

ФЕНОМЕН ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИСТОРИИ СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА

Алексей Кушнир

Галина Козлова,
доктор педагогических наук

Показана политехническая школа в СССР конца 20-х — начала 30-х гг. XX века. Охарактеризовано предшествующее и последующее развитие единой трудовой политехнической школы. Акцентировано внимание на отличии политехнического воспитания от политехнического обучения, трудового воспитания школьников.

• *политехническое воспитание* • *политехническое обучение* • *трудовое воспитание* • *политехническая школа* • *педагогическая дискуссия*

Термин «политехническое воспитание» почти забыт даже историками педагогики и школы советского периода. Многие годы специалисты активно использовали понятия «политехническое обучение», «производственное обучение», «политехническое образование». Именно эти понятия и оставили заметный след в педагогической теории и практике советского периода, содержательно раскрыты в фундаментальных исследованиях и справочно-педагогических изданиях того и последующего времени. Между тем в условиях «реконструкции народного хозяйства в СССР» современники обычно употребляли термин «политехническое воспитание».

Он появился в 20-е гг. XX в. в ответ на потребность по существу различать освоенные и резервные возможности трудовой деятельности школьников. Их трудовое воспитание в те годы, как правило, сводилось к самообслуживанию, вовлечению в ремесленный и кустарный

труд с его отсталыми формами организации. Это состояние трудового воспитания явно не соответствовало стратегии социального реформаторства. Государственно-партийные деятели изначально стремились к приобщению подрастающего поколения к труду в условиях высококорентабельного и в то же время педагогически организованного производства, во взаимодействии со старшим поколением. Именно такое воспитание тогда называли политехническим, что в сложившемся понятийном поле журнала «Народное образование» бытует как «производственное воспитание». Была издана книга Н. Ивушкина и В. Тимофеева «Производственное воспитание рабочей молодёжи». К концу 20-х гг. XX в. термин «политехническое воспитание» приобрёл уже не только педагогический, но и социально-культурный смысл, получил отражение в заголовке главной газеты того времени — «Правда» [1, с. 4].

В те годы грандиозное, масштабное и даже дерзновенное переустройство всей

жизни сопровождалось динамичным хозяйственным ростом, чёткими плановыми показателями на пятилетнюю перспективу развития. На этом фоне было очевидно, что сфера воспитания, как тогда многие говорили, «плетётся в хвосте». Отставание в преобразовании школьного воспитания от нужд «строящегося в СССР социализма» и задач социальной реконструкции, темпов культурной революции, неоднократно признавалось и официально. Требовался ускоренный и скачкообразный переход воспитания с «догоняющего» на «опережающий» режим развития. Педагогам предстояло не только обслуживать потребности текущего социалистического строительства, но и воспитать поколение, которое способно «окончательно установить коммунизм».

При плановом изменении поведения и сознания людей, в атмосфере всеобщей «борьбы» за прогресс в воспитании, в процессе решительной «переделки словесной школы в политехническую» педагоги активизировали поиск скрытых резервов воспитания «нового человека». В ходе «великого перелома» от них потребовалась конкретизация целей, выработка практически-действенных направлений и способов школьного воспитания в русле провозглашённых ещё в 1918 г. установок и идеалов.

Основополагающая педагогическая установка оставалась прежней: противодействие традициям исторически сложившейся «школы учёбы». В «Основных принципах единой трудовой школы» был чётко указан её главный недостаток, от которого следовало решительно избавляться: «Воспитание приносилось в жертву обучению, интеллект ставился на первый план, забывали о выработке характера, о развитии воли» [2, с. 269]. В русле этой стратегической установки «коллективный производительный труд» изначально противопоставлялся традициям «школы учёбы». Единая трудовая школа должна была так воспитать учащихся, чтобы они впоследствии смогли стать «не только работниками производства», но и «хозяевами его в полном смысле этого слова». Для этого даже предусматрива-

лась педагогизация хозяйственной деятельности предприятий. Говорилось, что работа школьников на близлежащем производстве «никогда не потеряет педагогического характера» [Там же].

