

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РСФСР
УЛЬЯНОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

СЕРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ

Т. XXI

ВЫП. I

Ульяновск,
1966

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РСФСР
УЛЬЯНОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

СЕРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ

Т. XXI

ВЫП. I

Ульяновск,
1966

В настоящий сборник вошли историко-педагогические и педагогические статьи.

Сборник рассчитан на широкий круг читателей: преподавателей и студентов вузов, руководителей и учителей школ, работников внешкольных учреждений.

Ответственный редактор А. А. ЛАНКОВ.

К. Е. ХОН

ПРОСВЕЩЕНИЕ В КОРЕЕ В ГОДЫ ЯПОНСКОГО КОЛОНИАЛЬНОГО ГОСПОДСТВА (1910—1945 гг.)

В течение 35 лет своего господства в Корее японские колонизаторы, ликвидировавшие политическую независимость страны, стремились и к полной ликвидации корейской нации: язык, культура, искусство — все подвергалось преследованию и подавлению.

В отсталой феодальной Корее к моменту ее захвата японскими империалистами по существу не было современной системы образования. Доминирующей формой обучения был седан — групповое домашнее обучение китайской иероглифической письменности и догматам конфуцианской морали. Таких школ насчитывалось в 1912 году 18 238¹.

В конце XIX века в Корее стали возникать частные школы современного типа. Их открывали главным образом миссионеры. Корейскими прогрессивными просветителями также создавались новые школы, в которых преподавались реальные знания, но таких школ было очень мало.

В первом десятилетии колониального господства японская оккупационная администрация не затратила на образование корейцев ни одной копейки.

После первоапрельского выступления корейского народа против колонизаторов в 1919 году администрация генерал-губернаторства стала обращать некоторое внимание на школы и финансировать их.

В 1919 году бюджетом предусматривалось ассигнование для корейских школ 807 076 иен, а для японских

¹ Статистический ежегодник генерал-губернаторства, Сеул, 1932, стр. 652.

школ в Корее — 849 724 иен, т. е. на 42 648 иен больше¹. В то время в Корее японцев было несколько десятков тысяч, тогда как корейцев свыше 20 миллионов.

Японские колонизаторы устами генерал-губернатора Терауци выдвинули требование о «воспитании покорных и примерных подданных японской империи». Оно определило идейное направление учебно-воспитательной работы в корейских школах.

В августе 1911 года японским правительством было принято постановление о школьном образовании в Корее, на основе которого генерал-губернатор Кореи опубликовал в октябре школьный рескрипт, получивший силу закона с 1 ноября того же года. По этому закону было создано три типа школ, не связанных между собой: элементарная (начальная) школа, профессиональная школа и техникумы. В элементарной школе ранее был шестилетний срок обучения. По рескрипту она стала четырехлетней, а в некоторых элементарных школах был установлен даже трехгодичный срок обучения.

По замыслу колонизаторов начальная школа должна была стать основным орудием японизации Кореи. Преподавание в ней велось на японском языке, а корейский язык изучался лишь как один из учебных предметов. Эта политика проводилась под прикрытием демагогических лозунгов — «объединение всех подданных в единую расу» и «приобщение корейцев к мировой культуре».

На частные корейские школы эти принципы не распространялись, поэтому колониальная администрация под предлогом создания единой школьной системы всячески притесняла их, и большинство этих школ, не выдержав гонений, закрылось или перебазировалось на территорию Маньчжурии, где они стали центрами сплочения патриотических сил корейского народа, местом подготовки корейской молодежи для активного участия в освободительном движении. Так, средние школы «Тхясен дюнхак» и «Доун дюнхак», находившиеся в г. Ендене, сыграли значительную роль в подготовке кадров освободительного движения: в них велась борьба за пробуждение национального самосознания и усвоение корейской культуры.

Большим вниманием колонизаторов были окружены

¹ Статистический ежегодник генерал-губернаторства, Сеул, 1932, стр. 632.

