 1906 г.

Т. X. Предисловие к русскому переводу брошюры Каутского «Движущие силы и перспективы русской революции». Стр. 231, 1906 г.

Т. XVII. «Нарушение единства, прикрываемое криками о единстве». Стр. 377—394 («Молодому поколению о троцкизме»), май 1914 г.

Т. XIX. Из статьи «Интернационал молодежи». Стр. 294 и 295 декабрь 1916 г.

Т. XVI. «Рабочий класс и неомальтузианство». Стр. 498 («Мы уже закладываем фундамент нового здания, наши дети достроят его»), июнь 1913 г.

Т. XIX. Из статьи «Военная программа пролетарской революции». Стр. 327—328, осень 1916 г.

Т. XVI. «Возрастающее несоответствие». Стр. 323—326, февраль 1913 г.

Т. XX. «Письма издалека». Письмо 3-е о пролетарской милиции. Стр. 38 (о вовлечении в общественную работу подростков), март 1917 г.

«Задачи пролетариата в нашей революции». Стр. 121 («Участие подростков во всенародной милиции»); 10 апреля 1917 г.

Т. XXIII. Из речи на заседании Моссовета от 16 VIII 1918 г. Стр. 125. («О привлечении новых сил из молодежи»).

Т. XXV. Речь на заседании Моссовета от 6/III 1920 г. Стр. 69 («Привлечь молодежь к участию в РКИ»).

III. ЛЕНИН О ТРУДЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ ПРИ КАПИТАЛИЗМЕ

Т. II. «Капитализм в сельском хозяйстве». Стр. 469 («Безмерная эксплуатация детского труда в мелком крестьянском хозяйстве»), май 1899 г.

Т. XVI. «Детский труд в крестьянском хозяйстве». Стр. 477 и 479, июнь 1913 г.

Т. III. «Развитие капитализма». Стр. 177 («Введение с.-х. машин в крупных помещичьих хозяйствах вызывает широкое применение женского и детского труда»), 1899 г.

Стр. 178 («Работа при машинах девушек и детей ведет к обилию травм»).

Стр. 230. («На плантации, где занята масса женщин и подростков. Они лишены самой элементарной защиты общества и государства»).

(«В кустарных промыслах широко применяется труд детей и подростков»), стр. 312—в ткацких промыслах, стр. 330—ученики в сапожных промыслах, стр. 332—в обработке металла, стр. 343—в ювелирном деле, стр. 347—в живописном промысле, стр. 361—в женских промыслах Московской губернии).

Стр. 342 (Появляются специальности, которые не требуют предварительной подготовки и доступны малолетним рабочим).

Стр. 449 (Привлечение на фабрики женщин и подростков есть явление в основе своей прогрессивное).

Т. XVI. «Рабочий день и рабочий год в Московской губернии». Стр. 103 (рабочий день малолетних — 7½ час.), август 1912 г.

IV. ЛЕНИН О ВСЕОБЩЕМ ОБУЧЕНИИ, ПОЛИТ ХИМИЧЕСКОМ ТРУДЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Т. II. «Перлы народного хозяйства». Стр. 303, 306, гл. IV. конец 1897 г.

Т. II. Из «Проекта программы нашей партии». Стр. 526 (об учебе и труде подростков), конец 1899 г.

Т. XX. Из «Материалов по пересмотру партийной программы». Стр. 305—306 (об учебе и труде подростков), май 1917 г.

Т. XXIV. Из «Программы РКП(б), принятой VIII съездом РКП(б) 22 марта 1919 г.». Стр. 631, п. 12 и 24

Т. XXVI. Из «Директив ЦК коммунистам — работникам Наркомпроса». Стр. 157—158, п. п. 1, 4 и 5 февраль 1921 г.

XXVI. Из статьи «О работе Наркомпроса». Стр. 160 и 161, февраль 1921 г.

Т. XVII. Речь на III всероссийском съезде РКСМ от 3/X 1920 г. изд. I. Стр. 313.

Т. XXVII. Всероссийский съезд советов. Стр. 144 («Об усилении связи всей школьной и внешкольной работы с злободневными хозяйственными задачами как всей республики, так и данной области и данной местности»), Стр. 25—27 декабря 1921 г.

Т. XXVII. Предисловие к книге И. И. Степанова «Электрификация РСФСР». Стр. 195—196, 18 марта 1922 г.

Т. XXVII. «Ложка дегтя в бочке меда». Стр. 302 («Необходимо в совхозах завести изучение научной организации труда»), август—сентябрь 1922 г.

Т. XXVII. Привет V съезду РКСМ от 11/X 1922 г.

Т. XXVII. Привет III мировому конгрессу КИМ'а в Москве 2/XII 1922 г.

УЧЕТ УСПЕВАЕМОСТИ УЧАЩИХСЯ

(В порядке обсуждения)

„Без учета нет работы,—учет есть социализм“ (Ленин)

Учет успеваемости является важнейшей частью школьной работы. Борьба за политехническую школу, за крепкие, устойчивые, коммунистические знания, обязывает точно знать каждого учащегося, все его слабые стороны в работе по отдельным дисциплинам с тем, чтобы повседневно оказывать ему помощь и притом не вообще, а конкретную.

Стандартных способов учета не существует. К учету успеваемости преподаватели не только разных школ, но одной и той же часто относятся и проводят его по-разному и во многих школах повседневный учет и изучение учащегося организованы плохо. Часто об этом учете преподаватель забывает и вспоминает про него, когда учета станет требовать завуч. В большинстве случаев учет проводится от одной четверти к другой, редко при заканчивании отдельных тем, и особенно остро вопрос об оценке успеваемости встает при переводе учащихся из одной группы в другую. Есть случаи и по нашей школе проведения учета успеваемости наспех, а поэтому нет ничего удивительного, когда оценку получают и те из учащихся, которые давно школу оставили. Ясно, что такой учет не имеет никакой педагогической ценности, учащиеся на него смотрят недоброжелательно и стремятся всеми силами провести, перехитрить преподавателя и вместо «неуд.» получить «уд.». Такая нерегулярность учета способствует ослаблению учебы, не создает стимулов к повседневной, упорной работе и, что особенно вредно, развивает у ученика взгляд на преподавателя как на причину оставления ученика в той же группе или перевода в следующую.

Поскольку мне известно, в школьной практике проводятся следующие методы учета успеваемости.

Наиболее распространенным является

метод устного спрашивания ученика на уроках в процессе работы и по контрольным вопросам темы.

Положительной стороной в этом методе является то, что, проверяя знания и усвояемость учащихся, преподаватель имеет возможность в процессе хода работы видоизменять ее, т. е. замедлять или ускорять темпы прохождения предмета и создавать у учащихся определенную целеустремленность и т. д.

При требовании от учащихся полных ответов, а не коротких «да» и «нет», этот метод способствует развитию у учащихся правильной устной речи.

Неудобство этого метода, в особенности при проработке целой темы, состоит в том, что на такое спрашивание расходуется много времени, но выявить глубину и устойчивость знаний трудно потому, что 3—4 ответа ученика еще не являются критерием, что усвоен весь материал по теме. Большого же времени уделять одному ученику преподаватель не вправе, поскольку он имеет дело со всей группой. При этом наблюдается, что учащиеся, спрашиваемые после других товарищей, без особых затруднений могут давать ответы на более трудные вопросы, поскольку эти вопросы и ответы на них повторялись уже на том же уроке. В особенности плох этот способ, когда преподаватель придерживается правила спрашивать по определенному, изученному учениками порядку. Преподаватели, учившиеся в старой школе, могут припомнить чисто анекдотичные случаи, когда без всяких знаний удавалось выкручиваться и получать «уд.», зная какую-нибудь особенность или странность преподавателя при вызывании к ответу.

2-й способ — задание учащимся письменных работ на дом или в часы занятий в классе.

Положительным в этом методе явля-

ется то, что учащийся в связи с выполнением работы может глубже продумать материал, повторить его и, следовательно, лучше закрепить в памяти. К отрицательным же моментам относится, во-первых, то, что часть учащихся списывает ответы у своих сильных товарищей или с книги и, во-вторых, что проверку таких письменных работ преподаватель производит в силу его загрузки разными видами учебной, общественной, профсоюзной работы обычно с большим запозданием.

3-й способ: путем разбивки материала на проработанную тему между несколькими бригадами и последующего краткого изложения его в рефератах, докладах перед всей группой с соответствующими иллюстрациями, моделями, наблюдениями и другими видами самостоятельных работ, оживляющими в памяти учащихся материал и способствующими закреплению его.

Во избежание неправильного построения реферата-доклада преподаватель намечает краткий перечень вопросов, которые должны быть освещены в докладе, а перед выступлением обязательно надо проверить подготовленность бригады. При этом, имея в виду, что и при лабораторно-бригадной форме проработки материала всегда выявляется известный процент учащихся, которые принимают слабое участие в работе или совсем не участвуют в ней, нужно стремиться втянуть этих слабых в работу, заинтересовать ею. Я этого достигал таким образом, что заранее рефератчика не выделял, а материал прорабатывали все, готовясь к реферату, и только накануне указывался докладчик, но поступая так, нужно уметь предупредить и возможные случаи срыва.

Положительным в этом методе работы и учета успеваемости является: чувство коллективизма и сознание ответственности за общее дело, порученное бригаде, находчивость, наблюдательность, инициатива, которые могут здесь развиваться. К сожалению, применение этого метода ограничивается из-за отсутствия рабочих книг и другой литературы.

Какие же еще методы учета успеваемости можно применять в нашей переформирующейся школе?

Считаю, что прежде всего нужно шире и смелее развивать соцсоревнование

и ударничество. При применении в нашей школе бригадной формы учета учащиеся 2-й группы при повторении материала на тему «Основы анатомии и физиологии животных» были разбиты на 6 бригад по 5 чел. в каждой. По разъяснении им цели такой проработки и того, в каком виде они должны материал представить, бригада вызвала на соцсоревнование по 2—3 пунктам: 1) более углубленно проработать материал, усвоив его хорошо всей бригадой, 2) закончить проработку ко времени, 3) лучше иллюстрировать.

В результате побригадно в соревнование была втянута вся группа и проработка прошла оживленней, — больше было вопросов, а главное в работу был вовлечен самый пассивный ученик, и он же и выступал с рефератом. Результаты соревнования были показаны на первомайской выставке.

Необходимо смелее применять в школьной работе форму академического политбоя.

При работе 2-месячных педкурсов мной был применен учебный бой на тему: «Как оказывать больным скорую помощь в несчастных случаях». При тщательной проработке мной материала были составлены для учащихся вопросы по двум разделам соответственно двум бригадам их. С курсантами я поделился мыслью устроить проверку их знаний путем учебного боя, и они это предложение приняли. При проработке учебного материала всеми 1-я бригада поставила ряд определенных (11) вопросов 2-й бригаде, а эта последняя — 1-й бригаде (9 вопросов). Ответы, курсанты давали более полные, точные.

В случае неправильности ответа быстро вносились поправки следующими курсантами. Пассивность в работе быстро изживалась, потому что неудобно быть в положении курсанта, которому постоянно свои же товарищи указывают на неправильность его ответов, на их неточность. Форма политбоя проводилась и обществоведами в Октябрьские дни среди учащихся 3-й группы ШКМ и прошла очень оживленно.

Применяя в практике форму учета проверки знаний спрашиванием по материалу на проработанную тему, я рекомендую внести такие изменения и в этот метод: вопросы задает не учитель, а при известном его руко-

водстве пусть это делает вся группа, т. е. пусть каждый ученик в отдельности готовит тот или другой вопрос и задает его спрашиваемому ученику и следит за правильностью ответа, а в случае надобности вносит поправки, уточнения и т. д. Таким образом учащиеся ставят в необходимость активной участвовать в работе, так как, чтобы правильно уметь поставить вопрос товарищу и оценить его ответ, в первую очередь требуется самому хорошо, точно разбираться в этом материале.

В нынешнем году я провожу оценку знаний учащихся таким путем. При заканчивании проработки темы и получении контрольных ответов на каждую рабочую тему, составляю для учащихся ряд контрольных вопросов (от 10 до 15) на всю проработанную тему. Предупреждаю учащихся об этом в начале проработки и тем самым создаю определенную целеустремленность к углубленной проработке. Привожу пример. После проработки темы на пятом году обучения — «Развитие растений» — я предложил учащимся дать ответы на следующие вопросы:

1. Из каких составных частей состоит семя?
2. Какие и почему семена называются одно- и двудольными? Приведите конкретные примеры тех и других?
3. Перечислите, какие условия необходимы для прорастания семян.
4. Какие и почему семена разных культур для Унинского района считаются сортовыми?
5. Как нужно правильно подготовить семена в колхозах для 3-го большевистского сева?
6. В чем состоит ценность работ по яровизации озимых культур и результаты этих работ в днях?
7. Каков химический состав растений?
8. Что называется почвой и как она образовалась?
9. Изменяется ли почва и по каким причинам?
10. Из каких составных частей состоит почва?
11. Какие почвенные полосы различаются по СССР и какие почвы встречаются в Нижкраве, Униях?
12. Кто такие почвенные бактерии и какую пользу или вред они приносят сельскому хозяйству?
13. Каким путем от самого растения узнали, в какой пище оно нуждается из почвы?
14. Какие главные минеральные соли нужны для развития растения?
15. При проведении каких мероприятий по Унинскому району нужно обеспечить повышение урожайности?
16. Конкретно — что сделано каждым учеником в своем колхозе по повышению урожайности?
17. Ведомость учета успеваемости по такой анкете прилагается:

Сводная ведомость

для вычисления показателя успешности по учебной анкете на 1-ю и 2-ю подтемы «Развитие растений»

№№ п/п	Фамилия, имя ученика	№№ вопросов учебной анкеты																Правильных ответов в единицах	Процент успешности
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
1	Касьянова Н.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	—	1	0,5	1	14	87,50
2	Мешалкина	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	—	1	15	93,75
3	Двинских В.	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	—	—	—	—	—	10,5	65,62
4	Тюлькин В.	1	1	1	1	1	0,5	1	0,5	1	1	1	1	1	1	—	—	12	75,00
5	Култышова	0,5	1	1	1	0,5	1	1	0,5	1	0,5	0,5	1	1	1	—	—	11,5	71,87
6	Чурин П.	1	0,5	—	0,5	1	0,5	—	1	0,5	—	0,5	0,5	0,5	0,5	1	1	9	56,25
7	Залкина	1	1	1	1	1	0,5	1	1	1	1	1	—	—	—	—	—	10,5	65,62
8	Шмаков	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1	1	1	1	14,5	90,62
9	Мусихина	1	1	1	0,5	1	1	1	0,5	1	1	—	1	1	1	1	1	14	87,50
10	Карачева	—	1	1	1	1	0,5	1	1	0,5	0,5	—	1	—	0,5	1	—	10	62,50
11	Шульмин П.	—	—	1	0,5	0,5	—	1	—	0,5	1	—	1	1	0,5	1	1	9	56,25
12	Стяжкин	—	0,5	1	0,5	1	—	—	0,5	0,5	1	1	0,5	0,5	1	1	—	9	56,25
13	Попова М.	0,5	0,5	1	0,5	1	1	1	1	1	0,5	1	1	1	1	1	1	14	87,50
14	Юшков В.	0,5	1	1	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1	—	13,5	84,37
15	Шутова Л.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	—	—	14	87,50
16	Шишкин А.	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	—	—	13	81,25
17	Хоймов	1	1	1	0,5	1	—	1	0,5	0,5	1	1	1	0,5	1	—	—	11	68,75
18	Кузрявцев	1	1	1	0,5	1	1	1	0,5	1	1	1	1	—	—	—	—	11	68,75
19	Шумихин	1	0,5	1	1	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	—	—	13	81,25
20	Пантелеева	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	—	14,5	90,62
21	Говязин В.	1	1	1	0,5	1	0,5	1	0,5	1	1	1	0,5	1	0,5	—	—	10,5	65,62
22	Мезенцев	1	1	1	1	0,5	1	1	1	0,5	0,5	1	—	0,5	—	1	—	11,5	71,87
23	Мухометов	1	1	1	1	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1	15	93,75
24	Казачков	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	—	0,5	1	0,5	12,5	78,62
25	Омутный	1	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	—	—	—	—	11,5	71,87

От общего числа учащихся в 43 человека взял первых 25 чел. Абсолютный процент успешности равняется 75,75, а если принять во внимание, что 100% успеваемости встречаются крайне редко, то можно считать успевающим ученика, давшего правильных ответов из 16—9 и больше, т. е. первые 25 чел. можно считать успевающими. Показатель успешности можно выводить и для каждой бригады в отдельности, а он очень бывает нужен при подведении результатов соревнования.

Такую анкету ученики заготавливают в начале урока. После записи начинают давать ответы вполне самостоятельно, причем ставится непереносимое условие, чтобы учащиеся эту работу проделали, не заглядывая в свои домашние тетради, книги, и не списывали друг у друга. В перемену учащимися работа оставляется на партах. По окончании работа собирается побригадно. При навыке правильно ставить вопросы получаются ясные ответы, на проверку которых требуется не так много времени. Такой учет успешности является вполне объективным, дает возможность установить глубину проработки всей группы в це-

лом, побригадно, и каждого ученика в отдельности, обнаружить слабые неуясненные места в теме и на учащихся действует положительно, т. е. успешность их повышается, что мне удалось подметить при проверке знаний этим методом на 2 темы в одной группе.

Одновременно при проверке знаний учащихся указанными мной способами необходимо на каждого ученика в тетради иметь учетный лист, где и делать соответствующие заметки, чтобы ученику конкретно в любое время можно было сказать, в каких темах он слаб и на что следует ему обратить особое внимание. Такие листы очень пригодятся групповоду для составления на учащихся характеристик. Запись в личных карточках учащихся я с перерывами веду с 1927 г. и вижу в этом только пользу.

Улучшение качества школьной работы, овладение педтехникой и ее совершенствование ставят перед нами необходимость смелее делиться своим опытом, чтобы взять из него ценное и выбросить ненужное, обменяться мыслями. Эту цель и преследует наша статья.

Ф. Смертин

О КОНТРОЛЬНЫХ РАБОТАХ В ШКОЛЕ I СТУПЕНИ

I

Если ученику дается для выполнения какое-нибудь задание, например предлагается сделать в рабочей комнате модель водяной турбины, то качество выполнения этой работы зависит от ряда факторов. Выполнит ученик работу или не выполнит, с какой степенью точности он ее выполнит — это будет зависеть от ряда условий. Эти условия в основном следующие:

- 1) качество материала и инструмента и простота или сложность конструкции данной вещи;
- 2) запас знаний и навыков, которыми владеет ребенок;
- 3) приемы, которые применяет ребенок для разрешения поставленной задачи;
- 4) то состояние — физическое и психическое, в котором ребенок в данный момент находится.

Следовательно, когда мы даем учени-

кам ту или иную работу и желаем по работе сделать те или иные выводы, то мы должны иметь в виду, что необходимо учитывать обстоятельства, при которых работа делается, качество самого задания, качества, которые присущи данному ученику, те приемы, которые ученик применил для выполнения задания. Выполненные учениками работы в одинаковой степени могут быть использованы для выяснения влияния на выполнение работы каждого из этих факторов.

Например, если мы проведем диктант одинаковой трудности в одной и той же группе, но диктовать будут разные лица, результаты получатся разные. Здесь на результатах работы скажется влияние условий, при которых она проводится. Число ошибок в диктанте, сделанных от невнимания, служит для исследователей в ряде экспериментальных работ показателем утомления учащихся, т. е. ошибки в этом случае являются

показателем состояния учеников в данный момент.

Если в условия задачи включаются например лишние данные, то это повышает трудность решения задачи по сравнению с теми же задачами, не содержащими лишних данных. Ошибки в данном случае служат показателем качества материала, предложенного ученикам. Имея в виду эти соображения, мы должны будем признать неправильным следующее утверждение о контрольных работах: «Не вскрывая навыков и знаний ученика в полном объеме, эти работы дают конкретный материал для характеристики усвоения учеником тех или иных конкретных разделов программы» («Контрольные работы к годовому учету в школе I ступени». Разработано облполитпедстанцией, ЦПЛ и агробиостанцией Мооно, стр. 1).

Выходит, что недостаток контрольных работ только в том, что они не вскрывают знаний и навыков ученика в полном объеме. А что то или иное выполнение контрольных работ зависит от условий, при которых проводятся эти работы, и от самого характера этих работ — об этом ни слова.

И это пишется такими авторитетными учреждениями, как облполитпедстанция и ЦПЛ.

Зачем понадобилось составителям контрольных работ скрывать полную истину, которая заключается в том, что контрольные работы в такой же степени выявляют объем знаний и навыков ученика, в какой и самую пригодность или непригодность содержания и конструкции данных работ?

Контрольные работы таким способом выдаются за магическое средство для выявления знаний и навыков учащихся, перед которыми должны преклоняться педагоги и содрогаться ученики.

В какой степени контрольные работы могут служить показателем знаний и навыков учащихся на самом деле, мы выяснили это выше: их значение в этом отношении весьма условно.

II

К контрольным работам учителя будут несомненно готовить учеников.

Ведь эти работы, по мнению их составителей, являются контролем не только над учениками, но и над учителями.

«Органы ОНО и политпедстанции

должны использовать результаты контрольных работ при подведении общих годовых итогов школ, для анализа новых программ и для разработки руководящих директив к следующему учебному году».

Весьма наивным представляется следующее предостережение: «И в коем случае не следует в порядке подготовки учащихся давать им какие-либо специальные задания или разъяснения по содержанию работ, равно как совершенно недопустимо и предварительное ознакомление учеников с самим материалом и вопросами контрольных работ».

В самом деле, учитель, который знает хорошо своих учеников и знает степень усвоения программного материала каждым из них, может опасаться случайностей, с которыми связано выполнение контрольных работ, которые в силу этих случайных обстоятельств могут дать искаженную характеристику группы. Недобросовестный учитель в контрольных работах найдет легкое средство ввести в заблуждение «начальство» путем специальной тренировки учеников. Самый характер контрольных вопросов, как увидим дальше, дает большие возможности в этом направлении. Например, ответы на 8 вопросов по естествознанию для 1-й группы дети 1-й группы смогут заучить наизусть самое большее в 2 дня, причем для этого они не должны вовсе обладать какими-либо знаниями, а только иметь хорошую память.

Раз контрольным работам, хотя бы и со всякими отговорками, придается значение материалов, на основании которых будет оцениваться ученик и учитель, неизбежно их проведению будут сопутствовать знакомые нам по старой школе явления: выведывание учениками содержания работ; списывание во время выполнения самих работ; натаскивание учеников учителями; подделки контрольных работ со стороны учителей и другие способы обмана учениками учителей и обмана учителями руководителей, ведающих школьным делом.

III

Независимо от того, будут ли учителя тренировать учеников, подготавливая учеников к выполнению именно данной работы, контрольные работы, проводимые в конце года, будут являться для

учителя образцом того рода заданий, которые он должен давать детям.

Самое содержание контрольных работ будет для учителя определять, к овладению какими знаниями и навыками он должен подвести своих учеников.

Посмотрим с этой точки зрения на предлагаемые контрольные вопросы: куда они толкают нашу школу?

Разберем например контрольные вопросы по естествознанию.

Восемь вопросов для 1-й группы; все сформулированы таким образом, что требуют от ученика только знания названий предметов, но отнюдь не знания самих предметов и явлений. Все они требуют одного: «Назови три прилетных птицы»; «Назови три зимующих птицы», и т. д.: «назови», «назови» и «назови».

Какой вывод отсюда сделает учитель? Самое важное в естествознании запоминание названий, а не знание самого предмета, не умение наблюдать окружающие явления природы. Куда ведет нас такая постановка вопросов? Прямой дорогой к школе словесной учебы.

Вопросы 4-й группы составлены подобным же образом.

Приведем примеры:

1. «Назови три источника движущей силы?»

2. «Какие три основных приспособления имеет рыба для жизни в воде?»

3. «Какие три основных приспособления имеет птица для жизни в воздухе?»

4. «Каких зубов не хватает у грызунов?» и т. д.

Таким образом, сформулированы 13 вопросов из 14, предлагаемых для выявления знаний учеников.

Должен ли ученик понимать изучаемые явления для того, чтобы ответить на эти вопросы? Нет, он может только запомнить например, что у грызунов не хватает клыков, а почему их не хватает, он может этого не понимать; он может не иметь никакого представления о связи между строением зубов у грызунов и условиями их жизни.

Куда ведет такая постановка вопросов? К словесной, а не к политехнической школе.

Контрольные вопросы по обществоведению за небольшим исключением подобны вопросам по естествознанию.

Приведем примеры:

Из вопросов для 1-й группы:

4. «Кто враги рабочих и колхозников?»

5. «Что дают фабрики и заводы для колхозников?»

6. «Что дают колхозы для фабрик и заводов?»

7. «Что делали рабочие в борьбе против фабрикантов?»

Из вопросов для 2-й группы:

1. «Кто управлял страной до Октябрьской революции?»

2. «Кто руководил Октябрьской революцией?»

3. «Чьи интересы защищает Красная армия?»

4. «Кого не принимают в Красную армию?»

5. «Чьи интересы защищают белые?»

6. «Кому сейчас принадлежат фабрики и заводы в СССР?»

7. «Кто управляет нашим селом?»

8. «Кто не имеет права выбирать в советы?»

9. «Что делает советская власть для улучшения жизни детей?»

10. «Кто общий враг трудящихся всех национальностей?»

Подобная постановка вопросов толкает на путь формальной проработки обществоведческого материала.

Сумеет ребенок на вопрос «Кто управляет нашим селом?» — ответить — «Сельсовет», на вопрос «Что дают колхозы для фабрик и заводов?» — ответить — «Хлеб» — и достаточно. Но ученик может не иметь никаких представлений, конкретизирующих понятие «управляет», может не знать, что производит именно данный колхоз и куда идет его продукция.

Знает ли ученик факты, понимает ли их, как относится к явлениям общественной жизни — все это такой постановкой вопросов не выявляется.

Такая постановка контрольных вопросов толкает школу на путь формальной проработки, на запоминание слов, а не на усвоение конкретных фактов, не на понимание изучаемых фактов и явлений. Большинство контрольных вопросов по всей постановке типичны для старой школы.

IV

Какие выводы мы можем сделать о значении контрольных работ в школе?

1. Значение контрольных работ для выявления знаний и навыков учащихся весьма условно.

2. Если контрольным работам придается значение средства оценки ученика

и учителя, то контрольные работы становятся педагогически вредным делом, вызывая в школьной действительности такие явления, как обман, натаскивание учеников.

3. Вопросы и структура контрольных работ являются для учителя показателем того, к чему он должен стремиться в своей работе, и потому требуют внимательного продумывания с точки зрения того, какого рода знания они пытаются выявить и к каким методам работы они стимулируют учителя.

Можно ли заметить такие требования к контрольным работам, которые свели бы до минимума их отрицательные стороны? Эти требования, по нашему мнению, могут быть следующие:

1. Контрольные работы должны пред-

ставлять значение для самого учителя, оказывать помощь ему в лучшей постановке педагогической работы.

2. Контрольные работы должны стимулировать работу мысли ученика.

3. Контрольные работы должны быть составлены так, чтоб они стимулировали учителя на применение активных методов работы.

4. Контрольные работы должны быть составлены так, чтобы подготовка к ним детей исключала возможность тренировки и, наоборот, развивала в них ценные навыки.

5. Контрольные работы должны составляться на отдельные разделы программы, а не на весь материал четверти и тем более всего года.

Л. Скаткин

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ В ШКОЛЕ ФЭС

(По материалам Института охраны здоровья детей и подростков Наркомздрава и отделения рабочего подростка при институте им. Обуха)

В настоящее время в СССР имеется довольно большая сеть профконсультаций Наркомтруда и Наркомздрава, учреждений, в которых на основании всестороннего обследования подростков устанавливаются наиболее подходящие русла профессиональной деятельности. Работа профконсультаций несомненно положительно служит делу «правильной» расстановки кадров», одной из решающих задач промышленности, однако она имеет ряд существенных недостатков, препятствующих этим учреждениям выполнять полностью свое назначение. Укажем главные недостатки, более или менее общие всем профконсультациям:

1. *Одномоментность обследования.* Все документы, на основании которых делаются профконсультацией заключения, только констатируют тот или другой показатель пригодности к работе, относящийся к области физразвития, состояния здоровья, умственного развития, направленности интересов, специальных способностей.

Такая констатирующая диагностика профессиональной пригодности не в состоянии учесть факторов формирования личности, а именно:

1) политехническое обучение во всех его сторонах и формах;

2) формы социалистического труда: ударничество, соцсоревнование;

3) товарищескую среду и в первую очередь пионерские и комсомольские организации;

4) производственное окружение, начиная с материнского предприятия;

5) домашнюю, бытовую и материальную среду;

6) условия жизни и воспитания до поступления в школу.

2. *Недостаточная связь со школой.* Профконсультация довольно неожиданно появляется на фоне школьной жизни со своими диагнозами и заключениями. Опыт наблюдений, накопленных над учащимися, в процессе политехнического обучения не используется. Между тем мы имеем дело здесь прежде всего с педагогической проблемой, ближайшим образом связанной со всем комплексом педагогических мероприятий, осуществляемых при построении политехнизма. Политехнизм и профориентация тесным образом связаны между собою. Политехническое образование дает лучший материал для наблюдений за различными формами трудовой деятельности детей в определенной производственной обстановке с учетом всех особенностей детского и подросткового возраста; проф-

ориентация помогает строить политехническую школу, изучая работающего человека как фактор труда, наблюдая и воспитывая формы выявления политехнических, организаторских, изобретательских, рационализаторских и других навыков и способностей, исследуя процесс приспособления человека к труду и преобразования человеком условий и содержания труда.

3. Считая правильной основную ориентировку на индустриальный труд, вместе с тем не следует забывать, что мы имеем довольно острые моменты в *ком- лектовании кадров и на других существующих участках строительства*. Достаточно указать на подбор кадров для педагогической деятельности, для медицины, для разных областей искусства. Культурный фронт не должен забываться при сдаче заключений о пригодности подростка к работе.

Приведем два примера из практики, показывающих значение отмеченных недостатков в работе профконсультации.

В ФЗУ Москвиншей был направлен профконсультацией подросток Д. Он был признан по своему развитию недостаточно пригодным для обучения в ФЗУ, что показала отметка «Во 2-ю очередь», т. е. Д. попал в ФЗУ при отсутствии более сильных кандидатов. Сопоставление более сильного профконсультационной диагностики с данными успеваемости через 3 мес. как будто бы подтверждало правильность заключения: ученик в учебе успевал слабо, на производстве едва удовлетворительно. Когда же сделали сопоставление через год, то оказалось, что Д. «выправился» по учебе и прекрасно работает на производстве. Окончил школу он одним из лучших учеников. Чем же объяснить ошибку профконсультационного заключения? Выяснилось, что Д. по окончании четырех групп сельской школы 2 года работал с отцом «на земле», был «дома нужен», и за эти два года он в большой степени отстал от школьных установок и навыков. Во время психотехнического испытания и в первые месяцы школьного учения он обнаружил ту запущенность бытового характера, которая ошибочно была принята за недостаток способности к учебному и производственному труду.

В ФЗУ АМО поступил один ученик с ярко выраженным интересом к музыке. Ученик не знал, в какой степени он

музыкален, и хотел, чтобы профконсультация помогла ему самоопределиться. Этой помощи он не получил, так как, кроме определенного желания ученика заниматься музыкой никаких других данных у профконсультации не было. Заключение было: «Годен в ФЗУ металлообрабатывающей промышленности». Дальнейшая судьба ученика неизвестна.

Первый пример показывает, что только статическое изучение профпригодности может иногда лишать ФЗУ прекрасных учащихся.

Второй пример показывает, что профконсультация будет близки к подросткам лишь тогда, когда будут приняты во внимание все склонности подростка и все перспективы работы, а не только склонность к тому или другому виду индустриального труда и не только перспектива поступления в ФЗУ.

Связь со школой делает профконсультационную работу более глубокой, более разносторонней, более динамичной. Построенная на базе школьных материалов, профконсультация является естественным дополнением школы, она только суммирует, уточняет, известным образом дополняет те документы о профпригодности ученика, которые создаются в системе политехнического образования.

Что может дать школа для правильного выбора профессии учащимся и для правильного распределения рабочей силы по ФЗУ, техникумам и вузам?

А. Наблюдения над профессиональной направленностью учеников и документацию собственных высказываний учащихся об интересах.

Б. Наблюдения и психологические испытания (естественные эксперименты и тесты), имеющие целью выявить способность учеников к разным видам труда.

В. Данные физического развития и состояния здоровья, накопленные за весь период школьного обучения.

Г. Дифференциальные данные об успеваемости с выделением тех показателей, которые имеют значение для определенных областей труда.

Д. Характеристика учащихся по их общественной работе.

Е. Данные социально-бытовых обследований.

Ж. Материалы занятий по профпросвещению, способствующих повышению кругозора учащихся при выборе профессии.

Все эти материалы, накопленные из

года в год, дают представление об учащихся в отношении их профпригодности: как создаются, развиваются, а под влиянием некоторых причин ослабевают, изменяются трудовые установки, и вместе с тем дают указания на то, какими педагогическими и оздоровительными мероприятиями повышать общую политехническую культуру детей и подростков, а также их пригодность к специальным отраслям работы.

Методика получения и интерпретация школьных материалов для целей профориентации еще слабо разработаны. Вот почему на первых порах приходится ставить работу только на отдельных участках, в методическом отношении более разработанных.

Для налаживания профориентации в школах ФЗС очень важно учесть тот еще скромный опыт, который имеется по этой работе. То направление, которое принято по профориентации в руководящих институтах Наркомздрава и Мосздрава, может быть иллюстрировано работами в 12-й школе ФЗС Пролетарского района, связанной с заводом АМО, и в 18-й школе Октябрьского района, связанной с заводом «Трансмиссия». В первой из этих школ работа шла под руководством отделения рабочего подростка института им. Обуха, во второй — под руководством Института им. ОЗД и П. Так как в психотехнической части руководство в обоих институтах персонально одно, то имеется достаточно оснований объединить материалы. Частично будет привлечен материал одной из профконсультаций, находящейся под методическим руководством института им. Обуха.

Можно выделить три участка работы, на которых кое-что следует использовать не только в порядке опытных или ориентировочных исследований, но и для внедрения в массовую политехническую школу. Эти участки следующие:

1. Систематическое изучение профнаправленности учащихся.
2. Составление школьно-педагогических характеристик в целях профориентации.
3. Занятия по профпросвещению.

Конечно эти участки далеко не охватывают всей школьной программы работы по диагностике и воспитанию профпригодности учащихся в школе ФЗС, но, повидимому, здесь именно должна начинаться работа в настоящее время, когда

еще специальных работников по профориентации в школе очень мало.

Профессиональная направленность

Степень заинтересованности ребят в разных отраслях труда в связи с общим кругом их интересов представляет довольно старую тему педологических исследований. Может быть, под влиянием неправильного мнения о рутинности таких исследований они в период 1926—1929 гг. в практике профконсультаций стали занимать второстепенное место. Необходимо, напротив, не свертывать, а развивать эти исследования, так как интерес является мощным стимулом труда, и культивирование интереса к определенным формам труда (например к педагогической деятельности) является одной из задач школы.

О профнаправленности ученика прежде всего надо спросить самого ученика. Обычно для этой цели или предлагается особая анкета или ученики пишут сочинение, в котором высказывают свои планы и интересы в связи с выбором профессии.

Не следует отрицать большой ценности анкетного метода для регистрации высказываний ученика об интересах. Четко составленная анкета — не длинная, комбинирующая избирательную форму ответов (в тех случаях, когда полезно указать ученику круг профессий, необходимых предметов и т. п., из которых надо сделать выбор) со свободным, дающим простор для любых, часто непредвиденных ситуаций, без вопросов праздных (на которые нельзя получить интересных ответов) — хороший метод, дающий полезные документы о профнаправленности в целях профконсультации.

Анкеты используются двумя способами. Во-первых, они дают индивидуальную характеристику, которая обязательно должна фигурировать при даче заключения, во-вторых, они при массовом проведении обрабатываются статистически для установления общих тенденций профнаправленности учащихся за данный период в той или другой местности.

Приведем несколько примеров таких характеристик, взятых из обследования шестых групп 18-й школы.