При подготовке основополагающих для единой трудовой школы нормативных документов ещё в апреле-сентябре 1918 г. как альтернативные обозначились два направления. Группа московских педагогов, которую возглавлял заведующий Отделом реформы школы Наркомпроса РСФСР П.Н. Лепешинский, рассматривала производственный труд как основу для организации жизненного опыта подростков. При этом существенно недооценивалась специфика учебного процесса, который разрушался и всецело подчинялся развитию «школы-хозяйства», «школы-коммуны». П.Н. Лепешинский и В.М. Познер, игнорируя традиции «школы учёбы», противостояли превращению производственного труда в «простой придаток» обучения. Именно они направили решения I Всероссийского съезда учителей на поддержку «школы-коммуны» как главного типа новой школы. Петроградская группа педагогов, которой руководили Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, Л.Р. Менжинская, обновление школы мыслила без кардинального изменения её социально-экономического статуса.

Третье направление развития трудовой школы породило объективные трудности российской действительности. Исторически многие дети и подростки в России были погружены в «фабричный котел», включены в тяжёлый и монотонный труд. Руководители Наркомата труда и советского государства в примечании декрета Совнаркома 29 октября 1917 г. «О 8 часовом рабочем дне» указали на конкретные сроки освобождения подростков от труда. Эту попытку направить всех рабочих подростков в общеобразовательную школу Н.К. Крупская оперативно оценила как меру ошибочную. 5 февраля 1918 г. в газете «Правда» она опубликовала статью «Буква закона», где констатировала: государство взвалило

на молодёжь «тяжесть безработицы, бесприютности». Статья получила общественный резонанс, сложившуюся ситуацию сочли необходимым обсудить в ЦК РСДРП. 20 февраля того же года Н.К. Крупская выступила в «Правде» со статьёй «Об отмене детского труда», где разъяснила социально-воспитательную необходимость производственного труда подростков как «рычага преобразования существующего строя».

Однако, в условиях новой экономической политики, хозрасчёта, легализации частной собственности и роста безработицы, рабочие подростки повсеместно вытеснялись из промышленности. Только за 1921 г. с производства было уволено более 100 000 рабочих подростков [3, с. 72]. Реорганизуя их труд и вводя броню по 23 производствам, РКСМ и ВЦИК поднимали не только социальные, но и педагогические проблемы.

Ещё в 1920 г. комсомол настаивал на том, что нет «условий для пересоздания» общеобразовательной школы [3, с. 28]. По требованию законодательства того времени, «учащиеся всех школ» обязаны были в рамках педагогического процесса выполнять «трудовую повинность» [4, с. 9]. В качестве ориентира для приобщения молодого поколения к труду комсомол называл школу фабрично-заводского ученичества, которая стремилась использовать в воспитательных целях условия рентабельного производства. Но и там, при реальном столкновении воспитательных и экономических задач приоритет отдавался последним. Педагогам неизбежно приходилось идти на компромиссы с администрацией предприятий и действовать в соответствии с установкой: «хозяйственники и без того считают школу ФЗУ излишней обузой и не следует усугублять такое отношение» [5, л. 11 об.]. Даже при таких неблагоприятных обстоятельствах многие современники видели в школе ФЗУ «зародыш» политехнической школы, «самую ценную и самую живую часть» школьных учереждений.

Общеобразовательная же школа, по наблюдениям видного деятеля образования того времени З.И. Лилиной, была далека от провозглашённых идеалов и в 1922 г.: «Наша школа пока ещё не трудовая и не политехническая» [6, с. 8]. В основном «трудовые процессы»

ОСОЗНАННОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОПТИМАЛЬНОСТИ

использовались для «иллюстрации» учебного материала. Даже на конференции, посвящённой школам с сельскохозяйственным уклоном, «трудовым процессам» отводилась роль инноваций в учебном процессе [7, л. 29]. Показательно, что состав участников этой конференции 1921 г. был представительным: Н.К. Крупская, Н.Н. Иорданский, А.Г. Калашников, С.Т. Шацкий, М.М. Пистрак, Л.Р. Менжинская, И.И. Горбунов-Посадов, А.П. Шохин и др.