школы седан, так как конфуцианская догматика с ее требованием повиновения младших старшим, палочная дисциплина и схоластические методы обучения могли помочь в деле воспитания рабов для японской империи. И, наконец, седан содержались на средства родителей учащихся и не требовали никаких ассигнований.

Сеть школ в Корее в 1912—1919 гг. была следующая:

	Государствен- ные элементар. школы	Частные эле- ментар. школы	Массовые эле- ментар. школы	Седан
1912 г.	341	828	494	18238
1919 г.	535	438	260	24030 ¹

Необходимо иметь в виду, что в государственных элементарных школах обучались, главным образом, дети зажиточных слоев населения. Дети трудящихся вынуждены были довольствоваться устаревшей системой обучения — седан.

Из 20 млн. корейского населения в элементарных школах обучалось всего лишь 76 918 человек, т. е. около 1,5 процента детей школьного возраста, из которых девочек — только 8290. Японская пропаганда хвастливо заявляла, что за десять лет японизации количество учащихся в корейских элементарных школах удвоилось, сумма бюджетных ассигнований доведена до 807 076 иен в 1919 году против 195 070 иен в 1912 году.

Здесь уместно вспомнить слова В. И. Ленина, сказанные по поводу политики царского министерства просвещения: «Если нищему, имеющему три копейки, вы дадите пятачок, увеличение его «имущества» сразу будет «громоздкое»: на целых 167 %!»².

На школы приходилось 5 процентов из суммы расходов, предусмотренных на содержание колониальной администрации (жандармерия, полиция, чиновники аппарата генерал-губернаторства). Из этой суммы 40 процентов направлялось на содержание японских школ в Корее, хотя японское население в Корее было в 50 раз меньше корейского. В это время в Корее один учащийся-кореец приходился на 214 жителей, а ученик-японец — на 8 жителей.

¹ Статистический ежегодник генерал-губернаторства, Сеул, 1932, стр. 662.

² В. И. Ленин. Сочинения. Изд. 4-е, Т. 19, стр. 113.

Среднее образование было для подавляющего большинства корейского населения совершенно недоступно. В профессиональных школах и техникумах обучалось 3816 корейцев, а в колледжах — 396. В то же время японцев в профессиональных школах и техникумах в Корее обучалось 8483 и более 500 человек — в колледжах¹.

Вся учебно-воспитательная работа была подчинена политическому курсу колонизаторов. Основное внимание в корейских школах уделялось преподаванию японского языка, на что отводилась $\frac{1}{3}$ всего учебного времени. История и география Японии, «мораль», законоведение, японская литература преподавались в фальсифицированном виде и были направлены не на вооружение детей знаниями, а на воспитание их в духе преданности японской империи, примирения с японской колонизацией².

Абсолютное большинство (83%) учителей в корейских школах были японцы.

Полицейский режим, высокая плата за обучение приводили к большому отсеву учащихся из школ. Число окончивших элементарную школу составляло по отношению к числу поступающих 25—30 процентов. Так, в 1912 году поступило в элементарные школы — 22 829 детей, а окончило их только — 4359, в 1919 году поступило — 37 520, окончило — 11 897³.

Иден Великой Октябрьской революции нашли в Корее благодатную почву. Равенство и независимость народов, провозглашенные ленинской Декларацией прав народов России, воодушевили корейский народ на борьбу за национальную независимость.

Подавив с невиданной жестокостью мартовское народное восстание 1919 года, японский империализм извлек уроки из этого восстания. Оно явилось для него грозным предупреждением, показавшим, что недовольство народных масс достигло огромной силы. Было ясно, что управлять Кореей только при помощи «сабельного режима и кнута» больше нельзя. 20 августа 1919 года японский

¹ Ш а б ш и н а Ф. И. Народное восстание 1919 года в Корее. М., 1952, стр. 73.

² Там же, стр. 74.

³ Статистический ежегодник генерал-губернаторства, Сеул, 1932, стр. 625.