«Б., 14 лет, дочь рабочего-инвалида, по выходе из школы не знает, продолжать ли образование. Более всего любит профессию актера, во вторую очередь могла бы работать шофером. Наименее симпатизирует профессии кооперато-

ра. Хотя чувствует себя способной к профессии актрисы, однако выбрала эту профессию не совсем твердо. Любимый школьный предмет — литература (интересно преподается), нелюбимый — физика. Любимое свободное времяпрепровождение — чтение, причем предпочитает читать классиков и приключенческую литературу. Из искусств более всего любит театр».

«К., 15 лет, сын рабочего, желает быть летчиком, а если не удастся — моряком или военным. Чувствует себя способным к данной работе. Выбрал профессию твердо. Любимые школьные предметы — физика и химия, они очень интересны по содержанию. Нелюбимый предмет — музыка. В свободное время предпочитает охотиться, ловить рыбу и заниматься физкультурой. Любимые книги — путешествия, по технике и спорту. Искусствами совсем не интересуется».

«Ф., 15 лет, сын рабочего. По выходе из школы думает работать физкультурником или токарем. Последнюю профессию выбирает по совету родных. Выбрал профессию не твердо. Любимые предметы в школе — физкультура и физика, так как хорошо преподаются. Нелюбимый предмет — родной язык. Предпочитает читать советских писателей и стихи, не любит приключенческую литературу. По ряду вопросов анкеты никаких ответов не дал».

Три приведенных характеристики иллюстрируют разные типы профнаправленности учащихся.

Б. — тип художественный (в данном случае музыкальный) с резко выявленной тенденцией служить искусству.

К. — тип «приключенческий», для которого характерны любимые профессии: летчика, шофера, моряка; любимое времяпрепровождение: спорт, охота, путешествия; любимое чтение: приключения; любимые предметы: физкультура, физика, география.

Ф. — аморфный тип. Мы видим колебание между физкультурой и работой токарем, любовь к физкультуре, к физике и стихам, нелюбовь к приключенческой литературе. Вообще анкета заполнена Ф. вяло.

Мы считаем эти типы довольно трудными для дачи профконсультаций, так как даже школьные материалы не совсем раскрывают все базы, на которых построены их специфические наклонности. Нередко представители художественного или приключенческого типа выражают неудовлетворенность школой, противопоставляя ей «жизнь».

Имеются и другие сложные типы, равно как и более простые с установкой на производство, на вуз (какой-нибудь), на инженера, на работу в колхозе агрономом и многие др.; на них мы останавливаться не имеем возможности, заметим лишь, что диагностика типологическая или качественная в значительной степени преодолевает механичность выводов, построенных на исследовании отдельных «качеств» или «черт» личности.

Статистическая обработка анкет позволяет установить распределение тех или иных тенденций по профнаправленности, их факторы (школьная группа, пол, социальный состав, отчасти динамику).

Приведем некоторый материал из работы, проделанной в Сокольническом районе зав. психотехнической частью профконсультации этого района д-ром Ребровой.

Выбор профессии в разных школьных группах (6%)

Профессии	Группы			Итого
	5	6	7	
Металлист	79,4	76,9	35,7	—
Химик	—	2,4	5,2	—
Канторская работа	3,8	3,5	7,8	—
Медицина	1,3	1,5	4,0	—
Педагогика	—	—	1,3	—
Вуз	6,0	4,9	25,3	—
Техникум	3,0	2,2	12,7	—
Военное и морское дело, авиация	1,9	1,8	2,5	—
Специально политработа	—	0,4	0,9	—
Число школ	20	25	26	71
Число обследованных лиц	466	447	1 468	2 381

Сравнение детей рабочих с детьми служащих в общем дает небольшую разницу, но в отдельных случаях она становится заметной. Так, из детей рабочих в металлисты стремятся 44,9%,

а из служащих — 36,1%; в инженерный вуз из рабочих — 14,5%, из служащих — 21,7%; в химию из рабочих — 3,8%, из служащих — 6,2%; в педагоги из рабочих — 0,4%, из служащих — 1,1%.

Сравнение мальчиков и девочек седьмых групп показывает, что мальчики больше хотели быть металлстами (45,1% и 31,6%), идти в техникумы (18% и 9,3%), в армию и флот и авиацию (4,1% и 1,4%), девочки больше предпочитают химию (8% и 1,8%), биологию и медицину (6,4% и 1%), педагогику (2% и 0,3%).

Интересно сравнить выбор профессии в различные годы.

Так например в 1925 г. в Москве в седьмых группах центральных школ только 2½% хотели быть квалифицированными рабочими, в 1929 г. уже 23%; стенографию и машинопись в 1925 г. из девочек выбрали 4%, а в 1929 г. — 12%.

Свободные сочинения на темы: «Кем я хочу быть по окончании школы», «Моя любимая профессия», «Мой будущий рабочий день», более насыщены эмоциональным содержанием, чем анкеты, более стимулируют ребят высказать специфические условия своего самоопределения, но вместе с тем они страдают двумя недостатками: ученики далеко не всегда могут ясно выразить в письменной форме свои планы и интересы, и затем сочинения менее широко захватывают круг интересов в связи с выбором профессии.

При обработке сочинений мы пользуемся такой ориентировочной схемой.

Схема для обработки сочинений.

1. Выбранная профессия.

2. Установка при выборе:

А. Твердая: 1) без колебаний; 2) после колебаний.

Б. Нетвердая: 1) ни одна профессия не нравится; 2) несколько профессий нравится; 3) не думал об этом.

3. Мотивы выбора:

А. Внутренние.

1) Социальные: а) служение государству, б) классу, в) отдельным организациям и социальным категориям (детям, больным и т. д.).

2) Индивидуальные: а) интерес к работе, б) способности, в) подготовленность, г) стремление повысить общее развитие, д) материальные выгоды.

Б. Внешние:

1) Влияния лиц: а) советы родных, б) товарищей, в) других лиц.

2) Удобства: а) легкость получить место, б) территориальная близость.

Конечно, у одного и того же ученика могут объединяться иногда в причудливой форме разные мотивы.

Вот несколько примеров из сочинений учащихся шестых групп на тему «Мой будущий рабочий день».

Ученик К.

«Я выбрал профессию — быть инженером-механиком. Эта профессия интересна и полезна для государства. Я сейчас строю проект одной машины... в этой машине будет много конвейеров и механических передач. Потом я собираюсь приступить к изобретению сверхсильного сверла, которое будет сверлить сразу в несколько сверл».

Рядом с этим вот времяпровождение советской служащей:

Н.

«Я выбрала себе профессию бухгалтера, потому что она мне нравится и я чувствую себя способной. Утром я уйду в учреждение и работаю до 4 час., потом после работы иду работать сверхурочно и читаю книжки. В выходной день я занимаюсь домашним хозяйством, хожу на политучебу».

Представление о профессии врача:

Ученица И.

«Доктором (себя) представляю так. Уже выучилась, но еще не очень основательно. Продолжаю учиться, но кроме того работаю. Иду на работу утром, принимаю больных. Потом после службы иду учиться. Так проходит день. В выходной день делаю разные открытия на счет всех болезней».

Довольно хорошее представление перспективы.

Ученик О.

«Я выбрал себе профессию слесаря-инструментальщика, она имеет очень большое значение в государстве. Утром в 7 час. я буду уходить на завод. На заводе буду вести общественную работу. Без 15 мин. 8 час. мы на заводе начинаем работать. Я иду в инструментальную и получаю инструмент. Получив инструмент, я беру кусок железа и чертеж. После по чертежу начинаю вырубать квадрат. Когда вырублю квадрат из железа, я его зажимаю в тиски и начинаю делать опилочку».

В качестве дополнительного материала к высказываниям учащихся привлекаем показания педагогов о профнаправленности их учеников, а иногда и родителей. Мы называем эти материалы дополнительными, так как опыт показывает, что они немного добавляют к тому, что имеется в анкетах и сочинениях, более же значительные данные от педагогов и родителей получаются тогда, когда те и другие будут вооружены соответствующей методикой наблюдения.

По 18-й школе мы имеем возможность проследить за динамикой интересов учеников на протяжении пока одного года. Сравнивая высказывания 1931 г. ребят 5-й группы с высказываниями их же в 1932 г. в 6-й группе, мы находим примерно 20% перемен в выборе профессии, иногда очень резких.

	При- меры	1931 г. (5-я группа)	1932 г. (6-я группа)
Маль- чики	1	Химик	Математик
	2	Физик	Моряк
	3	Моряк	Ветеринар
	4	Инженер	Шофер
Девочки	5	Инженер	Слесарь
	1	Инженер	Рабочий
	2	Инженер-стро- итель	Новые языки
	3	Инженер	Певца
	4	Моряк	Певца
	5	Стенографи- стка	Кооператорша
	6	Актёр	Писатель

В общем можно наметить тенденции больше менять профессии у лиц «приключенческого» и «художественного» типа, а также у «аморфных». Выбор профессий становится более реальным,

практичным, число учеников, не выбравших профессию, уменьшается.

Мы еще не владеем методами дозировки энергии профустремленности учащихся, т. е. степени решимости идти намеченным трудовым путем, но динамические, повторные обследования, восполняемые показаниями педагогов и педологов, смогут принести здесь пользу. В данном случае, как и всюду в профориентационной работе, наши усилия должны быть направлены на то, чтобы возможно точная диагностика указывала бы причины формирования склонностей и тем самым создавала условия для педагогических и оздоровительных мероприятий по культивированию интересов в соответствии с задачами политехнизации школы и социалистического строительства.

Н. Левит

ВООРУЖИТЬ ПЕДАГОГА ЗНАНИЕМ ПИОНЕРСКОЙ РАБОТЫ

Постановление ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» явилось переломным моментом в работе пионерорганизации. Школа стала основным участком работы пионеротрядов. Были брошены все силы пионеров на борьбу за выполнение постановления ЦК ВКП(б) о школе, и к началу учебного года пионерорганизация приходит с большими достижениями. Сотни тысяч ударников учебы, тысячи ударных бригад и образцовых школ методами социалистического соревнования и ударничества, товарищеской взаимопомощью, новыми формами работы (заем учебы, социалистическая поручка и др.) достигли успехов в борьбе за качество учебы, сознательную дисциплину, организацию досуга ребят.

Но надо сказать, что вся проделанная работа далеко недостаточна. Повернувшись в основном лицом к школе, пионерорганизация еще далеко недостаточно развернула работу по коммунистическому воспитанию детей.

ЦК ВКП(б) в своем постановлении о работе пионерорганизации (к 10-летию) отметил:

«Наиболее слабым местом пионерработы является то, что до сих пор громадная активность детей не направлена в достаточной степени на важнейшую

задачу деткомдвижения, в настоящее время заключающуюся в борьбе за качество учебы в школе, за овладение основами наук, за укрепление сознательной дисциплины в среде детей и в особенности в школе, без чего немислима успешная подготовка из подрастающих поколений строителей коммунистического общества».

В этом постановлении ЦК ВКП(б), давая решительный отпор правополитическим тенденциям, которые имели ставку на слияние пионерорганизации со школой, на ликвидацию пионерорганизации, и «левацкий» теориям «перевода школы на рельсы пионердвижения» (Попов, Пермь), что по существу было направлено на ликвидацию политической роли пионерорганизации, развертывает широкую программу действия по укреплению детского коммунистического движения.

Основная задача пионерорганизации в данный период заключается в том, чтобы организовать и возглавить активность детских масс на борьбу за овладение «основами наук», за качество учебы в школе, за политехнизм, за сознательную школьную дисциплину. Коренным образом в соответствии с этим должно быть перестроено содержание общественной работы пионеров. Общественная

работа должна быть направлена на выполнение главной задачи пионерорганизации.

Борьба за высокое качество школьной учебы должна сочетаться с борьбой за развертывание оздоровительной работы среди детей, за здоровую смену со «стальными мускулами и железными нервами» (Ленин). Наряду с этими задачами ЦК ВКП(б) выдвигает задачу решительного усиления политико-воспитательной работы в пионеротрядах и звеньях, повысив ее идейно-политический уровень. На основе улучшения качества пионерработы по коммунистическому воспитанию должна расти и укрепляться пионерорганизация. В разрешении задач, стоящих в настоящее время перед пионерорганизацией, большую роль ЦК ВКП(б) отводит учителю. В постановлении записано: «Наркомпросам союзных республик перестроить работу таким образом, чтобы учительство начальных и средних школ все больше и больше принимало непосредственное, практическое участие в работе пионерорганизации». Это указание в постановлении обязывает все руководящие и методические органы народного образования, начиная от наркомпросов, помочь массовому учителю стать действительным повседневным помощником в практической работе отрядов и звеньев. Чтобы помогать пионерам, от учителя требуются знания пионерработы, знания принципов партийного и комсомольского руководства пионерорганизацией, принципов построения организации (звена, отряда), знания всей богатой практики пионерработы. От того, насколько учитель будет разбираться в теории и практике пионерработы, будет зависеть успех его работы в помощь вожатому, в помощь комсомольской ячейке по улучшению пионерработы.

Нельзя сказать, что в прошлой работе учительство совершенно не помогло пионерорганизации. Мы имеем образцы прекрасной работы учителей в помощь пионеротрядам, участие учителей в работе советов отрядов, звеньев, различных бригадиров и т. д. Но в массе своей, надо сказать, что учителя помогали недостаточно, и большим тормозом в этом деле было незнание ими пионерработы. Вследствие недостаточной ориентированности в вопросах деткомдвижения учителя допускали гру-

бые политические ошибки; часто предлагали и даже настаивали на перестройке пионеротрядов и звеньев таким образом, чтобы звено представляло школьную бригаду, а группа — пионеротряд, аргументируя тем, что так отряду будет удобнее работать, а по существу просто-напросто предлагали ликвидировать пионерорганизацию; принимались командовать и пионерами и вожатыми. Учителя до сего времени не помогли вожатому занять надлежащее место в подколлективе, в работе школьного совета.

Методорганы ОНО не занимались вопросами пионерработы в школе. Школьные инструкторы ОНО как правило не интересовались при обследовании школ состоянием пионерработы, тем, как учитель помогает пионерорганизации; не писали в своих выводах о том, что должно быть сделано подколлективом в помощь пионерорганизации. Такое положение нетерпимо в дальнейшей работе. Не должно быть учителя, который бы не знал пионерработы. Не должно быть ни одного учителя, который бы не помогал в работе пионеров. Ценность учителя должна определяться не только состоянием школьной работы, где он находится, но и тем, как он помогает пионерам.

«Мы должны проверять социально-классовую направленность работы нашего учительства и определить, насколько учитель из преподавателя будет действительно превращаться в организатора детства и работника по коммунистическому воспитанию детей» (из резолюции IX съезда ВЛКСМ о работе среди детей).

Итак, педагога надо вооружить знаниями пионерработы. Каким путем можно этого достигнуть?

Во-первых, необходимо в техникумах и вузах на школьных отделениях ввести курс теории и практики деткомдвижения. 15—20 часов, которые уделяются пионерработе, конечно далеко недостаточно. Будущие педагоги не имеют возможности в отведенное им время для изучения ДКД даже сосредоточить внимание на этом вопросе, не говоря уже о возможности получить глубокое всестороннее знание сущности, содержания методики и оргпостроения пионерорганизации, определить место ДКД в общей системе коммунистического воспитания детей. Надо еще в

техникуме дать будущему педагогу прочные знания по теории и практике деткомдвижения.

Во-вторых, во всех мероприятиях по переподготовке педагогов (на курсах, конференциях, совещаниях), особенно во время летнего перерыва, необходимо предусмотреть проработку вопросов ДКД. Особенно интересуют педагогов вопросы о взаимоотношении работы пионерорганизации и общественной работы школы, о работе ДСУ, о культурно-массовой работе школы и т. п., т. е. те вопросы, на которые им не дают ответа инструкторы ОНО.

В-третьих, необходимо организовать в методсоветах ОНО наряду с дошкольной, школьной и другими секциями внешкольные секции. Надо сказать, что во многих ОНО мы не имеем даже одного работника по внешкольной работе, а если где он и есть, то его деятельность ограничивается разрешением организационных вопросов, вопросами же методического руководства внешкольной работой никто не занимается. Это никак несовместимо со вниманием, которое придает культурно-массовой работе среди детей ЦК ВКП(б) в своем установлении о работе пионерорганизации. Вопросы внешкольной работы,

вопросы работы пионерорганизации — в центр внимания методических органов ОНО!

В-четвертых, с целью знакомства учителя с работой пионеров необходимо использовать районные пионеркабинеты, где, как правило, должен быть собран опыт работы пионеров со всего района. Районные пионеркабинеты должны перестроиться таким образом, чтобы общее руководство пионеркабинетом шло через райбюро ДКО, а по линии методической — через методсоветы района.

В-пятых, инструкторы ОНО должны требовать от инструктора, чтобы он, будучи в школе, обращал внимание на состояние пионерработы, указывал учителю, как надо помогать работе пионеров в школе.

Плюс ко всему этому — общение учителя с практическими работниками пионерорганизации, внимательное наблюдение и изучение ее в условиях своей школы дадут возможность педагогу хорошо подковаться по вопросам деткомдвижения, помогут ему все больше и больше принимать участие в повседневной практической работе пионерорганизации.

Институт ДКО — Свердловск

О р л о в

О ЗАДАЧАХ ОБЩЕСТВА В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ ЗДОРОВОЙ СМЕНЫ

Задача воспитания здоровой смены строителей коммунизма в данное время является одной из важнейших в системе коммунистического воспитания. Работа по охране, укреплению и закаливанию здоровья детей может быть полностью реализована лишь в том случае, если каждая школа, каждое детское учреждение, каждый отдел народного образования будут рассматривать эту работу как неразрывную органическую часть педагогического процесса. Однако до самого последнего времени вопросы охраны здоровья детей и воспитания здоровой смены оставались вне поля зрения методологической и массовой работы в области марксистско-ленинской педагогики. Отрыв вопросов оздоровления детства от общей научно-методологической работы в области педагогики приводил до сих пор к тому, что в практической работе массовой школы и прочих детучреждений эти вопросы оставались на заднем плане. С целью марксистско-ленинского обоснования всей научной и практической работы в области оздоровления детей и их гигиенического воспитания, с целью поднятия этих вопросов на надлежащую политическую высоту Общество педагогов-марксистов при Коммунистической академии организовало секцию оздоровления детства.

Секция оздоровления детства поставила своей задачей разработку основных вопросов методической и организационной помощи массовой школе и ее работникам в направлении создания в школах и прочих детучреждениях всех условий, обеспечивающих воспитание здоровой смены. Наряду с этим секция должна приступить к проведению консультации и пропаганды вопросов оздоровления и санитарно-педагогической работы среди детей. Одной из основных задач этой секции является работа по улучшению качества оздоровительной и санитарно-педагогической работы школы и оказание реальной помощи учительству в этом деле. Секция оздо-

вления детства должна также взять на себя работу по организации советской общественности вокруг вопросов борьбы за здоровое коммунистическое поколение и пропаганду всех этих вопросов среди широких рабоче-колхозных масс.

Секция оздоровления детства должна развернуть борьбу за марксистско-ленинскую методологию в деле воспитания здоровой смены, борьбу на два фронта, борьбу с принижением и недооценкой всей оздоровительно-воспитательной работы на основе директив XVII всесоюзной партконференции и постановлений ЦК партии от 5 сентября 1931 г. и 21 апреля 1932 г. Необходимо помнить, что «проведение широких оздоровительных мероприятий, развитие сети яслей, консультаций, распространение санитарной грамотности, улучшение питания должны привести к значительному падению заболеваемости и дальнейшему сокращению смертности, в особенности детской... Политехнизация школы должна стать рычагом преодоления противоположностей между умственным и физическим трудом» (из доклада В. Куйбышева на XVII всесоюзной партконференции). Необходимо четко проводить во всей работе директиву ЦК о ленинском указании в деле воспитания здоровой смены: «Борьба за здоровую смену должна быть проникнута указанием Ленина на то, что именно ей, этой молодежи, предстоит закончить, завершить дело коммунизма, именно ей еще предстоят бои за коммунизм, и она эти бои должна встретить крепкой, здоровой — со стальными нервами и железными мускулами».

Секция оздоровления детства Общества педагогов-марксистов будет бороться за реализацию этого ленинского указания, за реализацию директив партии и правительства в деле строительства политехнической школы, в деле воспитания здоровых «всесторонне подготовленных членов коммунистического общества» (программа ВКП(б)).

В состав секции оздоровления детства вошли ялены общества, соприкасающиеся в своей работе с вопросами воспитания здоровой смены, а такими в данное время должны являться все педагоги. Таким образом, основное ядро членов этой секции — это прежде всего педагоги, практические школьные работники. В частности, в работу секции оздоровления детства вовлекаются педагоги оздоровительно-воспитательных учреждений, как-то: лесных школ, школ на открытом воздухе и т. п., а также и те из школьных врачей, которые сумели практически подойти к работе массовой школы, которые понимают задачи и сущность марксистско-ленинской педагогики, которые хотят быть педагогами, проводящими один из важнейших разделов коммунистического воспитания — борьбу за воспитание здоровой смены.

Президиум Общества педагогов-марксистов уже разослал своим филиалам на периферии директиву о необходимости развертывания ими массовой работы в области воспитания здоровой смены и организации при филиалах общества соответствующих секций или же комиссий. Необходимо теперь же, не медля, развернуть работу в этом направлении.

Какие же задачи стоят перед Обществом педагогов-марксистов и его филиалами в деле борьбы за здоровье дошкольников, школьников и пионеров? Эти задачи в основном вытекают из исторического постановления ЦК партии «О начальной и средней школе» и постановления ЦК о работе пионерорганизации, а также постановления Совнаркома о внутреннем распорядке в массовой школе. Прежде всего необходимо мобилизовать силы членов Общества педагогов-марксистов и в первую очередь членов секции оздоровления детства на работу по содействию реализации постановления ЦК партии от 21 апреля т. г. к 10-летию пионерорганизации, постановления Совнаркома РСФСР от 15 февраля т. г. и пр. и активно включиться в работу по их реализации. Для этого необходимо ознакомится с конкретными оперативными планами работы на 1932 г. по линии оздоровления детства следующих организаций: местного ОНО, здравоохранения, хозяйственных организаций, органов Всекоопита, профсоюзов, советов физи-

ческой культуры, ОДД, РОКК, ОПТ, Автодора, Общества «Друзья Совкино» и др., а также местных бюро юных пионеров. Это дело срочное и не ждет. Наряду с этим необходимо дать анализ этих планов в соответствии с постановлениями ЦК и Совнаркома, а также разработать конкретные дополняющие предложения по линии всех означенных организаций. Необходимо вокруг вопросов, выдвинутых ЦК и Совнаркомом, мобилизовать педагогические массы, заведующих школами, массовое учительство, школьных врачей путем созыва расширенных заседаний филиалов Общества педагогов-марксистов и освещение этих вопросов в местной педагогической и массовой прессе. Следует помнить, что Общество педагогов-марксистов должно помочь органам народного образования и массовой школе полностью реализовать выдвинутые партией мероприятия, прибегая в случае надобности к освещению имеющихся в этой области прорывов в центральной и местной прессе.

Второй важнейшей задачей, которая стоит перед Обществом педагогов-марксистов и органами народного образования, является вопрос введения в начальную и среднюю школу преподавания гигиены. И этот вопрос требует мобилизации сил именно теперь, перед началом нового учебного года. Действительно крупным дефектом в системе школьного обучения до сих пор являлось то, что отсутствовало преподавание гигиены в школе. Между тем вполне очевидно, что задача подготовки всесторонне развитых членов коммунистического общества требует и того, чтобы учащиеся в политехнической школе получали бы основы гигиенических знаний и гигиенического воспитания. То, что было до сих пор, т. е. включение отрывков из гигиены в программы естествознания, ни в коей мере не обеспечивало основного требования ЦК партии в отношении каждой дисциплины, в том числе и гигиены, — «точно очерченный круг систематических знаний». Это главное, и это должно определять построение программы и всего преподавания гигиены в школе. Общество педагогов-марксистов уже подняло вопрос о введении гигиены как предмета преподавания в начальную и среднюю школу. Госплан СССР и Наркомздрав РСФСР со своей стороны подни-

мают этот же вопрос перед Наркомпросом. Необходимо и филиалам Общества педагогов-марксистов данный вопрос продвинуть через местные ОНО. Это мероприятие естественно требует ряда дополнительных мероприятий, как-то: участия в методической работе по составлению программ и применению их на местах, продвижению вопроса о педагогических кадрах преподавателей гигиены и их подготовке в системе педагогических вузов и пр. Филиалы Общества педагогов-марксистов в этой работе должны проявить ударные темпы с тем, чтобы полностью обеспечить нормальное бесперебойное введение гигиены как предмета преподавания в массовую школу. Специально работающая в секции оздоровления детства Общества педагогов-марксистов бригада по этому вопросу объявила себя ударной и вызывает филиалы общества на социальное соревнование в этом направлении.

Одной из очередных задач данного периода является участие Общества педагогов-марксистов и в частности его секции оздоровления детства в работе по проведению летней оздоровительной кампании. Что в этом направлении необходимо сделать? Необходимо ознакомиться с конкретными оперативными планами местных ОНО, здравоохранения, комитетов комсомола, бюро пионерорганизации и прочих организаций, принимающих участие в проведении летней оздоровительной кампании. Особенно важно выявление образцов прошлой летней оздоровительной кампании и наилучших в этом направлении учреждений этого сезона. Следует осветить этот опыт в прессе. Весьма существенно организовать выезд ряда летних оздоровительных площадок, лагерей, оздоровительных колоний, ознакомиться с их работой непосредственно на месте, оказывая конкретную методическую и организационную помощь практическим работникам летних оздоровительных учреждений. В конце лета, вернее говоря, в начале осени, с целью подведения итогов летней оздоровительной кампании следует организовать широкое совещание практических работников с постановкой докладов об опыте прошедшей кампании и перспектив оздоровительно-воспитательной работы в новом учебном году.

В ряду первоочередных задач Обще-

ства педагогов-марксистов в области борьбы за здоровье детей является задача рационализации работы школ оздоровительно-воспитательного характера, как-то: лесных школ, школ на открытом воздухе и пр. Это школы — с обычной программой, однако предназначенные специально для физически слабых детей. Их положение не важно, в их работе имеется ряд искривлений, о чем говорят материалы РКИ. Необходимо ознакомиться с конкретными материалами, имеющимися в местных ОНО, здравоохранения, РКИ, о работе лесных школ, школ на открытом воздухе и пр. Затем следует организовать выезд членами общества непосредственных объектов: лесных школ, школ на открытом воздухе и пр. с целью практического ознакомления с их работой и оказания конкретной помощи педагогам на местах. В процессе этих выездов необходимо проводить выявление образцовых учреждений и извращений, имеющих в этой области, освещая их на страницах «ЗКП» и местной прессы. В результате всего этого необходимо разработать ряд практических предложений по улучшению работы этих оздоровительных школ и поставить их перед соответствующими организациями, добиваясь их реализации. Не менее важно также провести разработку вопроса о кадрах педагогов оздоровительных школ и учреждений, их подготовки и повышения квалификации, так как, как показывает опыт, их специальная подготовка и знакомство с оздоровительно-воспитательными мероприятиями, с гигиеной, в частности школьной, — весьма низки. Надо помочь местному ОНО наладить подготовку и повышение квалификации педагогов оздоровительно-воспитательных учреждений. Весьма целесообразно в процессе работы в этом направлении созвать расширенное совещание работников лесных школ, школ на открытом воздухе и пр. Необходимо на деле сдвинуть с мертвой точки вопрос об этих оздоровительных школах и помочь им встать на должную высоту.

Важнейшей задачей органов народного образования на данном этапе является работа по введению всеобщего дошкольного воспитания. Одной из органических составных частей дошкольного коммунистического воспитания является оздоровительно-воспитательная

работа. Общество педагогов-марксистов и его филиалы должны принять участие в работе по проведению массовых оздоровительных мероприятий в связи с всеобщим дошкольным воспитанием. Что надо делать в этом направлении? Надо ознакомиться в местном ОНО и в здравоохранении с конкретными планами оздоровительной работы по линии дошкольных учреждений, разработав дополнения к планам оздоровительной работы в связи с всеобщим дошкольным воспитанием, и продвигать их в соответствующих организациях; ознакомиться с фактическим состоянием оздоровительной работы в дошкольных учреждениях путем посещения их; оказывать конкретную помощь на местах; созвать расширенное совещание дошкольных работников с докладом об оздоровительной работе в дошкольных учреждениях и плане ее развертывания и наконец систематически освещать опыт работы в газетах и журналах.

В ряду первоочередных задач секции оздоровления детства Общества педагогов-марксистов стоит задача правильной постановки физической культуры в школе в связи с постановлением ЦК партии от 21 апреля т. г. и постановлением VIII съезда рабпроса. В этом направлении необходимо ознакомиться на опыте ряда школ с фактической постановкой физической культуры в школе и ее соответствием задачам, выдвинутым ЦК партии, задачам охраны и укрепления здоровья. Следует ознакомиться в ОНО, здравоохранении, совете физической культуры с постановкой работы по физкультуре в школах и прочих детучреждениях и качеством методического руководства ею. Особенно важно проследить за тем, как физическая культура в школе осуществляет важнейшую задачу подготовки учащихся к социалистическому труду и обороне СССР. Затем надо созвать расширенное совещание практических работников по физкультуре в школе (педагогов и врачей) и освещать данный вопрос на страницах педагогической прессы. Это конечно лишь общая наметка. Ее необходимо развить в конкретных планах филиалов общества с учетом местных особенностей и наличных сил.

Все вышеуказанные задачи стоят перед Обществом педагогов-марксистов в первую очередь, и реализацией их необходимо заняться уже и теперь, не до-

жидаясь начала учебного года. Необходимо уже теперь по данным конкретным заданиям организовать из состава членов секции оздоровления детства с привлечением членов секций общества (как в центре, так и в филиалах) специальные бригады. Каждой бригаде следует составить конкретный календарный план ее работы с таким расчетом, чтобы в основном к началу учебного года главные этапы намеченной выше работы были выполнены. С началом учебного года, осенне-зимнего периода, работа этих бригад должна быть продолжена и углублена в направлении усиления конкретной методической и организационной помощи массовой школе и учительству в деле воспитания здоровой смены. С началом учебного года план работы по линии секции оздоровления детства должен быть развит. Перед нами встает ряд не менее важных новых задач, как содействие проведению мероприятий по организации детского отдыха и участие в этой работе. Правильно организованный отдых учащихся в значительной мере определяет и повышение качества всей школьной учебно-воспитательной работы. Далее, весьма важно внедрение оздоровительных моментов в учебное и детское внешкольное кино. Не менее существенно наладить также работу по рационализации питания в школе и прочих детучреждениях. Необходимо также помочь правильной постановке оздоровительно-воспитательной работы в школах ФЗУ. К числу весьма важных задач мы относим также вопросы гигиенической рационализации производственного обучения детей, работу по санитарной обороне в школе, внедрение оздоровительных моментов в периодическую и непериодическую печать (учебники, брошюры, газеты, журналы и пр.) и т. п.

Весьма существенен также вопрос о гигиенической подготовке учителя в педагогических вузах и техникумах.

Содействие реализации всех этих задач по воспитанию здоровой смены и участие совместно с органами народного образования в этой работе — важнейшая задача Общества педагогов-марксистов и его филиалов. Поэтому-то так важно вовлечение новых членов из среды педагогов в первую очередь, а также отдельных школьных врачей, тесно связанных с работой массовой школы. Необходимо также вовлечь в эту работу научно-ис-

следовательские педагогические институты и кафедры педагогических вузов. К началу учебного года необходимо разработать конкретные предложения по каждому институту с целью включения в их производственные планы научно-исследовательской работы в области воспитания здоровой смены. Необходимо добиться того, чтобы в научно-педагогических институтах были созданы соответствующие секции. Вполне очевидно, что научная разработка вопросов воспитания здоровой смены мыслима лишь на основе марксистско-ленинской педагогики и в неразрывной связи с научной и практической работой в области коммунистического воспитания.

Таковы основные задачи Общества педагогов-марксистов и его филиалов в деле оздоровительно-воспитательной работы среди детей. Необходимо вокруг задач воспитания здоровой смены мобилизовать силы массового учительства, научно-педагогических работников, школьных врачей и всей рабоче-колхозной общественности. Необходимо на деле развернуть широкую массовую работу в этом направлении.

Работа по воспитанию здоровой смены — органическая составная часть всего коммунистического воспитания.

С. Советов

МАТЕРИАЛЫ ДИСКУССИИ ПО ПЕДОЛОГИИ В ОБЩЕСТВЕ ПЕДАГОГОВ-МАРКСИСТОВ

ПОЛОЖЕНИЕ НА ПЕДОЛОГИЧЕСКОМ ФРОНТЕ И ЗАДАЧИ ПЕДОЛОГИИ НА ДАННОМ ЭТАПЕ

(Тезисы доклада т. Залкина)

1. Педология как наука возникла в Советском Союзе в связи с требованиями пролетарской педагогики, для которой буржуазный материал о детском развитии не давал нужного методического вооружения: этот материал искажал представления о возрастных особенностях классового ребенка, тщательно преуменьшая творческие возможности детей трудящихся масс и так называемых отсталых народов.

2. Изучение ребенка на Западе идет в дуалистическом плане при игнорировании в основном возрастной специфики и при полном отрицании классового подхода в изучении детской массы. Особо изучается физиологическая сторона детского развития в детской гигиене и педиатрии и отдельно психика ребенка, причем это «разделение труда» остается и в условиях педпроцесса, где детская физиология дает указания по санитарно-гигиенической линии, а так называемая психология детства дает рецепты по учебно-методической линии. Объединенного целостного материала, систематизирующего данные о ребенке, в плане единого педпроцесса и западной науки о ребенке нет.

3. Физиологический материал о детстве, в том числе и те его течения, которые косвенно связываются с психологией, базируются в основном на грубо

морфологическом, резко конституционалистическом подходе к ребенку, развитие которого обуславливается в подавляющей его части внутрибиологическими стимулами, нереально поддающимися влияниям извне. Отсюда же и тугоподвижность психических изменений ребенка в свете этих теорий, идеалистических по существу, связанных с концепцией автогенетизма и базирующихся на грубо реакционном применении биогенетического закона к психическому развитию ребенка.

4. Психологическое изучение детства, проводящееся большей частью изолированно от физиологических исследований, базируется в основном на выхолощенных вербальных тестах, адресующихся теоретическому интеллекту и игнорирующих идеологическое содержание, социальный опыт, деятельность, интересы и эмоции ребенка. На базе этих тестов строятся «мировые», «внеклассовые» возрастные стандарты детского психического развития, возмещающие творческие данные детей имущих классов и третирующие грубо ограниченные возможности развития детей трудящихся. Эти стандарты и ложатся в основу буржуазной, так называемой педагогической психологии, пытающейся давать директивы для методики педпроцесса. Эта позитивистическая, идеалистическая в

основе концепция смыкается с вышеуказанной автогенетической концепцией биологического развития, находя в ней «научные» подкрепления биологической стабильности классовых «творческих свойств» детской массы.

5. На базе этих концепций детского развития, раздвоенных в разделении труда, но объединенных в идеалистической методике и контрреволюционных выводах, вырастают и буржуазные учения о детской одаренности, ищущие корней творчества в благополучной «культурной» наследственности или в имманентных психических закономерностях (т. е. данных тоже изнутри), и буржуазные учения о детских психопатиях, причисляющие ребенка трудящихся масс и колониальных народов ко второй категории человеческого мозга (структурная церебральная ограниченность).

6. До появления педологии в Советском Союзе изучение ребенка целиком шло в хвосте этих же реакционных западных течений — по тому же принципу дуалистического разделения труда: идеализм в психологии как открытый (Челпанов), так и маскирующийся (Нечаев, Россолимо); грубый морфологизм и конституционализм в связи с ультрабиогенетизмом в физиологии и психопатологии детства и в тех отраслях изучения ребенка, которые пытались физиологические моменты развития связать с психологическими.

7. Естественно, что эти материалы, грубо искажая представление о конкретном классовом ребенке и о последовательном возрастном его развитии в условиях диктатуры пролетариата, никак не могли обслужить педпроцесс в революционно перестраивающейся школе и предшкольных учреждениях. Классовый ребенок, ребенок пролетариата и трудящегося крестьянства, должен был подвергнуться изучению заново, в целостном плане, без раздробления его на «душу» и «тело», во всем его творческом содержании, со всеми его возможностями в условиях новой социальной среды, особо благоприятствующей его идеологическому и интеллектуальному развитию, обогащающей его эмоциональную сферу, расширяющей его социально-действенный опыт, создающий пищу для ярких интересов, горячих целеустремлений и для физического его оздоровления. Эти требования, требовая классовую борьбу на культурном

фронте, и привели к созданию педологии в СССР.