В числе массовых общеобразовательных школ, которым во многом вопреки обстоятельствам удалось осуществить прорыв к политехническому воспитанию, — школа № 222 Ленинграда. Поскольку она «была лишена возможности, как и все, слить свою работу с участием в жизни и работе того или другого предприятия», в ней были созданы мастерские «на хозяйственном расчёте, со сложным оборудованием, с годовым оборотом 120 тысяч рублей» [8, л. 274, 271]. Мастерские работали «на принципе массового производства», имели «прекрасное механическое оборудование» и «несомненное хозяйственное значение» [Там же]. Учащиеся первого и второго классов второй ступени школы работали по 4 часа, третьеклассники — по 8 часов в неделю. Но даже эти нормы вызвали нарекания инспекторов, которые как позитив всё же отметили «интересную систему учёта произведённой учащимися работы». А вот явления хозяйственной жизни, имеющие воспитательную ценность, в те годы инспектора называли «дефектами». В их числе — «обилие рабочих производственников, которые нужны для обеспечения возможности существования мастерских на хозрасчёте», «обильный портфель заказов», «постоянную необходимость давать реальные ценности» [8, л. 274].

Инспектора не оценили по достоинству воспитательный эффект межпоколенческих связей в процессе совместного

созидательного труда, атмосферу заинтересованности в общем деле, коллективную и личную ответственность за своевременность и качество деятельности. А ведь именно это и обеспечивало «реальную солидарность интересов», «коллективный производственный труд» в его педагогическом значении. Социально-экономическая востребованность производимой продукции объективно становилась мощным воспитательным фактором, который опосредованно воздействовал на мотивы школьников и усиливал педагогические аспекты организации не только производственного, но и учебного труда.

Однако все эти конкретные проявления политехнического воспитания не воспринимались как достижения. Даже труд учащихся в мастерских Главоцвос рассматривал «как вид учебной работы» [9, л. 33]. Поэтому и опытно-показательные учреждения Наркомпроса, которые состояли на его бюджете и по его заданиям апробировали на практике ведущие установки трудовой школы, обычно использовали труд лишь для повышения воспитательного потенциала учебного процесса.

Первая советская опытно-показательная школа-коммуна (с. Литвиновичи, Белоруссия) работала с 1918 г. в течение всего года под руководством П.Н. Лепешинского. В основе её деятельности были самоуправление, самообслуживание и самоорганизация труда. В 1919 г. школа переехала в Москву и на её базе была создана опытно-показательная школа-коммуна им. П.Н. Лепешинского, работа которой получила высокую оценку Н.К. Крупской. Показательно, что экскурсии на типографию в этой школе проводили главным образом с целью «образовательной работы в области искусства и гуманитарных наук» [10, с. 52].

Заслуги в организации учебной работы на сельскохозяйственном материале были отмечены в дипломе победителя другой школы-коммуны (колонии) — «Красные зори», которая участвовала во Всесоюзной сельскохо-

зяйственной выставке 1923 г. В русле подчинения трудового воспитания учебному процессу развивался и широко известный в те годы опыт Н.И. Поповой. В 1922 г. вышла её книга «Школа жизни», где обобщался трёхлетний опыт работы по построению учебных программ из материала жизни детей. Дальнейшие достижения этой школы, представленные в книге «Метод проектов и школа жизни», также строились на использовании хозяйственно-трудовой деятельности учащихся для «учебной проработки» их жизненных впечатлений. Опыт школьников, их практика поведения в те годы достаточно эффективно служили задачам активизации познания, развития жизненно-практического мышления подрастающего поколения.