император издал указ об изменении системы административного управления Кореей¹.

Колонизаторы демагогически провозгласили равноправие корейцев с японцами, свободу слова, собраний и печати, расширение сети школ и т. д. Японские идеологи называли период с 1919 по 1930 гг. периодом «культурного управления». На самом деле изменилась только форма колониального господства, а сущность его осталась прежней.

Вновь назначенный генерал-губернатор Сайто провел в 1922 году реформу школьного образования. Суть ее заключалась в следующем: срок обучения в элементарной школе был продлен до шести лет; при этом допускался по «местным условиям» 5-летний и 4-летний срок обучения. Школы должны были открываться из расчета одна — на три волости; уровень образования в корейских школах должен был подняться до уровня японских школ; вводилось совместное обучение корейских и японских детей.

Школьный устав 1922 г. вносил значительные изменения в содержание образования. Старые учебники и программы были изъяты, увеличено число часов на изучение японского языка, запрещалось преподавание истории, географии и литературы Кореи. Все эти меры были направлены на то, чтобы подрастающее поколение не приобщалось к многовековой культуре корейского народа, чтобы у корейской молодежи было вытравлено чувство национального самосознания.

Корейским учащимся внушалось, что Япония — великая, могущественная и «непобедимая» страна. Провозглашение в школьном уставе совместного обучения корейцев и японцев вызывалось якобы необходимостью «тесного сближения двух народов», фактически же это была утонченная политика японизации Кореи. Но корейцы не спешили воспользоваться этой «милостью». По японским данным, в 1923 году в японские школы в Корее было принято: в начальные — 497, в средние мужские — 102 корейца, в средние женские школы — 41 кореянка².

В японском стратегическом плане захвата всей Азии

¹ Шабшина Ф. И. Народное восстание 1919 года в Корее. М., 1952, стр. 176.

² Краткое описание школьного образования в Корее, Сеул, Изд. генерал-губернаторства, 1941, стр. 23.

Корея занимала особое место как континентальная страна — «мост в материк», как страна богатейших стратегических ресурсов, отсутствующих в самой Японии.

Для строительства предприятий военной промышленности нужны были квалифицированные рабочие. В элементарных школах давали корейскому населению скудные знания, достаточные лишь для овладения различными рабочими квалификациями, в которых нуждались колонизаторы. В третьем десятилетии XX века в Корее значительный рост получила государственная элементарная школа, тогда как количество частных и миссионерских школ резко сократилось. Об этом свидетельствуют следующие данные:

	Государст. эле- ментарн. школы	Частн. эле- ментарн. школы	Миссион. эле- ментарн. школы	Седан
1919 г.	535	438	260	24030
1930 г.	1750	278	211	10036 ¹

За 10 лет после мартовского восстания 1919 года число государственных элементарных школ увеличилось втрое. Сокращение седан было вызвано тем, что усвоение иероглифической письменности и конфуцианских догматов было недостаточно для подготовки нужных кадров рабочих для военно-промышленных объектов. Поэтому колонизаторы под предлогом создания единой государственной системы образования приступили к ликвидации седан.

В школьном уставе 1922 г. были сформулированы следующие принципы обучения: 1) необходимость глубокого и внимательного изучения государственного языка — японского, способствующего становлению примерного гражданина японской империи; 2) воспитание корейских детей в японском духе; 3) соответствие знаний потребностям жизни, т. е. идеологии, морали и быту колонизаторов; 4) обеспечение физического развития детей; 5) строгий учет различия полов².

Если в 20-е годы японский империализм усиленно готовился к захватнической войне, то в 30-е годы он перешел к открытым агрессивным действиям. В связи с этим

¹ Статистический ежегодник генерал-губернаторства, 1932, стр. 652.

² Краткое описание школьного образования в Корее, стр. 28.