8. Первые же удары советской педологии были направлены на идеалистические концепции в детской психологии и в идеалистически конституционалистической детской биологии, детской психофизиологии, детской дефектологии. Материалы о радикальном пересмотре роли социальной среды, о чрезвычайном расширении возрастных возможностей детей трудящихся масс, об огромных перевоспитательных перспективах беспризорных и «криминальных» детей имели значительное влияние на ход работы всех младенческих и дошкольных педагогических и гигиенических съездов в Советском Союзе (1923—1928 гг.), на ряд съездов и конференций того же периода по педагогике подростка, по охране детства, по трудному и беспризорному детству и т. д., т. е. на ход работы соответствующих учреждений после этих съездов. Меньше всего подвергался новому педологическому влиянию участок первого школьного детства, где почти не было педологической работы и где до последнего времени господствовала школьная гигиена старого типа или тот тип педологической работы, который в основном смыкался с узко-гигиеническими течениями в вопросах педпроцесса.

9. Однако эта атака основного ядра советской педологии на реакционный научный лагерь по ряду основных вопросов борьбы шла с порочных, немарксистских позиций. Поэтому борьба с противником не развернулась с должной последовательностью и настойчивостью, не мобилизовала вокруг себя необходимой общественно-научной сплоченности, не дала нужного идеологического и практического эффекта. В этой борьбе не было настоящей партийно-ленинской бдительности, были неправильно дифференцированы и расставлены идеологические силы, и этим открылся ряд лазеек для дальнейших прорывов классового врага в научный материал о детском развитии. В этих извращениях педологического фронта и в основном его руководстве сильно сказались влияния меньшевистствующего идеализма по общеполитической и естественно-научной линии и влияния «левацких» уклонов по педагогической линии.

10. Основные ошибки педологического руководства, мешавшие партийной борьбе как с идеализмом, так и с внутримар-

териалистическими извращениями, были связано с рефлексолого-ламаркистским толкованием учения о развитии и психике, однако толкованием, проведенным не последовательно механически, а эклектически, смешанным то с фрейдовским, то со штерновским и другими идеалистическими концепциями учения о человеческой личности. Искажая понятие о классовой среде, неправильно толкуя классово-исторические корни человеческого развития, отождествляя социальное и психологическое с физиологическим, сводя развитие к цепи глубоких изменений без самодвижения в этих процессах, подобные эклектические построения не могли конечно вооружить ни на продуктивный бой с врагами марксизма, ни на эффективное обслуживание практики социалистической культуры и в первую очередь педпроцесса в СССР, так как питали своим материалом главным образом «левацкие» педагогические теории и отчасти правооппортунистические учения о воспитании.

11. Эти извращения сказались и на качестве и на темпе развития педологии в СССР. До последнего года еще не уточнились отношения педологии со смежными науками, т. е. и конкретное место и задачи в системе этих наук; до последнего времени, в основном, в ходу все те же старые методы изучения ребенка, против которых резко, но в основном безуспешно пока выступало ядро советской педологии, т. е. критика во многом питалась из порочных корней. Вместе с тем культурно-революционные предпосылки для развития педологии мы имеем огромные: развернутое педологическое движение среди учительства, растущий интерес к педологии в широких трудящихся массах, непрерывное накопление все более обширных педологических кадров, крепнущая педологическая литература, ряд декретов Совнаркома, уточняющих положение и задачи педологии (1928, 1930 гг.) и ряд решений коллегии Наркомпроса по этому же вопросу (1928, 1930 гг.), особенно циркуляр т. Бубнова (1931 г.), ряд выступлений руководства Наркомпроса по этому же вопросу (гг. Бубнова, Эпштейна, Крупской, Мальцева и др.).

12. За последние 1—1½ года в связи с общим поворотом на теоретическом фронте четко намечился поворотный этап и в педологии. Хотя и с запозданием, но развернулась с марксистско-ле-

нинских позиций критика и самокритика на педологическом фронте, подвергающие разоблачению все и всяческие извращения партийной линии в педологии и настойчиво направляющие педологию на непосредственное обслуживание практики педпроцесса на основе постановления ЦК ВКП(б) о школе.

13. Педология в СССР оформляется сейчас как наука о возрастных особенностях развития ребенка в условиях строительства социализма, а в дальнейшем — бесклассового общества. Во главу угла изучения ложится социальное содержание детского развития и идеологический психологический его рост в связи с возрастным своеобразием, обусловленным структурными особенностями каждого возраста. Тем самым и идеологическая и психологическая сторона детского возрастного развития в условиях конкретной социальной среды изучается неотрывно, в целостной системе, в связи с физиологическим развитием ребенка — и все методы изучения его возрастных особенностей (психологические, физиологические, психотехнические) объединяются здесь в педологическом плане, при обязательном дружественно-плановом участии каждой из этих наук в объединенном, педологическом изучении ребенка. Педология тем самым ставит основной своей задачей — выявить наиболее эффективные в условиях конкретной среды возрастные пути для организации и методов педпроцесса в СССР, и в этом сущность ее связи и взаимоотношений с педагогикой.

14. За недолгие годы своего существования при наличии извращений, тормозивших развитие педологии и резко уменьшивших ценность ее научной продукции, все же борьба ее с махровым идеализмом (повлиявшая в известной степени на психопатологию в вопросах конституции и на психотехнику в вопросах грубой тестологии) и ряд эмпирических исследований застают педологию на данном этапе далеко небезоружной: серия отдельных указаний может и сейчас быть использована с успехом в политехнической школе и предшкольных учреждениях (вопросы влияния среды, сведения о расширенной возрастной емкости ряда возрастов, данные о предупредительных и воспитательных возможностях трудного детства, ряд указаний по детскому труду и по методам подрабoты, педологический подход к

комплектованию детских групп и т. д.). В этой области далеко не все достижения педологии общеизвестны, что и является иногда поводом для отдельных паникерских заявлений. Как критически переработанный западный материал, так и данные советской педологии, заслуживающие популяризации, должны быть немедленно опубликованы в педолого-педагогической печати при обязательном однако условии одновременного изъятия заведомо вредной педологической литературы и серьезной проработки той части вышедших книг, которая заслуживает переиздания.

15. Решения XVII партконференции, вторая пятилетка, вступление в бесклассовое общество ставят перед педологией совершенно новые, исключительной грандиозности задачи. Создающиеся в бесклассовом обществе условия для раннего и чрезвычайного расцвета коллективизма, для раннего идеологического роста ребенка, для развернутого оформления им антирелигиозных установок и для подлинного политехнического развития ставят перед педологией задачу о радикальном пересмотре всех современных данных о социальном развитии ребенка и о содержании его возрастной одаренности в сторону оптимального расширения возрастных возможностей детства (при обязательном однако условии удара «влево» по сверхоптимистическому перехлестыванию, объективно питающему правые педагогические установки). Вместе с тем во вторую пятилетку особо актуальной становится задача радикального обновления педологического материала о крестьянском, колхозном ребенке, который в связи с глубочайшими переменами в экономике, технике и культуре в среде крестьянства даст совершенно новые формы возрастного развития в сравнении с теми, какие накоплены о детях крестьянства буржуазной наукой, изучающей их в условиях «идиотизма деревни». Эта же задача сугубо заостряется в отношении к наименее ребенку, приобретающему благодаря перемещению промышленной географии Союза, колхозной агротехнике, культуре на родном языке исключительно благоприятные условия для быстрого и качественно богатого развития возрастных особенностей, не виданных у «малых» национальностей в буржуазных странах. Все эти задачи педологии не осуществимы, если она при реализации

них не будет вести упорной беспощадной борьбы на два фронта — как с правым недоучетом колоссальных возможностей детского развития, открываемых бесклассовым обществом, так и «левацким» игнорированием тех еще очень значительных трудностей, которые останутся в условиях неизжитой, обостренной остаточной классовой борьбы первого этапа бесклассового общества.

16. Конкретные задачи педологии на данном этапе заключаются в следующем.

А. В области дошкольных возрастов — изучение особенностей предшкольных возрастов и критическая переработка старых материалов в свете задач политехнического воспитания. Каковы в условиях конкретной среды социалистического государства возрастные особенности идеологического и интеллектуального развития предшкольных возрастов; возрастные особенности их интересов и деятельности как в смысле содержания, так и процессов, каковы возрастные нерты в росте детского коллективизма и т. д. Все эти данные необходимы для указания наиболее эффективных возрастных путей по построению программ, круга навыков и знаний и по методам учебно-воспитательной работы в яслях и детсадах. Все эти материалы, как и данные о других возрастах, необходимо проработать с учетом своеобразия конкретной среды, в которой развиваются дети: промышленные центры, колхозы, нацобласти и т. д. В области предшкольных возрастов не изжит еще явная идеалистическая опасность в виде грубого биогенетизма и аутогенетизма, особенно значимая именно в этих возрастах, что требует беспощадной борьбы при условии настоящей, вейшей борьбы на два фронта внутри материалистической педологии с основным ударом по механизму как главной опасности внутри материализма.

Б. В области школьно-подростнических возрастов — критическая переработка старых материалов и углубленные новые исследования по вопросам особенностей развития этих возрастов в условиях роста социализма и бесклассового общества. Особенности идеологического и интеллектуального развития на различных возрастных этапах (I, II, III школьные стадии и период юности), этапы коллективизма, особенности эмоциональной сферы, интересы, деятельность, тип моторики, соматики

и пр., — в свете программ и методов учебно-воспитательной работы в политехнической школе. Здесь заново встают вопросы (как и в предшкольном возрасте) о возрастных соотношениях между так называемыми теоретическим и практическим мышлением и о роли идеологического развития в этих соотношениях. Вопросы о связях психики и моторики, о возрастных типах мыслительных процессов, о роли эмоций в интеллектуальной деятельности и о характере этой роли, о значении возрастной физиологической специфики для психической деятельности и т. д. На базе этих возрастных данных должны быть выработаны указания о наиболее эффективных возрастных путях для идеологического развития ребенка и для роста его политехнических представлений, знаний и навыков, для планировки учебно-воспитательного материала с точки зрения соотношения в нем теории и практики, последовательности его методов и дозировки его подачи, для построения общего учебного плана и режима школы. Эти же возрастные указания должны быть выявлены и по вопросу о комплектовании школьных групп и бригад (возрастные принципы подбора) и по вопросу об организации каждого участка подработки вплоть до мельчайших его отрезков: планировка урока с точки зрения возрастного типа внимания и памяти, с точки зрения преобладающего типа мыслительных процессов, характера утомляемости, состояния сенсорной, двигательной сферы и т. д. Все эти возрастные указания должны быть одной из важнейших методических предпосылок для развертывания всей системы политехнического воспитания и образования: как преломляются в возрастном мышлении и деятельности ребенка данные из техники в их общем и специальном материале, в каких связях эти процессы с сенсорной и моторной сферой возраста, каковы возрастные пути роста конструктивно-технического мышления и одаренности, каковы наиболее ценные в возрастном восприятии виды производства и производственных процессов, дающие наибольший политехнический и учебно-воспитательный эффект и наилучшие связи с общинтеллектуальным и общеобразовательным материалом и какого типа инструментария, рабочих мест требуют особенности возраста. На основе уже существующих, практически прора-

ботанных и вновь растущих материалов должны быть раскрыты новые школьные программы и методы их проработки, в духе наилучшей их возрастной доступности при условии максимальной активизации исследовательской и действенной инициативы возраста. В противовес «левацким» концепциям о возрастах, стирающим границы возрастов и тем уничтожающим возможности организованной плановой подработки с ними должны быть выявлены возрастные указания в свете наиболее продуктивных путей — последовательного, систематического воспитания, обучения, упражнения на базе новых программ. Большого внимания требуют материалы об особенностях идеологического коллективистического развития возрастов для правильного подхода в методах пионерработы к детскому самоуправлению, к соцсоревнованию и ударничеству в школе; подбор групп с учетом возрастных данных, размеры групп, особенности вожаков, характер заданий, тип разделения работы, характер стимуляций и т. д. — все это должно строиться в связи с учетом возрастных особенностей. Не меньшего внимания потребует выявление возрастной роли игрового поведения в связи с общественно-политической и учебно-воспитательной работой детей, в особенности на младших этапах, изучение возрастных особенностей детской литературы (как учебной, так и художественной и научно-популярной) с точки зрения доступности словаря, типа предложений, тематики, последовательности и логической трудности материала, участия образов, драматизации, роли рисунков, шрифта и т. д.

Как школьный, так и подростнический возраст в условиях борьбы на два фронта требуют величайшей бдительности и беспощадной борьбы в отношении к еще далеко неизжитому явному идеализму в трактовке этих возрастов («биогенетическое» их толкование, психический рост «изнутри», «шизотимическая» теория подростка и т. д.), целиком разрывающих подпроцесс и политическое воспитание в политехнической школе.

17. Указанная выше работа по педологическому изучению возрастных особенностей должна вестись в основном в школах и других детучреждениях в теснейшей связи с учительством, с максимальным привлечением психологов и врачей для объединенного педологиче-

ского изучения. Изучение должно идти в условиях живого процесса, при повседневном контакте с педагогическим советом школы и с широкой учительской общественностью (конференции, совещания, курсы). Работа по изучению возрастных особенностей должна быть органически слита с повседневным педологическим инструктажем учителя и родителей как по общим, так и по узким вопросам возрастного подхода, при условии непрерывной борьбы за рост их педологической культуры.

18. Эта работа по педологическому изучению и педологическому инструктажу требует огромной развернутой сети педологических станций, лабораторий, кабинетов, требует создания педологических кадров в каждом базовом детучреждении, а затем во всех детучреждениях без исключения.

19. Плановая и повседневная педологическая работа и педологическая пропаганда превращаются в одно из основных условий роста педагогического мастерства и педагогической эффективности: учитель должен понимать возрастные особенности, должен уметь их подмечать, выявлять, учитывать, должен научиться перестраивать свой подход в связи с своими педологическими наблюдениями. Это требует внедрения педологии во все программы и материалы, связанные с подготовкой и переподготовкой учителя (вузы, техникумы, курсы, конференции, кружки, педагогическая пресса и т. д.) при условии серьезного удельного веса педологии в этой области (по количеству часов и прочим условиям работы).

20. Огромное значение приобретает широкая педологическая пропаганда в массе трудящихся; так как педагогическая роль семьи и роль родительской связи с детским учреждением очень велика, интерес трудящихся к педологическим вопросам нарастает с каждым годом. Необходима серия педологических лекций, докладов, конференций на предприятиях, в колхозах и т. д., организация педологических кружков, построение педологических кинофильмов, издание массовой педологической литературы. Из педологического актива в этой работе необходимо извлечь пролетарские и колхозные кадры для рабочих факультетов и последующей высшей их педологической квалификации в педвузах.

21. Вся эта многообразная педологическая работа требует воспитания огромной армии высококвалифицированных педологических кадров при условии самого строгого их классового отбора. Надо помнить, что педологическая квалификация кроме общественно-политической и педагогической подготовки требует также значительных естественно-научных, психолого-физиологических и отчасти психопатологических знаний, — и это делает особо значимым вопрос о профиле и квалификации педолога. Необходимо проработать будущие педологические кадры в лучшем активе комсомола и учительства, на рабфаках, в медицинском молодняке, связанном с педпроцессом. Необходима мощная педологическая аспирантура, при условии максимального методического объединения и унификации в ее подготовке, а также нужна огромная работа по глубочайшей переквалификации старых педагогических кадров — как средних, так и высших, при условии тщательного отсева чуждых и враждебных элементов (пересмотр и фильтровка кафедр научных учреждений, марксистско-ленинский критический анализ литературных высказываний). Необходима правильная расстановка педологических сил с максимальным выдвижением пролетарского и коммунистического молодняка.

22. Проблема педологических кадров неразрешима без развернутой сети педологических отделений в педвузах и без создания центрального педологического вуза, который должен дать образцы показательной подготовки педологических кадров. Исследовательская работа по педологии, идущая по кабинетам, станциям, сейчас распыленная, бесплановая, должна быть объединена в целях единого общеметодологического и научно-методического руководства в центральный педологический институт, где необходимо сосредоточить все основные исследования по изучению возрастных особенностей детей на всех возрастных этапах при обязательном условии общего руководства этим институтом исследовательской работы по периферии Союзу.

23. Необходима богатая педологическая литература — как учебная, так и научно-исследовательская и популярная. Необходим тщательный пересмотр и переработка вышедшей педологической ли-

температуры с изъятием заведомо вредной.

24. Все указанные выше условия неосуществимы без овладения педологией марксистско-ленинским наследством в целом и в тех его областях, которые особенно близко связаны с проблемами педпроцесса и вопросом детского развития. Методологическая слабость педологии обуславливает и посейчас ту бедность в области действительно научных методов изучения ребенка, которыми пока оперирует педология и ради-

кальная переработка которых является центральной ее задачей.

25. На основе развернутой критики и самокритики, при условии непрерывной и беспощадной борьбы на два фронта, памятуя, что и явный идеализм еще далеко не изжит на педологическом фронте, педология должна вступить на марксистско-ленинский путь, должна органически срастись со всей системой культурно-воспитательной работы в стране побеждающего социализма.

ИЗ ПРЕНИЙ ПО ДОКЛАДУ Т. ЗАЛКИНДА

Н. К. Крупская. Я, товарищи, собираюсь выступать не как педолог,— я не педолог,— а как педагог. И вот что мне хотелось сказать. Сейчас у нас на педагогическом фронте, что называется, горячка, настоящая лихорадка. Мы напряженно работали в этом году над перестройкой программ. Необходимо было точно определить круг знаний, которыми должны овладеть ребята на каждом году школы. В процессе этой работы приходилось слышать немало очень странных высказываний. Особенно запомнилось одно высказывание, которое, по-моему, иллюстрирует весьма печальное положение нашего педологического фронта. Говорит человек,— не кто-нибудь, а руководитель бригады по выработке программ одного из важнейших предметов: «Нам надо программы строить совершенно независимо от того, как там ребята будут их воспринимать. Нам важно дать вот такое-то содержание, и мы должны это содержание внедрить в головы ребят во что бы то ни стало». Для него не стоит вопроса о том, может это воспринять ребенок известного возраста или не может воспринять, каков его жизненный опыт, запас понятий и пр. И такие выступления не единичны; стоит ли вопрос о методах, о проверке знаний, на каждом шагу чувствуется, что нет знания ребенка, и прямо хочется криком кричать: а где же педологи?! Надо сказать, что педологи при выработке программ были в нетях. Выступавший только что товарищ «философический» рассуждала: «Дело идет конечно медленно, но просвещенческий фронт всегда отстаёт, нам надо сначала ведь дать точные дефиниции, какая это наука педология», и т. д.

Разве можно так подходить? Педагогам приходится работать, они чув-

ствуют всем своим существом, что надо педагогу опираться на всестороннее научное познание ребенка, без этого вся педагогика будет нрезвычайно примитивна. Надо дать программу знаний и умений, которые ребенку надо усвоить; надо разработать методы овладения знаниями; надо, чтобы усвоение знаний неразрывно было связано с коммунистическим воспитанием, и т. д. А где голос педологов? Я думаю, что ни один педагог-практик не может отрицать необходимости педологии. Педагоги чувствуют, что старые методы умерли, старая психология, психология идеалистическая, не может помочь настоящему, что надо гораздо научнее все это дело поставить, научнее, глубже исследовать возрастные особенности ребенка. А у нас царит голый, примитивный эмпиризм, а эмпиризм это субъективизм,— у одного одни наблюдения, у другого другие. Эмпиризм — опбра плохая, с такой опорой далеко не уедешь. Нужны научные основы, научное знание ребенка. Где же эти научные основы? Старое не годится, а новое должны педологи дать. И тут ощущается,— не немножко, а очень сильно ощущается,— то, что наша педология как-то еще очень много занимается отвлеченными рассуждениями, очень много останавливается на дефинициях, а то, что под рукой, то дело, для которого нужна педология для которого она необходима,— это дело отодвигается на задний план.

Тут т. Мусатова говорила: «Педологи много сделали в смысле изучения ребенка». Но тогда, как же это могло случиться, что программа без педологов обсуждается? Если что сделано, надо научиться товар лицом показывать. Есть ценные обследования, цен-

ные выводы,—надо уметь их рекламировать, чтобы они до школы доходили и каждый бы знал об этих достижениях. А то педагогика не знает о достижениях педологии. Если действительно есть крупные достижения педологии, надо кричать о них, надо говорить о них особенно настойчиво. А педологи относятся как-то очень равнодушно, рассуждают так: «Вот поговорим — договоримся; вот когда разрешим вопрос, насколько научна педология, тогда скажем свое веское слово». Получается, по-моему, совершенно ненормальное положение.

Я думаю, что говорить о том, что педагогика не может без педологии существовать, без всестороннего научного изучения ребенка, в этой аудитории не стоит, это ясно само собой.

Я хотела бы сказать несколько слов по поводу доклада т. Залкинда. Может быть, я не очень в курсе дела, но мне показалось, что т. Залкинд немного заразился теми настроениями, которые у нас довольно распространены, хотя это странно слышать от врача по специальности, каким является т. Залкинд: он несколько свысока смотрит на «био». У нас в педагогике было бесконечно много споров о том, какая педагогика наука: «био» или «социо»? И то, что в педагогике есть элементы «био», отвергалось с негодованием. Были такие разговорчики: «Как это человека с лошадью или с обезьяной сравнивать», и т. д. Но ведь вопроса о тождестве никто никогда не ставил. Но в этих разговорах звучало идеалистическое высокомерие по отношению к «био». А нам, мне кажется, надо «био» всячески подчеркивать. У нас часто наблюдается перескакивание через необходимость биологического изучения возрастных особенностей ребенка. Утверждение самого «левацкого» типа: «Ребенок все может, в любом возрасте все может воспринять», — по-моему, это у нас довольно обычно было, и до конца это не изжито. Мы даем трехверстную программу, формулированную в форме тезисов, годную для какого-нибудь научного института, и никто даже не подумает об этом. «Ребенок все может, надо только, чтобы он понял, что надо сидеть тихо в классе, внимательно слушал и аккуратно зубрил уроки», и т. д., а учет возрастных особенностей — это-де чуть

не контрреволюция. Мы должны знать особенности каждого возраста. Я думаю, что никаких настоящих программ мы не построим, если мы внимательно не будем изучать эти особенности.

Или вот например разговор о наследственности. Как-то неприлично даже считается говорить о наследственности (смех). А между тем отрицать наследственность — значит говорить против здравого смысла. О прирожденности идей, я думаю, давно уж никто не говорит. Это давно прошедшие времена. А относительно наследственности органической — мы все наблюдаем каждый день эту наследственность. А мы считаем, что каждый, кто заговорил о наследственности, — это уж чуть не биогенетист, и — я не знаю — еще что. Мне кажется, что так нельзя подходить. Если мы не будем учитывать наследственность, не будем внимательно в нее вглядываться, мы не сумеем эту наследственность направить в такое русло, чтобы она превратилась в силу, а будем просто отмахиваться от реальных фактов, закрывать глаза на то, что есть. Мы должны научиться подходить к ребенку, учитывая его индивидуальные особенности, являющиеся результатом наследственности и тех условий, в которых ребенок рос. Это не противоречит коллективности — коллектив не обезличка. Мы должны найти методы, как поднять наследственность на новую ступень и превратить ее в нечто высшее. Очень часто бывает так, что наследственность, которая иногда проявляется в очень отрицательных формах, если направить ее в соответствующее русло, может превратиться в очень положительный фактор. Дело педологов указывать, как это сделать.

Мы — материалисты и не боимся никакой наследственности и всесторонне настаиваем на изучении биологических особенностей подрастающего человека.

Конечно, отделять это изучение ребенка от окружающей социальной среды, в которой он растет и развивается, просто немислимо, одно с другим неразрывно связано. Тов. Залкинд совершенно прав, когда он говорит, что дуализм не в том заключается, что изучают все стороны, а в том, когда «био» изучается само по себе, а «социо» — само по себе, и что тут должна быть всесторонняя увязка. Когда были споры по педагогике относительно того,

что такое педагогика, — «био» или «социо», то я в то время просматривала замечания Владимира Ильича к его выпискам о Гегеле; в одном месте он делает такое примечание: «я так понимаю, что Кант предлагает отдельно изучать каждую область знания, а Гегель стоит за всестороннее изучение явления, за всестороннее изучение предмета». Это замечание подчеркивает, что с диалектической точки зрения именно важно со всех сторон изучить предмет. Может быть, я говорю о слишком хорошо известных всем вещах, но мне кажется все же, что те споры, которые были по линии педагогики, показывают, что тут полной ясности нет. Изучать ребенка мы должны всесторонне, тесно связывая воедино все стороны изучаемого явления, и в этом отношении в тезисах по педологии, по-моему, надо тоже подчеркнуть необходимость всестороннего целостного изучения ребенка.

Возьмем рефлексологию. О рефлексологии тоже, кажется, теперь считается неприлично говорить, но сегодня уж такой день, и с меня как с педагога, может быть, и нельзя требовать, чтобы я говорила о педологии так, как это в моде; так вот, мне кажется, что рефлексология — это громаднейшее достижение с точки зрения материалистической в том отношении, что она показывает связь между внутренним миром человека и внешним миром. Конечно, у нас в рефлексологии до чрезвычайности много вульгаризации, упрощения, механистичности. Вопрос часто сводится к простым рефлексам, к сумме рефлексов, работа не доводится до конца, не вскрывается «самодвижение», развитие мысли. Но я боюсь, что если мы будем забывать о рефлексологии, как бы у нас наша психология не укатилась в идеалистическую психологию, как бы она не оторвалась от материалистических корней. Этот отрыв недопустим, и мне кажется, что люди, в этом отношении подкованные, должны точно указать на значение рефлексологии и указать, обо что рефлексология спотыкается, что мешает ее дальнейшему развитию.

Тов. Залкинд в свое время увлекался Фрейдом и недостаточно говорил тогда об отрицательных сторонах фрейдизма, о том, что Фрейд очень далек от материалистического мировоззрения и что

не случайно, что теорию Фрейда используют в первую очередь пасторы, религиозные проповедники. Но у Фрейда есть ведь некоторые ценные вещи. Может быть, я недостаточно знаю, но, по-моему, очень большое значение имеет выяснение соотношения между подсознательными импульсами и сознательными. Эта сторона дела очень интересна у Фрейда. Если мы у идеалиста Гегеля берем очень многое, то, может быть, и у чуждого материализму Фрейда все же отдельные интересные мысли надо взять и проработать их с нашей материалистической точки зрения. Вопрос о переводе подсознательных импульсов поведения человека в сознательные очень важен с педагогической точки зрения. Вот эту сторону дела следовало бы отметить.

Почему надо было бы сказать т. Залкинду о Фрейде? Потому, что т. Залкинд раньше говорил без оговорок, а сейчас надо бы дать ему правильную оценку фрейдизма. У нас идут большие споры по целому ряду педагогических вопросов, и каждый день наблюдаются такие вещи, что загибщики в ту или иную сторону стараются выправить свои ошибки, искренно стараются выправить. Но часто у них выходит так, что с водой они выплескивают ребенка. Так например происходил съезд культработников профсоюзов; там ставился вопрос о библиотечном деле, и один из библиотекарей говорит: «Я признаю своей ошибкой то, что я говорил, что необходимо изучать читателя. Никогда больше не буду так ставить вопроса». Это значит, как выражался Плеханов, повторяя шутку французского писателя Доде об охотнике, «довести козу до крайности». Или, когда говорят о Шульгине, который все сводил к влиянию среды и отрицал влияние школы, желая отгородиться от него, сплошь и рядом говорят: «нельзя говорить о влиянии среды». Но как же не говорить о влиянии среды? Тогда надо перестать быть марксистом. Ведь ошибка Шульгина не в том, что он говорил о влиянии среды, а что все сводил к стихийному влиянию среды, говоря о школе, недооценивал значения организации этой среды в целях обучения и воспитания и направления среды в определенное русло.

Планомерное сознательное воздейст-

вне на ребенка он недооценивал. Об этом разговор был, а не о том, что среда вообще не влияет. Таким образом, на каждом шагу мы видим такие ошибки в исправлении перегибов, которые говорят, что у людей нехватает прямо знания марксизма, и от этого получается то, что, желая поправить ошибку, человек попадает из огня в полымя. Тут особенно хочется взывать: больше надо заняться изучением марксизма, тогда многие вопросы станут ясны сами собой. Я т. Залкинда несколько, ни на минуту не хочу упрекнуть в недостаточном знании марксизма, а если я про Фрейда говорю, то только для того, чтобы кто-нибудь не увлекся, не стал отрицать необходимость изучения вообще того, что пишется за границей, что там делается, какие вопросы там возникают, и т. д.

Некоторые школы отбрасывают совершенно связь теории с практикой. А ведь отсутствие связи между теорией и практикой — это же отступление от самых основ марксизма. Так что в этом отношении надо быть очень настороженным, чтобы не впасть в ошибки.

Теперь приходится иной раз слышать: «Как же можно в журнале писать об Америке, о Германии, как бы тут еще чего-нибудь не перенять вроде метода проектов» (смех). Когда Ленин говорил о необходимости овладеть всеми знаниями, всем тем, что добыто наукой, он относил это точно так же и к педагогике. Критически переработать, пересмотреть, что надо в помойное ведро выбросить, а кое-что взять, переработать. Но ознакомиться с тем, что сделано педагогической наукой, пусть насквозь буржуазной наукой, нам надо для того, чтобы найти свои правильные пути.

Теперь я хотела бы еще вот на каком вопросе остановиться — о возрастных особенностях. Это важнейший вопрос. Если мы сейчас перескочим через этот вопрос, у нас по части педагогики ужаснейшие загибы будут. Как подойти? Какими методами? Тут один товарищ говорил, какие методы допустимы, какие недопустимы. Я думаю, что это немного схоластический подход к вопросу. Она говорит: «Вот метод тестов недопустим». Да ведь тест тесту рознь. Есть тесты, которые действительно никуда негодны, а есть тесты, которые

могут помочь изучению ребенка. Но только одни ли тесты, или надо эти тесты еще дополнить другими наблюдениями, целым рядом других наблюдений? Вопрос, по-моему, не так уж стоит, что раз глупые, нелепые тесты применялись, то надо сказать, что в тестах ничего хорошего нет. Какой тест — все от этого зависит, и насколько он умело применяется. Так что вопрос вообще о методах требует не такого формального подхода, а гораздо более углубленного. Надо смотреть, насколько тот или другой прием помогает всестороннему изучению ребенка. Сейчас, когда говорят в педагогике о методах, начинается классификация методов — иллюстративный метод и т. д. Большое количество методов. И начинают спорить: допустим тот или иной метод или недопустим? И часто даже не расшифровывают, что за метод такой. Это — схоластика, пустопорожные разговоры, в которых никакой научности нет.

Теперь один вопрос, который, по-моему, очень важен. Мы говорим об особенностях советской педологии, говорим о том, что важно всю социальную обстановку изучать, но, — просто, может быть, это мое незнание области педологии — я что-то не слыхала относительно того, чтобы у нас педологи особенно подробно разрабатывали методы изучения среды с точки зрения педологии, как та или другая среда действует на ребят. По-моему, по педагогике кое-что есть, хотя маловато, но по педологии, — может быть, сами педологи недостаточно кричат об этом и недостаточно на педагогов напирают, — о том, как какая среда действует, как будто маловато дается. И часто даже говорятся не очень правильные вещи; берется, скажем, какой-нибудь детский коллектив вне общей среды, он как-то изолируется от этой среды, получается какая-то оранжерейная обстановка. Мы мало учитываем то, что наша педология особенно должна учитывать. Говорится, правда, много о том, что нужно особенности среды учитывать и менять среду учитывать. Но педологам не грех было бы четче ставить вопросы, ближе вглядываться в жизнь. Вот у нас все фигурируют в качестве воспитателей родители, без родителей — ни шагу. А между тем сейчас у нас например кругом страшно растет безнадзорность: отец

занят, мать занята, заняты на фабрике, и общественная работа очень отвлекает людей от семейной жизни, не могут уже жить люди без этой общественной работы, вся обстановка семейная меняется, семья уже стала другой, она перестала быть производственной единицей, как было раньше, ее лицо все больше и больше становится совершенно другим, даже в деревне, а не только в городе. А у нас все: сказать родителям, и все идет ориентация на родителей, которые были раньше собственниками ребенка, а сейчас это все меняется. Вот эти особенности среды педологи, кажись, плохо учитывают. Мы много говорим о школьных коллективах, а как этот коллектив меняется под влиянием той или другой обстановки, этот вопрос, мне кажется, недостаточно разработан. Тут, может быть, я зря клевету на педологию. Товарищи выступающие скажут, что сделано в этом отношении.

В заключение я еще хотела бы пару слов сказать вот о чем: мне кажется, что когда формируется педолог, ему надо некоторое время непременно побыть педагогом. Я не говорю и категорически возражаю против, чтобы слить в одно педагогику и педологию. Я считаю, что это было бы крупнейшей ошибкой, потому что педология требует особых научных подходов, требует особого внимания к определенному изучению ребенка, и если слить ее с педагогикой, то эта задача отодвигается на второй план, и мы будем говорить о воспитательных воздействиях, а вопрос о всестороннем изучении самого ребенка будет отодвигаться на задний план. Так что растворять в педагогике педологию было бы совершенно неправильно. Но думаю, что было бы чрезвычайно полезно, чтобы педолог, формирующийся в наших учебных заведениях, непременно поработал бы некоторое время — и довольно порядочно — на педагогической практике. Тогда для него станут гораздо яснее и ближе те большие педагогические вопросы, которые сейчас напугают, и тогда мы не будем слышать таких разговоров, что сейчас решим, наука ли педология, и лишь потом подойдем к разрешению практических вопросов. Тогда педолог первый будет стараться искать ответы на эти практические вопросы, а если это будет так, то я убеждена, что чем ближе станет педология к практике, чем больше она

будет давать конкретных ответов на злободневные вопросы, тем больше ее значение будет подниматься и тем больший вес она будет приобретать, а так она немножко как-то в стороне стоит, и если у дошкольного возраста еще кое-что сделано, то о школьниках и подростках, о переходном возрасте, где особенно нужны указания педологов, говорится очень мало.

Вот мой вопль. как педагога, а вы, как педологи. разберите уже, учтите уже детально, что педологией сделано, и постарайтесь сделанное продвинуть в широкие круги педологов. (Аплодисменты.).

Колбановский¹ (директор Института психологии, психотехники и педологии). В течение ряда лет обсуждается вопрос о положении и задачах на педологическом фронте. Этот факт сам по себе свидетельствует о неблагоприятном положении педологии. Вместо того чтобы отвечать на ряд животрепещущих вопросов, волнующих советскую школу, конкретно помогать педагогам, родителям, пионерским и комсомольским организациям в деле рационализации воспитания и обучения детей и подростков в школе, в общественных организациях и дома, педологи (преимущественно теоретики, «вожди») занимаются схоластическими словопрениями о том, наука ли педология, а если наука, то какая, биологическая или социальная, биосоциальная или социобиологическая?

В чем специфика педологического метода (подхода) к изучению ребенка? В чем отличие его от психологического, физиологического и других (подходов) методов?

В то время как педологическая практика разрешает ряд этих вопросов конкретной помощью школе, педологическая теория плетется в хвосте, обнаруживая бессилие и бесплодие педологов-теоретиков в решении давно назревших проблем.

Попытки построить педологию как синтез (точнее, сумму) различных наук, изучающих ребенка, или заменить педологией все эти науки (на педологическом наречии это называется «педологически обосновать» или «педологизиро-

¹ Тов. Колбановский выступил в дискуссии дважды; по просьбе редакции при редактировании стенограммы он объединил оба выступления.

вать»), или создать педологию как универсальную науку о человеке от колыбели до могилы внушают серьезную тревогу за судьбу педологии, до сих пор не сумевшей найти своего предмета и метода.

Отводя в сторону беспредметные схоластические споры и беспринципную грызню по вопросам организационного порядка, подойдем к существу вопроса о путях дальнейшего развития педологии.

Центральным пунктом дискуссии является вопрос о сущности педологического изучения ребенка и подростка. Педологи считают, что ребенка нужно изучать всесторонне, синтетически, в целостном плане, в его возрастной специфике. В этом — гвоздь педологизации наук, изучающих ребенка. Сама педология при этом выступает в роли методологии всех наук о ребенке, как наука о «самодвижении ребенка» (А. Б. Залкинд). Внешне это выглядит очень р...р...революционно.