Известная в те годы московская школа им. А.Н. Радищева целеустремлённо выявляла «подходы к извлечению огромного материала, таящегося в процессах работы мастерских» [11, л. 4]. При этом продукция трудовой деятельности учащихся поступала на склады, в библиотеку или в учебную часть школы (отремонтированная обувь, переплетённые книги, блокноты). Изделий потребительной стоимости «было мало и потому об организации их сбыта» вопрос не возникал [12, л. 17]. В атмосфере «борьбы» за политехническую школу это опытно-показательное учреждение Наркомпроса выдвинуло актуальную и сложную задачу: «сделать мастерские не только местом обучения, но в первую очередь местом производственного воспитания» [13, с. 5]. Однако обеспечить условия для такого воспитания оказалось непросто. Многие деятели образования того времени вносили свой посильный вклад в осмысление феномена политехнического воспитания. В их числе — М.В. Крупенина. Ещё в 1925 г. она настаивала: искоренять традиции «школы учёбы» нужно путём воспитания подрастающего поколения «не в узком круге внутришкольных проблем», а в действенном участии «в задачах общего строительства» [14, л. 17]. М.В. Крупениной удалось точно уловить и ёмко выразить суть опасного уклона в политехнизацию

школы: воспитательное значение производственного труда «ускользает» и «выветривается», сама «проблема участия детей в производственном труде сводится фактически к вопросу о мастерских и методике производственного обучения» [15, с. 18]. Коллега и соратник М.В. Крупиной — В.Н. Шульгин на торжественном заседании институтов методов внешкольной и школьной работы 11 декабря 1927 г. констатировал те же изъяны: «директива о производственной школе» выродилась в практику самообслуживания; необходимо стремиться к тому, чтобы производственный труд подростков стал «неотъемлемой частью работы фабрики, завода» [16, с. 26]. Убеждения В.Н. Шульгина поддерживал С.Е. Гайсинович: необходимо «производственное воспитание, соответствующее режиму производственной жизни предприятия» [17, л. 11]. Это понимал и А.В. Луначарский, подчёркивая: «трудовые суррогаты» не смогли компенсировать «громадный пробел» [18, с.3].

Было очевидно, что условия производства так и остались для школьного воспитания недоступными. Это же отмечалось и в докладе Наркомпроса в Президиум ВСНХ 1926 г.: «В своей массе администрация завода относится равнодушно, а иногда и резко отрицательно к попыткам школы приблизиться к заводу. Часто допуск учителя и ученика воспрещается во все цеха, даже подсобные. Это срывает всю работу школы» [8, л. 59].

В условиях максимального повышения темпов экономического роста и производительности труда, тщательной охраны техники, её максимальной эксплуатации даже присутствие школьников на производстве являлось для администрации нежелательным. К тому же школа сама ещё нуждалась в качественных преобразованиях, а состояние дисциплины в ней было удручающим. А.В. Луначарский на VIII съезде союза работников просвещения признавал: учителя ощущают себя «безоружными перед озорством наших детей и учеников» [19, с. 100]. В периодической печати тех лет приводились факты «бессознательно-вредительских действий» учеников, которые в мастерских «бесцельно колотят первым попавшимся молотком по верстаку, нанося ему повреждения» [20, с. 21]. Педагоги стремились взаимодействовать с производственным процессом, не решая проблему дисциплины внутри школы. Сама по себе «смычка» школы

ОСОЗНАННОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОПТИМАЛЬНОСТИ

и завода рассматривалась как «новая база под школьную дисциплину», которая автоматически её и обеспечит [21, с. 8]. Подчёркивая, что производственники упорно недооценивают роль политехнизации школы в социальных преобразованиях, нарком просвещения А.С. Бубнов призывал к мобилизации педагогических сил: «пионерам надо больше драться за то, чтобы двери цехов раскрывались для школы» [22, с. 4]. Сам термин «борьба», который часто применялся к политехнической школе, предполагал настойчивое преодоление трудностей. Главную трудность педагоги усматривали в «штурме производства», проникновении и вторжении в его сферу. Эту, ставшую почти всеобщей, веру в возможность «педагогизации всех предприятий» в те годы казанский педагог В.А. Ваганян (Валеев) называл «курьёзной», так как задачи воспитания вносят «в строй жизни предприятия много специфического» [23, с. 252]. В то же время он понимал издержки трудового воспитания в общеобразовательной школе: политехническая школа — это «не старые гимназии, которые открывают ворота фабрик для практикумов и экскурсий» [24, с. 39].