период политики так называемого «культурного управления» окончился и оккупанты сняли с себя мешавшую им теперь маску. Экономика, социальные отношения милитаризировались. Это сопровождалось усилением экономического, социального и национального угнетения корейского народа.

На смену демагогии эры «культурного управления» пришла военно-фашистская диктатура самураев. Если в 20-е годы колонизаторы вели политику японизации фарисейски, то в 30-х годах стали искоренять язык, быт и культуру корейского народа силой оружия, заявляя, что корейцы — люди второго сорта, что они способны лишь на то, чтобы служить японцам. От корейцев требовали даже изменения фамилий на японские; тех, кто не говорил на японском языке, не принимали даже на черную работу; в магазинах продавали товары только тем корейцам, которые обращались к продавцам по-японски; жителям насильственно навязывали японский покрой одежды и преследовали тех, кто носил национальную одежду.

В элементарной школе основной упор сделали на физическое воспитание детей — будущих солдат захватнической армии. По новому учебному плану много времени отводилось на фехтование, борьбу, гимнастику, топографию, военные игры и участие в производительном труде. 30-е годы японские пропагандисты в Корее называли периодом «трудового воспитания».

В 1938 году был принят новый закон об образовании. Провозглашая стремление к объединению японского и корейского народов, этот закон по существу был направлен на поглощение и растворение корейского населения в японской нации, на ликвидацию остатков культуры, языка и быта корейского народа.

В основу нового закона были положены три лозунга: 1) школа должна стать очагом возвеличения японской империи; 2) единство Японии и Кореи; 3) терпение и тренировка. Колониальная суть этих лозунгов не нуждается в комментариях.

Большое место в новом законе уделялось профессиональной подготовке учащихся и выбору профессии. Но это делалось не для установления органической связи обучения с производительным трудом и воспитания разносторонне развитой личности, а для обеспечения рабо-

чей силой военной промышленности, необходимой для ведения захватнической войны в Тихоокеанском бассейне.

В четвертом десятилетии XX века в Корее значительно выросло число элементарных школ. Это, кроме вышеуказанных причин, объясняется еще тем, что корейское население все настойчивее вело организованную борьбу за удовлетворение своих требований в различных областях жизни, в том числе и в области просвещения. Приведем данные о количестве школ и учащихся в 1931—1941 гг.

	Количество школ	Количество классов	Количество мальчиков	Количество девочек
1931 г.	1891	8887	400641	87836
1941 г.	3110	23258	1178523	565371 ¹

Однако расширение сети школ сопровождалось сужением объема получаемых учащимися знаний. В 1937—1944 гг. элементарные школы стали в самом прямом смысле слова трудовыми: «как можно меньше знаний, как можно больше умений, навыков и трудолюбия в сочетании с преданностью японской империи», — таков был девиз самураев в отношении корейской школы. И все же объективно увеличение сети школ сыграло положительную роль в освободительном движении корейского народа, хотя субъективно колонизаторы, увеличивая сеть школ, ставили цель создать новый резерв дешевой рабочей силы.

Для характеристики воспитательной работы в корейских школах в 30-х годах в качестве примера приведем правила поведения для учащихся элементарной школы уезда Ченьчу. Жизнь ученика в этих правилах регламентируется следующим образом:

1. Встав утром, поклонись в сторону токийского императорского дворца.
2. Перед завтраком поклонись богине Аматарасу с призывом «Кушайте».
3. Перед отправкой в школу поклонись школьному божеству с просьбой: «Дайте возможность успешно потрудиться в этот день».
4. Идя в школу, при виде синса (учителя) — поклонись.

¹ Статистическая публикация генерал-губернаторства Кореи, Сеул, 1943.

5. Прежде чем войти в школу, пойдй в молитвенную и поклонись.

6. В школе и вне ее разговаривай только на японском языке.

7. Ежедневно дома обучай родных японскому языку (не менее одного слова в день).

8. Перед сном поклонись японскому императору за удачно прошедший день¹.