При этом педологи как правило забывают о самой малости, о том, что всестороннее изучение ребенка не упраздняет, а предполагает специальное изучение каждой из сторон его развития.

Теоретики советской педологии считают, что в отличие от буржуазной школы и педагогики советская школа должна изучать конкретного классового ребенка, не разрывая его в отдельности на «душу» и тело.

Второй тезис т. Залкинда говорит: «Изучение ребенка на Западе идет в дуалистическом плане, при игнорировании в основном возрастной специфики и при полном отрицании классового подхода (разрядка моя. — В. К.) в изучении детской массы... Объединенного целостного материала, систематизирующего данные о ребенке в плане единого педпроцесса, в западной науке о ребенке нет».

В оценке классовой сущности и классового подхода к детям буржуазной школы т. Залкинд резко расходится с... Лениным.

Владимир Ильич в известной речи на III съезде РКСМ так характеризовал буржуазную школу: «Вся старая школа, будучи целиком пропитана классовым духом, давала знания только детям буржуазии. Каждое слово ее было подделано в интересах буржуазии. В этих школах молодое поколение рабочих и

крестьян не столько воспитывали, сколько натаскивали в интересах той же буржуазии. Воспитывали их так, чтобы создать для нее пригодных слуг, которые были бы способны давать ей прибыль и вместе с тем не тревожили бы ее покоя и безделья».

Точка зрения Ленина совершенно ясна. А т. Залкинд наивно полагает, что классовый подход к ребенку есть завоевание советской педологии. Неверным также является и его утверждение о том, что буржуазная наука игнорирует возрастную специфику в изучении ребенка. Наука не может изучать каких бы то ни было закономерностей развития иначе, как во времени и пространстве. Стоит открыть книгу любого буржуазного психолога и врача по вопросам развития ребенка, чтобы убедиться в том, что они во многом лучше нас изучают возрастную специфику развития.

Остается последний пункт — о «целостном подходе». В этом пункте т. Залкинд прав. Буржуазные ученые не владеют методом диалектического материализма. Они еще не создали единой науки о... «самодвижении ребенка». Вероятно, даже сама постановка этой задачи повергла бы их в отчаяние. Но лучшие буржуазные педагоги умеют прекрасно использовать данные, предоставляемые в их распоряжение физиологией, медициной (специальной школьной санитарией и гигиеной) и психологией для того, чтобы рационально построить педпроцесс. Знание каждой из сторон развития ребенка дает возможность создать целостное представление о его развитии. Советские педологи, думающие иначе, надеющиеся всесторонне изучать ребенка без знаний каждой из сторон его развития, искажают основное требование диалектического материализма.

В этом отношении отнюдь не вредно было бы кой-что позаимствовать от буржуазной школы, от буржуазной науки, вместо того чтобы огульно ее отрицать.

Весьма уместно было бы вспомнить относящиеся к этому вопросу слова Ильича: «Поэтому, отрицая старую школу, мы поставили себе задачу взять из нее лишь то, что нужно для того, чтобы добиться настоящего коммунистического образования».

«Учение, воспитание и образование молодежи должно исходить из того материала, который оставило нам старое об-

щество. Мы можем строить коммунизм только из той суммы знаний, организаций и учреждений, при том запаса человеческих сил и средств, которые остались нам от старого общества. Только преобразуя коренным образом дело учения, организации и воспитания молодежи, мы сможем достигнуть того, чтобы результатом усилий молодого поколения было бы создание общества, не похожего на старое, т. е. коммунистического общества».

Эти мысли весьма свежо звучат, когда мы вплотную подходим к построению бесклассового коммунистического общества и когда всякого рода негативный подход к буржуазной культуре, огульное отрицание того, что сделала старая буржуазная наука, могут завести нас только в тупик. На голом месте науки не построишь. Надо решительно бороться против двух крайностей в этом деле: против отрицания и полного игнорирования наследия буржуазной школы, а также против некритического усвоения буржуазного наследия. Задача заключается в том, чтобы, следуя указаниям Ленина, критически овладеть наследием старой культуры, отмечая и отбрасывая всякий идеалистический реакционный хлам и усваивая то ценное, что может быть нами использовано при построении советской школы.

Эти азбучные истины не мешало бы усвоить и педологам.

Коренное зло буржуазной науки заключается в ее метафизическом подходе к изучению различных вопросов действительности. Этот подход имеет свои классовые корни.

Естественно поэтому та здоровая реакция, которая вызывается в нашей среде, в том числе и у педологов, против односторонности и разрыва в изучении различных процессов и явлений, происходящих в природе, обществе и мышлении.

Задача изучения различных процессов в их связях и опосредствованиях указана и обоснована диалектическим материализмом.

Эти положения руководят нами в трудном деле перестройки науки.

Остановлюсь для примера на психологии.

Педологи резко отрицательно относятся к психологии. Для многих из них она — синоним идеализма. Поэтому проблеме изучения умственного развития ре-

бенка, его психических процессов: памяти, внимания, эмоций, интересов, активности и т. д., они считают идеалистической ерундой.

Рассмотрим, так ли это.

В существовании психических явлений основоположники марксизма-ленинизма не сомневались и не отрицали необходимости изучения психики. Маркс еще в подготовительных работах к «Святому семейству» характеризовал псевдонаучность идеалистической психологии и указал пути для ее превращения в науку. Энгельс в «Диалектике природы» нарисовал перспективы изучения эволюции психики в органическом мире. Ленин в «Друзьях народа» указал, что задача научного психолога в отличие от психолога-метафизика, занимающегося схоластическим вопросом о «душе», должна заключаться в изучении «материального субстрата психических явлений». В заметках к работе Лассалья о философии Гераклита Темного Ленин специально выделяет и подчеркивает в числе наук, из разработки которых должна сложиться теория познания и материалистическая диалектика, историю умственного развития ребенка, историю умственного развития животных и психологию, т. е. детскую, сравнительную и общую психологию.

Исходя из указаний Маркса, Энгельса и Ленина, мы приступили к реконструкции психологии как науки. Строим ее мы принципиально иначе, чем строилась буржуазная психология. Беря в частности проблему психического развития ребенка, мы не мыслим себе ее изучение иначе, как в связи и на основе закономерностей его физического развития, исходя из принципа психофизического единства. Далее, мы специально фиксируем наше внимание на возрастных переходах, изучая психику ребенка не в застывшем виде, а в ее развитии. При этом, само собою разумеется, изучается ребенок конкретно, в определенной классовой среде и т. п.

Какую цель имеет постановка подобного исследования ребенка? Дать в руки педагогов, общественных организаций, родителей необходимые сведения о закономерностях умственного развития ребенка с целью рациональной организации педагогического процесса в школе и вне школы, научной организации отдыха, игр и развлечений ребенка и подростка и направления его интересов в сторону

выработки из него активного и сознательного строителя социализма. Особое значение приобретает в этом деле рациональное психологическое обоснование политехнизации школы.

Все внимание психологов, изучающих ребенка и подростка, направляется на службу школе, советской педагогике, на помощь ей в деле коммунистического воспитания подрастающего поколения.

Но тут нас перебивают педологи: «То, о чем вы говорите, и есть педологическая работа».

Не будем спорить о словах. Если такая постановка психологической работы по изучению ребенка и подростка — область педологии, мы за подготовку психологов-педологов. Мы только подчеркиваем, что ведущей проблемой для них должна быть проблема «умственного развития ребенка».

Приблизительно то же самое следовало бы сказать о физиологии ребенка, педиатрии, школьной и дошкольной санитарии и гигиене. Различие только в специальном подходе. Для физиолога и врача ведущей проблемой будет проблема физического развития ребенка. При этом однако физиолог и врач не должны забывать о психике ребенка, а также изучать его в конкретной социальной среде.

Если такая постановка работы называется педологической, то против этого возражать не будем.

Мы считаем единственно правильным и научным подход к изучению различных проблем воспитания и обучения ребенка и подростка под специальным углом зрения и разработку этих проблем специалистами-психологами, врачами, физиологами, педагогами и психотехниками. Пусть эта работа называется педологической, как это установилось в нашей практике, но существо этой работы должно быть таковым.

В результате совместной и дружной работы различных специалистов, изучающих ребенка и подростка (а это сотрудничество до сих пор малоизвестно в педологической практике), может быть выработано синтетическое, целостное, всестороннее учение о ребенке и подростке.

Если содержание этой новой науки будет тем, что предполагает своим содержанием педология, то такая наука будет закономерно развиваться и в свою

очередь обогатит и наполнит новым содержанием те науки, которые ее питают.

Спасение педологии от «посягательства» на нее некоторые товарищи видят в организационных мероприятиях. Они заявляют примерно следующее: «Педологам постоянно приходилось драться с врачами, педагогами, психологами и психотехниками в тех институтах и лабораториях, где приходилось совместно с ними работать. Надо создать специальный педологический институт, консолидировать в нем все педологические силы, тогда все пойдет по-хорошему».

Точь-в-точь, как в крыловском «Квартете»: «Мы верно уж поладим, коль рядом сядем»...

При этом они забывают, что педологов в чистом виде в природе не существует, что в такой институт войдут педологи, вчерашние психологи, врачи, педагоги и т. д. Какая гарантия, что дружная творческая работа всех этих специалистов будет обеспечена в стенах монополюс-чистого педологического института?

Нам думается, что задачу надо решать иначе. Надо объединить и организовать всех работников педологии для разработки тех актуальных проблем, которые выдвигает перед ними школа, реализующая решения ЦК ВКП(б) от 5/IX 1931 г.

Работу педологических институтов и лабораторий направить на изучение различных закономерностей развития ребенка, разграничив специальные области научного исследования и координируя полученные ими результаты.

В работе с педагогами и родителями ликвидировать всякое «комиссарство», распорядительские функции, тщательно изучать педагогическую практику и вносить в нее необходимые исправления на основе дружеской контактной работы с педагогами.

И главное, решительно бороться с вульгаризацией марксистско-ленинской теории, чрезвычайно распространенной в педологической литературе.

Меньше звонких трескучих фраз о революционном значении педологии, больше деловой помощи школе.

Феофанов (Институт ППП). Тов. Колбановский выражал в своем выступлении не мнение педологического сектора Института ППП, а мнение свое, личное, так как все то, что он высказывал о пе-

педологии, о ее предмете, о сущности ее, не является мнением педологического сектора, который в громадном большинстве его научных сотрудников и аспирантов стоит в данный момент на той точке зрения, что педология как наука возможна, что она существует. Та тематика или основная проблематика, которая у нас намечена и обсуждена в методологической бригаде и предъявлена дирекции и принята ею, состоит из проблемы мировоззрения, проблемы коллективизма (конечно в развитии), проблемы игры (при диалектическом переходе игры в труд) — эти проблемы не являются входящими в круг какой-нибудь другой науки, в том числе и психологии.

Перейду к тому, чтобы в известной степени обосновать наше мнение по вопросам о предмете педологии и о взаимоотношениях ее с другими науками. Я скажу определенно, что в некоторых вопросах я буду выражать не мнение всех без исключения работников педологического сектора, а только, может быть, свое личное мнение, потому что все вопросы, связанные с важнейшими проблемами педологии, в данный момент естественно не являются разрешенными и находятся в стадии проработки.

На основе изучения всей истории педологии за короткий хотя период существования этой науки нужно вывести заключение, что педология возникла на основе практических потребностей, на основе необходимости дать обоснование коммунистическому воспитанию. Конечно, я это беру в ограниченном смысле, потому что не только педологическое обоснование является обоснованием нашей системы коммунистического воспитания. Таким образом, задачей ее было выполнение той практической потребности, которая чувствовалась в данной науке. Мы видим в течение развития этой науки, что педология несомненно кустила корни в практику. Нам говорят, что были огромные извращения и правого и «левого» характера в педологии и т. д. Конечно, при более углубленном изучении истории развития этой науки эти извращения и ошибки педологии ясны, и ясно, по каким причинам они возникли, каковы их истоки и т. д. Но к чему идет педология в разрешении определенных основных своих проблем? Если возьмем одну из основных ее проблем, проблему о предмете и методе педологии, мы видим, что в самом начале и

в течение долгого периода времени тут была чрезвычайная путаница в понимании предмета педологии. Мы видим, что вначале педология понималась как наука о целостном ребенке, и этот целостный ребенок понимался просто как организм. Отражение этого вы найдете в различных документах, которые имеют вполне официальный характер, и у различных руководящих работников. Далее, педология понималась как наука, которая изучает всесторонне ребенка; но так как всестороннее изучение ведется различными методами и различными науками, то при этом «всестороннем изучении ребенка в целостном плане» терялся самый предмет педологии; центральное понятие целостности понималось совершенно неправильно. В настоящее время в результате последних дискуссий мы видим определенный благоприятный сдвиг, при котором предмет педологии начинает более или менее определяться: для целостного педологического изучения выделяется в ребенке его социальная личность. Кроме того мы видим уже у ряда руководящих педологов, в том числе и у т. Залкинда, ударение на то, что в этой целостной личности, понимаемой как социальная личность, мы центральным предметом изучения педологии берем именно эту социальность. Что же касается соматических моментов, физиологических моментов, то они имеют подчиненное значение; основным ведущим моментом является социальное. Это несомненно тот шаг вперед, который совершенно необходим для более точного определения предмета педологии.

Но я думаю все же, что в настоящий момент мы находимся на такой стадии, когда еще предмет педологии в точности не определен. Это видно хотя бы из тезисов т. Залкинда, когда он говорит, что педология изучает закономерности развития ребенка, его социальное содержание, его психический и идеологический рост и т. д. Тут мы не видим ясной и определенной установки. Как бы можно было это расшифровать? Я думаю, что если мы будем говорить о том, что педология изучает социальную личность ребенка, то конечно этим мы говорим только то, что главным ее предметом именно и является социальное развитие личности ребенка. Но захватывает ли она при своем изучении, допустим, моменты развития чисто психического или материального субстрата этого психического?

Об этом, я думаю, можно говорить, но обязательно дополнять, что это может быть в ней лишь в качестве подчиненных снятых моментов, в качестве так называемых побочных форм движения материи. При таком понимании я думаю, что мы выделяем то центральное, ведущее, что является предметом педологического изучения.

Что является предметом психологии по тем последним установкам, которые например мы видим в официальных документах? Предметом психологии является изучение психических процессов. Особо подчеркивается, что ни в коем случае предметом психологии не является ни изучение поведения, ни изучение идеологии и т. д. Кроме того особо подчеркивается, что психологическое изучение идет в плане выявления именно психических закономерностей развития. Когда мы берем развитие того же мировоззрения ребенка, мы конечно должны выйти за пределы изучения этих психологических закономерностей потому, что мировоззрение включает в себе, конечно разного рода моменты, и в целом развитие этого мировоззрения обусловлено конечно совершенно иными социальными закономерностями, закономерностями развития общества и развития ребенка в контексте этих закономерностей; и мы тут ни в коем случае не захватываем предмета психологии. Захватываем ли мы предмет других наук, хотя бы физиологии? Ни в коем случае. Физиология изучает также и физиологию ребенка, но главным, основным ее предметом является именно изучение физиологии. Но конечно при марксистско-ленинской установке каждая из этих так называемых частных наук естественно учитывает связи и взаимозависимость с другими моментами как низших, так и высших форм движения.

Каким же образом мы можем и должны понимать взаимоотношение с другими науками в плане изучения всего того, что входит в область педологической работы, хотя бы в школе? Я полагаю, что так называемая педологическая работа во всем ее объеме в силу исторически сложившихся условий конечно проходит под руководством педологов, и я полагаю, что этот педолог имеет не только свою специальность, но он есть работник определенной научной области, строящей науку определенного со-

держания, определенного направления. Конечно, в этих педологических лабораториях могут работать другие специалисты — и врачи и физиологи. Естественно, что если вы изучаете, допустим, труд ребенка, может быть, нужно исследование физиолога, каким образом например необходимо выявить закономерность развития мышечной системы ребенка и т. д. Лучше всего изучит такие вопросы физиолог, а мы, педологи, воспользуемся его исследованием. В то же время я думаю, что педолог и педология в этом отношении имеют решающее значение. И я должен предостеречь товарищей от одного уклона, который у нас был в прошлом и который опять-таки появляется, хотя и не столь ясно, и у т. Залкина в его тезисах, где говорится: «При дружеском содействии этих наук идет педологическое изучение ребенка». Но я думаю, что в настоящее время нужно сказать, что в педологической работе, в педологическом обслуживании школы руководящая роль принадлежит педологу. Но тут категорически нужно отвергнуть мысль о методологической функции педологии по отношению к другим наукам. У нас две дисциплины, которые имеют методологические функции по отношению к остальным наукам, это диалектика и истмат. Что же касается остальных наук, — в том числе и педологии, — им на это претендовать нельзя, это будет необоснованная претензия.

У меня получается такой вывод, что в данный момент конечно нет никакого повода к тому, чтобы не считать педологию наукой, оставить надежду на ее построение. А крепкая связь ее с практикой дает надежду на то, что педология выйдет на путь окончательного определения своего предмета, а вместе с этим разрешится связанный неразрывно с определением предмета педологии вопрос о методах.

Захарьян (Институт ППП). В выступлении т. Колбановского обойдены очень острые углы, неправильно разрешены некоторые проблемы, над которыми мы бьемся и которые все-таки у нас, в педологии, разрешаются совсем в другом плане, чем их разрешил сейчас т. Колбановский.

Тов. Колбановский говорил, что мы не должны ссориться и ни в коем случае не должны бояться, что психология похоронит педологию, психотехника похоронит психологию и т. д., наоборот,

мы все должны и будем жить. А на самом деле его выступление было направлено на то, чтобы ликвидировать педологию как таковую.

Я останавлиюсь на тех аргументах, которые приводил т. Колбановский, и постараюсь, хотя, может быть, мне будет очень трудно, эти аргументы опровергнуть. Тов. Колбановский говорил, что не может быть такой науки, которая бы изучала человека целиком; есть науки, которые изучают человека с разных сторон, но нет единой науки, которая изучает человека целиком, также не может быть единой науки, которая изучает ребенка целиком. Я думаю, что это не совсем правильно; это — разрешение вопроса методом формальной логики. Нет науки, изучающей целостного человека, но есть наука — педология, изучающая развитие ребенка, периоды роста человека. Именно эти периоды с их спецификой, с их особенностями берутся в основу педологии. Теперь мы утверждаем, что наука педология изучает возрастные особенности ребенка и охватывает периоды роста человека, имеющие свои специфические особенности.

Дальше т. Колбановский говорил о том, что вот медики изучают многие науки, но в конце концов медик специализируется на какой-то узкой специальности. Почему же педологи берут так широко и в конце концов плавают в этой шире? Но и этот аргумент т. Колбановского был выставлен неправильно и вот почему. Мы тоже имеем свои специальности. Если мы берем науку о возрастах ребенка, то очень мало кто из нас специализируется на возрастах вообще. Каждый из нас специализируется на определенном возрасте. У нас есть педологи-специалисты по младенческому возрасту, специалисты по дошкольному возрасту, школьному и подростковому возрастам. Тов. Колбановский об этом знает. Это, может быть, не очень узкие специальности, но достаточно определенные и разграниченные. Надо действительно признаться, что сейчас существует определенный кризис нашей теоретической педологической мысли и что именно нас поддерживает еще та практика, с которой мы связаны, именно тот конкретный практический материал, та конкретная практическая работа, которую мы ведем на местах, и не надо вовсе замазывать то, что педология ведет большую практическую работу в

школе. Она еще многое пропустила из тех педологических проблем, которые стоят и которые ждут своего разрешения, которые, может быть, уже разрешались помимо педологов; но все-таки мы работаем в школе и работаем больше, чем работают психотехники и психологи.

Дальше т. Колбановский предлагает поделить педологическую работу между психотехниками, психологами и врачами. Я не знаю, что из этого получится; мне кажется, что из этого ничего не получится, потому что никто из них не будет изучать и обслуживать педагогический процесс и обосновывать методы педагогического воздействия.

Я думаю, что только педологи сумеют это сделать. А если педагогу в одно ухо врач будет нашептывать о том, что у него в группе ребята имеют те или другие специфические особенности в физическом развитии, а в другое ухо будет психолог говорить о том, что группа ребят имеет те или иные специфические особенности в психическом развитии, то я думаю, что у педагога закружится голова. Мы, педологи, обслуживаем педагогический процесс, теоретики наши должны помочь нам в этом отношении, а не ликвидировать педологию как таковую и не распределять ее между медициной, психологией и психотехникой. У каждой из этих наук есть своя специальная большая область для работы, и вовсе не нужно им навязывать новые функции. Мы должны констатировать у нас несомненный кризис теоретической педологической мысли, обусловленный, с одной стороны, недостаточной методологической подкованностью наших педологов, с другой стороны, недостаточно правильными, недостаточно целесообразными методами критики педологических работников и руководителей; критиковать, как у нас практикуется, замазывая все черной краской и не видя ценного и творческого в их работе, я нахожу не только не полезным, а даже вредным для дела.

Невский (Московский пединститут). Вопрос об очередных задачах и перспективах педологии должен разрешаться прежде всего под углом зрения основной проблемы взаимоотношения педологии и педагогики в их практической деятельности, ибо, как бы мы ни решали вопрос о предмете педологии, о проблематике ее и т. д., одно остается совершенно

бесспорным, что мы должны разрешать вопрос о наших задачах, о наших перспективах под углом зрения тех задач, которые выдвигаются школой, под углом зрения наших взаимоотношений с педагогикой. К сожалению, эта проблема в докладе т. Залкинда разрешена достаточно примитивно и неправильно по существу. В докладе он дал такую формулировку: педагог учит, а педолог изучает ребенка. Это порочное разрешение исходной проблемы в результате дало и достаточно порочное разрешение всего вопроса. Эта проблема должна разрешаться не так. Очевидно, педагог и педолог в равной мере участвуют в строительстве школы, и тот и другой несут в равной мере ответственность за это строительство, и сводить роль педологии только к изучению ребенка — это значит обесценивать и извращать задачу педологии в школе. И педагог, и педолог совместно строят педагогический процесс, но один из них подходит под углом зрения техники, а другой — под углом зрения технологии этого живого неловческого материала, который является предметом педагогической обработки.

Мне хочется подчеркнуть, что, исходя из несколько иного понимания и толкования этой проблемы, из того, что педолог изучает в основном ребенка, Залкинд вывел всю проблематику, все наши основные задачи, формулируя их в плане изучения, и когда мы возьмем этот перечень проблем для изучения, то возникает вопрос, а чем это отличается от той педологической пятилетки, над которой мы в свое время так обстоятельно сидели, но которая при подведении итогов на 90% остается невыполненной. Почему? Потому, что там планы эти построены именно в порядке такого изучения, для которого мы не создали необходимых и достаточных предпосылок и условий.

Вот мне и хочется сейчас, говоря о перспективах и очередных задачах нашей работы, остановиться на тех предпосылках, которые необходимы для того, чтобы в частности работа по линии изучения ребенка могла быть соответственным образом развернута и чтобы это изучение не превратилось в голую эмпирику, в голое констатирование фактов детского развития, в материал, не дающий практически ничего педагогической практике.

Что нам необходимо? Прежде всего для того, чтобы развернуть работу по изучению, нам нужна педологическая теория, та теория по отношению к которой Сталин говорит, что нужна «теория, которая должна дать практике силу ориентировки, ясность перспективы, уверенность в работе, веру в победу нашего дела». Эту теорию мы должны создать на основе той большой, ценной, но пока только негативной работы, которая проделана в плане нашей методологической критики и самокритики. Огромную работу в этой части мы проделали, но она пока имеет негативные результаты, нам же нужно создать позитивную теорию, при наличии которой наше изучение не будет просто созерцанием, а само превратится в практику, которая поможет нам развернуть изучение как практику.

Что мы имеем в качестве необходимых предпосылок для такой теоретической работы? Прежде всего, предмет педологии для нас сейчас достаточно ясен, и что бы ни говорил здесь т. Колбановский, для нас совершенно ясно, что проблема общественного развития ребенка, проблема общественного развития детской личности в ее возрастной специфике — это есть специфическая проблема, которая ни в какой мере не перекрывается и ни в какой мере не должна подменяться ни психологией, ни соматологией, ни какой бы то ни было другой дисциплиной. Мы знаем, что мы имеем проблему общей теории детского развития, проблему возрастов, проблему детского коллектива, проблему детского мировоззрения, проблему детской деятельности, игры и труда и т. д. и это все не перекрывается никакими другими дисциплинами.

Весь тот педологический материал, которым мы располагаем, при всех его дефектах, при всех его методологических недочетах все-таки требует к себе по меньшей мере такого же отношения, к которому нас призывал т. Колбановский, говоря о буржуазной науке — нельзя все огулом выкидывать за борт. Да, это было сказано по отношению к буржуазной науке. Это т. Колбановский усвоил. Но когда он перешел к нашей педологической науке, к нашему педологическому материалу, он не нашел ничего, кроме безграмотной компиляции. Я думаю, что он плохо читал наши материалы, и этот принцип

сюда не сумел применить. А здесь мы найдем при критическом отношении к этому материалу, опираясь на методологические достижения, которые имеем, несомненно немало такого, что может быть и должно быть переработано под углом зрения диалектической методологии и положено в основу новой педологической теории. Во всяком случае совершенно бесспорно, что нам нужна теоретическая работа. Это такая основная очередная проблема, без которой простое исследование превратится в эмпирику.

Нам нужна серьезная работа над методами нашего исследования. Конечно, неправильно говорить, что у нас вообще нет метода, что мы ограничиваемся в определении наших методов указанием на методы диалектического материализма, но совершенно бесспорно, что наши методы требуют серьезной методологической проработки, требуют над собой серьезной работы. То, что проделано в области педологической теории, хотя бы в негативном плане, в плане методологической критики, это еще не проделано в области наших методов. Элементы ползучего, беспринципного эмпиризма еще господствуют в наших методах, элементы самой невероятной эклектики, элементы, механицизма, пережитки идеализма и т. д., — все это еще в наших методах не изжито. Нам нужно работать над нашими методами. Мне думается, что мы должны в основу работы над методами принять, перефразируя, известный тезис Маркса о Фейербахе: до сих педология изучала ребенка, все дело в том, чтобы его переделывать, воспитывать, формировать. Надо создать методы, которые бы не только изучали, но и формировали ребенка, которые не ограничивались бы констатацией фактов развития, а проводили это развитие в направлении методов коммунистического воспитания. Работа над методами должна быть немедленно развернута, ибо без этой работы, если мы будем говорить просто о проблематике и тематике исследовательской работы, исследование превратится в голую беспринципную эмпирику, как оно до сих пор в большинстве случаев и бывает.

Еще один момент — вопросы организационно-практического порядка, вопросы педологических кадров. Эти вопросы тоже требуют к себе очень серьезного внимания, правильной расстановки педоло-

гических сил. Чем мы беднее силами, тем эта проблема является более актуальной. Вопрос подготовки педологических кадров и рационального использования педологических сил — очередные задачи педологической практики, без правильного разрешения которых мы не сдвинемся с мертвой точки. Мы должны сказать, что в области подготовки кадров у нас неблагополучно. Над этим вопросом тоже нужно работать, нужно разрешить целый ряд организационно-практических вопросов, чтобы спокойно подойти к исследовательской работе, поставить перед собой исследовательские проблемы. Наконец, последнее. Перед нами стоит целый ряд проблем, которые выдвигает педологическая практика. Но как формулировать эти проблемы? Тут я тоже не согласился бы с той формулировкой, которую дал т. Залкинд. Он формулировал эти проблемы в специфически-теоретическом исследовательском плане. Нам можно формулировать наши проблемы как педолого-педагогические проблемы, нам нужно изучать проблемы педагогического порядка, которые требуют специально педологического обоснования, педологического подкрепления, ибо нет и не может быть таких педологических проблем, которые не давали бы в результате разрешения определенных педагогических практических вопросов. Это единство педагогической и педологической проблематики должно найти себе определенное отражение под углом зрения связи теории с практикой.

Итак, товарищи, мы должны сказать, что стоящие перед нами задачи ни в коей мере не ограничиваются просто исследовательскими задачами. Исследование должно развертываться параллельно с развертыванием серьезной теоретической работы, параллельно с работой над методами, параллельно с огромной ответственной, организационно-практической работой. Мы должны консолидировать наш педологический фронт, ибо на нем не все обстоит благополучно. Разброд у нас имеется достаточно большой и за последнее время чрезвычайно углубившийся.

Блонский П. П. Товарищи, в своем выступлении я меньше всего думаю останавливаться на докладе т. Залкинда и вот по каким причинам.

Еще раньше выступавшие товарищи отмечали, что не успел т. Залкинд

сделать свой доклад, как появились тезисы доклада, внесшие существенные изменения и поправки в доклад, и появилась статья в «ЗКП, значительно изменяющая тезисы, а сейчас т. Залкинд предстоит заключительное слово, и, мне кажется, самое лучшее употребление, какое он может сделать из него, это — если даст в нем подробнейшую критику своего доклада.

Вместо этого, я остановлюсь на том выступлении, на котором и все передо мной останавливались, на выступлении т. Колбановского. Мне кажется, это выступление справедливо нас волнует и привлекает наше внимание. Надо признаться, возражения, которые делались т. Колбановскому, меня лично не очень удовлетворили. Мне кажется, ни острые слова, ни лирический пафос не могут быть ответом на его выступление. Известную почву это выступление под собой имеет. Какую почву? Чем оно питается?

Тов. Колбановский, насколько мне известно, недавно соприкоснулся с педологическим фронтом в институте ППП, и какую педологическую работу он там нашел, мы все это знаем. Ясно, что после этого мог сказать т. Колбановский.

Я в этом году впервые начал конкретно работать по педологии подростка в том самом Институте промкадров, в котором работал наш специалист по педологии подростка т. Залкинд. Какие конкретные педологические исследования мы имеем здесь? Мне кажется, нам в порядке самокритики надо хорошенько принять к сведению, что педология, которая не ведет конкретной педологической работы не есть педология, нам нужна конкретная педологическая работа.

Как т. Залкинд определяет педологию — не на словах: мы не малые ребята, чтобы удовлетворяться словесными определениями — как он определяет ее на деле? Как он проводит ее фактически во всех своих выступлениях в течение целого ряда лет. Сейчас мы слышали его доклад на известную вам тему, а в прошлом году была эта же самая тема, раньше — эта же самая тема; 4 или 5 раз один и тот же доклад на тему о педологическом фронте, о том, что такое педология, правда, каждый раз с изменяющейся точки зрения.

На деле фактически т. Залкинд своими выступлениями определяет педологию как путанный разговор о том, что такое

педология. Но скажите, товарищи, разве наука — эти путанные разговоры о том, что такое педология, и разве нас это сильно двигает вперед? Эти схоластические разговоры иногда прикрывают громким названием методология. Да, это — методология, но такая, за которую Ленин в своей замечательной статье «Что такое друзья народа» крыл Михайловского. Это разговорная методология и стопроцентное нарушение того, что писал Ленин про методологию.

Мне сейчас могут бросить обвинение, что я, мол, отрицаю теорию. Я отрицаю такую теорию, которая оторвана от нашего социалистического строительства, я отрицаю такую теорию, которая собою нарушает то, что писал Ленин в своей статье. Это вредная теория, которая мешает нам работать, она дает возможность т. Колбановскому критиковать педологию.

Тов. Залкинд в своем докладе развернул широкую проблематику, которая могла бы увлечь нас, если бы мы это слышали в первый раз. Но мы слышали об этом от т. Залкинда уже несколько раз, и все горе в том, что после того, как выступил т. Залкинд и развернул широчайшую проблематику, вслед за этим выступает т. Невский и заявляет, что 90% намеченной педологической пятилетней работы не выполнено. Вот об этом надо кричать, о прорывах наших на педологическом фронте надо кричать, а не бахвалиться грандиозными вещами.

Педология как хроническое прожектерство разве это наука? И разве это не питает таких выступлений, каким было выступление т. Колбановского?

А как сформулированы задачи педологии, педологической работы в тезисах т. Залкинда? Ну пусть самый ультрапатриотический педолог найдет в них специфически педологическое. В этих тезисах почти сплошь психология, соматика, и на долю педологии разве только остается такая прелесть, как политехническое воспитание предшкольного возраста, включая туда, стало быть, и шестимесячных младенцев. Тов. Залкинд подменяет педологию путанными разговорами о том, что такое педология, и точно так же, как и в прошлом году, он заменяет ее на деле психофизиологическим прожектерством.

Говорить о том, что т. Колбановский отрицает педологию, это значит сваливать вину с больной головы на здо-

ровую. Это т. Залкинд отрицает педологию, он подменяет конкретную педологическую работу антимарксистскими и путанными разговорами о том, что такое педология; он превратил это в перманентное прожектерство почти сплошь психологического характера.

А т. Колбановский это видит и говорит, что видит.

Наконец, претензия на педологическую науку, как на синтез чуть ли не всех наук. Это тоже гибельный путь для педологии; тогда могут говорить с полным основанием, что педолог — это тот, кто, не будучи психологом, занимается психологией, и, не будучи биологом, занимается биологией.

На почве таких универсальных замашек появляется такое явление, как недавно вышедший учебник по педологии под маркой комвоспитания. Что же мы имеем в этом учебнике? На стр. 165 ребенок рождается не с функционирующим зрением, на стр. 160 засыпающий человек подергивается всем телом, а засыпающая собака обязательно лает. (Смех.)

Почему такие вещи получаются? Да потому, что суемся не в свое дело!

Мне кажется, что выступление т. Колбановского не надо было встречать острыми словечками, а надо было бы подумать и внимательно посмотреть, как у нас обстоит дело с педологией. Неблагополучно и очень неблагоприятно. И как будто бы мы это неблагоприятное собираемся продолжать.

Но т. Колбановский ошибается. Он смешал т. Залкинда со всей педологией, тогда как т. Залкинд один из моментов развития нашей педологии. Справедливо критикуя Залкинда и других педологов, т. Колбановский одновременно критикует все педологию. Действительно, создается такое впечатление — не отрицает ли он педологию?

Мне хочется сделать возражение т. Колбановскому. Если наши теоретические вожди по педологии, если все мы, которые пишем книги по педологии, действительно немощны, то практическая работа — все же большая работа. Работу практической педологии не сравнить с работой психологии в отношении пользы школе. Я остановлюсь на том примере, который привел здесь т. Колбановский, что педолог пришел к заключению, что неуспеваемость ребенка объясняется плохим питанием. Тов. Кол-

бановский здесь говорил, что всякая няня знает это. Конечно, и няни бывают умные. Но вот педагоги устами Шульгина говорили, что в плохой успеваемости виновато на 100% учительство, а многие психологи говорили, что ребенок плохо учится потому, что он умственно дефективен.

Те работы, которые проводят практики педологи по педологическому анализу школьных занятий и др. (я беру ту область, которая мне знакома), доказывают, что педология приносит школе большую пользу, даже при таком положении, когда педологическая теория так сильно и сильно отстаёт от запросов педагогической практики.

Второе возражение мне хочется сделать т. Колбановскому уже принципиального характера. Мне показалось, что ставится вопрос — возможна ли педология как единая наука. Тов. Колбановский здесь ссылается на биологию. Я позволю себе воспользоваться этим примером: есть анатомия, есть физиология, есть ботаника, есть зоология, но есть и биология: она не ряд этих наук, она — особая наука, хотя конечно и не сверхнаука, как об этом говорил т. Моложавый. Возьмем сочинения Дарвина. К какой науке относятся они? — К физиологии? к анатомии? к ботанике? Нет, к биологии — науке о развитии жизни...

Еще другой пример. Возьмем «Историю народов». Представьте, кто-нибудь стал бы так аргументировать: что такое история народов? есть история хозяйства, есть история государства, история идеологии и т. д. и т. д.; не есть ли история народов простое сложение всех этих историй. Нет, потому что история народов есть сложнейшее сочетание и переплетение и экономических, и политических, и всяких иных фактов.

Точно так же наряду с другими науками существует и наука об истории ребенка. Существует, мне кажется, педология, как особая наука, потому что в возрастном развитии ребенка и физиологические и психологические и всякие иные факты переплетаются так, что получается столь своеобразная, сложная ткань, которая нуждается в особом специальном изучении. И возрастного развития ребенка во всей его сложности конечно ни психология и никакая другая наука не изучает.

Создать педологию конечно не легко — она — находится в процессе становле-

ния. Я готов признать, что она еще не наука, она еще только материалы для науки, но науки в высшей степени быстро созревающей. Однако, чтобы оформиться как наука, надо много еще работать и преодолеть много еще препятствий.