Потребности социально-экономического развития в новом качестве работы школы объективно побуждали педагогическую науку определиться в своих возможностях и взять на себя ответственность за дальнейшее развитие политехнического воспитания в СССР. В.А. Ваганян не принадлежал к числу главных участников дискуссии о предмете педагогики. Но «в порядке обслуживания педагогической дискуссии» были изданы его «Основные вопросы педагогической дискуссии». Ещё в процессе дискуссии В.А. Ваганян метко вскрыл изъяны позиций её основных представителей. А.Г. Калашников приспособлял «марксистскую платформу» к историческим традициям «школы учёбы», отводя воспитанию «ограниченное место сферы, концентрированной в школьном здании» [25, с. 49–50]. В.Н. Шульгин

и М.В. Крупенина, по мнению В.А. Ваганяна, в своей трактовке воспитания и предмета педагогики пытались полностью уничтожить традиции, «объять задачи всех наук» [25, с. 59].

Начало этой единственной за всю историю советского периода дискуссии о предмете педагогики положил доклад «Основные проблемы советской педагогики, требующие своего разрешения и являющиеся спорными в педагогической среде». Этот доклад сделал В.Н. Шульгин 13 декабря 1928 г. на расширенном заседании Коллегии Наркомпроса с участием педагогических сил г. Москвы. В нём в заострённой форме ставились вопросы о состоянии и перспективах развития педагогической науки, её предмете и главной категории — воспитании. По содержанию доклада В.Н. Шульгину возражали Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, С.Т. Шацкий, А.П. Пинкевич. В период дискуссии В.Н. Шульгину и М.В. Крупениной противостояли также А.Г. Калашников и С.А. Каменев.

В.Н. Шульгин и М.В. Крупенина недооценивали специфику процессов обучения, воспитания и социализации личности. Нарушая логику обучения, они предельно расширяли сферу воспитания и в итоге содействовали подрыву его основ. Их теория «отмирания» школы строилась на растворении всей учебно-воспитательной деятельности в социальной среде. В то же время необходимо помнить, что целеустремлённо исследуя динамику её воспитывающих факторов, В.Н. Шульгин и М.В. Крупенина провели цикл экспериментов по педагогизации социальной среды. В Москве на станции при Трёхгорной мануфактуре велась масштабная работа по изучению фабричной среды, усилению её воспитательного потенциала на основе реорганизации быта, работы с семьёй, вовлечения в культурное строительство. Были созданы методики изучения среды в индустриальных районах и сельскохозяйственных коммунах, методики обследования семей. Учебные и рабочие книги для самостоятельной работы школьников с материалами для чтения и справками чётко направля-

лись на взаимодействие с социальной средой. Общеобразовательный материал этих книг подчинялся производственным и практическим делам школьников.

В 1930 г. комплексно-проектные учебные программы, разработанные по замыслу В.Н. Шульгина и М.В. Крупениной, Наркомпрос внедрил в начальную школу и школу ФЭУ. Именно комплексные программы, по мнению М.В. Крупениной, ещё в середине 20-х гг. «сломали хребет старой школы учёбы» [15, с. 18]. Приобретение знаний в комплексных программах связывалось с групповым выполнением учащимися «проектов-заданий» в непосредственной трудовой, производственной и общественно полезной деятельности. Уже тогда Н.К. Крупская не одобряла универсализацию метода проектов, подгонку теории под общественно полезные дела. В её адрес на Коллегии Наркомпроса 25–26 апреля 1931 г. был брошен упрёк в «загибе». Как известно, «уклоны» и «загибы» педагогических работников того времени определяли и учитывали по аналогии с областью экономики и политики.