Основное учебное время отводилось на изучение японского языка, «гражданской» (колонизаторской) морали, истории, географии Японии, изучение профессии, ручного труда, на физкультуру и домоводство. Эти предметы, по мнению колонизаторов, наилучшим образом обеспечивали воспитание преданных слуг. Корейский язык был вначале введен как иностранный, а с 1937 года снова исключен из учебного плана. Ниже приводится учебный план корейской элементарной школы, составленный на основе школьной реформы 1938 года².

Учебные предметы	К л а с с ы					
	1	2	3	4	5	6
Гражданская мораль (надо понимать — мораль колони- заторов)	1	1	1	1	2	2
Государственный язык (япон- ский)	10	12	12	12	9	9
Иностранный язык (ко- рейский)	3	3	3	3	3	3
История Японии	—	—	—	—	2	2
География	—	—	—	—	2	2
Арифметика	2	5	6	5	4	4
Естествознание	—	—	—	2	2	2

¹ Ким Ин Дя. Школа и просвещение в Корее (1900—1945 гг.). Диссертация на соискание уч. степени канд. пед. наук, МГУ им. Ломоносова, 1955, стр. 108.

² Гражданцев А. Корея. М., 1948, стр. 399.

Учебные предметы	К л а с с ы					
	1	2	3	4	5	6
Профессия (с.-х. производство, шелководство и др.)	—	—	—	2	3	3
Рисование	1	1	1	1	1	1
Ручной труд	1	1	1	1	1	1
Пение	1	1	1	1	1	1
Физкультура	2	2	2	2	2	2
Домоводство (кройка и шитье)	—	—	—	2	3	3
	24	26	27	32	35	35

Как видно из плана, на изучение естественно-математических дисциплин отводилась ничтожная доля учебного времени. До 6-го класса изучалась только арифметика; что касается алгебры, геометрии, физики, то их изучение считалось излишним. Естествознание преподавалось как прикладной предмет для приобретения знаний о сельском хозяйстве.

По официальным данным японской статистики, в 1939—1940 учебном году в элементарных школах Кореи обучалось 1218 тысяч корейцев и 92 800 японцев. В это время в Корее проживало 22 201 тыс. корейцев и 650 000 японцев. Соотношение числа учащихся к численности корейского и японского населения выглядело следующим образом:

Количество учащихся в элементарных школах на тысячу человек населения:

Корейские дети — 55,2

Японские дети — 142,8

В самой Японии на тысячу человек населения приходилось 169,5 учащихся¹.

Среди корейского населения учеником элементарной школы был каждый 20-й человек, тогда как среди японского — каждый седьмой.

¹ Гражданцев А. Корея. М., 1948, стр. 393.

Так выглядел на практике лозунг «единство и равноправие корейского и японского народов», рекламируемый колониальной пропагандой.

Еще хуже обстояло дело со средним и высшим образованием. Колонизаторы устанавливали для корейского населения всевозможные ограничения — по классовому, национальному, половому и другим признакам — на получение среднего образования. В средние школы после окончания элементарных поступали лишь отдельные корейцы — дети ревностных слуг японских самураев, крупных капиталистов и помещиков. В 1937—1938 учебном году в Корее в средних школах было 22,8 тыс. учащихся-корейцев и 19,7 тысячи учащихся-японцев. На тысячу человек населения корейцев приходилось 1,3 ученика средней школы, а японцев (живущих в Корее) — 32,7, т. е. в 25 раз больше¹.

Наряду со средними общеобразовательными школами в Корее существовали различные профессиональные школы и несколько техникумов (сельскохозяйственные, коммерческие, лесотехнические, транспортные). Эти учебные заведения были предназначены для японцев, и только наиболее высокопоставленные чиновники-корейцы могли устроить в них своих детей. Всего в этих учебных заведениях в 1940 году обучалось 34 006 человек, из которых около 11 тысяч были японцы².