В данный момент два-три препятствия у нас особенно значительны. Первое препятствие, это, шутливо говоря, рыба, та самая рыба, о которой говорится в статье т. Стецкого: «Рыба есть до конца динамичный не столько предмет, сколько процесс, подвижной во всех своих категориях». В нашей педологической воде плавает немало таких рыб, таких динамических процессов и, мне кажется, лишь вытащив эту рыбу из педологической воды, мы сможем плыть, как следует, к созданию такой педологии, которая может служить нашему социалистическому строительству, нашей школе.

Но так плыть мы сможем, если нашей путеводной звездой будет марксизм. Здесь однако вторая опасность, которая все эти годы нас преследовала и которая серьезнейшим образом должна быть ликвидирована. Перефразировав известное место Ленина из «Материализма и эмпириокритицизма», можно сказать о наших педологах, что они прочитают Фрейда, кое-что усвоят, кое-что перепутают, присочинят свое, в кое-чем применят марксистскую терминологию и назовут это марксизмом. Затем прочитают Бехтерева, кое-что усвоят, кое-что перепутают, присочинят свое, возьмут марксистскую терминологию и назовут это марксизмом, а всех несогласных с ними назовут чуть ли не фашистами. С этой воинствующей фальсификацией марксизма нам следует бороться.

Товарищи, мы ученики, многие из нас новички в марксизме, многие из нас с тяжелым идеалистическим прошлым. Какие мы вожди! Это было бы с нашей стороны хлестаковщиной. Нам надо

учиться не свои философствования, часто примитивного характера, называть марксизмом и всякого, несогласного с нашей нуть ли не чепухой, называть фашистом, нам надо учиться у Маркса, Энгельса, и Ленина и помнить, что до того, чтобы быть вождем в марксизме, нам бесконечно далеко.

Мне кажется, как можно больше скромности и как можно больше самокритики нам не помешает, а даже очень необходимо. Нам нужно как можно больше учебы и не собственного выдумывания всяких заковыристых слов, а самой настоящей учебы у жизни, у конкретной действительности, с одной стороны, и основоположников марксизма — с другой.

Я, товарищи, кончил бы таким призывом. Отбросим такую антимарксистскую методологию, которая отрывает нас от социалистического строительства, и давайте лучше вместо этого устроим социалистическое соревнование наших педологических учреждений — кто из нас в этом году больше пользы принесет Наркомпросу, школе и вообще нашему социалистическому строительству. И соревнование это будем проводить по-социалистически, по-товарищески, не стегая отстающих всяческими острыми словами, а товарищески помогая им своим личным примером и своей собственной, конкретной (а не занебесной) педологической работой.

И последнее — довольно нам ежегодно на одном и том же месте все время говорить: «то-то и то-то — надо делать», а то когда-нибудь придет т. Колбановский еще больше не в духе и скажет: «Вы напоминаете героев из Вампуки, которые говорят: «бежим, бежим», а сами топчутся на месте».

Я предлагаю вместо этого создать нечто вроде комиссии по проверке исполнения, что мы наобещали в прошлом и что исполнили, и только после этого допускать говорить о будущем.

КРИЗИС И НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В АМЕРИКЕ

Чем дальше вглубь и вширь развивается кризис в Америке, тем тревожнее звучат голоса лидеров на культурном фронте. Прошло то время, когда о кризисе не принято было говорить, когда его пытались принимать за досадную маленькую неприятность, которая скоро скроется, как тучка на небе вечного процветания Америки. Начиная с 1930 г., появляются сначала более осторожные высказывания лидеров образования и воспитания в Америке. С конца же 1931 и начала 1932 г. педагогическая литература мало-по-малу заполняется сплошным воплем школы и учителя, ибо именно на них со всей тяжестью наваливаются последствия экономического кризиса в стране. Беспощадное сокращение школ, сокращение зарплаты учителям, сокращение школьной программы, ряд других мероприятий подобного рода зажимают в тиски американскую народную школу. Но лидеры народного образования Америки беспокоятся не только и даже не столько об этом. Эти дальновидные и верные слуги своего класса ставят вопрос о судьбе страны, о судьбе своей столь прославленной демократии. Они подвергают сомнениям все основы, на которых неизбежно стояла их система (вернее бессистемность) народного образования. Происходит решительный поворот к «переоценке ценностей», поискам «новых целей» образования, дабы оно могло выступить средством спасения рушащегося строя. В речах и статьях Дьюи, Кирпатрика, Снеддена Бриггса и ряда других лидеров второго ранга, посвященных этим проблемам, кризис мысли, кризис науки — этот двойник экономического кризиса — отражен чрезвычайно отчетливо. В них переплетены своеобразное утопическое прожектерство с ужасающим убожеством мысли, суеверием и мракобесием. Выступает все более ясно тенденция создать «свою систему», «свой» план, вести «свою» пропаганду и «свое» воспитание народа че-

рез «свои» культурные учреждения в противовес коммунистической системе, коммунистическому плану, коммунистической пропаганде и коммунистическому воспитанию. Это значит — грозной опасности коммунизма противопоставить свое последнее оружие — «фашизм». Фашизация науки и культуры — вот во что упираются многочисленные писания и речи лидеров педагогической Америки.

До последнего времени расход на народное образование в Америке определялся в 3 млрд. долл. ежегодно, из них лишь одна треть, т. е. 1 млрд., — госбюджет, а две трети, т. е. 2 млрд., — местное обложение и филантропические источники. Совершенно очевидно, что кризис сильно ослабил, а местами почти свел на-нет пожертвования частных лиц и церкви, которые являются важнейшей поддержкой школы. Резкое снижение госбюджетных средств одновременно с этим поставило школу в чрезвычайно тяжелое положение. Журн. «Школа и общество», № 904 от 2/IV т. г. в статье «Урезывание и экономия в народной школе» сообщает о решениях сессии департамента внутренних дел от 19—20/II по вопросу о методах экономии в народных школах. Собрание пыталось определить, какая экономия опасна и какая не повлияет существенно на народное образование. К числу допустимых методов экономии отнесены: укорочение школьного года, сокращение яслей, детсадов, оздоровительных детских учреждений, сокращение спецучителей (под этим названием идут учителя музыки, рисования и пр.), уничтожение показательных классов, сокращение руководящего персонала, инспектуры, сокращение профобразования, вечерних школ, летних школ и наконец повышение возраста вступления в школу.

К числу допустимых, но еще подлежащих утверждению методов экономии отнесены: увеличение пропорции ученика к учителю (сиречь удвоена и утроена нагрузка учителя), слияние мелких

классов в крупные, сокращение программы школьного строительства, сокращение зарплаты учителям. Таковы методы экономии, «не влияющие существенно» на дело народного образования.

К плохим методам экономии отнесены: сокращение средств на перевозку детей, замена школьных клерков (канцелярских служащих) учащимися, снижение нормы заработка учителям-новичкам и ограничение внепреподавательского приработка учителя, а также уничтожение некоторых мелочей детского обихода, как полотенца и пр. Нежелательными являются также меры экономии на административном деле, так как «хорошее администрирование сейчас более необходимо, чем в обычное время». Еще бы! Надо не только хорошо спланировать экономию, но и провести ее гладко на шкуре живых людей, которые наверняка будут кричать. Более подробное планирование урезок приводится также в другой статье — «Экономия в администрировании».

Журн. «Национальные школы» от февраля 1932 г., стр. 33, пишет: «Совершенно несомненно, что в наступающую весну многие местные органы народного образования будут урезать свои бюджеты; каждый день поступают сведения о том, что зарплата учителей снижена, или суммы на оборудование вычеркнуты из бюджета, или врачебный осмотр школы отменен, или инструкторский персонал сокращен наполовину, или наконец сокращен учебный год». И далее: «Одной из самых опасных экономий является сокращение учебного года до 9,8 и даже до 7 мес. Правда, при этом зарплата учителей могла бы быть сокращена на 20—25%, а старшие дети имели бы 4—5 мес. в году для заработка. Но где сейчас они найдут этот заработок? Нет ни малейшего сомнения, что они не будут работать, так как работы для них нет, а будут шататься по улицам, увеличивая кадры несовершеннолетних преступников. Мы, педагоги, должны всеми силами бороться против этого мероприятия и настаивать, наобогот, на удлинении учебного года, так как большинство наших детей охвачено зараженной сейчас атмосферой городов, и школа — их единственное спасение». Конечно, не столько забота о беспризорности детей, сколько боязнь «зараженной» атмосферы улицы, влияющей на ребенка не в духе буржуазного воспи-

тания, диктует эти строки автору статьи.

По отчету города Филадельфии, всем, имеющим то или иное отношение к народному образованию, заработная плата уменьшена на 10%. Обыватели удрученные тяжестью налогов, кричат о необходимости урезать программы как элементарной, так и средней школы. Они говорят: «Сократите всякие украшения и пустяки, учите наших детей только самому существенному, откажите сверхштатным учителям — это все декорации, и они не очень нужны школе». «Хорошо, пересмотрим еще раз программу элементарной и средней школы, и пусть те, кто кричат об украшениях и пустяках, точно укажут, что нужно вычеркнуть. Нужно ли сократит домоводство, ручной труд, гражданственность, гигиену, историю, английскую литературу, музыку, и пение и остаться на арифметике, грамматике, чтении и письме?». В самом деле, подобные тенденции урезывания программ возвращают школу Америки, опять к старым спорам вокруг школы трех¹, «ч» которая казалась радикалам погребенной навек. Тенденция пробудить ее возникла с кризисом.

«Журнал высшего образования» от января 1932 г. в передовице пишет следующее: «12 мес. 1932 г. будут самым критическим временем, которое только переживало высшее образование за весь послевоенный период. Частные учреждения будут страдать как от сокращения пожертвований, так и от катастрофически растущих затрат в уплате за учение. Государственные учреждения уже пошатнулись из-за бюджета 1931 г. и многие рухнут еще до 1933 г. Против увеличения налогов на следующее двухлетие отчаянная борьба предвидится в 1933 г., так как предприниматели будут твердо стоять за сокращение расхода. Они считают, что во всех государственных предприятиях, т. е. учреждениях, должны происходить те же сокращения заработной платы и продукции, как и в промышленности. Это ясно сказалось уже в законодательных постановлениях первой половины 1931 г. и в 1932 г. По мере роста депрессий такое отношение станет еще глубже и острее».

Мотивы патриотической готовности самопожертвования быстро сменяются предостерегающими криками и жалобами. Апрельские журналы помещают ряд

¹ Читать, писать и считать.

статей и заметок, отражающих настроение тревоги и едкого критицизма. «Спасите Говардский университет», — под таким заголовком помещена в том же № 902 «Школы и общества» телеграмма о том, что постановлением департамента внутренних дел бюджет Говардского университета в Вашингтоне, одного из немногих учреждений высшего образования для негров, снижен на 58%. «Это не экономия, это близко к убийству», — говорит телеграмма и требует исправления «ошибки».

Штат Висконсина (см. тот же номер) сообщает, что если с 1923 по 1930/31 г. капитальный фонд высшего образования постепенно возрастал, то за последние полтора-два года снижение дошло до уровня, равного тому, какой был 10 лет назад (при большем количестве студентов), и заявляет: «Дальнейшее снижение опасно для состояния высшего образования. Расходы на руководство школами Нью-Йорка, исчислены в 550 тыс. долл., не утверждены и не включены в бюджет, несмотря на протесты. Финотдел заявил, что намеченный план руководства можно осуществить на филантропические средства. Вследствие этого отдел народного образования публикует, что надзор за интенсивностью работы школ Нью-Йорка будет проводиться по «решительно сниженной шкале» (тот же номер, стр. 495).

Штат Орегона (тот же журнал, № 901, стр. 451) сообщает о реорганизации высшего образования в штате в связи с уреживанием бюджета. В штате имеются университет и колледж с рядом школ при них. По плану экономии надо уничтожить «дублирование» работы и на этом сэкономить 1000 долл. ежегодно. Для этого количество школ при этих двух институтах уменьшается с 41 до 12; остается по 6 школ на каждый. Количество деканов сведено к 12. Решено избрать общего президента с вице-президентами в каждом учреждении. В плане университета остаются школы: литературы и искусства, социальных наук, делового управления, коммерции, изящных искусств и физического воспитания. Уничтожается школа журналистики. В плане колледжа остаются: домоводство, агрикультура, физические и биологические науки, инженерия, лесоводство и фармация. Уничтожаются школы индустриальной журналистики и рудничного дела.

Журнал «Школа и общество» от декабря 1931 г., стр. 756, сообщает: «Бюджет Денберского отдела народного образования на 1932 г. утвержден. Он меньше бюджета 1931 г. на 605 066 долл. и меньше фактических расходов 1931 г. на 465 960 долл. Наибольшему сокращению подверглись статьи расходов по школьному строительству. Все новые проекты построек и все перестройки старых зданий вычеркнуты. Сокращение на общее инспектирование, на учебные пособия, на учебники, а также некоторые приемы внутренней реорганизации сделали возможным осуществление этого урезанного бюджета».

Нью-йоркский корреспондент «Берлинер тагеблатт» пишет: «В последние месяцы должны были закрыться многие крупные и известные повсюду исследовательские институты, медицинские и благотворительные учреждения, так как они существовали на ежегодные субсидии жертвователей, которые теперь не в состоянии делать свои взносы. Другие учреждения попали в тягостное положение вследствие падения курса тех ценностей, в которые они поместили свой основной капитал. Один только большой университет в Чикаго потерял таким путем 24 млн. долл., и его средства сократились с 30 до 6 млн. долл. Даже такие старые университеты, как Говардский, с хорошо налаженными финансами, не спаслись в прошлом году от дефицита. Так в конкретных формах проявляется гибель богатства соединенных штатов» (помещено в «Правде»).

Особенно остро обстоит дело с зарплатой учителей, хотя, как мы видели выше, в решениях сессии департамента внутренних дел этот метод экономии не считается содействующим делу народного образования. На практике принцип «хороших и безвредных методов экономии» оказывается невозможным, как невозможен выбор методов благопристойного бегства с тонущего корабля или из горящего дома.

«Учителя Чикаго, — читаем мы дальше в № 902 «Школы и общества», — за последние 12 мес. получили зарплату за 10 недель. Предпринятое исследование показало, что эти учителя в долгу по ссудам в 7 млн. долл. и на 660 тыс. долл. по другим долговым обязательствам. Более половины из 3175 чел. опрошенных имеют иждивенцев. Нью-йоркские учителя предложили создать

фонд помощи чикагским коллегам. Автор обвиняет муниципальные власти Чикаго «в неправильном планировании», вследствие которого люди «непосредственно занимающиеся продвижением культуры и прогресса», несут на себе последствия «некомпетентности» муниципальных властей.

«Учительский журнал», от января 1932 г., стр. 47, заявляет: «Работать при таких тяжелых финансовых условиях очень нелегко—это наша обязанность. Но когда учреждение, несмотря на все трудности, старается сберечь средства ради пользы государства,—это является уже самопожертвованием высокой марки, и это именно сделано администрацией государственного педагогического колледжа в Колорадо». В отчете попечителя колледжа на годовом митинге 16 января президент колледжа д-р Фразке заявил: «Мы очень быстро приспособились к изменившимся экономическим условиям штата. Мы довели все расходы до минимума. За 3 мес с начала данного учебного года мы сократили месячные расходы на 5000 долл. по сравнению с предыдущим годом».

Журн. «Школа и общество», от января 1932 г., стр. 65, сообщает: «На годовой конференции ассоциации университетских профессоров в ноябре 1931 г. д-р Комсток указал, что по данным, поступающим со всех концов страны, сокращения заработной платы создают чрезвычайно серьезную проблему». «Общей политикой всех колледжей и университетов, пострадавших от уменьшения поступлений, является снижение зарплаты во всех видах, кончая «беспорядочными увольнениями и урезками, которые невольно наводят на мысль, что одним камнем хотят убить двух птиц: под видом необходимого снижения зарплаты достигаются кое-какие политические цели. Эти явления должны вызвать неослабное наблюдение центрального комитета и всех руководящих лиц ассоциации».

Там же, стр. 150: Согласно данным, опубликованным федеральным управлением народного образования, 18 государственных университетов и колледжей сократили в течение прошлого года зарплату от 2 до 23%. Снижение оплаты профессоров и инструкторов явилось необходимым из-за сокращения поступлений и вызванных этим финансовых затруднений.

«Журнал национальной педагогической ассоциации» от января 1932 г. сообщает: «Школы г. Аштебула (штата Огайо) стояли перед дефицитом в 31 тыс. долл., что должно было повести к сокращению учебного года на 1 мес. Учителя и ученики постановили единогласно не допускать до этого. Педагоги обязались месяц работать без вознаграждения, а дети взяли на себя уборку помещения».

Журн. «Бюллетень педагогических исследований» от февраля 1932 г. помещает под заголовком «На линии огня» следующую заметку: «Р. Кифер, суперинтендант школ г. Пайльса, прислал в наш журнал интересную серию таблиц, указывающих на связь между безработицей и недостаточным весом школьников в своем городе. Сведения о безработице были получены из анкет, заполненных под руководством учителей и зав. школами о каждом ученике общественных и частных школ. Цифры веса были даны инструкторами физического воспитания. Из анкет следует, что 35% детей с недостаточным весом принадлежат к семьям, полностью потерявшим заработок; 5% имеют в среднем один рабочий день в неделю; 22% имеют 2—3 рабочих дня в неделю; 38% имеют 4 и больше рабочих дней и даже постоянную работу. Автор комментирует, что неполное совпадение данных безработицы и недостаточного веса объясняется тем, что более бедные родители лучше приспособляются к затруднениям и лучше выискивают дешевое питание, чем родители, недавно попавшие в затруднительное положение».

Одну из мер экономии надо особо отметить—это мероприятие по сокращению расходов на перевозку детей. В условиях сельской школы Америки проблема транспорта учащихся—очень важная проблема. При введении укрупнения школ, соединения ряда мелких в крупные единицы в целях экономии учительских штатов вопрос перевозки детей приобретает решающее значение. Увеличение радиуса обслуживания населения школой и одновременное сокращение или уничтожение средств на транспорт фактически лишают массового деревенского школьника возможности учиться. Этот метод экономии также относится к нежелательным, но он применяется.

Такова картина народного образования

в Америке в период настоящего экономического кризиса. Непримируемое противоречие, раздирающее капиталистическую страну, ударяет всей тяжестью своих последствий и по школе и по учителю. Трещит вся система народного образования снизу доверху. Выкачиваются всевозможные фонды помощи, самопомощи, займы из тощих карманов учителя и учащегося. Возрастающая тяжесть налогов на народное образование ложится в первую голову на трудящийся люд, и тем ревнивее оберегаются под флагом демократии права крупного капиталиста на его собственность, на неприкосновенность его капитала.

Однако влияние кризиса не ограничивается только внешней сферой, он естественно проникает вглубь, в идеологические сущности образования и воспитания и под тем же классовым буржуазным капиталистическим углом зрения заставляет произвести коренную переоценку педагогических стандартов.

Опасность наступления коммунизма слишком очевидна и велика, и педагогика мобилизуется и одевается в доспехи фашизма.

Кредо Джона Дьюи, опубликованное им в 1897 г., остается и поныне основным руководством американского педагога.

Кредо было тем знаменем, под которым представители крупной буржуазии, лидеры радикального направления в педагогике в свое время успешно проводили борьбу с консерваторами, сторонниками школы учены, школы голых технических навыков, счета, чтения и письма. Автор кредо, сам Джон Дьюи, поныне остается признанным вождем американской педагогики, чьи писания и речи перепеваются вновь и вновь лидерами второго ранга.

Но оставаясь по видимости на старых позициях, американская педагогика в своей практике под давлением новых условий послевоенной Америки, условий глубочайшего экономического кризиса и существования в мире двух систем капиталистической и социалистической, выращивает внутри себя предпосылки взрыва старой идеологии, старой теории и принципов воспитания.

Симптомами этого своеобразного «идеологического кризиса» в американской педагогике являются: на общем фоне самодовольства все чаще и чаще воз-

никающие голоса об общей неудовлетворенности состоянием педагогического дела, тревожная сигнализация по поводу попыток правящей буржуазии возложить солидную долю тяжестей, последствий кризиса на плечи школы и педагога, все более частые проявления растерянности в обсуждении перспектив народного образования, наконец поиски новых установок как в смысле практических целевых установок школы, так и в смысле некоей вдохновляющей ведущей идеи.

Современная практика американской школы от низших ее звеньев до высших, жесточайшая борьба школы и учителя с последствиями кризиса, борьба в процессе которой взгляды невольно обращаются к СССР, рост революционной сознательности пролетарской прослойки, как она ни ничтожна в рядах учащихся и учащихся, — все это с неизбежностью подготавливает пересмотр «ценностей» американской педагогики. Коммунизм или фашизм — вот боевая задача теории и практики американской педагогики в наши дни. И этот пересмотр ценностей по существу начался. Он идет по следующим направлениям: 1) проблема плановости в деле народного образования; 2) проблема политики в педагогике, 3) проблема целевой установки образования и воспитания.

Лидеры педагогики САСШ издавна считали принцип децентрализации просвещения соответствующим духу народа и всему историческому развитию страны. Этот принцип был краеугольным камнем американской «системы» народного образования и даже был предметом своеобразной патриотической гордости. Но уже в 1928 г. в своей статье «Руководство образованием» («Школа и общество», № 696) Джон Дьюи сопоставляет централизованное управление народным образованием в других странах с децентрализацией в Америке — там «официальное и государственное руководство», здесь — «добровольное и личное». Заявляя о том, что он не хочет прославлять одну систему и порицать другую, Дьюи фактически дает критику существующего положения в Америке. Он указывает, что благодаря децентрализации страдает прежде всего дело надзора и управления народным образованием, причем в ряде штатов можно найти в качестве ответственного органа по народному образованию «клерикальное бюро, соби-

рающее и распределяющее информацию и не руководящее административно».

«Освобождение политического правления и должностных лиц от ответственности возлагает ее на отдельных лиц и частные учреждения».

«Отсутствие правительственной системы будет обозначать недостаток единого и согласованного педагогического движения. Неофициальное руководство может быть только интеллектуальным и моральным. Оно является руководством в воспитании и через воспитание, а не через правительственную власть». При такой системе конечно имеются достижения и рост,—заявляет Дьюи,—но никто не чувствует полного удовлетворения.

По мере развития экономического кризиса высказывания в пользу плана и единства системы становятся все более определенными.

В. Кирпатрик в своем докладе «Что является главным в американском образовании» в декабре 1931 г. («Школа и общество, № 887) связал проблемы образования и воспитания с экономическим кризисом в стране. В этом разрезе Кирпатрик неоднократно подчеркивает необходимость «плыть против течения мыслей», привычного и общепринятого в педагогической среде и настойчиво призывает пересмотреть многие положения, казавшиеся ранее бесспорными. «Наше время в особенности требует нового социального взгляда на воспитание». «Способность мыслить, разумность (интеллидженс) нужны как никогда раньше, а эта способность вопреки ходячему взгляду является скорее вопросом приобретения и изучения, чем прирожденной способностью. Главная задача воспитания — создать такую эффективную разумность, способность мыслить (интеллидженс)». «Курс преподавания и метод нуждаются в переделке и расширении».

Сводя проблему экономического кризиса к отсутствию согласованности производства и потребления, Кирпатрик заявляет, что пора уже отказаться от принципа индивидуализма и эгоизма и осознать взаимозависимость всех и «ввести разумное планирование в нашу анархическую экономику». Отсюда и необходимость единодушно мыслить. «Дело не пойдет, пока большинство не пожелает мыслить только в одном направлении». Задача школы — привить это

чувство взаимозависимости и способность одинаково мыслить, но эту задачу школа может выполнить только в случае согласования со всей экономической системой. «Мы можем тщетно говорить об ожидаемом от школы и церкви моральном и религиозном воспитании, но наша экономическая система является более мощным воспитателем, и она все больше воспитывает в духе самоубийственного эгоизма». «Если нам не нравится думать об этом,—добавляет Кирпатрик,—мы можем закрыть глаза — и многие это делают, но загнивание живого общества будет происходить от этого не менее». «Наше общество находится в войне с собой, с одной стороны, все реально жизненные процессы действуют в направлении растущей взаимозависимости. С другой — деловой интерес (ведение дела) воспитывает безжалостно, но совершенно неизбежно против морали, соответствующей корпоративному духу общества». Итак, победа принципа корпоративности (под которым скрывается тенденция смазывания классовой борьбы под лозунгом «общности» интересов всех) над принципами эгоизма осуществима лишь при условии введения плановости в экономике и воспитании.

«Но какое же планирование мы будем защищать? Какой план должен быть выработан нами? Я не знаю ответа на этот вопрос, но в чем я уверен — наша страна никогда не пойдет путем России. Что бы мы ни сделали, мы должны выработать для себя план воспитания. Когда речь заходит о плановости, взор каждого буржуазного теоретика невольно и неизбежно обращается к Советскому Союзу, но каждый тут же поспешит прибавить, что ни в коем случае подражать нельзя, что такое планирование не подходит и т. д. А о том, что принцип плана и капиталистическая система производства несовместимы, как будто никто «не догадывается». Настойчиво определенную идею планирования выдвигает Бриггс (октябрь 1931 г. «Информационный бюллетень средней школы», № 2). Он заявляет: «Самый тревожный симптом — это то самодовольное спокойствие, с которым мы относимся к бесплановому прогрессу в нашей стране». «Планирование в широком масштабе — вещь чрезвычайно трудная для демократиче-

ского (читай — капиталистического) государства. Но мы живем в такое время, когда демократия должна либо планировать, либо постепенно погибнуть. Банкротство может наступить по двум причинам — либо демократия не выдержит конкуренции с другими нациями, либо (и это вероятнее всего) она погибнет от вырождения человеческих идеалов и переростания эгоизма отдельных индивидов.

«Только тогда, когда мы осознаем не только вред заброшенности нашего образования, но и необходимость его для сохранения и продвижения демократии, при которых процветание и счастье могут наступить, тогда только мы будем планировать образование в национальной программе». Тоска об утерянном рае — «просперити», стремление удержать пошатнувшиеся основы капитализма диктуют этому верному слуге буржуазии мысль о необходимости связать проблемы народного образования с проблемами демократической (читай — капиталистической) системы, т. е. то же, что мы видели у Дьюи. И точно так же Бриггс не может не сослаться на опыт СССР. Но говорит уже смелее о необходимости учиться у нас, хотя и не копировать полностью наш «госплан». «Вопрос не в том, должны ли мы учиться (у СССР), но начнем ли мы учиться во-время, чтобы поддержать наш национальный порядок и даже наш демократический строй», ибо мы переживаем — говорит Бриггс — кризис величайшего значения.

Бриггс пытается конкретизировать идею планирования образования, и здесь обнаруживается полная беспомощность. Кроме переработки и расширения программ (что все равно неосуществимо в условиях общего сокращения расходов на народное образование) и проекта в повестку многочисленных периодических педагогических съездов и конференций «после того, как исчерпаны текущие вопросы школьной жизни», ввести вопросы планирования, — он ничего не вносит. Но, внося и эти скромные предложения, Бриггс сильно опасается противодействия. Не лишне привести его рассуждения, в которых любопытно отметить диспропорцию (свойственную всем современным писателям по вопросам народного образования Америки) между довольно решительным тоном изложе-

ния предпосылок, критики и пр. и совершенно жалким лепетом, когда дело доходит до выводов. Он пишет: «Истинные вожди педагогики не станут ждать, пока дельцы и промышленники примутся за общее планирование всей национальной жизни и не станут игнорировать вопросы просвещения или же откладывать то, что может содействовать общественному благу. Истинные вожди народного образования возьмут инициативу планирования в свои руки. Осуществлять его они могут в двух направлениях. Во-первых, они возьмутся за углубленную разработку планов, за переработку и расширение программ в их собственном классе, школе или школьной системе. Правда, это путь довольно рискованный, так как образовательная система, которая решительно нарушает традиции, тем самым вызывает противодействия близоруких и эгоистических членов общества. Ясно, что новые планы просвещения должны быть так здоровы, так разумны, чтобы выдержать самое сильное сопротивление. «Все, что ясно сформулировано, в особенности если оно уже пущено в ход, имеет колоссальное преимущество перед всякой оппозицией, базирующейся на традициях и предвзвесах». «Желательно, чтобы всякий наш эксперимент, — говорит Бриггс, — сопровождался объяснительной запиской, цель которой — добиться общественного сочувствия».

Чувствуя сам несерьезность этих мероприятий, Бриггс добавляет: «Тот или другой школьный работник возможно сочтет себя недостаточно компетентным, чтобы материально содействовать этой большой организационной работе, но ведь только таким путем накопления индивидуального, на первый взгляд, может быть, и незначительного опыта и материалов создается новая материальная база прогресса».

И во-вторых, Бриггс предлагает уже указанное обсуждение вопросов планирования на педагогических совещаниях и съездах. Итак, цель планирования просвещения — спасение демократического государства через разумное воспитание в духе «взаимозависимости», т. е. сглаживания капиталистических противоречий. А средства? В качестве средств и методов жалкий перечень мелочных мероприятий, в которых нет ничего нового, ибо планы и проспекты на месяцы, недели, дни,

тут ли не часы американский учитель научился писать уже давно. Расширять программы он не имеет права, тем более в период кризиса, заниматься общенациональной программой просвещения он «некомпетентен» (ибо нет более бесправного существа, как американский учитель), а «компетентные» лица разглагольствований о «госплане» всерьез не принимают. Проблема плана вновь и вновь упирается в проблему всей экономикополитической системы Америки.

Как достигнуть того, чтобы все мыслили в одном направлении? Здесь встает проблема пропаганды. Но пропаганда — это жулел. Пропаганда — это занятие, недостойное демократии. Так ли это? Кризис вынуждает по-новому взглянуть на это дело.

Джон Дьюи в своих впечатлениях о поездке в СССР говорит: «В СССР пропаганда находится на службе у пламенной религии народа, сущность которой — всеобщее благо всего человечества. Следовательно, пропаганда там — воспитание, а воспитание — пропаганда».

Отсюда возникает ряд дальнейших высказываний на странице педагогической печати на эту тему. «Своими успехами в осуществлении плана СССР обязан всеобъемлющей, всюду проникающей, пропаганде, а мы, американцы, боимся самого слова — пропаганда» (Бриггс). Но разве мы не пользуемся пропагандой в торговле, в церкви, в предвыборных кампаниях, во время войны и т. п. Почему же тогда мы боимся применять ее в воспитании взрослых граждан и молодежи, чтобы способствовать развитию идеалов и деятельности, необходимых для сохранения и развития благосостояния общества в целом? Разве не хуже, что мы позволяем фанатикам узких и даже вредных идей извращать разум юношества, делая их приверженцами мелочных (низменных) теорий, не способствующих благосостоянию нации?

Истинная причина, почему мы враждебны пропаганде в деле образования, та, что мы не имеем программы, которая бы зажгла «пламенную народную веру», (о который говорил Дьюи).

Говорят о коммунистической пропаганде в нашей стране, но ни профессиональные педагоги, ни общественники — приверженцы демократии не предприняли разумной и согласованной контрпропаганды за лучшую теорию общества и правления.

У нас много таких печальных данных за то, что демократия вырождается и идейно, и действенно. Она будет спасена, только если нация будет иметь цельный план и употребит все средства, имеющиеся в ее распоряжении, и прежде всего воспитание, для популяризации и осуществления его (все по Бриггсу). В этих рассуждениях по пропаганде, как методе консолидации сил для спасения демократии (капитализма) очень явно проступают две мысли: 1) необходимость концепции, или «пламенной веры», на основе которой можно было бы вести борьбу с коммунистической пропагандой, и 2) привлечение просвещения, школы к борьбе с опасностью коммунизма и за спасение вырождающейся демократии. Отсюда уж рукой подать до пересмотра другого кита американской педагогики — принципа невмешательства в политику.

Вопрос об отношении между политической и педагогикой до последнего времени совсем свойственным буржуазии лицемерием ставился в духе «полного взаимного невмешательства», «полной аполитичности», как обучения, так и самого педагога. Лицемерие заключается в том, что в самом запрещении политической деятельности заключается политика правящей буржуазии, причем в отношении политической деятельности педагога имеются известные драконовские правила, воспрещающие ему участвовать в какой бы то ни было общественно-политической работе. Каждый штат, каждое педагогическое учреждение в меру своего усердия может вариировать эти ограничения и меры взыскания за нарушение этого жесткого закона о «невмешательстве» педагогики в политику. Достаточно привести такие примеры: администрация одного университета приняла следующее решение: «Если какой-нибудь профессор или учитель университета делается кандидатом на какую-нибудь общественную должность или соглашается на выдвижение своей кандидатуры, или становится делегатом на какой-нибудь политический конвент, или соглашается на выдвижение своей кандидатуры туда — его надо рассматривать как отставшего от должности» (Дьюи — «Политическое вмешательство в высшем образовании и научно-исследовательской работе», «Школа и общество», № 895). Аналогичное высказывание профессора одного из крупнейших штатов Дьюи

приводит в той же статье: «Нет ни одного высшего учебного учреждения в штате, содержащегося налогами с населения, где бы какому-либо члену, начиная с президента и до самого скромного инструктора, была позволена какая-либо политическая деятельность, по крайней мере такого характера, чтобы это было резко выражено. Если какой-нибудь профессор имеет политическое убеждение, которое он желает высказать эффективным образом, есть только один путь, открытый ему, — это отказаться от своей должности». В этом отношении педагоги клерикальных школ пользуются значительно большей свободой, добавляет профессор. Такое положение вещей в силе и по сию пору, но уже виднейшие лидеры народного образования в Америке поднимают голоса против политического запрещения в педагогике. Дьюи в своей статье о политическом вмешательстве подвергает критике существующее положение вещей. Он выдвигает следующие положения — политический фактор очень трудно определить оторванно от других. Бывает часто, что деятельность в начале экономического характера превращается в политическую в конце. Бывают еще чаще сложные случаи, когда политическое вмешательство выступает не прямо, а косвенно. Существуют наконец явления, которые не поддаются определению, например расовая ненависть. «Под каким «заголовком» она идет — экономическим или политическим?» — спрашивает наивно маститый лидер.

У нас принято, говорит Дьюи, считать прямое политическое вмешательство в педагогику, исходящее от правительственных лиц и органов, посягательством на независимость науки, и против них часто организуются протесты.

Но так называемое косвенное вмешательство, исходящее от самих деятелей, науки, от администрации отдельных университетов, обычно не встречает противодействия. Между тем, заявляет Дьюи: «так как оно действует косвенно, применяя более тонкие средства, то это представляет много большую опасность, чем прямые посягательства на неприкосновенность образования, предпринимаемые по явно политическим мотивам».

Поэтому Дьюи не находил принципиальной разницы между вмешательством прямым и косвенным, между политическим вмешательством, исходящим от

правительства или от местного самоуправления университета, выполняющего по существу волю того же правительства.

«В то же время я не думаю, что уже настало время оставаться пассивными». «Отказ от прямого или косвенного вмешательства в политику бесплождает мышление того класса, который по его особому образованию рассматривается, как ведущий, он диктует весь тон общественного мнения и деятельности».

Итак, взаимное вмешательство политики и высшего образования, во-первых, существует только по видимости и фактически постоянно нарушается прямым или косвенным путем, и во-вторых, принципиально аполитичность высшего образования и исследовательской работы вредна «ведущему» классу буржуазии, ибо она, аполитичность, стерилизует мышление и создает людей, «имеющих привычку подавлять свои действительные взгляды и не имеющих своих убеждений». Между тем перед лицом грозной опасности коммунизма буржуазия должна встать во всеоружие своей «идеологической выдержанности», и не видеть этого не может такой крупный лидер, как Дьюи. Само собой разумеется, он очень далек от того, чтобы призывать своих ученых коллег к политической деятельности. Но уже сама постановка вопроса о правомерности принципа аполитичности, само признание того, что «пассивными» более нельзя оставаться, говорит за новый большой шаг в сторону пересмотра «основ», продиктованный кризисом и опасностью коммунизма.

Проблемы плановости, пропаганды, политики в деле народного образования подводят к одному решающему вопросу, о котором как раз меньше всего говорится, — к вопросу, что планировать, что пропагандировать, за что вести политическую борьбу. Короче говоря, основы буржуазной идеологии и целевая установка образования и воспитания в новых условиях — вот вопрос величайшей важности. Мы уже видели, что в экономической жизни принцип эгоизма, принцип «каждый сам за себя» подвергнут критике, и выдвигается принцип корпоративности. В области культуры, морали также поднимаются голоса неудовлетворенности. Кирпатрик в той же статье о главном образовании говорит: «Наш образ жизни и мышления изменился так сильно, что наши прежние

политические, моральные и религиозные понятия больше не подходят».