В январе 1931 г. на IX Всесоюзном съезде ВЛКСМ было признано: это первый съезд, «когда нет принципиальных разногласий между Наркомпросом и комсомолом», их длительное противостояние по стратегии развития политехнической школы завершилось «победой комсомола» [26, с. 385]. Однако, результатам этой победы не суждено было закрепиться. С августа 1931 г. стратегию политехнизации отечественной школы будет определять новая задача — «борьба» за овладение «основами наук». В процессе выработки партийных и правительственных постановлений о школе начала 30-х гг. XX в., которые изменили политехнизацию школы и положили конец педагогической дискуссии о предмете педагогики, Наркомпрос не играл заметной роли. Тогда он всецело подчинялся Отделу школ ЦК ВКП(б).

В те годы выдающиеся успехи в политехническом (производственном) воспитании

были достигнуты в коммуне им. Ф.Э. Дзержинского. А.С. Макаренко в организации политехнического воспитания значительно опередил не только общеобразовательную школу второй ступени, но и школу фабрично-заводского ученичества. Он убедительно раскрыл воспитательный потенциал условий производства. В 1930 г. коммуна им. Дзержинского целенаправленно повышала производительность труда, стоимость ежедневно производимой продукции стала превышать три тысячи рублей. Организация производственного труда воспитанников была посменной, обучение чередовалось с четырёхчасовой работой на производстве. Сам А.С. Макаренко для воспитательных целей считал достаточным два часа ежедневного производственного труда подростков в единстве со старшим поколением. Соотношение воспитанников и мастеров производства — педагогов было 3:1. Значимыми были не только «трудовые усилия». Воспитывалась «хозяйственная забота», создавались условия для приобщения воспитанников к социально-управленческим функциям, выработки у них «хозяйственной позиции» в отношении к окружающему миру, освоения новых возможностей общественной собственности на средства производства. В опыте А.С. Макаренко воспитание связывалось с жизнью и производством не прямо или непосредственно, а опосредованно — через организацию «педагогической системы хозяйства». В официальной педагогике и школьной практике тех лет акцент делался на общественно полезном труде в окружающей среде. При этом недооценивалось значение качественных преобразований в основах деятельности самого педагогического учреждения.

Как «развитие» опыта А.С. Макаренко в социально-педагогических условиях СССР середины XX в. возникло обособленное «детское производство» — чулочная фабрика школьников в г. Коканде, завод Львовской школы Подольского района Московской области, завод металлоизделий г. Воркуты, завод ёлочных украшений и детских игрушек в школе № 85 г. Казани и др. Обязанности и полномочия директора производства, главного инженера, главного бухгалтера и других специалистов возлагались на учащихся, которые по причине отсутствия профессиональной подготовки и управленческих навыков объективно не могли организовать производственную деятельность. Этот опыт как очередная попытка использовать условия произ-

ОСОЗНАННОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОПТИМАЛЬНОСТИ

водства в воспитательных целях во многом лишь исказил и дискредитировал саму идею политехнического воспитания.

Некоторые изменения для обновления нормативно-правовых основ хозяйственно-трудовой деятельности школы появились благодаря Закону «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958 г.). В штат школы могли включаться специалисты-производственники; администрация школы имела возможность изменять сроки учебного года и каникул в соответствии с потребностями производства; для производственного труда школьников отводилось специальное время; предусматривалось производственное обучение старшеклассников. Но и тогда труду по-прежнему отводилась роль средства повышения качества учебного процесса, активизации познавательной деятельности учащихся. Отменённое в 1937 г. «преподавание труда» в 1952 г. было восстановлено как «обучение труду». Предусматривались уроки труда в первых четырёх классах; практические занятия в школьных мастерских и учебно-опытном участке учащихся 5–7-х классов; практикумы по машиноведению, сельскому хозяйству и электротехнике учащихся 8–10-х классов. В массовой школьной практике возобладала установка на сознательное применение школьниками в условиях производства теоретических знаний по основам наук; знаний о научных основах производства, полученных в школе трудовых умений и навыков. Наиболее полно и последовательно эта установка реализовывалась в экспериментальных школах АПН РСФСР.