В 20-х годах началось развитие и высшего образования. Были открыты Сеульский университет и несколько колледжей, которые считались высшими школами, но фактически являлись средними специальными учебными заведениями повышенного типа. Только Сеульский университет более или менее отвечал требованиям современного вуза. Он был основан в 1924 году и имел два факультета — литературно-юридический и медицинский. При университете создано подготовительное отделение с двухлетним сроком обучения. Общий срок обучения составлял 5 лет, включая обучение на подготовительном отделении.

Наличие в университете только двух факультетов было опять-таки результатом определенной политики колонизаторов: им нужны были чиновники полицейского, су-

¹ Гражданцев А. Корея. 1948, стр. 395.

² Статистическая публикация генерал-губернаторства, Сеул, 1943.

дебного и других колониальных ведомств, подготовкой которых занимался литературно-юридический факультет.

Открытие медицинского факультета было вызвано необходимостью улучшения санитарного надзора. Корея — густонаселенная страна. Отсталый быт, тяжелое материальное положение населения были причиной инфекционных заболеваний и частых эпидемий и колонизаторы боялись возможного перенесения их на территорию Японии. Кроме того, японская военщина, готовясь к «большой» войне, придавала большое значение подготовке врачебных кадров.

Только во время второй мировой войны при Сеульском университете был открыт естественно-технический факультет в связи с острой нуждой в специалистах промышленности и транспорта.

Во всех вузах Кореи в 1939 году насчитывалось 5 тысяч студентов:

	Корейцы	Японцы	ВСЕГО
Колледжи	2165	1860	4025
Сеульский университет	395	621	1019 ¹

Если сопоставить число студентов с численностью корейского населения, то один учащийся колледжа приходился на 5 тысяч, а один студент университета — на 25 тысяч мужчин. По социальному положению 40% студентов составляли выходцы из семей помещиков и капиталистов, 12% — дети торговцев, 23,5% — дети городской интеллигенции, остальные — дети японского населения.

Во всех колледжах в 1940 году было 300 студенток-кореенок, а в университете, согласно уставу, женщины не допускались.

Дальнейшее расширение школьного образования зависело от подготовки учительских кадров. До захвата Кореи японскими империалистами система педагогического образования только начала зарождаться. Были открыты частные педагогические курсы и школы светского характера, где сроки обучения колебались от одного года до четырех лет. Их открывали на средства религиозно-просветительских обществ и некоторых богатых ко-

¹ Гражданцев А. Корея, М., 1948, стр. 394—395.

рейских меценатов. Такие курсы и школы были в Сеуле, Пхеньяне, Вонсане и других городах.

После захвата Кореи японцами по школьному рескрипту 1911 года все эти школы и курсы были закрыты. Вместо них колонизаторы открывали краткосрочные курсы при японских средних школах в Сеуле. Это было сделано с целью тщательного подбора людей для учительской работы и строгого контроля за их подготовкой. Однако развитие просвещения, увеличение числа школ требовало пересмотра политики в отношении педагогического образования.

В 20-е годы японские колонизаторы создали два типа педагогических учебных заведений: столичные и провинциальные педагогические училища. Первые находились в подчинении департамента просвещения генерал-губернаторства, вторые — в ведении провинциальных администраций. Наряду с этими педагогическими училищами продолжали свое существование педагогические курсы при японских средних школах.

В 1921 году в Сеуле открылись методические курсы. Это были педагогические курсы повышенного типа, куда принимались учителя элементарных школ и лица, окончившие педагогические училища. В течение двух лет слушатели изучали методику обучения и некоторые естественно-математические дисциплины.

В период ликвидации так называемого «культурного управления» началась волна репрессии против учителей. В апреле 1929 года генерал-губернатор распорядился ликвидировать все провинциальные педагогические училища, оставив их только в городах Тэгу и Пхеньяне. К 1933 году в Корею было всего лишь три педагогических училища с 1891 учащимся¹.

Но в конце 30-х годов вновь стали открываться педагогические училища: впервые было открыто в Сеуле три женских педагогических училища.