«Они (люди) потеряли прежние взгляды, старую удовлетворенность и не нашли ничего взамен их».

Кирпатрик тревожит низкий уровень культурных, идейных запросов публики «При нашем избытке богатства публики большой спрос на сенсации. Но жизнь сенсациями сама по себе недостаточна, она изнушает, она не может удовлетворить. Человек нуждается в чем-то лучше. Что касается меня, я думаю, что человек должен иметь веру, которую он может принять, и дело, за которое он отдает себя». И другую опасность указывает Кирпатрик: «Большая часть нашего народа воспитывается, как и раньше, а средства распространения идей несравненно больше. Не только газет и книг стало больше, но кино и радио все более доступны глазам и ушам публики». Таким образом, воспитание народа ускользает из-под официального надзора из рук школы, массы воспитываются и растут везде — на производстве, в кино, театре, на улице, а эти факты воспитания еще недостаточно организованы и далеко не всегда выполняют социальный заказ буржуазии.

«Пропаганда и объединенные массовые действия легче, чем когда-либо прежде. Демагогический призыв более легко может быть сделан. Народ легче идет на демагогическую пропаганду. А будущее даже более, чем когда-либо ранее, неизвестно».

Борьба за массы, борьба «за душу рабочего» — вот к чему клонятся эти рассуждения Кирпатрика. В то же время — перспективы неясны и «будущее неизвестно» — повторяется вновь и вновь в литературе последнего времени. Обращаясь к школе, указывают на ее слабость. Улица, экономическая система являются более мощными воспитателями, чем школа. «Наши школы относительно слабо действуют, их моральное обучение бессильно, и это внушает опасения».

Что же делать? Где выход? Кирпатрик указывает один выход — мыслить. Все должны думать, школа должна учить, молодежь — думать, а не только повторять и пересказывать чужие мысли.

«Раз наши ученики могут учиться, как думать, мы должны иметь учителей, которые могут думать».

«А дело обстоит так, я осмеливаюсь

сказать, что многие из школ не делают таких серьезных усилий. И многие школьные инспектора предпочитают покорный дрессированный тип учителей — ими легче управлять».

«Школьная администрация должна понять, что ее главная задача — воспитательный, а не деловой (бизнес) результат».

Здесь Кирпатрик восстает против эксплуатации школы дельцами в целях чисто коммерческих прибылей. Мысль о том, что школа — воспитательное учреждение прежде всего, а не арена наживы прожженных дельцов, уже является большим шагом вперед. Кирпатрик вынужден поднять этот достаточно щекотливый вопрос и задеть «деловые» интересы кое-кого, но так нужно для более серьезной цели — цели спасения самой демократии. «Мы должны управлять нашей машиной, или она низвергнет нас в пропасть. Открытое и критическое мышление — есть единственное надежное наше упование».

Джон Дьюи выступил с довольно пессимистической оценкой положения («Выход из замешательства в педагогике», 1931 г.). Он пишет более решительно, что никто не чувствует удовлетворения. Не только методы, но и идеалы и цели находятся под обстрелом. Существующая утонченность практики, пытающаяся сделать методы более «научными», только увеличивает путаницу. Путаница происходит благодаря отсутствию цели. Только новые цели смогут вдохновить и объединить педагогическую работу.

Вопрос о цели образования стоит в связи с кризисом двойко. Во-первых, подготовка молодежи для определенных видов деятельности и профессий абсолютно не поддается какому-либо планированию в виду колоссальной и все растущей безработицы. Массы молодежи, покидающие среднюю школу и университеты, остаются не у дел, не находят себе применения. На этом проваливаются все теоретические построения о «реальных жизненных ценностях» образования, которые должна давать школа в соответствии с потребностями общества, и отсюда, во-вторых, прагматическая философия воспитания, свойственная всему духу американской буржуазии, оказывается несостоятельной. Принцип «неважно, чему учить — важно как учить» — дает идейную продукцию

невысокого качества, обслуживая лишь деловые интересы общества. Между тем лозунг о том, что молодежь должна мыслить, выдвинут не зря. Она должна получить ту «интеллидженс», ту теоретическую подготовку, которая дала бы ей возможность справиться с жизненными задачами. Узко-деловая постановка образования этого не дает и не может дать. Кое-кто из наиболее дальновидных теоретиков, как Дьюи, Кирпатрик, это уже поняли, об этом говорят. И это есть объективно расшатывание основы основ американской педагогики — ее прагматической философии и практики.

Что касается ведущей идеи, то здесь нет еще выступлений с открытым ли-

цом. Кирпатрик по меньшей мере обманывает сам себя, когда восклицает: «Пусть никто не обманет вас альтернативой: Муссолини или Ленин! Мышление — наша основная надежда, другого источника нет!» Но как раз эта альтернатива налицо — коммунизм или фашизм. Она и только она вместе с экономическим кризисом диктует буржуазным теоретикам педагогики необходимость критического пересмотра основных позиций этой науки, в духе фашизации, затушевывания классовых интересов, борьбы за душу рабочего, контрпропаганды коммунизму, оформления «своей» фашистской теории и практики воспитания молодого поколения.

О. Феофилова.

АМЕРИКАНСКАЯ КОМПАРТИЯ НА КУЛЬТУРНОМ ФРОНТЕ

«Третий коммунистический интернационал представляет собой мощное объединение передовых революционных слоев рабочего класса всех стран. В настоящее время нет такого капиталистического государства, нет такого уголка земного шара, где Коминтерн не имел бы своей секции — коммунистической партии. В некоторых странах коммунистические партии охватывают десятки и даже сотни тысяч передовых рабочих, ясно осознавших необходимость решительной и беспощадной борьбы с капитализмом.

По мере того как партии социал-соглашателей, окончательно и откровенно продавшиеся буржуазии, с каждым днем все более хиреют и разваливаются, коммунистические партии с чрезвычайной быстротой подчиняют своему влиянию широчайшие массы пролетариата и вовлекают их в самоотверженную борьбу против капиталистической каторги. Буржуазия уже не в силах бороться с могучим движением осознавшего свои силы рабочего класса. Ни тюрьма, ни казни, ни изгнания уже не устрашают борющийся пролетариат. На места выбывших из строя борцов являются сотни, тысячи новых. На месте разрушенных организаций вырастают более могучие, более решительные. Коминтерн сидит крепкими корнями в недрах рабочих масс, и нет такой силы, которая могла бы подрыть и выкорчевать эти корни». Так писал Ленин

в одном из тезисов к докладу по культурной работе в клубах¹.

Тяжелый путь, полный жертв, проходит компартия каждой страны, прежде чем она доходит до той грани своего исторического развития, за которой уже наступает эпоха решительной борьбы. Но раньше, чем она доходит до этой грани, необходима громадная партийно-политическая и просветительная работа. «Без революционной теории невозможно революционное движение», — говорил Ленин. Основываясь на живой связи практики и теории, компартии ведут не только непосредственно партийную, но и образовательно-просветительную работу.

Просветительная работа, если она и рассматривается как особая отрасль работы, не представляет собой чего-то оторванной от остальной боевой деятельности партии. Опыт борьбы сам является одним из важнейших источников образования и просвещения. Теоретическая работа помогает обобщать опыт борьбы.

Эта особая образовательно-просветительная работа имеет целью помочь партийной организации готовить из рядов рабочего класса сознательных и выдержанных классовых борцов против капитализма.

¹ „Шесть лет Коминтерна“. Сборник пособий для массовой клубной работы, под ред. Шалашновой.

Характер, содержание и цель агитационно-пропагандистской работы определяются политическими заданиями, стоящими перед партией. В последнее время партией сделан решительный поворот лицом к производству. Ведется энергичная и систематическая борьба в интересах пролетарских эксплуатируемых масс против все растущего капиталистического наступления. Массы перешли в контрнаступление. Началось движение против фашизма, против предпринимателей. Грандиозное забастовочное движение требует со стороны аппарата агитпропа, организованного при Центральном комитете партии, серьезного внимания. Партия должна через свою агитацию и пропаганду дать понять рабочим роль компартии как единственной партии, которая ведет действительную защиту интересов рабочего класса, действительную борьбу с фашизмом, в то время как социал-фашизм под видом защиты рабочего класса в сущности предаёт рабочий класс, чем и характеризуется вся деятельность социалистической партии и Американской Федерации труда.

Агитационно-пропагандистская работа американской компартии включает агитацию, пропаганду, прессу, культурную работу. Она ставит целью готовить руководителей растущих массовых выступлений против капиталистической рационализации и империалистических приготовлений к войне. Острый недостаток в кадрах чувствуется особенно сильно в революционных тред-юнионах и массовых организациях. Роль уоркерс скул — школы для подготовки рабочего актива в борьбе, которую ведут коммунистическая партия Америки и революционные массовые организации с наступающим капиталом, — все возрастает.

Нью-йоркская школа особенно выросла за последние 7 лет. Она самая большая школа этого типа в Америке. Ей удалось организовать школу на юге, самой отсталой части Америки, и в других индустриальных центрах, как Филадельфия, Чикаго, Детройт, Бостон и т. д.

Среди студентов этой школы имеются как негры, так и белые. Это является большим достижением. Обучение тысячи рабочих политической экономии, диалектическому материализму, стратегии и тактике компартии, конституции Советского Союза и ознакомление с пятилетним планом обеспечивают повыше-

ние эффективности и боевой готовности рабочего движения, которое становится во много раз сильнее. В результате получается лучшее руководство, большая революционность и сознательность.

Уоркерс скул не академическое учреждение. Оно принимает участие во всех текущих боях рабочего класса, как например в забастовках, организованных выступлениях, она снабжает докладчиками, агитаторами и организаторами. Она стимулирует рабочее образование и поддерживает подобное движение в других городах, всячески кооперируя с рабочими братскими культурными организациями. Она для них организует рефераты, классы, курсы заочного обучения и кружки самообразования. В 1928 г. студентов в этой Нью-йоркской школе было 1500. В 1931/32 г. число их увеличилось вдвое.

Школа организовала в первый раз специальный 2-годичный курс для партактива и приняла программу, тесно связанную с революционной практикой; имеются также краткосрочные курсы длительностью по 4—6 недель.

Рабочая школа (уоркерс скул) ведет свою работу на английском языке. Есть такие молодые рабочие, которые еще не знают этого языка или знают его настолько слабо, что не понимают лекций и докладов. Большинство это недавно приехавшие иммигранты. Для таких есть рабочие университеты на национальном языке, как например на литовском, польском, украинском, финском, еврейском. В этих университетах проходят ту же программу, что в уоркерс скул. Кроме того здесь готовят учителей для коммунистических детских школ.

Коммунистический союз молодежи ставит себе задачей так же, как и старшие товарищи, поднять общий культурный уровень трудящейся молодежи в интересах пролетарской борьбы. Трудящаяся молодежь должна овладеть наукой, в которой она нуждается для организации и ведения своей борьбы против капитализма.

Коммунистический союз молодежи в Америке, как и в других странах, стремится к тому, чтобы распространить среди своих членов марксистское мировоззрение и в первую очередь приучить их к марксистским методам мышления.

Союз коммунистической молодежи со-

средоточивает свою образовательную работу на изучении ленинизма, который представляет собой марксизм эпохи империализма и пролетарской революции,

Союз коммунистической молодежи уделяет особое внимание борьбе против церкви и религии путем неустанной просветительной работы. Религия является опиумом для народа, религия представляет собой одно из важнейших средств идеологического закрепощения молодежи в интересах существующего капиталистического строя. Союз пропагандирует среди трудящейся молодежи мировоззрение диалектического материализма.

Воспитательная роль американского союза коммунистической молодежи не ограничивается партийной и просветительской работой, она усиливает свое влияние, проникая в самый быт молодежи, организуя ее развлечения и отдых. Развлечения и отдых, организуемые союзом коммунистической молодежи, ни по содержанию, ни по форме не похожи на то, что дают в этом отношении буржуазные и социал-фашистские организации. Союз ищет новых, подлинно пролетарских методов коллективных развлечений, которые в конечном счете также содействуют развитию классового сознания и воспитанию в духе коммунизма. Так в Нью-Йорке имеется несколько драматических студий на различных языках. Эти студии положили начало пролетарскому театру, где репертуар состоит из революционных пьес. Также следует вспомнить и о хоре. В Нью-Йорке самый большой хор в несколько сот человек. Имеет он и свои отделы в других городах Америки. Струнный оркестр тоже единственный в своем роде по своему репертуару и пролетарской музыке.

Из четырех рабочих домов отдыха, которые находятся в окрестностях Нью-Йорка, все лето переполнены молодежью. Там они занимаются физкультурой, имеют свои драматические кружки, свой хор. Та рабочая молодежь, которая принуждена летом оставаться в городе, тоже не оставлена без внимания. Приглашают молодежь разных клубов на прогулки по окрестностям в воскресные дни, и эти прогулки используются для политико-просветительной работы, для развития у участников диалектического понимания природы и общества. Дома отдыха и клубы находятся не

только в Нью-Йорке, но и в других городах, где только имеется отдел союза.

В своих методах культурно-просветительной работы союз исходит из конкретных навыков молодежи и учитывает ее психологические свойства. Лига стремится во всей своей деятельности применять понятные для молодежи и приспособленные к ее возрасту методы, придать своей работе живой притягательный характер. Молодежь является на свои демонстрации, одетая по одному образцу, и подчиняется полувоенной дисциплине.

Одним из важнейших средств агитации и пропаганды среди масс является особая юношеская пресса и литература. Союз издает наряду со своим центральным органом «Молодой рабочий» (Young Worker) еще и особые заводские газеты.

Союз молодежи руководит также работой юных пионеров.

Капиталисты понимают важность и значение детских организаций, они не удовлетворяются тем, что эксплуатируют широкие массы детей, — они угнетают их и духовно. Школы и все государственные образовательные учреждения применяются ими в качестве инструмента классового воспитания. В качестве дополнения к этому воспитанию в школе служат религиозные, реакционные и так называемые «нейтральные» детские организации, которые объединяют широкие массы детей трудящихся, поддерживаются всеми средствами со стороны буржуазии и имеют большое влияние. Помимо этого церковь, пресса, кино и т. д. являются средствами для того, чтобы пропитать детей буржуазным духом. Рабочий класс противопоставляет классовому воспитанию буржуазии собственное революционное классовое воспитание пролетарских детей.

Юные пионеры Америки борются за интересы и требования широких масс детей трудящихся. Они борются против экономической эксплуатации детей, против милитаризации, религиозного и националистического обмана, насаждаемого буржуазной школой. И их задачей является борьба против буржуазных, прежде всего религиозных, националистических и социал-фашистских детских организаций. Ставя перед собой эти задачи, они объединяют и организуют массы детей трудящихся.

В последние годы рабочие начали

устанавливать свои классовые школы для детей. Это трудно проводимая работа потому уже, что дети целый день проводят в народной государственной школе, где им стараются вдолбить буржуазное мирозерцание.

Организованные независимые послевоенные школы существуют на польском, немецком, литовском, финском и еврейском языках. В этих школах проводят программу коммунистического воспитания, проходят историю рабочего движения, исторический материализм. Дети принимают участие в революционных праздниках, как например в праздновании 1 Мая и Октября.

Пионеры издают журнал и сборники.

В прошлом ошибки пионерской организации состояли в том, что она была замкнутой организацией, не связанной со всей массой пролетарских детей. Теперь пионерская организация совсем изменила методы своей работы. Эти методы ставят целью охватить широкие массы пролетарских детей. Пионеры принимают активное участие в массовых боях, как мы указывали выше. Но в то же время они организуют игры, развлечения, спорт, образовательную работу. Важную роль играет новый пионерский журнал. Он является организатором и руководителем детских масс. Кроме статей политехнического характера есть еще в журнале отделы гигиены, спорта, естествознания, науки, — словом, разного рода знаний, удовлетворяющих запросы рабочих детей. Все это передано в такой форме, что у ребенка воспитывается материалистическое понимание природы и общества.

В Америке имеются 10 млн. женщин, которые заняты самостоятельным трудом. Эти трудящиеся женщины весьма слабо организованы или же находятся под идеологическим влиянием буржуазии. Буржуазия воспитывает специальные кадры женщин из своей среды для организации трудящихся женщин и для работы среди них.

Буржуазия создала такие организации, как лигу матерей, ассоциацию родителей, общинные центры и т. д. Эти организации, строящиеся вокруг школ, являются важной политической базой буржуазных партий, помогая им проникать в рабочую среду под лозунгом обеспечения благополучия детей, под лозунгом демократии, патриотизма и т. д. Христианская ассоциация молодых девушек, име-

ющая миллион членов, с миллионными капиталами, вложенными в дорогостоящие здания, находящиеся в крупнейших городах САСШ, имеющая свои миллионные фонды, содержит гостиницы, клубы для девушек, лагеря, газеты и проводит большую работу для отвлечения этих работниц от классовой борьбы. Христианская ассоциация молодых девушек организовала у себя особый, так называемый «промышленный» отдел, который проводит культурную работу на предприятиях.

Существует ряд аналогичных организаций для девушек как из мелкобуржуазной, так и из рабочей среды. Все эти организации способствуют подчинению трудящихся девушек буржуазной идеологии и вовлечению их в скаутские организации и другие буржуазные партии, имеющие сотни тысяч членов, вместе со вспомогательными отрядами мальчиков скаутов, обслуживающими правительственный военный аппарат. Таковы национальная федерация девичьих лагерей, многочисленные организации по «улучшению быта» домашней хозяйки, реакционные организации, католические девичьи клубы и т. д. Огромные слои трудящихся женщин САСШ все еще находятся под руководством буржуазии, под влиянием капиталистической идеологии. Классово-несознательные трудящиеся женщины-иммигрантки — ирландки, польки, итальянки, еврейки и др. — все еще в сильной степени находятся под влиянием церкви, семьи, всецело отдаются заботам о семье даже тогда, когда вынуждены работать на фабриках. Из этой среды вербуются штрейкбрехеры во время забастовок. Дома они сознательно и бессознательно проводят влияние буржуазных партий на своих мужей и на свою семью. Различия языка, национальный шовинизм, религиозные предрассудки и невежество, зачастую неграмотность затрудняют проникновение революционных идей в их среду.

На наступление буржуазных организаций на женский пролетариат компартия отвечает контр наступлением.

Компартия ведет с успехом работу среди женских масс и воспитывает их в процессе классовой борьбы.

Имеются специальные культурно-просветительные социально-политические организации среди пролетарок, финских эмигранток, латышек, литовок, немок, евреек и др. Под руководством ком-

партии созданы организации домашних хозяек, организуются клубы матерей, женские клубы. Все эти организации находятся под влиянием женского отдела компартии. Последние годы работницы неразрывно связаны с борьбой, которая все шире и шире ведется рабочим классом. Они тоже поставлены лицом к лицу с уменьшением заработной платы, с капиталистической рационализацией труда. Партийные работницы Америки ведут очень активную работу среди неорганизованных. Коммунистки за последние годы повели среди домашних хозяек систематическую работу.

Есть в САСШ женские советы (в южном Нью-Йорке их около 5 тыс. членов). Имеются эти организации и в других городах. Чтобы привлечь в организацию новых членов, устраиваются вечера, куда приглашаются декламаторы, певцы, пианисты. Коммунистическая партия ведет работу в этих организациях.

В САСШ существует ряд беспартийных организаций, которые сочувствуют революционной борьбе пролетариата, например «Интернациональная защита рабочих» (МОПР) и «Интернациональная рабочая защита». Обе эти организации заботятся о рабочем, когда его арестовывают, когда осуждают на долгие сроки, когда его семья остается без средств, когда дети нуждаются в отдыхе, лагерях и т. д. Они ведут и культурную работу.

Видной беспартийной организацией является «Интернациональный рабочий орден», насчитывающий в настоящее время около 25 тыс. членов. Организовался он с целью взаимопомощи. Во время болезни «Орден» обслуживает лекарем, врачом, денежными пособиями. В случае смерти члена семьи «Орден» устраивает похороны за свой счет и выплачивает семье 200—2000 долл., смотря по тому, насколько рабочий был застрахован. «Интернациональный орден» тоже ведет широкую культурную работу. У него свой отдел агитпропа. Он издает журнал, устраивает лекции, дискуссии, экскурсии и т. д. «Орден» поддерживает коммунистические детские школы, национальные меньшинства.

Есть исключительно культурные организации, находящиеся под влиянием коммунистов, как например клубы. По всей Америке они насчитывают много тысяч членов.

К организациям чисто культурного ха-

рактера нужно причислить клуб Джона Рида и союз пролетарских писателей. Эти клубы объединяют много молодых, революционно настроенных писателей, артистов, музыкантов. Их деятельность заключается в том, что они устраивают выставки картин революционных художников, издают произведения революционных писателей. Часто они устраивают митинги протеста против того или иного акта угнетения пролетариата со стороны буржуазии, например митинги протеста против казни Сакко и Ванцетти и сейчас против предполагаемой казни 8 негритянских парней в Скотсборо. Летом 1930 г., когда был интернациональный съезд пролетарских писателей в СССР, эта организация послала несколько молодых талантливых писателей на конгресс. Между ними был Майкель Гольд и В. Гронер. Первый — талантливый писатель, второй — известный художник-карикатурист.

Агитационно-пропагандистская работа революционных организаций рассчитана на то, чтобы освободить рабочих от идеологического влияния буржуазии, от религиозных суеверий национального и расового антагонизма, которые с таким усердием распространяет буржуазия и вочного движения; совместно с рабочьее агенты, церковь и реформисты.

Компартия Америки ставит себе задачей культурное обслуживание народных масс. Во время забастовок или во время подготовки к забастовке агитпроп партии знакомит рабочих с формами и методами организации и ведения забастовочного движения: совместно с рабочими вырабатывает требования и лозунги; разъясняет важность вовлечения неорганизованных рабочих в борьбу и в профсоюзное движение; знакомит с условиями труда на предприятии данной индустрии, в которой рабочие бастуют; знакомит с соотношением сил между трудом и капиталом, с действительным характером антитрудовых законов и репрессий, с фактом, что борьба рабочих в настоящее время является по характеру наступательной; знакомит с забастовочным движением и положением борьбы в других странах, что помогает рабочим проникнуться интернациональным духом солидарности.

Из 20 ежедневных газет, издаваемых компартией Америки на разных языках «Дейли Уоркер», «Ежедневный рабочий» на английском языке считается централь-

ным органом партии, хотя тираж его не особенно велик (в настоящий момент — 41 тыс.). Он успел проникнуть в самые заброшенные уголки страны как в шахты Пенсильвании и Колорадо, так и в текстильные фабрики, и на плантации юга, и в поселки негров.

Из газет национальных меньшинств самая распространенная — «Фрейхейт» на еврейском языке. Кроме газет, выпускаются ежемесячники на разных языках. За последний год выпущено было свыше 200 брошюр. Из них следовало бы назвать хотя бы несколько, как-то: «История парижской коммуны», «Наследство Ю. Дебса» (о соцпартии Америки), «Социальное страхование», «О рационализации», «Борьба матросов», «На Дальнем Востоке», «Современное сельское хозяйство в СССР», «Церковь и рабочие», «Работа или зарплата», «История 1 мая», «Учение К. Маркса», «Молодежь в индустрии», «Принудительный труд в СССР» и др.

Для подготовки к таким дням, как 1 Мая или 1 августа, издаются миллионы летучек, распространяемые большею частью руками молодых рабочих и пионеров.

Партия, союз молодежи, детские ор-

ганизации Америки работают при очень тяжелых условиях. Американский капитал очень жесток. У него традиции преследовать всех, кто против установленных им устоев жизни. Теперь особенно он ни перед чем не останавливается. Безработица и кризис выбили его из колеи. Нападает он особенно на безработных, на иммигрантов, высылая их тысячами из страны, и негров, сажая их в тюрьму или линчуя. Однако рабочие уже больше не те преданные рабы, что раньше. Теперь растет молодая смена, молодые кадры, которые ни пред какими преследованиями не останавливаются. Они не боятся ни каторжной работы, ни суда Линча, ни электрического стула. Этих молодых героев можно встретить и на текстильных фабриках юга, на автомобильных фабриках севера, батраками в Западной Калифорнии. Коммунистическое движение САСШ вышло на широкую дорогу, партия становится массовой. Америка — страна, где события меняются быстро...

Р. Хольтман

Секция иностранной педагогики Общества педагогов-марксистов.

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОЛОНИАЛЬНЫХ СТРАНАХ

В настоящее время, когда порабощение и угнетение колониальных масс рабочих и крестьян империалистическими государствами принимает все более и более острые формы, следует знать, что делается в колониях на фронте народного образования, каким образом постановка народного образования в них содействует достижению указанных целей. Мы имеем в нашем распоряжении педагогическую коммунистическую прессу, которая, анализируя положение в колониях, вскрывает «культурную роль» империалистов и педагогическую буржуазную, которая в своих сообщениях старается замазать свою политику репрессий.

Каковы отличительные черты положения народного образования в колониях, безразлично к каким империалистическим государствам они принадлежат?

1) Все управление делом народного образования в колониях, сеть инспектуры, заведывание школами и др. находятся в руках европейцев; 2) две системы народного образования, — одна для европейцев и местной туземной буржуазии, другая — упрощенная для трудящихся туземцев; 3) все преподавание ведется на языке метрополии, что сильно тормозит распространение народного образования в колониях, иначе сказать, просто культивируется неграмотность, а в миссионерских школах преподавание ведется на местном туземном языке с целью завоевания масс и подчинения их своему влия-

нию; 4) разные программы: одна для школ европейцев и местной туземной буржуазии, другая для туземцев — рабочих и крестьян; 5) гонение или вернее закрытие национальных школ, существовавших у многих туземных племен до покорения их европейцами, в то время как широко распространяются школы, которые организуют миссионерские общества, будь то католические, протестантские и др., имеющие в своем распоряжении большие средства для этой работы, например общество распространения религии — миссионерское общество при папской курии внесло в 1928 г. свою долю средств на эти школы — 15 млн. франков золотом¹ (вместо 8 млн. в 1913 г.), как сообщается в «Бюллетене Интернационала работников просвещения», № 10, стр. 28, 1931 г.; 6) введение профобразования в самой его узко-утилитарной форме, без образовательного содержания; 7) положение учителя-туземца коренным образом отлично от положения учителя-европейца или выдвинувшегося по «особым заслугам» местного учителя-туземца.

Укажем в первую очередь, что следует прочитать, чтобы ознакомиться с общим положением народного образования в колониях вообще.

В «Бюллетене Интернационала работников просвещения» (№ 8, стр. 28—30, 1929 г., Париж) в статье «Под игом империализма, —

¹ Золотой франк = 37½ коп.

Идеологическое обоснование нашей колониальной комиссии» даются общие положения по этому вопросу. В № 1, стр. 2—3, 1930 г. того же бюллетеня помещено краткое резюме доклада т. Конье о народном образовании в колониальных и полуколониальных странах и прения по этому вопросу, в которых принимал участие и Ф. Мур, который сообщил, что в руках миссионеров находится контроль над всеми школами в колониях, например в английской колонии Родезии (Африка) миссионеры несут в колонии библию, алкоголь, сифилис. Делегат из Бельгии говорит о бельгийском Конго, в котором все дело народного образования тоже передано в руки миссионеров, которые, по словам правительства, знакомы с туземным языком и потому могут обучать туземцев в соответствии с их умственными способностями и социальным и экономическим строем (см. статью «Торговая фирма Пий XI и К°». «Бюллетень Интернационала работников просвещения», № 3, стр. 21—24, 1931 г.), а в № 5—6, стр. 17, 1932 г., сообщает, что бельгийские капиталисты решили для лучшей эксплуатации рабочих и их детей отвести участки около фабрик и заводов для организации поселков, в которых они должны жить с семьями под надзором европейцев. На производствах открывают школы для детей рабочих, которые выполняют «свойственную им задачу», — так как она находится в руках миссионеров. Школа служит капиталу, и от него получает задания. Но сейчас, в эпоху кризиса, школа то функционирует, то ее закрывают в связи с общим положением. В виду этого ни один новый учащийся не будет в ближайшее время принят в школу.

В № 4, стр. 17—20, 1930 г., того же бюллетеня в докладе VI Конгрессу Интернационала работников просвещения о деятельности его в период с апреля 1928 г. имеется пункт V, касающийся проблемы колоний, полукolonий и национальностей, и о работе Интернационала в этой области за этот период, а также статья об участии делегатов Интернационала во второй конференции Интернационала педагогов в латинской Америке, в которой ему пришлось проводить свою точку зрения по этому вопросу. В связи с этим была вынесена следующая резолюция: «Опираясь на рабочих и крестьян, открывать для их детей школы нового пролетарского воспитания, обеспечив поддержку синдикатов, стоящих на точке зрения классовой борьбы, крестьянских лиг, блока рабочих и крестьян, под руководством педагогов революционных, педагогов безработных или снятых с работы правительственной реакцией» (тезисы меньшинства на пункт XI порядка дня § 7); открывать рабочие и крестьянские университеты для образования взрослых.

Какие конкретные вопросы интересуют нас в первую очередь? Грамотность в колониях и в связи с этим система народного образования. Ответ на эти вопросы можно найти в ряде материалов.

Что делается в колониях Франции. В «Бюллетене Интернационала работников просвещения», № 3, стр. 11—18, 1929 г., в связи со столетием оккупации Алжира Францией в статье под псевдонимом «Недовольный мусульманин» рисуется картина народного образования в этой стране, так на 1 000 туземцев двенадцать детей учатся в школе, а на 1 000 европейцев 180 детей учатся в начальной школе. Туземцы соста-

вляют почти $\frac{1}{7}$ населения, а учащиеся дети европейцев обоего пола составляют $\frac{1}{7}$ всего количества учащихся. Девочки-туземки почти не посещают школы. Зато курсы профтехнического образования в узко-утилитарной форме распространены для подготовки необходимой для европейской буржуазии рабочей силы; на оборудование курсов было израсходовано в 1930 г. $1\frac{1}{2}$ млн. франков.

Ряд статей о народном образовании во французских колониях с 1830 по 1930 г. помещен в «Бюллетене Интернационала работников просвещения», № 4—5, 1930 г., стр. 6—7. В Алжире, по сообщению М. М., грамотных туземцев только 2%. При недостаточном количестве французских школ, которые ненавидят местные туземцы, им приходится посылать своих детей в старого типа мусульманские школы «медресе», в которых все обучение сводится к изучению корана, в которых приучают детей к пассивному подчинению, безропотному послушанию, — качества, соответствующие требованиям империализма, потому школы не подвергаются гонению (стр. 7—8). Не лучше обстоит дело и в Марокко, где в 1927 г. общий расход на общественные нужды, включая народное образование, составил 50 млн. франков — сумму, равную содержанию главного чиновника (46 863 тыс. франков); в 1926 г. на миллионы туземцев было 97 школ с 6 878 учащимися (девочек только 1 041), а 78 тыс. европейцев располагали 140 школами с 21 570 учащимися (стр. 8—11). В статье «Воспоминания о французских колониях в Западной Африке» кратко сообщается о системе начального, технического и специального образования, в которой видны те же общие черты, характерные для народного образования в колониях, — отдельная система народного образования для европейцев и туземной буржуазии и другая — для туземцев-рабочих и крестьян и проведение узко-утилитарного профессионального образования. В небольшой заметке (стр. 11—12) указано на сокращение части общего бюджета во французских колониях Африки, идущего на народное образование, с 4,5% на 3,3%. Франция обучает в этих колониях Африки только 25 детей на 1 000, а во французских колониях экваториальной Африки обучается всего 3,4 на 1 000. Приведем несколько цифр о зарплате педагогов во французских колониях Западной Африки: педагог — белый — с высшим образованием получает от 9 тыс. до 20 тыс. франков, не считая разных доплат; педагог — туземец — для средней школы — от 6 тыс. до 16 тыс. франков; помощник школьного учителя в округе Дагомея — 3 600—7 000 франков. В конце статьи приведена выдержка из речи генерала-губернатора на высшем совете по народному образованию 27 июня 1921 г. «Основанием народного образования является школа в деревне... через посредство которой необходимо распространять французский язык... необходимо, чтобы все обучение носило характер практический и утилитарный для подготовки более ловких рабочих и интеллигентных земледельцев... Чего следует избегать — это поднимать туземца выше его социальной среды, иначе из него выйдет деклассированный человек — человек без корней; следует избегать давать ребенку такие знания, которые он не может переварить, а давать то, что он может ассимилировать».

В том же «Бюллетене», № 7—8, стр. 34—36, 1931 г., приведена выдержка из брошюры Гади-Заман «50 лет рабства Туниса» в той части, в

которой говорится о народном образовании в этой колонии Франции; для иллюстрации распространения грамотности среди туземного населения приведены сравнительные данные для призывной молодежи Туниса, поступившей в армию в 1920, 1925 и 1928 гг.

1. На 1800 призывников в 1920 г. 121 могли читать и писать по-арабски, т. е. 9,3%.

12 могли читать и писать по-французски, т. е. 0,9%.

14 могли читать и писать на обоих языках, т. е. 1,07%.

Всего 147, т. е. 11,3%.

2. На 1222 призывника в 1925 г. 305 могли читать и писать по-арабски, т. е. 24,9%.

17 могли читать и писать по-французски, т. е. 0,9%.

21 могли читать и писать на обоих языках, т. е. 1,3%.

Всего 343, т. е. 28,06%.

3. И наконец из 1293 призывников в 1928 г. 304 могли читать и писать по-арабски, т. е. 23,5%.

46 могли читать и писать по-французски, т. е. 3,7%.

54 могли читать и писать на обоих языках, т. е. 4,2%.

Всего 404, т. е. 31,49%.

Арабский язык имеет место в школьных программах как необязательный предмет, хотя он является национальным языком, что не только затрудняет работу учащихся, но и создает большую нагрузку детям, так как родители заставляют их изучать родной язык в свободное от школьных занятий время. Что касается девочек, то за недостатком школ в 1928 г. обучалось в государственных школах только 2430 девочек, причем все преподавание веда учительница-француженка, не знающая ни слова по-арабски, или учительница-мусульманка, но без соответствующей педагогической подготовки, а в журн. «Синдикалистский университет», № 7, стр. 3, 1931 г., приведена выдержка из той же брошюры Гади Заман «По вопросу о среднем и высшем образовании». Для иллюстрации того, что было до прихода «цивилизаторов», автор ссылается на университет д'Оливье, работающий уже в течение 13 столетий, и его деятельность, на колледж Садики, основанный в 1845 г., в котором преподавали арабскую литературу, иностранные языки, естественные науки. Ряд учащихся по окончании колледжа направлялся во французские университеты. Учебные заведения не закрывали своих дверей во время финансовых затруднений в связи с оккупацией. Обучение было бесплатное на всех ступенях. Для сравнения автор приводит современное положение и делает следующие выводы. За 50 лет владычества при бюджете $\frac{1}{2}$ млрд. результаты самые плачевные: недостаток мест для туземцев в средней школе и недостаток школ вообще, гонение на учащихся, желающих получить высшее образование или в Тунисе или в университетах метрополии, систематический отказ от приобщения к современной культуре; империализм ограничивает среднее и высшее образование туземцев. Колонизаторы — против культурного развития Туниса.

Следует указать еще на одну «особенность» в деле народного образования в Индокитае (см. «Бюллетень Интернационала работников просвещения», № 7, стр. 15—16, 1930 г.). Согласно пункту 2 § 1 постановления от 28 апреля 1928 г.

доступ к конкурсу на инспектора запрещен туземцам, даже имеющим диплом педагогической школы, так как дело «контроля не может быть доверено туземцам», как заявил директор народного образования в марте 1929 г. Инспектура школ в Индокитае состоит из одних белых граждан Франции.

Из вышеприведенного материала выясняется, что делается во французских колониях в области народного образования. Посмотрим, как обстоит дело с грамотностью в самой крупной колонии Англии — Индии.