Типичным был опыт московской школы № 204 им. Горького, где с 1955/1956 г. соединяли обучение с производственным трудом учащихся. АПН РСФСР отмечала хорошую материальную базу для производственного обучения в этой школе, большой объём проведённой работы по осуществлению

связи преподавания отдельных предметов с производственным обучением. Учителя гордились тем, что использовали в «отдельных темах программы те или иные факты из трудового опыта школьников» [27, л. 10]. Условия производства в целях «собственно» воспитания использовались почти так же, как и в 20-е гг. XX в. Устраивались «беседы о значении труда в жизни человека, обсуждались статьи и рассказы из “Комсомольской правды” и различных журналов о трудовых буднях молодёжи, проводились объединённые заседания комитетов комсомола, организовывалась общая спортивно-секционная работа, выпускались совместные стенные газеты» [27, л. 15]. Судя по протоколам партийных организаций московских общеобразовательных школ, педагоги укрепляли связь обучения с трудовым воспитанием в целях повышения качества знаний учащихся [28, л. 59]. В целом практика трудовой деятельности оставалась примитивной. Случалось, что на учащихся в рамках самообслуживания возлагалась уборка всей школы [28, л. 72]. Для поддержания связей школы и производства педагоги нередко направляли администрации предприятий письма, в которых они взывали о помощи «в воспитании наших учащихся, привитии им трудолюбия» [29, л. 129].

В педагогическом сознании того времени укоренилось представление: прочная связь обучения с производственным трудом через теоретические знания, которые школьники применяют в процессе труда, обеспечит успешное решение воспитательных задач. Итоговые конференции учащихся по результатам трудовой деятельности, торжественные собрания с участием общественности и представителей заводов иллюстрировали во многом показное благополучие в трудовом воспитании школьников. Новый и мощный импульс для закрепления «дидактического уклона» в политехнической школе был дан партийной установкой 1963 г. на «слияние обучения и воспитания в единый поток». С разъяснением этой установки в центральной педагогической печати выступили Р.Г. Лемберг и Э.И. Монозон.

Они поясняли: не нужно «подтягивать» отстающее воспитание до уровня обучения. Задача заключается в том, чтобы «слить их в единый поток». Коммунистическое отношение к труду у школьников продолжали воспитывать в основном через сознательное и творческое выполнение своих учебных обязанностей, активное участие в трудовых делах семьи и школы, посильный общественно полезный труд.

На июньском пленуме ЦК КПСС 1963 г. констатировалось отсутствие производственных условий для воспитания и отмечалась примитивная, формальная постановка производственного обучения. Говорилось и о том, что обычно школьники лишь стояли за спиной рабочих и наблюдали за их трудом. Эта практика породила характеристику учащихся как «заспинников». Для устранения негативных явлений в 1964 и 1966 г. было указано: осуществлять профессиональную подготовку школьников только при наличии необходимых для этого условий.

В «Основах законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании» 1970 г. отечественная общеобразовательная средняя школа по-прежнему характеризовалась как «единая, трудовая, политехническая». Создание с 1974 г. межшкольных учебно-производственных комбинатов было направлено на ознакомление учащихся с трудовыми процессами и содержанием труда рабочих на предприятии; осуществление профессиональной ориентации учащихся с целью их подготовки к сознательному выбору профессии; обучение учащихся начальным навыкам труда по избранной специальности. «Упор на воспитание посильным для школьника производительным трудом» как ведущее направление реформирования школы в 1984 г. сочеталось с прежней установкой — «главный труд детей — учёба, прочное овладение основами наук» [30, с. 6].

Но даже при господстве этих традиций, в основном вне общеобразовательной

школы, отдельные подвижники политехнического воспитания целеустремлённо создавали для него производственную базу. В их числе — директор московского опытно-экспериментального школьного завода «Чайка» В.Ф. Карманов и организатор производства на этом заводе Д.П. Любимов. Благодаря их деятельности воспитание в условиях и под влиянием производства к началу 80-х гг. XX в. не только окупало затраты, но и позволило отчислить более 25 миллионов рублей прибыли. Высокореентабельная производственная база для воспитания подростков была создана в Азербайджане директором Халданской средней школы З.Г. Шоюбовым. За десятилетие развития педагогически организованного производства, помимо воспитательных результатов, было получено 250 тысяч рублей прибыли. Широкую известность в СССР приобрело «педагогическое хозяйство», организованное директором Г.М. Курбаковым в Мамлютском санатории-интернате Казахстана. Продолжая наполнять конкретным содержанием и творчески развивать в новых социально-педагогических условиях идеалы политехнического воспитания, их сторонники оставили достойное наследие потомкам. **НО**

Литература

1. Бебин В.В. В поход за политехническое воспитание // Правда. 1930. 10 августа.
2. Директивы ВКП (б) и постановления советского правительства о народном образовании. Сборник документов 1917–1947 гг. М.-Л., 1947.
3. ВЛКСМ в резолюциях его съездов и конференций 1918–1928 гг. М.-Л., 1929.
4. Кодекс законов о труде. Петербург, 1919.
5. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф.А-1565. Оп. 17. Ед. хр. 52.
6. Лилина З.И. Система школ подростков // Трудовая школа. Педагогический листок сектора социального воспитания Петербургского губоно. 1922. № 1.
7. ГАРФ Ф. А-1575. Оп. 4. Ед. Хр. 211.
8. ГАРФ Ф. А-1575. Оп. 10. Ед. Хр. 157.
9. ГАРФ Ф. А.-1575. Оп. 10. Ед. хр. 149.
10. Пистрак М.М. Школа и фабрика. Черновые итоги опыта II ступени школы-коммуны Наркомпроса // На путях к новой школе. 1922. № 2.

ОСОЗНАННОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОПТИМАЛЬНОСТИ

11. ГАРФ Ф. А-1575. Оп. 4. Ед. хр. 310.
12. ГАРФ Ф. А-1575. Оп. 4. Ед. хр. 135.
13. Фабрично-заводские семилетки заключили договор о соревновании // Труд в школе. 1929. № 10.
14. ГАРФ Ф. А-1575. Оп. 10. Ед. хр. 112.
15. Крупенина М.В. К проблеме политехнизма в фабрично-заводской семилетке // На путях к новой школе. 1926. № 11.
16. Шулгин В.Н. Педагогика за 10 лет // Народное просвещение. 1927. № 11/12.
17. Российский центр хранения и изучения документов новейшей истории. Ф. 142. Оп. 1. Ед. хр. 512.
18. Луначарский А.В. Социология в её отношении к воспитанию // Педагогическая энциклопедия под ред. А.Г. Калашникова. М., 1927.
19. Луначарский А.В., Скрыпник Н.А. Народное образование в связи с реконструкцией народного хозяйства. М., 1929.
20. Солодов П. Воспитательная сторона в труде // Труд в школе. 1929. № 10.
21. Бубнов А.С. Борьба за политехническую школу — борьба за социализм. М., 1931.
22. Делегация школьников у товарища Бубнова // За коммунистическое просвещение. 1931. 31 мая.
23. Ваганян В.А. О системе народного образования. М., 1931.
24. Валеев В.А. (Ваганян). О политехнической школе // Просвещение и жизнь. Казань. 1929. № 8/9.
25. Ваганян В.А. Некоторые вопросы социологии воспитания // Просвещение и жизнь. Казань, 1929. № 10/11.
26. IX Всесоюзный съезд ВЛКСМ. Стенографический отчёт. М., 1931.
27. Центральный исторический архив Москвы. Ф. 654. Оп. 1. Ед. хр. 44.
28. Центральный архив общественно-политической истории Москвы (ЦАОПИМ). Ф. 2538. Оп. 1. Ед. хр. 3.
29. ЦАОПИМ. Ф. 7650. Оп. 1. Ед. хр. 3.
30. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы. Сборник документов и материалов. М., 1984.