В «Бюллетене прессы Интернационала работников просвещения», № 37, стр. 1—4, 1931 г., приведены выдержки из статьи А. Кадине «Кризис народного образования в Индии по данным комиссии Саймона» (эта комиссия была послана для обследования Индии перед конференцией Круглого стола в Лондоне, которая должна была выработать основные пункты самоуправления для Индии). После более чем 100-летнего владения Англией Индией начальное обучение мало распространяется среди масс рабочих и крестьян. Неграмотность царит всюду: по переписи 1911 г. в Британской Индии было 88% неграмотных, по переписи 1921 г. — 86 неграмотных на 100 мужчин старше 5 лет и 98 — на 100 женщин. (Для определения грамотности пользовались тестом — прочитать английское письмо и ответить на него.) Процент населения, который учился в 1927 г. в школах разного типа, был 4,26; процент грамотных обоего пола всех возрастов был 1,2. Между 1917—1927 гг. школьное население увеличилось с 6404200 на 9277600. Большинство детей посещает только первые группы школы и затем бросает школу. Из 3453 тыс. детей, поступивших в первую группу в 1922/23 г., в пятую группу перешло в 1926/27 г. только 393465, отсев — 88%. Этому отсеву способствует нищета, царящая среди масс рабочих и крестьян, — детей берут из школы и посылают на работу. Та же комиссия с удовлетворением указывает, что 25% европейского населения учится в школах, т. е. «почти каждый европейский ребенок учится в той или иной школе». То же следует отметить и по средней и высшей школам. Между 1917—1927 гг. школьное население увеличилось на 25% в колледжах и на 50% в университетах, в которых учатся средние и высшие классы буржуазного индусского общества. Большая часть этих школ частные — из 6178 средних школ только 1114 содержатся целиком на средства государства. Оплата учителя в Бенгалии — 12 шиллингов в месяц.

Ф. Мур в своей статье «10 лет британского владычества в Индии» (см. «Едюкешинал-Уоркер», № 47, стр. 8—9, 1931) сообщает, что в помощь комиссии Саймона была назначена комиссия Гартгофа для составления отчета по народному образованию, который надо было показать, что индусам нельзя дать самоуправление, так как они недостаточно образованы, а их милые британские правители прилагают все усилия для улучшения положения.

В 1927 г. из 247 млн. населения только 81¼ млн. посещали зарегистрированные школы. Выше 60% начальных школ — школы с одним учителем, а учитель в большинстве случаев не знает больше, чем ученики старших групп I ступ.

1 Шиллинг — около 35 коп. (июнь 1932 г.).

нени. Зарплата учителей от 1½ шилл. до 1 фунт. стерлингов¹ 32 шилл. 8 п. в месяц. Массы рвутся к знанию, не только мужчины, но и женщины. А британские империалисты выжимают из народа Индии все, что возможно: они не заинтересованы в распространении народного образования, поскольку оно будет мешать им в достижении намеченных целей.

В связи с бесправным положением колоний капиталистических стран² приведено сравнение с положением советской Армении после 10 лет пребывания ее в Советском Союзе, в которой ликвидирована неграмотность, введено всеобщее обучение.

Еще в 1929 г. С. Саклатвала в своей статье, помещенной в «Бюллетене Интернационала работников просвещения», № 3, стр. 14—16, сообщает о положении народного образования в Индии. Он считает, что ежегодный расход на обучение 100 млн. детей и подростков должен был бы быть на 100 млн. больше. Но так как это вызвало бы повышение налогов, — одна постановка вопроса уже вызывает сильное негодование местной туземной буржуазии, а европейцы, цель которых — эксплуатация туземцев, тоже не слишком заинтересованы в этом деле, — туземное население — рабочие, крестьяне в силу своей нищеты и бесправия не могут платить за право учения своих детей, но борьба нарастает. С. Саклатвала считает, что «недостаток школ — не просто политический вопрос, а прямое следствие иностранного владычества». «Без революции нет всеобщего обучения».

В дополнение к этим данным, характеризующим положение народного образования в Индии, приводим цифры расхода на начальное образование на учащегося, указанные в буржуазной прессе — в «Педагогическом приложении Таймса», № 829, стр. 101, 1931 г., а именно: в 1928—1929 гг. — 12 шиллингов, в то же время в метрполи расход на начальное образование на учащегося был в среднем 255 шиллингов, как сообщает орган Национального союза учителей в № 1043, на стр. 10, 1930 г. Попутно приведем некоторые данные из той же прессы («Педагогическое приложение Таймса», № 845, стр. 272, 1931 г.) о детском труде в Индии, так как этот вопрос тесно связан с посещением школы. Королевская комиссия по вопросам труда в Индии при обсуждении положения детей на плантациях высказалась против того, чтобы на них применялся труд детей ниже 10-летнего возраста. Комиссия считает, что «труд маленьких детей непродуктивен»; она также считает, что следует установить определенный возраст для детей, работающих на плантациях, а именно: 10 лет, как это проводится для детей индусов на Цейлоне, Малайе. В той же буржуазной прессе («Педагогическое приложение Таймса», № 741, 1929 г.) сообщается, что в 1921 г. в Индии на 1000 мужчин старше 5 лет 193 читали и писали по сравнению с 21 женщиной. В средней школе на 83 учащихся мальчиков приходилась одна девочка. 32% общего отсева учащихся приходится на возраст обязательного обучения 7—11 лет; а в № 798, 1930 г., в том же журнале сообщается, что ни одна девочка старше 15 лет не посещает ни начальной ни средней школы: процент отношения учащихся девочек к общему женскому населению — 1,78, процент отношения учащихся мальчиков к об-

щему мужскому населению — 7,89 («Педагогическое приложение Таймса», № 829, 1931 г.).

Но не только в Индии ведут такую политику английские империалисты; в их колониях в Африке положение народного образования не лучше, о чем говорится в следующих материалах:

В «Бюллетене Интернационала работников просвещения», № 3, стр. 12—13, 1929 г., в статье Ч. Беккера, присужденного между прочим к штрафу в 10 фунтов стерлингов за статью по поводу политического дела негра Нзула, кончающуюся словами: «К чорту классовое правосудие», говорится, что в Африке в английских колониях вообще нет и помина образования негритянского племени банту, а если оно и есть, то оно проводится в миссионерских школах, субсидируемых правительством. В других колониях то же самое: в Капландии только 43% детей туземцев посещают школу; из этого общего числа 55,7% учатся, если так можно сказать, в дошкольных группах и 44% — в начальных школах. На слишком 2 млн. туземного населения среднюю школу посещают 257 детей негров. Во всех южных штатах европейцев — 1520 тыс.; из них 330 тыс. учатся в школах, государство тратит на них 7 млн. фунтов стерлингов, т. е. расход на учащегося — 17 фунтов 18 шилл. 6 пенсов. Цветного населения больше 5 млн., а число учащихся 300 тыс.: — на них тратится 660 тыс. фунтов стерлингов, т. е. расход на учащегося около 2 фунтов стерлингов. В статье того же автора «Британское владычество в Южной Африке», помещенной в «Работнике просвещения», № 42, 1930 г. (английское издание), указывается, что в Трансваале — одной из провинций Южной Африки, находящейся под властью Англии, по отчету директора народного образования за 1929 г., было около 200 тыс. детей туземцев, из них обучались только 17 тыс. в школе, в которой они получают установленную для туземцев «скромную» порцию знаний. Кроме того они платят за книги и право учения, а европейцы учатся бесплатно и бесплатно получают книги.

Зарплата учителя в школах, субсидируемых правительством, — 6 фунт. стерлингов, учительницы получают 4 фунт. стерлингов, а учителя европейцы — 375,9 шиллингов в год. Туземные учителя не имеют права ни на какую пенсию — ее получают только учителя европейцы или смешанного происхождения. Вообще учитель-туземец не имеет возможности повышать свою квалификацию, так как цветному запрещен вход в общественные библиотеки, читальни, картинные галереи и т. п. Он не имеет права ездить в трамвае вместе с «высшей расой». Он не имеет гражданских прав. Местная организация учителей — чисто академическая и не имеет тоже никаких прав. Школы находятся под контролем церкви, против чего борются туземцы, — так сообщают инспектора в своих отчетах.

Не лучше народное образование поставлено в колониях Голландии после 300 лет владения ею Индонезией.

В статье Муссо М. «Обучение в Индонезии», помещенной в «Бюллетене Интернационала работников просвещения», № 6, стр. 7—9, 1930 г., говорится о «достижениях» в этой области. В другой же статье того же автора («Бюллетень педагогического Интернационала», № 4, стр. 16—17, 1930 г.) (английское издание) сообщается, что после 300 лет владения Индонезией Голландией расход на образование на человека

¹ Фунт стерлингов — около 7 руб. (июнь 1932 г.).

составляет 12 центов¹ в год; процент неграмотных — 96. На 51 млн. туземцев тратят столько же, сколько на образование 175 тыс. европейцев и 500 тыс. китайцев. Во время легального существования компартии в 1920—1925 гг. она организовала по всей стране 52 школы для туземцев, которые были вскоре разогнаны голландскими империалистами.

Блестящим подтверждением «достижений» империалистов является статья Э. Стоквис, инспектора среднего образования и председателя совета по народному образованию в Бьютензорч, об Индонезии, помещенная в буржуазной прессе — в ежегоднике Интернационального института при Педагогическом колледже Колумбийского университета, 1925 г., под редакцией Г. Кендель, стр. 235—259, Нью-Йорк, 1926 г.

В Индонезии существуют две системы народного образования разного типа: одна для европейцев и туземной буржуазии а другая для трудящихся масс туземцев. В 9 лет дети поступают в туземные сельские школы, как мы читали выше, обычно бросают школу после первой или второй группы, чтобы помогать семье своим трудом. Некоторые в 11 лет попадают в районные школы или в 13 лет — на курсы подготовки сельских учителей, или в 14 лет в технические школы с 2—3-летним курсом. Схема простая, «выдержанная», без всяких уклонов. Программа соответствует назначению этой школы — давать «скромную» порцию знаний детям трудящихся туземцев. Система народного образования для европейцев и туземной буржуазии иная: во-первых, 6-летний ребенок может получить дошкольное воспитание, хотя бы в частных детских садах; затем начальная школа на разных языках, из которой обеспечен переход в высшую начальную школу разного типа, потом средняя школа с разными уклонами; среднее образование может заканчиваться в университете, высшей школе подготовки туземных учителей. Целая система школ разветвленная, с разными уклонами, предлагается на выбор детям европейцев или туземной буржуазии. Материал для сравнения блестящий.

В связи с вышеизложенным нельзя не упомянуть, что в 1931 г. французские империалисты организовали колониальную выставку для целей пропаганды их «достижений» в области народного образования в своих колониях, похвастаться друг перед другом достигнутыми результатами. Империалисты других стран принимали участие в этой выставке. Предварительно в Лондоне в 1928 г. была созвана конференция англичан и французов для совместного выяснения преимуществ системы народного образования в колониях Англии и Франции, так как, по мнению французских империалистов, они применяют наилучшие способы «обучения» молодых туземцев. В «Бюллетене Интернационала работников просвещения», № 10, стр. 22—32, 1931 г., в своей статье по поводу этой выставки Г. Коньо описывает с соответствующим анализом «достижений» павильон миссии на этой выставке, вокруг которого было много шума, был организован ряд съездов по народному образованию и миссионерских обществ и, так сказать, светских организаций. Школы Франции,

особенно средние, имели предписание посещать выставку в обязательном порядке. В своей статье автор говорит о роли миссий в деле «соответствующей» подготовки туземцев для использования их метрополиями в качестве покорной рабочей силы, о тесном сотрудничестве миссий с капиталом.

В журнале «Ле Семайль», № 60, стр. 2—3, 1931 г. (Официальный бюллетень Унитарного педагогического синдиката Сены, Париж), в статье «К чорту апофеоз колонизации» автор также разоблачает шумиху, созданную вокруг этой колониальной выставки, и призывает к борьбе против порабощения масс в колониях всех стран, во всех его видах и приглашает сочувствующих товарищей к выявлению истинной природы колонизации в виду того, что большинство обычно представляет себе роль колонизаторов как носителей цивилизации в среду «низших» рас.

Иногда империалисты сами себя разоблачают; так например лорд Бренфорд высказался таким образом: «Мы не покоряли Индию ради ее благополучия. Я знаю, что на собраниях, устраиваемых миссионерами, говорят, что мы покорили Индию, чтобы поднять уровень индусов. Это чепуха. Мы покорили Индию мечом и мечом держим ее в повиновении. Она нужна нам как наилучшее место сбыта британских товаров вообще и ланкаширских в частности» (см. «Работник просвещения», № 47, стр. 8, 1931 г.) (английское издание). Одновременно с колониальной выставкой в Париже была организованная антиимпериалистическая выставка в Советском доме в Париже.

В «Ле Жен Травальер де л'Енсенъмен» (орган союза учащихся педагогических учебных заведений — секция федерального союза учащихся, Париж), № 2, стр. 5—6, 1931 г., сообщается о задачах антиимпериалистической выставки, в которой был собран материал, имеющий целью разоблачить в цифрах и образах угнетение и порабощение масс во французских колониях. Там были приведены например данные о площади и населении колониальных империй по сравнению с площадью и населением метрополии: английская империя — 410 млн. жителей, 35 млн. кв. км в 110 раз больше Англии; французская империя — 60 млн. жителей, 11 458 млн. кв. км в 21 раз больше Франции и т. д., собран материал, иллюстрирующий борьбу империалистов за владения колониями, способы покорения колоний и т. п. В статье Кадине «После парада в Венсенне баланс народного образования в французских колониях» выявлены характерные черты, свойственные народному образованию в колониях вообще и особенно во французских колониях. Выводы автора: ясно, что только потребности французского империализма лежат в основе развития народного образования в колониях, с одной стороны, экономические, с другой — политические. Заканчивается статья ссылкой на то, что делается в Советском Союзе в этой области (см. «Бюллетень Интернационала», № 3, стр. 14—20, 1931 г.).

Н. Киричко.

Центральный научно-исследовательский институт национальностей.

¹ Цент — около 1 коп.

В повышении квалификации педагога в Германии проводится резкая грань между подготовкой так называемых молодых учителей, учителей, только что окончивших семинарию, институт, педагогическую академию, университет, и между повышением квалификации учителей, сдавших второй экзамен, окончательно закрепленных на государственной службе в должности учителя. Повышение квалификации молодых учителей носит обязательный и даже принудительный характер; оно регулируется рядом указов, постановлений в законодательном порядке. Повышение квалификации всей массы учительства носит как бы необязательный характер. Шайбнер, делавший доклад о повышении квалификации учителей на берлинском конгрессе 1928 г., всячески старался подчеркнуть добровольный, свободный характер повышения квалификации учителей в Германии. «Требуется свободное, добровольное образование. Нет больше места принуждению в виде экзамена или заключения, которое дает право на занятие учительской должности (речь идет о заключении о квалификации учителя); нет более обязательных, предписанных государственной властью учительских коллективов. Повышение квалификации учителя (сдавшего второй экзамен) строится совершенно свободно и на началах полной добровольности».

«Повышение квалификации, — говорит Шайбнер, — должно стать делом чести каждого учителя. Оно должно базироваться по преимуществу на самообразовании учителя и должно строиться главным образом на индивидуальной работе. Во многих государствах Германии повышение квалификации учителя не отражено даже в бюджете.

Неправильно однако же было бы думать, что повышение квалификации учительства предоставлено воле случая, что планы «самообразовательной» работы учительства, программы его работы по повышению квалификации идут или могут идти в разрез с теми требованиями, какие предъявляют к учителю буржуазное правительство.

Повышением квалификации учительства руководит центральная власть, т. е. министерство культуры, науки и просвещения, через свои органы управления, провинциальные управления, через про-

винциальные, окружные и районные отделы народного образования, посредством провинциальной, окружной и районной инспектуры.

Центральная власть в немецком государстве в своей работе опирается на ряд государственных учреждений как на опорные пункты повышения квалификации. Такими пунктами являются университеты, которые организуют педагогические кафедры и школьно-практические институты. Педагогические кафедры организуют лекции-семинары. Школьно-практические институты при университетах организуют практическую подготовку педагогов, издают методическую литературу. Организуя студенческий практикум в рядовой школе — городской или сельской, педагогические институты связываются с учителями, устраивают совместно с ними конференции, на которых обсуждают вопросы педагогики, дидактики и методики, повышая одновременно квалификацию как студентов, так и преподавателей тех школы, в которых студенты отбывают практику. То же самое относится к педагогическим академиям и педагогическим институтам, учреждениям для подготовки учителей. Средние школы организуют (как об этом уже приходилось говорить на страницах данного журнала) семинары для начинающих учителей средней школы. Некоторые средние школы устраивают также семинары для повышения квалификации учителей по отдельным предметам. Лучшие народные школы выделяют из своей среды консультантов, помогающих молодым учителям, обсуждающих совместно с молодыми учителями планы их уроков. Некоторую роль играют и опытные школы. Опытные школы вводят новые методы работы и пропагандируют их. Нужно помнить, что опытные школы являются детищами реформистов, социал-фашистов и фашистов и что опытные школы призваны осуществлять их цели. Впрочем роль и значение опытных школ в Германии не так велики, как об этом принято думать.

Большую роль в повышении квалификации учителя играли и играют учительские кружки и коллективы для повышения квалификации, так называемые «арbeitsgemeinschaften», в Германии и Австрии. Организатором и руководителем повышения квалификации в районе яв-

ляется инспектура. Важным центром повышения квалификации учителя является Центральный педагогический институт в Берлине и ряд других институтов, как например Мюнхенский институт, Мангеймский и др. Председателем президиума этого института, тесно связанного с Все-германским министерством внутренних дел и его культурно-политической комиссией, был долгое время не кто иной, как прусский министр просвещения Беккер.

Фактически повышение квалификации учителя охватывает широкие массы учительства не только молодого, но и старшего и ведется по программе, являющейся следующим концентром программ пединститутов, педагогических семинаров. Не приходится говорить о том, что политические и идеологические установки этих программ ничем не отличаются от общих установок педагогического образования в буржуазной Германии.

В статьях о повышении квалификации учителя говорится о том, что продолжение образования должно идти по линии углубления имеющихся знаний. Учитель должен следить за развитием педагогики как науки, он должен углублять свои знания по теории педагогики. Учитель должен следить за науками о ребенке. Он должен изучать психологию детского возраста, юншествоведение, психотехнику, вопросы профориентации. Учитель должен постоянно следить за теми науками, которые он преподает, он должен совершенствоваться в искусстве преподавания.

«Изучая предмет по первоисточникам, обдумывая его с методической и дидактической стороны, учитель упражняет свое дидактическое умение и изобретательность».

Углубленному изучению той науки, которой занимается учитель, придается большое значение авторами, которые пишут о повышении квалификации.

«Продолжение образования учителя должно в первую очередь поставить в центр внимания предметы преподавания. Вопросы методики разрешаются сравнительно легко, если учитель основательно проработал материал о основательно овладел им. Только тот учитель, который хорошо знает свой предмет и беспрестанно совершенствуется в знании этого предмета, может легко удовлетворить двум требованиям: умению выбрать са-

мое важное и выразить это основное в той форме, в какой этого требует возраст учащегося».

Изучение предмета должно конечно подчиняться целям преподавания. Подготовка к уроку, а также планирование всяких школьных мероприятий содействуют повышению квалификации учителя.

Повышение квалификации должно быть поднято на более высшую ступень, нежели работа в педагогической академии и в пединституте и последующая подготовка ко второму экзамену. Повышение квалификации должно вести к исследовательской работе. Исследовательскую работу автор статьи о повышении квалификации Шайбнер ограничивает двумя областями: экспериментальной психологией и краеведением; эта работа должна быть подчинена производственным задачам. Во всей исследовательской работе учитель должен связываться с институтами, работая по заданию исследовательских институтов. Под «краеведением» мыслится родиноведение, пропитанное националистическим духом. Исследовательская работа сводится к собиранию материала, пригодного для воспитания национализма и шовинизма.

Участие учительских коллективов в повышении квалификации

Значительная доля работы по повышению квалификации носит коллективный характер. Только при помощи учительских коллективов может государство обеспечить свое влияние на программы в ту фашистскую школу, какую проводят теперь правительства германских государств. Учительские коллективы по повышению квалификации берут свое начало в организациях для подготовки учителя ко второму экзамену¹.

Окончательное зачисление на службу народного учителя в Германии было связано со сдачей второго экзамена. В начале на экзамене требовались лишь те предметы, которые проходились в семинарии. Семинарист должен был следовательно ко второму экзамену хорошо повторить то, что он прошел в семинарии. Кроме того он должен был дать урок в присутствии экзаменатора и сдать экзамен по какому-нибудь вопросу теории педагогики.

¹ См. статью «Подготовка учителя в Германии и Австрии» в № 4 нашего журнала.

Уже тогда возникла мысль объединять учителей, готовящихся ко второму экзамену, и подчинить эти коллективы руководству какого-нибудь компетентного педагога. Такая организация оказывала молодым учителям помощь в их подготовке к экзамену. Иногда эти организации учителей продолжали существовать и после того, как учителя сдали свой второй экзамен. Но не успели эти организации окрепнуть, как война их разрушила. В Австрии эти организации существовали и существуют до сих пор и служат не для подготовки ко второму экзамену, а для повышения квалификации всех учителей.

После войны германское правительство официально признало учительские коллективы как метод повышения квалификации.

Организация коллективов для повышения квалификации учителей

Коллективы учителей для повышения квалификации организовывались в районе.

Представитель районного учительского совета, 3 представителя из членов коллектива и инспектор выбирали руководителя коллектива молодых учителей. Коллектив находился под наблюдением районного отдела народного образования. Отдел должен быть осведомлен об организации коллектива, о лицах, осуществляющих руководство; отделу должен быть предоставлен план покрытия расходов на оплату труда лекторов и т. д. По истечении известного времени, если коллектив выполнял все условия, представлял в отдел аккуратно раз в полгода отчеты, он утверждался отделом народного образования. Участники намечали совместно с руководством учительского коллектива и с руководителем занятий план занятий. Методы работы в коллективах такие же, как и в университетских семинарах: доклады, отчеты, беседы, проработка той или иной темы; совместное обсуждение педагогических и методических вопросов.

Посещение школ, посещение уроков, пробные уроки и обсуждение их, тесно связанные с обсуждением педагогических вопросов, занимают большое место в работе учительских коллективов.

Заседания учительского коллектива в городе происходят еженедельно, а в де-

ревне раз в две, раз в три недели. Заседания эти продолжаются несколько часов, а иногда затягиваются на целый день. Для получения свидетельства, дающего такие же права, как сдача второго экзамена, учитель должен был представить удостоверение о регулярном участии в учительском коллективе в течение двух лет, подтвержденное руководством учительского коллектива, а также письменные работы, отзыв инспектора, присутствовавшего на уроке учителя. Кроме того проводилась еще заключительная проверка, в которой принимали участие советник из отдела народного образования, в качестве председателя, районный инспектор и 2 представителя от учителей.

Заключительное обследование велось инспектором, он присутствовал на нескольких уроках учителя по разным предметам и делал заключение об уровне квалификации на основе беседы с учителем.

Согласно данным Центрального института по педагогике, в учительских коллективах в 1924 г. участвовало 13 200 учителей и учительниц. На 1 апреля 1927 г. в Пруссии было уже 816 коллективов с 23 640 членами. Рост коллективов и числа членов в других государствах был примерно такой же, как и в Пруссии.

Учительские коллективы работали примерно по следующей программе: психология, теория воспитания и преподавания, история педагогики, методика отдельных предметов, школьное законодательство и существующие положения о школе. В программу входят некоторые отделы психологии (психология школьника, испытание его одаренности), из истории педагогики — изучение выдающихся педагогов современности и изучение новейших педагогических течений в связи с историей этих течений.

Методы работы в коллективах учителей: введение руководителя, изложение его собственной точки зрения, доклады и обмен мнений участников кружка. Центр тяжести — в коллективной работе, в домашней подготовке, в письменных работах. Особое значение имеет обсуждение книг, которое также происходит на основе коллективной работы.

Надо сказать, что так называемые пробные уроки, выхваченные из общей работы школы, признаны нецелесообраз-

ными и сменились коллективным продолжительным наблюдением работы школы.

Такое посещение уроков, связанное с тщательно подготовленным обсуждением методики, с последующей оценкой, дает очень много молодым учителям и вносит большое оживление в школу.

Работа инспектора в области повышения квалификации учителя

В работе инспектора, называемого в настоящее время школьным советником, осуществляющего методическое руководство и руководящего повышением квалификации учителя в районе, намечаются следующие разделы работы: 1) работа с отдельным учителем; 2) работа с коллективом учителей; 3) работа с молодыми учителями; 4) работа с организациями внутри школы и вне ее; 5) работа с отдельными родителями и детьми. Работа школьного советника с отдельным учителем сводится к следующим основным элементам: 1) обследование; 2) беседа; 3) анализ урока учителя; 4) показательный урок; 5) указание литературы и снабжение книгами и документами; 6) заключение.

Работа с отдельным учителем дополняется работой с небольшими группами учителей. Инспектору необходимо часто объединять учителей для взаимного обмена опытом и для инструктажа. Работа инспектора с коллективами учителей сводится к следующим основным элементам: 1) организация конференций учителей своего района для проработки какой-нибудь узкой, строго определенной темы; 2) организация обмена опытом; 3) организация взаимного посещения уроков; 4) организация опытной работы; 5) организация исследовательской работы; 6) организация выставок. Работа инспектора «с молодыми учителями» сводится к следующему: 1) он оказывает им помощь в повышении квалификации; 2) организует конференции, имеющие целью подготовку ко второму экзамену; 3) организует учительские коллективы и «арbeitsgemeinschaften»; 4) участвует в экзаменационной комиссии.

По линии помощи учителю в его работе и в повышении его квалификации инспектор связывается с местными органами управления, школой, школьными депутатами¹, педагогическим советом,

родительскими совещательными органами, с отдельными учителями и детьми.

Роль организаций, находящихся вне государственной системы повышения квалификации

Большую роль играют учительские профсоюзы. Они организуют съезды, конференции, курсы, они располагают огромным аппаратом, держат в руках прессу: журналы, учительские газеты.

Профсоюзы учителей имеют свой научно-педагогический центр, имеющий ежегодно две сессии, в которых участвуют делегаты местных учительских союзов и университетские профессора. Организую съезды и конгрессы по вопросам педагогики, школьной политики, профсоюзы учителей имеют также разветвленную сеть учительских коллективов, начиная от комиссий при отдельных профсоюзах и кончая мельчайшими кружками, обрабатывающими германского учителя в идеологическом отношении, включая и комиссии по отдельным предметам.

Вопросами повышения квалификации учителя занимаются также и городские самоуправления.

Большие города создают институты, которые занимаются повышением квалификации учительства. Такой институт создан в Нюрнберге. В Майнгейме учреждена педагогическая кафедра в высшем техническом училище с целью повышения квалификации учительства. Такую же роль играет Мюнхенский институт и высшая школа имени Дистервега в Берлине.

В Германии и Австрии очень много добровольных обществ, занимающихся вопросами воспитания. Нет ни одной политической партии, в программе которой не было бы раздела о школе, печати, искусстве и т. д. Точно так же каждая политическая партия старается завоевать молодежь и детей. Каждая партия ведет педагогическую пропаганду, используя одновременно педагогическую работу с родительскими массами для своих политических целей. Социал-фашисты и фашисты используют педаго-

¹ Представители местного самоуправления, ведающие некоторыми делами школы: школьными заданиями, расходованием школьных сумм в пределах бюджета, отпусками учителей, выбором учителей и т. д.

гическую пропаганду для вовлечения масс в антисоветский, в интервенционистский фронт.

Надо сказать, что социал-фашисты и фашисты сумели широко поставить пропаганду, и что они умеют организовать массу вокруг педагогических вопросов. В кампанию борьбы за новый учебный план австрийские с.-д. сумели организовать уличную демонстрацию, в которой участвовали десятки тысяч.

Общество «Друзья детей» в Австрии, союз свободных школьных обществ в Берлине организованы социал-демократами.

В одном лишь отчете Берлинского института упоминается около десятка националистических добровольных обществ, оказывающих помощь институту, причем каждое из этих обществ ведет работу в одной какой-нибудь строго ограниченной области, так например имеется специальное общество содействия ляндрцихунсхаймам, общество содействия средней школе и т. д.

Добровольные педагогические общества в Германии, содействующие повышению квалификации, можно подразделить на социал-фашистские, националистические, национал-социалистические и пр.

Шайбнер, докладчик по вопросу повышения квалификации учительства на шое число союзов, объединений и всяких добровольных обществ, которые содействуют повышению квалификации учительства. Он называет немецкий союз трудового воспитания, организовавший семинар по трудовому воспитанию, и Немецкий комитет по вопросам воспитания, организующий вместе с учительскими союзами большие конгрессы. Тот же автор говорит еще об участии ряда организаций, члены которых отнюдь не являются членами учительского цеха, в повышении квалификации педагога.

Шайбнер говорит только об одной стороне дела, об энергичной работе ряда организаций на пользу расширения и углубления образования учителя. Он не говорит о той вредной, губительной работе, которую ведут эти организации, заинтересованные не в росте просвещения народных масс, а во вовлечении учителя в фашистские организации, в превращении учителя в фашистского агента, в проводника идей национал социализма. Широкое развитие работы над повышением квалификации учителя в современ-

ной Германии ведется под знаком фашизации школы и учителя. Это особенно ясно видно на работе центрального института в Берлине, судя по его отчетам. Институт ведет очень энергичную работу с германским учительством, он тесно связан с учительскими союзами и с «общественностью», но «общественность» исключительно националистическая, шовинистическая, с подчеркнуто-националистической установкой, и ряд мероприятий института служит пропаганде национал-социалистических идей.

Деятельность центрального института в Берлине является очень характерной для всей работы по повышению квалификации в Германии. По ней мы можем до известной степени судить о характере всей работы по повышению квалификации.

Роль Центрального института по повышению квалификации

Многочисленные доклады, конференции, курсы, долгосрочные и краткосрочные, педагогические экскурсии и путешествия, педагогические недели, курсы по радио, организуемые в большом количестве Центральным институтом, по содержанию можно подразделить на следующие циклы:

1. Мировоззренческий.
2. Педагогика: теория и история.
3. Психология и педология.
4. Школьная политика.
5. Вопросы воспитания.
6. Отдельные предметы преподавания.
7. Художественное воспитание.
8. Труд.
9. Методика и дидактика.
10. Профориентация и выбор профессии.

Как и в подготовке учителя, огромное внимание уделяется мировоззренческому циклу в собственном смысле слова: немецкой истории, немецкой культуре, немецкому языку, родноведению, гражданствоведению, немецкой природе, немецкому ландшафту, немецкому искусству, народному диалекту, народным песням, сагам, сказкам. Весь мировоззренческий отдел в работе Центрального института по повышению квалификации имеет целью пропаганду национализма и шовинизма. Чувствуется несомненная связь работы института с идеями национал-социализма. Институт сильно преуспел в 1924 — 1929 гг. ряд лозунгов

выдвигаемых теперь национал-социалистической печатью.

В 1925 г. институт проводит 10 курсов по гражданствованию, которые как известно, являются своего рода буржуазной политграммой. В 1926 г. институт устраивает 8 таких курсов в разных городах Германии.

Ряд курсов в 1925 г., устроенных Центральным институтом, посвящен вопросу о связи между воспитателем и немецкой культурой, вопросу о народной школе под углом зрения идеи немецкой культуры.

В 1926 г. Центральным институтом проведены немецковедческие курсы. На этих курсах слушатели знакомились с наукой о германской древности и с предисторией Германии. В 1927 г. Центральный институт устроил курсы изучения немецкой национальности (Дейтше фольксунде). На этих курсах изучались речь, национальные саги, сказки, песни, село, дом, костюм, вера, обычаи и их значение для народоведческого образования немецких учителей. Кроме всех этих курсов, националистический характер которых ясен для всякого, было проведено еще 3 курса по отчизноведению. Эти курсы были проведены в 1927 и 1928 гг. Все эти курсы проводились Центральным институтом совместно с добровольными обществами.

Каковы эти общества? 1) Общество содействия немецкому образованию; 2) Большой германский союз немецких учителей; 3) Объединение немецких союзов учителей. Другие курсы были проведены институтом совместно с союзом сельских прусских учительниц шитья, физкультуры и домашнего хозяйства, с Всегерманским союзом учительниц ремесленных школ, с Немецким обществом содействия домашнему воспитанию. Все эти общества ничего общего не имеют ни с пролетарскими организациями, ни с интернациональным пролетарским движением.

Явная цель большинства курсов — пропаганда национализма. Ряд докладов был посвящен пропаганде раздельного воспитания полов. Таков доклад «Об ученице народной школы». В отчете института говорится, что доклады имели целью уяснить, проработать с учителем вопрос воспитания и образования ученицы «народной школы» с точки зрения своеобразия женской психологии и особых задач женщины». Доклад был

явно направлен против совместного воспитания и отражал точку зрения национал-социалистов на роль женщины — как хранительницы семейного очага и нравственности.

Концентрирование всей работы Центрального института вокруг вопроса немецкой национальности в наше время при огромном стремлении рабочих масс Германии к интернационализму не оставляет сомнения в контрреволюционном направлении работ института по повышению квалификации.

Лозунг педагогов национал-социалистов «Воспитание немцев, а не человека» проводится в жизнь в области повышения квалификации учителя. Точно так же идеи раздельного воспитания полов, воспитание женщины как будущей матери и хранительницы чистоты нравов являются излюбленной идеей националистов.

Самый неумеренный национализм и шовинизм был развит Центральным институтом на курсах сельских учителей. На этих курсах были пущены в ход новые методы организации повышения квалификации, рекламируемые, как «новый путь».

Институт проявил большую изобретательность в формах организации повышения квалификации.

Кроме докладов, курсов, конференций, съездов, Центральный институт организует так называемые «рабочие недели».

Для повышения квалификации сельского учителя была создана специальная обстановка, были применены особые формы и методы.

Три «рабочие недели» для сельского учителя были устроены среди природы, в самых живописных уголках Германии, в Южном Гарце, на берегу Балтийского моря.

В течение всех трех недель прорабатывалась одна и та же тема — «Сельская школа». Судя по отчету руководителя этой работой Конецкого, центр тяжести был отнюдь не в повышении мастерства учителя, повышении его квалификации в области методики отдельных предметов. Цель «рабочих недель» была ярко политическая, хотя работа и велась под флагом аполитичности и борьбы с политическими взглядами учителей. (Как будто бы борьба с политическими взглядами может быть вне политики.)

Националистическая, — а может быть, и национал-социалистическая, — политика проводилась под видом борьбы за новые педагогические принципы, за новые педагогические установки.

Политические задачи проводились в открытом и завуалированном виде, они скрывались в условных терминах, принятых в буржуазной педагогике, которыми пестрит статья Конецкого.

Дело во всяком случае касалось в первую очередь содержания работы школы. В центре, говорит автор, поставлена идея национального воспитания, рекомендовалось преподавание языка связать теснейшим образом с вопросами родины; говорилось о необходимости создать учебники, в которых стержнем была бы отчизна; говорилось об особом значении отечественной истории. Один из дней недели целиком был посвящен вопросу о необходимости реформы школы. Выставлено было требование, чтобы школа поставила в центре работы повседневную действительность. Иными словами, в центре работы сельской школы должны быть поставлены современность, современная политика, а не одни лишь предания древней старины.

«Рабочая неделя осенью 1928 г., — говорит автор, — была посвящена педагогическим, социологическим и школьно-политическим вопросам». Нетрудно догадаться, что «педагогические, социологические и школьно-политические вопросы» не были аполитичными и давались не в марксистском освещении.

Не повышение уровня знаний учащихся сельской школы было целью конференции. Автор упорно подчеркивает, что центр тяжести «рабочих недель» не в приобретении знаний учителями, а в опыте совместной жизни». Сразу трудно даже понять, о каком «опыте совместной жизни» взрослых образованных людей, учителей, беспокоится автор. Это становится ясным лишь из дальнейшего.

Подводя итоги рабочим неделям, автор говорит, что они очень хороши как мера, помогающая сбивать «упрямых» с их «политических» позиций, «переубеждать» убежденных и заставляющая их отказываться от своих прежних убеждений. «Рабочие недели», очевидно, помогают сбивать упрямых не с национал-социалистических и националистических позиций, «рабочие недели» занимались очевидно, ликвидацией последних остатков либерализма и «социализма» у ко-

леблющихся между либерализмом, социал-фашизмом и национал-социализмом учителей.

Очень похоже на то, что «рабочие недели» были неделями вербовки учителей в национал-социалистическую партию.

Подводя итоги рабочей недели, автор говорит, что дело не в том, что проработали учителя, а в том, как они проработали материал, и в результатах. Результаты с точки зрения автора оказались вполне удовлетворительными. «Педагогическое мировоззрение участников конференции окрепло. Участники конференции не всегда встречали сочувствие на своей родине. Здесь во время рабочей недели встретились южане с северянами и сговорились насчет своих педагогических позиций».

Бедные, преследуемые, непонятые на родине учителя! Это очень похоже на националистов, организующих террористические акты против коммунистов и прикидывающихся преследуемыми и угнетенными. «Рабочие недели» как метод работы по повышению квалификации были рассчитаны на то, чтобы свести напряжение учителя до минимума, чтобы ничто не напоминало обычных принятых форм работы по повышению квалификации.

Центр тяжести «рабочих недель» не в приобретении знаний, подчеркивает автор. Одним из принципов организации рабочих недель является полный отказ от докладов, дебатов и дискуссий. Вместо них ставятся лишь короткие отчеты о собственных наблюдениях и собственном опыте. Работа все время сменялась общими прогулками, экскурсиями и приятным времяпровождением.

Рабочие недели пропагандировали освобождение от веры в методики. Они требовали объединения всей работы вокруг «центральной идеи» и «отказа от перегрузки материалом и его разделения по предметам».

В методическом отношении «рабочие недели» заслуживают внимания не только в том отношении, что они тщательно предусматривают все стороны жизни и быта курсантов, что они находят новые формы работы вместо старых надоевших, но и в том, что они строят всю работу, исходя из опыта каждого отдельного учителя.

Положив в основу проработки материала отчеты учителей или опыт,

они за месяц до начала курсов снабжают учителей вопросниками, планами «рабочих недель» и всеми материалами.

Все же деревенское учительство гораздо слабее охвачено работой по повышению квалификации, чем городское. Для него правительство, профсоюзы, институты делали до сих пор весьма мало. Работа Центрального института с сельским учительством проводилась в порядке кампании. В 1929 г. педагогическая печать сигнализировала полную заброшенность сельского учителя в области повышения квалификации. Выдвигался вопрос о необходимости позаботиться об организации повышения квалификации сельского учителя, которое носило бы планомерный, а не случайный характер. Выдвигалось даже требование сделать повышение квалификации учителя обязательным. Планы повышения квалификации сельского учителя во мно-

гом сходны с планами организации продолжения образования учителя с целью подготовки его ко второму экзамену. Предлагается организовать повышение квалификации учителя по участкам, охватывающим от 20 до 30 учителей, устраивать учительские собрания раз в месяц, установить единые учебные планы работы коллективов по повышению квалификации.

Эти статьи указывают на то, что с повышением квалификации сельского учителя в Германии явно неблагополучно. Организация повышения квалификации на селе, согласно предлагаемому в одной из статей немецкой учительской газеты плану, связана с расходами. Сейчас же, при жесточайшем сокращении расходов эти планы неосуществимы.

Институт организации планирования народного образования

Е. Л и в ш и ц

УПРАЖНЕНИЯ И ПОВТОРЕНИЯ ПРОЙДЕННОГО В РАМКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

(К рационализации педагогического процесса)¹

Применение трудовых методов делает очень быстрые успехи во всех учреждениях Пруссии. Уже сейчас перед нами многочисленные опыты, которые показывают наряду со многими преимуществами применения трудовых методов недостатки их. Сильное понижение систематических знаний, знаний фактов, принадлежит вероятно к числу этих печальных последствий, на которые сейчас указывают с разных сторон и не только со стороны учительства. Этот недостаток фактических знаний можно конечно только отчасти приписать этим новым дидактическим формам обучения. Гораздо сильнее ложится ответственность за эти явления, заставляющие очень и очень задуматься, на определенные педагогические теории, которые придают очень мало значения фактическим, систематическим знаниям. Никакой метод обучения не может строиться без базы основных знаний. Твердые знания определенного объема фактов являются не только предпосылкой, но также и целью (по крайней мере частично) каждого процесса обучения; при этом можно спорить об объеме, выборе и ценности этих знаний. Как можно выработать у ученика исторические перспективы, если не усвоены исторические факты и даты; как можно вообще что бы то ни было прорабатывать, если нет материала, который подлежит проработке; как можно упражнять и поощрять способность суждения и критики учеников, если знания не тверды или их совсем нет. Систематические

знания являются все-таки единственной основой каждого суждения, сравнения и критики.

Тенденции некоторых «направлений» склоняются как будто фактически к тому, чтобы рассматривать приобретение систематических знаний как необходимое зло, которое должно быть по возможности сильно ограничено. Реакция на эти стремления, которые к сожалению во многих школах в той или другой мере осуществлялись и приводили к очень печальному ослаблению знаний, существуют налицо.

Известны жалобы учителей высших школ на сильно уменьшенную работоспособность студентов, — жалобы, которые раздувались иногда и раньше, но сейчас выдвигаются с особенной остротой. Также и в начальной школе недооценка наличия систематических знаний привела к сильному понижению этих знаний.

Особенно указывают на это индустриальные и хозяйственные круги (статьи Арнольда и Зенфта в журн. «Арbeitsшulung» (№ 3, 1930, «Школьные предпосылки профобразования»).

Еще более тревожной является эта ситуация, когда противопоставляют этому не прекращающиеся жалобы на перегрузку наших учеников. Вся педагогическая печать говорит об этом. Вопрос конечно остается еще пока открытым, в какой мере справедливы эти жалобы, но одно ясно, что мы подошли к границе нагрузки, по крайней мере в высшей школе.

Каждого педагога, которому близко будущее развитие нашей школы, должны тревожить эти явления, так как ближайшее будущее без сомнения предъявит еще большие требования к высшим школам.

¹ Редакция перепечатывает выдержки из «Журнала педагогической психологии» (№ 4, 1931 г., Лейпциг) в порядке информации об иностранном опыте.

В наше время особенно технические дисциплины предъявляют повышенные требования к систематическим знаниям.

Наши ученики должны будут взять на себя в ближайшем будущем сильное повышение нагрузок.

Единственная возможность компенсировать эту грядущую перегрузку и избавить наших учеников от тяжести такой беспокойной скачки состоит в том, чтобы прибегнуть к более сильной степени к экономии времени и сил наших учеников путем рационализации и экономизации методов обучения и усвоения; изучение этого вопроса рационализации и экономизации времени и сил есть наша главная задача, выяснение которой представляет неосценимое значение для будущности развития школы и культуры.

Пока-что эта мысль о рационализации процесса усвоения учеников недостаточно понята школами. О лучших методах преподавания существуют целые библиотеки. О лучших методах усвоения думают мало.

Во избежание всяких недоразумений необходимы некоторые принципиальные замечания; прежде всего нужно определить и разделить 2 понятия: «рационализации» в тесном смысле слова и «экономизации» работы усвоения (учебной работы).

Под рационализацией процесса усвоения мы разумеем объединение всех стремлений, которые ставят себе целью повышение результатов усвоения при соблюдении определенных психических закономерностей и установления благоприятных условий работы. К этим облегчающим работу условиям относятся например использование целесообразных орудий работы (письменного материала, тетрадей, блок-нота и т. д.), устройства светлых рабочих комнат с достаточной мебелью и т. д.

Преподнесение материала, что мы также относим к рационализации, уже сейчас происходит при соблюдении оценки его с психологической точки зрения.

Психологические и педологические исследования новейшей дидактики дали очень ценные данные, особенно сильно обогатили дидактику исследования детской и юношеской психологии. Закономерности индивидуального развития ребенка и юноши, сильно интеллектуальные изменения, которые особенно выдвигаются в период половой зрелости, влияние классовой психики, наличие разнообразных типов мышления, значение наглядности — все эти разработанные новейшей психологией данные хотя и имели в виду прежде всего процесс обучения, но они влияли хотя и в меньшей степени на процесс усвоения.

Рационализация процесса усвоения предмета влияет на группу заданий, научной и педагогически-дидактической разработкой, которой заняты повсюду. В гораздо менее обследованную область работы мы вступаем, когда обращаемся к экономизации процесса усвоения.

Экономизация стремится достичь, принимая во внимание все закономерности, наилучшей продукции усвоения при минимуме траты сил и времени.

Экономизация процесса имеет громадное значение для будущего развития наших высших школ.

Возьмем сейчас простую часть процесса усвоения «запоминание фактов». Уже давно известно всем педагогам из их опыта, что запоминание требует повторения; это подтверждается

психологическими законами запоминания и забывания: материал, с которым учащийся имеет дело только один раз, выпадает почти бесследно из памяти. Твердых знаний можно ожидать только путем ряда повторений в процессе запоминания.

Каждому педагогу это давно известно, и он всегда использует это, давая ряд повторенных действий. Но дело в том, что в большинстве случаев мало думают о том, как давать эти повторения. Это всецело представляется усмотрению отдельных учителей и учеников.

Очень часто случается, что побудительной причиной к этому повторению является или установление отсутствия нужных знаний в нужный момент, или получение отметки, или экзамен. Очень редко обсуждается вопрос о возможности экономнее обставить процесс усвоения ученика путем планомерного использования техники повторения, может быть, установлением регулярных промежутков времени для повторения, экономить время и силы и повысить твердость запоминания; последствия такой бесплатной и бесконтрольной техники повторения известны, но объясняются большей частью другими причинами. Деятельность учителя в большей своей части сводится к постоянной, часто безнадежной борьбе с забыванием. Изю дня в день преподносится ученикам огромное количество фактов для запоминания. Изю дня в день предъявляются требования к функциям памяти, и она перегружается, и в конечном итоге громадный процент этих преподнесенных фактов забывается уже через несколько дней, или случайно поставленные повторения в средних и старших классах возобновляют в памяти некоторые факты. Под давлением предстоящих экзаменов опять память обременяется массой материала. Затем кривая забываемости резко идет вниз и достигает в некоторых дисциплинах 100% стандарта.

Многочисленные эксперименты проделывались, чтобы установить остатки знаний у бывших учеников начальных школ, студентов и взрослых. Результаты обследований дали поразжающую картину. Мы обследовали учеников гимназий, которые изучали 3 года биологию, а затем 3 года оставались без этих уроков.

Мы встретились, исключая конечно единиц, особенно заинтересованных этим предметом, с полным отсутствием самых простых основных знаний биологических фактов. Получается впечатление, что три года еженедельного двухчасового обучения прошли совершенно бесполезно. При разговорах со студентами приходишь к выводу, что имеются бессвязные и не имеющие цены обрывки знаний в областях, которые раньше преподносились в определенной системе. Таким образом, мы устанавливаем: большая часть важных систематических знаний, к усвоению которых ученики вынуждаются изю дня в день в течение всей их школьной жизни, забывается, или остаются обрывки без связи и ценности. Этот факт представляет ужасающую бесполезную растрату умственной энергии, которая убивает все законы экономной методики усвоения. Наши ученики учатся почти только для школы и для экзамена.

Нам кажется, что тяжелая методическая ошибка состоит в том, что ученики перегружаются восприятием такого ненужного баласта знаний. Требование новейших педагогов — разгрузить мозги наших учеников от лишнего знания, освободить их для действительно ценных и необхо-

димых знаний и в особенности оставлять их свободными для деятельности высших мыслительных функций. Это требование должно быть поддержано с точки зрения рациональной экономики усвоения. Нужно указать и на вторые одноценные требования: чтобы те знания, без которых невозможно понимание языка, грамматики и без которых историческое, биологическое, физико-химическое мышление висит в воздухе, чтобы все это избежало опасности быть забытым. Всему этому не соответствует наша методика обучения и усвоения. Каждому ученику представляется самому для себя придумать технику усвоения и упражнения.

Следствием этого является то, что ученики усваивают очень неэкономную технику, требующую лишней затраты энергии и времени вследствие ошибочной методики, от которой очень трудно освободиться впоследствии. Все педагоги и психологи, которые серьезно изучали вопросы экономного способа усвоения, согласны с утверждением, что не только ученики школ, но и студенты и большинство взрослых людей используют методы усвоения, в которых нет следа «техники» экономного способа работы (Мейман, Мюнстерберг, Лобзин, Торндайк).

К большому сожалению нужно признать, что экономизация процесса усвоения не ставится проблемой учителями.

При этом давно признано положение, что только соединение теории и практики дает наилучшие результаты во всех областях человеческой деятельности. Все отрасли хозяйственной технической и индустриальной жизни пришли к признанию этой истины за последнее десятилетие.

Рационализаторские установки в индустрии идут по линии тесного объединения науки и техники; открыты большие институты, которые занимаются разработкой экономного и рационального технического и индустриального процесса усвоения.

Таким образом, перед нашими глазами развертывается странная картина: техника и индустрия работают по новейшим научно обоснованным методам, тогда как школы мучаются устарелыми и антипсихологическими методами усвоения, а между тем указанная выше перегрузка учащихся особенно требует рационализации.

Какого же рода средства дала в наше распоряжение научная проработка экономики усвоения?

Все психологи и педагоги, которые занимались этим вопросом экспериментально, приходят к единогласному выводу, что если обставить процесс усвоения и упражнения целесообразно, то достигаются результаты, которые далеко превышают меру того, что могут достигнуть дидактические методы школы. Мейман доказывает, как деятельность памяти могла быть легко очень повышена на несколько сот процентов у всех его объектов наблюдения при помощи коротких экономно расположенных во времени процессов упражнений, в то время как в школе повышение деятельности памяти находится в зависимости от повышения возраста, а не от сильного разветвления деятельности памяти.

Особенно Торндайк указывает на это в своей «Психологии воспитания», какое сильное повышение силы усвоения может быть достигнуто путем планомерно установленного процесса упражнения и как сильно отстают эти достижения в школе. Наконец, нельзя обойти молчанием долготные исследования, которые были собраны

У нескольких сотен людей (студентов, гимназистов и учеников начальных школ) были подвергнуты исследованию разные простейшие умственные функции при работе путем рационально поставленного процесса упражнения и усвоения. Эти процессы упражнения длились несколько месяцев. Только от двух до трех раз в неделю упражнялись несколько минут.

Результаты достигли 200—400% повышения силы усвоения. Особенно заслуживают внимания успехи, достигнутые в простых упражнениях на сложение чисел у 10—14-летних учеников народной школы: они заслуживают внимания уже потому, что здесь идет речь о деятельности, которой упражняются длительно с первого года обучения. Это показывает, что скорость процесса сложения может быть увеличена в 3—4 раза у учеников, упражнявшихся в этом в течение шестилетнего курса школы, при помощи коротких, поставленных в определенные условия упражнений. Причем это потребовало в общем несколько часов времени. Соблюдались 2 важнейших условия (Иостш).

Первое касается техники повторения. Например, если нужно что-нибудь заучить, будь то слова, которые даны, музыкальное произведение, то следует всю совокупность времени, которое дается на это заучивание, разделить на маленькие повторительные работы и провести это повторение по определенному плану во времени. Если сложить потом количество повторения, то установлено, что сумма этого времени составляет только часть того, которое затрачивается, если стараться запомнить данный материал в немногие учебные часы. Обычный, большинством учеников применяемый метод (запоминания) — достичь усвоения многочасным упражнением за один раз — в высшей степени не экономен, иной раз и бесцелен и требует в общем больше времени и не дает той твердости усвоения, которая достигается применением другого метода.

Второе условие, которое необходимо для экономии процесса усиления, состоит в стимуляции сильного желания упражнения: «желание достичь усовершенствования составляет абсолютно необходимую часть процесса продвижения».

Большая часть успеха, которого достигает новое трудовое обучение, обуславливается тем, что оно пытается использовать стремление наших учеников к самостоятельным выполнениям заданий и этим пробуждает и поддерживает желание упражнения.

Производя эксперименты конечно легко так сильно возбудить желание упражнения и стремление к усовершенствованию, что можно извлечь максимум повышения достижения учеников.

При начале более длительного процесса упражнения дается ученикам побудительная к работе инструкция приблизительно такого рода: «Вы должны в ближайшие недели попробовать сосредоточить все свои силы на этих опытах упражнения. Не в том дело, чтобы один другого превзошел, а только в том, чтобы каждый из вас возможно больше повысил в течение этих упражнений свое достижение».

Когда потом даешь большой группе учеников совместно упражняться, ограничивая сигналом начало и конец определенного отрезка времени, то у всех учеников пробуждается определенный комплекс желания (или воли), который можно определить, как настроение спорта. Этого настроения не избегает, как доказали опыты, ни один ученик, особенно когда сообщаются учени-

кам результаты их достижений через определенные отрезки времени при помощи планомерного учета путем повторений, побудительных инструкций и поддерживаемого коллективной работой соревнования; достигается также повышение достижений, которое должно приводить в изумление каждого педагога.

Конечно, эти два условия — не единственные побудительные средства, которые способствуют повышению результатов процессов усвоения и упражнения. Мы приводим их потому, что они экспериментально обследованы и действие их можно легче всего проверить. Нельзя конечно переносить их сейчас же в практику школы, наоборот, следует предостеречь от скоропалительного, без критики введения таких опытов. Только после долгого испытания могут эти методы применяться в школах. Но все-таки может быть указано направление, по которому нужно обставить наш метод усвоения в школе, чтобы он дал возможность рассчитывать на экономию.

Правила (Йостш) могут быть применимы ко всевозможным счетным упражнениям, к заучиванию слов, к заучиванию форм склонения и спряжения, к запоминанию исторических дат, а также естественных и земледельческих фактов. Технику повторения можно организовать следующим образом.

Можно взять содержание программ определенной дисциплины одной четверти, разделить ее на короткие отрезки и провести повторения этих отрезков по составленной схеме времени. Эти повторения сначала вводятся часто, затем все реже и в конце концов сводятся к полугодовым и годовым. К примеру можно привести следующую схему повторения, где помечены дни повторения через день, через 3, 10, 15, 20, 30, 50. Затем 2 раза в год, в 2 года раз, в 3 года раз, в 5 лет раз.

Этот процесс повторения и заучивания должен ограничиваться для заучивания вновь 6—10 мин., для повторения—5—6 мин., позже—2—3 мин., так

повторения—5—6 мин., позже 2—3 мин., так как в каждом уроке почти всегда совмещаются и заучивание нового материала и повторение предшествовавшего, на что придется уделять 15—20 мин. Эти моменты заучивания и повторения должны быть отделены от остального содержания урока. По окончании этих упражнений усвоения у учителя остается в распоряжении 25—30 мин. для главной задачи этого урока.

При проведении этих упражнений нужно принимать во внимание следующее. Ученики с самого начала должны быть ознакомлены с рациональными и экономическими условиями усвоения. Далее должно быть приложено старание возбудить учеников к концентрации всех сил, предлагая им работать как только возможно скорее и увереннее (потому ограничивается время усвоения). Можно указать и на то, что даже слабая память путем таких работ может достичь со временем очень заметного укрепления и развития. По окончании этих упражнений усвоения нужно провести короткие контрольные работы (быстрая фиксация слов, взаимный контроль между двумя учениками-соседями) и к домашним работам можно применять эти технические приемы запоминания.

Нужно приучать учеников вообще работать по часам. В общем домашние работы должны быть использованы для логической проработки школьного материала, для переводов, сочинений, исторических и природоведческих обзоров, математических задач и т. д.

Вместо отрывочных, нетвердых знаний, которые приводят в отчаяние учителей, эти упражнения дают твердую базу знаний, на которой можно что-то строить. К тому же ученик приобретает экономический способ работы, благие следствия которого он оценит в последующей жизненной работе.

А. Керн (гор. Мюнстер, Германия)

ПЛАНИРОВАНИЕ И УЧЕТ

Соловьев, Бушик, Никифорова — Планирование и учет работы в ФЗС и ШКМ. Под ред. Буклей. Из семи методических писем Учебно-методического сектора МООНО. Учпедгиз, 1932 г., стр. 46, ц. 30 к., тираж 5000.

Рецензируемая брошюра дает практические указания о том, как планировать учебно-воспитательную работу и как вести в школе учет. Брошюра исходит из тех требований к разрешению данных вопросов, какие вытекают из постановления ЦК «О начальной и средней школе» от 5 сентября 1931 г. и из новых программ 1932 г. Авторы дают схему годового производственного плана школы и затем главу «Планирование работы по дисциплинам».

Схема годового производственного плана дана обширная; в ней, кажется, предусмотрено все. Схема в общем довольно стройная и правильная. Она ставит во главу угла борьбу за ликвидацию коренного недостатка школы, за четкую организацию коммунистического воспитания, уделяет должное внимание общественно-производительному труду и политехническому воспитанию.

Но все же в этой схеме имеются недочеты. Слабо расшифрован раздел «Анализ социально-экономических условий работы школы», в особенности мало сказано относительно «подрайона» и «материнской базы». Написано так: «Производственный профиль подрайона обслуживания школой и более подробные сведения о том предприятии, которое используется школой как материнская база? А что же дать в профиле (конкретно), что значит «более подробные сведения» о материнском предприятии — это осталось не раскрытым.

Дальше, в указаниях по разделу «План ликвидации коренного недостатка» неясно, как это авторы разграничивают такие две линии, как «линия общего образования» и «линия теоретической работы». Что это за деление?

Перечисляя ряд мероприятий, которые должны вести к ликвидации коренного недостатка, авторы пишут: «Все перечисленные моменты должны быть конкретизированы, выражены в виде показателей...» Но ни одного примера, показывающего, какие же показатели целесообразно намечать в плане, авторы не дают. Это снижает ценность их указаний.

В форме годового плана (на стр. 15 брошюры) в том же разделе «План ликвидации коренного недостатка» первые два пункта очень общи: п. 1 — «Обеспечение прочных систематизированных знаний (что для этого намечается сделать)». Не ясно, как можно ответить на этот вопрос, не указывая на те мероприятия, которые перечисляются в последующих пунктах; п. 2 — «Проведение работы по методам, которые способствовали бы воспитанию инициативных и деятельных участников социальности» (перечислить,

какие методы будут использованы по отдельным дисциплинам). Какой же смысл имеет простой перечень методов. Здесь надо было бы говорить о мероприятиях, обеспечивающих улучшение методов учебно-воспитательной работы в школе. А что касается планирования уже определенных методических форм и приемов, то это можно дать только в планах по дисциплинам и по детским организациям. В разделе «План организации политехнического обучения учащихся» пункт 1 «Производственный профиль района» излишне повторяет то, что уже было раньше (см. «Анализ социально-экономической работы школы»).

В разделе схемы «План улучшения постановки общественно-политического воспитания», по нашему мнению, неправильно предлагается намечать контрольные цифры по охвату учащихся социальностью и ударничеством. Ведь линия должна быть взята на организацию всей работы на основе социальности и ударничества, и равенство в этом отношении должно быть на 100% учащихся.

В пункте «Главнейшие показатели по линии участия в общественно-политической работе» не дано никакого намека, что именно за показатели должны здесь даваться (хотя бы один пример), а в перечне работ не дано ничего специфического для ФЗС, дано только для ШКМ и названо нечто неопределенное, именуемое словами «другие моменты».

Насчет показателей и контрольных цифр вообще остается у читателя ряд недоумений в силу того, что авторы не дают конкретных примеров и более точных определенных указаний.

Весьма существенным упущением схемы годового плана является полное игнорирование вопросов пионерработы. В таком разделе плана, как «План работы школьного самоуправления», о пионерах и о работе педагогов в помощь пионерорганизации не сказано ни слова. Плохо также, что не дано указания о том, как и что надо делать, чтобы планы текущей работы детских организаций в школе были достаточно удовлетворительными.

Неизвестно, зачем авторы предлагают писать в плане о роли школьного совета, о роли единоначалия, о роли разных организаций в школе. Ведь план — это не трактат, а именно план конкретной работы.

Относительно основных моментов в годовых и квартальных планах по дисциплинам, авторы рецензируемой брошюры правильно подчеркивают, что «при составлении производственного плана (годового — Б. Е.) по предмету на первый план выдвигается задача распланировки программного материала, а при составлении рабочего плана (квартального — Б. Е.) центральной задачей является определение тех методов и форм, которые дали бы возможность с наибольшей эффективностью и полнотой выполнить учебную программу».

При такой установке в форме рабочего плана графа «Организация и методы работы» является основной, и нецелесообразно выносить текст из нее в особые приложения, как это предлагают авторы. Приложения очень усложняют и так уж громоздкую систему планирования всей работы. Надо подумать скорее о том, нельзя ли что сократить, а не увеличивать количество документов под маской приложений. Сократить можно в рабочем плане записи о круге знаний путем ссылок на соответствующие разделы самой программы, особенно в тех случаях, когда конкретное содержание программы при локализации ее остается малоизменным или когда локализация просто не требуется.

Дальше в брошюре даются указания о составлении заданий, дается схема задания. Это конечно один из возможных вариантов.

Во второй части книжки — в разделе об учете работы в школе — наиболее уязвимым и наименее разработанным является вопрос об оценке успеваемости учащихся: «каждый раз на этом месте». Здесь автор имеющихся у нас работ об учете еще спотыкается. И в рецензируемой брошюре, высказываясь против «удов» и «неудов» (стр. 34), авторы предлагают взамен этого также обозначения: «П» (проработал), НП (не проработал), СП (слабо проработал), НА (не аттестован). Общность, неопределенность, субъективность, в оценке знаний все равно остаются, только вместо одних букв будут стоять другие, а обозначать они будут почти то же самое. Авторы скажут, что они вводят новый момент: по каждой дисциплине записываются виды работ, подлежащие учету, и таким образом учет становится конкретнее. Это да, но остается ведь средняя условная оценка; а она-то и выражается в этих условных обозначениях. Авторы дают еще графу «Общая характеристика работы учащегося», но к сожалению не указывают, как эта характеристика записывается. Вообще нужно сказать, что в брошюре почти нет примеров, и это крупный ее недостаток.

Нужно было бы взять конкретную школу, группу, конкретного учащегося (вернее — нескольких учащихся), подростков разных типов и показать на примерах, как вся эта система планирования и учета применяется на практике. Лишь то обстоятельство, что программы, построенные по-новому, только что вышли и авторам еще невозможно было воспользоваться опытом школ, уже работавших по этим программам, ослабляет этот недостаток, особенно по части планирования.

Раздел об учете в брошюре делится на 2 части: 1) учет текущий и 2) учет итоговый. В главе об учете посещаемости авторы предлагают вести этот учет не поденно, а поурочно, что конечно правильно. Для ведения учета работы ученической бригады (самими учащимися) авторы предлагают несложную форму бригадного дневника, но у них остается неясным, что делают с этими дневниками просматривающие их педагоги.

Центральное место в главе «Итоговый учет» занимает часть, касающаяся ведения личной карточки учащегося. Это интересное безусловно место в брошюре. Слабым пунктом здесь остается та система кратких условных обозначений, о которых мы говорили выше. Над вопросом о том, каким способом подводить итоги успеваемости учащихся и группы, чтобы можно

было делать сравнения и подсчеты, надо еще работать нашим ледагогам и педологам, надо испытать на практике различные способы, теоретически предвзвешенно обоснованные.

В личной карточке учащегося и в форме четвертого (годового тоже) отчета группы (и школы) авторы наши пропустили такой важный раздел в работе учащихся, как производственное обучение. А ведь книжка эта посвящена второму концентру нашей школы. Мастерские есть (вплоть до швейной и наборной печатной), а производственного обучения (на заводе, в совхозе, в колхозе) нет.

И еще есть один очень существенный недостаток в брошюре: слабо в нем освещен вопрос о роли социализации при планировании не дано указаний о том, как вести учет социализации. Ведь недостаточно сказать только о том, что надо по кварталам производить проверку договоров по социализации и ударничеству. А какие показатели брать? А какие формы применять в разных случаях при учете социализации, как относиться к премированию, индивидуальному и коллективному и т. п., все это надо осветить, если стремиться к полному охвату проблемы, а полнота охвата — это при определении ценности книжки — качество очень важное.

Следует отметить еще небрежность в оформлении книги, халатность, проявленную при ее корректуре и при верстке: так, продолжение стр. 37 вы найдете на стр. 38, а лишь на 41, если вы после стр. 40 будете читать стр. 41, вы ошибетесь, — надо читать стр. 42. В ряде мест вы натолкнетесь на поразительно небрежные, порой совсем непонятные формулировки. Например на стр. 26: «В графе преподаватель вписывает, какой объем знаний и навыков дастся учащемуся в результате приобретенного материала и проведенной производственной работы, если она вытекла из материала и общественной работы (?)».

В схеме годового производственного плана в ряде случаев непонятно распределение места между различными графами, неясно, как предлагаемую форму заполнять. См. например на стр. 18 п. 10 об экскурсиях (кстати, почему в плане говорится о роли экскурсий?). Здесь предлагается записывать в узеньком пространстве граф, отведенных для каждой группы, место, цель, время экскурсий, причем не дается места указаний перечню этих экскурсий; на стр. 17 совсем непонятно расположение граф в пункте 3 «Как намечается использовать производственную базу»; подобные случаи можно было бы еще указать.

В книжке много опечаток. В ряде мест скверно подобраны шрифты: на стр. 12 слова «Производственный план» и слова «План работы школьной организации» набраны таким шрифтом как будто производственный план школы в целом входит в план работы школьных организаций.

В общем принимая во внимание, что это еще одна из книжек, по вопросам планирования и учета, вышедших после появления новых программ, и что она дает практические указания педагогу, мы считаем книжку для данной стадии удовлетворительной, но нуждающейся в значительной проработке.

Б. Есипов

ЛОКАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММ ШКОЛЫ I СТУПЕНИ

Составили: Ашина, Янковская, Эменов, Шиголев, Терехова. Под ред. Бем. (Учебно-методический сектор МООНО и областная политед-станция). Учпедгиз, стр. 30, ц. 20 к., тираж 5000.

В рецензируемом методическом письме 6 статей: 1) Методические указания к локализации программ на 1932 г., дальше следует 5 статей о локализации программ по отдельным дисциплинам: по обществоведению, русскому языку, математике, естествознанию, географии. Задача авторским коллективом поставлена актуальная: дать указания местам — районам и школам — о том, как им использовать в учебной работе местный материал, как отобразить в работе школы своеобразие окружающих условий при соблюдении общегосударственных требований в отношении объема знаний для учащихся. Выполнена однако эта задача плохо. Указания о том, как локализовать программу, даны слишком в общем виде. Ни руководители методической работой, ни учителя не извлекут из этой брошюры ничего нового по сравнению с тем, что уже дано в центральных наркомпросовских программах и методических записках.

Надо прямо сказать, что брошюра дана ничемная. В самом деле, посмотрите например, какой толк от таких «указаний»? «Наша фабрика» или «Наш завод» — это тема также; как и «Наш колхоз» (?), прорабатывается исключительно (?) на материале своей фабрики или завода, и локализация ее может идти примерно в том же направлении, как это изложено к теме (стиль-то каков? — Б. Е.) «Наш колхоз», только применительно к своей фабрике, к своему заводу» (стр. 7).

Ведь такие указания — это толчея воды в ступе. Это отписка, а не руководство. К сожалению, из таких общих мест, из таких отписок состоит вся брошюра. В статье по обществоведению, по темам третьего года: «Революционная борьба до 1905 г.», «Революция 1905 г.» и «Октябрьская революция», даны указания в одном абзаце, состоящем из 8 строк; при этом не названо ни одного конкретного факта. Названа морозовская фабрика, но ни од-

ного примера из борьбы на этой фабрике не приведено; просто сказано: «Используется материал морозовской фабрики». В статье по русскому языку автор предоставляет учителям массовый школы подбирать литературные произведения, описывающие данную местность, использовать образы местного фольклора. Автор рекомендует «учесть пролетарских поэтов и писателей, связанных с данным районом, а также и писателей других классов, которые по большей части связаны с историей помещичьих усадеб».

В статье по естествознанию очень много места отведено таким истинам: «В зерновой зоне больше внимания уделяется культурным злакам», «В льняной зоне больше внимания уделяется льну, в теме «Уголь, нефть, электричество... в зоне угля больше внимания уделяется каменному углю».. Право же так писать методические письма на данном этапе — это зря расходовать бумагу.

Ясно, что надо было взять какой-нибудь определенный район и на конкретном материале этого района показать, как локализуются программы; надо было бы дать яркие факты, примеры, цифры и другие данные; дать почувствовать на конкретном, живом материале, как продуктивнее становится учебная работа, нагляднее и конкретнее для детей. И лучше всего было бы взять не один, а два-три разнохарактерных района, причем один из них неплохо было бы взять в самой Москве.

Весьма существенным недостатком рецензируемой работы является также то, что здесь оказался выброшенным раздел политехнической трудовой подготовки; а этот раздел тоже требует локализации. Не дано в брошюре указаний о составлении школами плана общественно-производственного труда, подчиненного учебным и воспитательным целям. Кое-какие указания (указания общего характера) об общественно-полезной работе имеются в отдельных статьях, но этот вопрос в методическом руководстве отображения местных условий в работе школы надо было бы выделить в самостоятельную главу и уже во всяком случае уделить ему больше внимания, чем это сделано в данной книжке.

Б. Е.

Редакционная коллегия: И. Т. БАРСУКОВ, Г. А. БРОВМАН, М. М. КИЛЛЕРОВ, Н. К. КРУПСКАЯ, Н. И. СТРИЕВСКАЯ. Отв. редактор Н. К. Крупская

Сдано в производство 27/VI. Подписано к печати 23/VIII. Техред *Лилье*
Уполном. Главлита Б 25133. 5 1/2 п. л., в 1 печ. л. 70 000 знаков. Бум. 74×105. Тираж 20 000.

Типо-литография им. Воровского, ул. Дзержинского, 18. Н. 627.

УЧГИЗ—КНИГООБЪЕДИНЕНИЕ

КАК ИСПОЛЬЗОВАТЬ СТАРЫЕ УЧЕБНИКИ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В РАБОТЕ ПО НОВЫМ ПРОГРАММАМ

НКП — Учгиз. 1932 (Школьный сектор НКП РСФСР. Секция учебников Гус'а. Серия инструктивно методических писем. Письмо 18-е).
Стр. 32. Ц. 20 к.

КАМЕНЕВ С. А.

Против методического прожектерства. Учгиз. 1932. (Б-чка „Решение ЦК ВКП(б) о начальной и средней школе в действии“).
Стр. 40. Ц. 25 к.

Анализ методического прожектерства, нашедшего свое выражение в так называемом „методе проектов“. Политическая и методологическая сущность „метода проектов“, в корне враждебная ленинским установкам в педагогике. Борьба на два фронта с правыми и „левыми“ оппортунистами, которые без всякой критики ввели в советскую школу буржуазный метод и исказили политику партии в деле политехнизации школы. Задачи советских педагогов в деле изучения новых методов и применения их в новых условиях политехнизирующейся школы.

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ.

РАБИЧЕВ Н.

НКП — Учгиз. 1932 (Учебно-методический сектор РСФСР).
Стр. 43. Ц. 10 к.
О некоторых извращениях в строительстве политехнической школы. Учгиз. 1932.
Стр. 32. Ц. 25 к.

РЕЗОЛЮЦИИ И ПОСТАНОВЛЕНИЯ

Всероссийская конференция по производственному обучению ФЗС. НКП — Учгиз. 1932.
Стр. 48. Ц. 10 к.
Содержание и организация политехнического производственного обучения. Охрана здоровья и физическое воспитание в связи с производственным обучением ФЗС. Роль рабочей общественности, инженеров и техников в организации и проведении производственного обучения в ФЗС

Цена 60 коп.

О Г И З

ГОСУДАРСТВЕННОЕ УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО

Открыта подписка на 2-е полугодие 1932 г.
на ежемесячный журнал

НА ПУТЯХ К НОВОЙ ШКОЛЕ

ОРГАН ОБЩЕСТВА ПЕДАГОГОВ-МАРКСИСТОВ

ОТВ. РЕД. Н. К. КРУПСКАЯ

Журнал ставит своей целью добиваться проведения в жизнь постановления ЦК ВКП (б) о начальной и средней школе путем освещения важнейших методических вопросов и дачи практических указаний, как повышать качество учебы и организовать весь учебный процесс.

Журнал всесторонне освещает основы марксистско-ленинской педагогики, бороться против оппортунистической терпимости к буржуазным и мелко-буржуазным взглядам в области педагогики и с право-„левацкими“ загибами всякого рода.

Журнал ставит своей задачей освещать опыт социалистического культурного строительства, оказывать помощь работникам просвещения в их творческой работе в деле повышения качества учебы.

Журнал освещает вопросы теории и практики педагогической деятельности за границей.

ПОДПИСНАЯ ЦЕНА:

С № 7 (с 1/VII) 3 р. 25 к.

ЦЕНА ОТДЕЛЬНОГО НОМЕРА 60 КОП.

Подписка принимается во всех отделениях и магазинах Книгообъединения, на почте и письмомоносцами