Педагогические училища и курсы готовили учителей элементарных школ. Что касается подготовки учителей средних школ, то ни одно учебное заведение Кореи не занималось их подготовкой. Учителей для корейских средних школ готовили в высших учебных заведениях Японии. Большинство учителей средней школы в Корее были японцы.

¹ Журн. «Инмин кёюк», 1948, № 3, стр. 54.

По данным статистики 1939 года, число учителей в средних школах Кореи было следующее:

	Корейцев	Японцев	Др. национальностей
В корейских средних школах	56	333	—
В японских средних школах	3	330	—
В частных средних школах	201	34	31

Как видим, только в частных средних школах число учителей-корейцев преобладало. Это были люди, вышедшие из средних слоев корейского населения, в большинстве своем патриотически настроенные, не желавшие мириться с японским колониальным гнетом, хотя открыто и не выступавшие против колониального режима.

Педагогические училища, курсы, методические курсы и учебные заведения Японии не могли удовлетворить потребности школ Кореи в учительских кадрах. Поэтому в конце 20-х годов колониальная администрация вводит новую форму подбора педагогических кадров для элементарной школы. Из лиц, окончивших средние (непедагогические) учебные заведения, отбирались люди для специальных экзаменов в виде аттестации. Тот, кто выдерживал эти экзамены, получал право учительствовать в элементарной школе. Экзамены сводились к проверке «моральных» устоев и общеобразовательных знаний.

Таково было состояние просвещения в Корее в годы японского колониального господства.

К концу японского господства в Корее обучалось только 58 процентов детей школьного возраста², насчитывалось 66 детских садов, где воспитывалось 4416 детей японцев и прояпонских элементов³, четвертая часть населения страны была неграмотна, при этом только на территории Северной Кореи было 2,5 млн. неграмотных⁴. В стране насчитывалось всего 964 инженера и других специалистов с высшим образованием и 4721 техник⁵.

¹ Журн. «Инмин кёюк», 1948, № 3, стр. 55.

² Педагогическая наука, Пхеньян, 1949, № 3, стр. 30.

³ Статистическая сводка Департамента просвещения, Пхеньян, 1947.

⁴ Корейский ежегодник, 1949, стр. 134.

⁵ Журн. «Инмин кёюк», 1962, № 4, стр. 10.

Получив такое наследие, разделенная после освобождения Корея шла диаметрально противоположными путями и в области просвещения.

Народная власть, установленная в Северной Корее после освобождения ее Советской Армией, создала систему народного образования в следующем виде: детский сад для детей с 3 до 7 лет, народная (начальная) школа — 4 года обучения для детей с 7 до 11 лет, средняя (неполная средняя) школа — 5 лет обучения с 11 до 16 лет, повышенная школа для подростков 16—18 лет — 2 года обучения (полная средняя), повышенная техническая школа для молодежи 17—20 лет, срок обучения — 3—4 года. Наравне с этим имеются школы искусств и иностранных языков с 11-летним сроком обучения, 4-летние школы физической культуры на базе семилетней школы.

Для обучения взрослого населения созданы: школа для трудящихся — 2 года обучения, средняя школа для взрослых — 3 года обучения, повышенная школа для трудящихся — 2 года обучения, повышенная техническая школа для трудящихся — 3—4 года срок обучения. Все эти школы вечерние, сменные и сезонные.

Система высшего образования такова: учительский институт — 4 года обучения на базе средней (девятилетки) школы, готовящий учителей начальной школы; университет, педагогические, технические, сельскохозяйственные институты, институты искусства и др. со сроком обучения 4—5 лет на базе повышенной школы. Для руководящих кадров партийных органов и органов народной власти, а также хозяйственников при провинциальных центрах созданы коммунистические университеты. Научно-педагогические кадры готовятся в аспирантуре 4 года, докторантуре — 2 года.

В 1958 году КНДР, одна из первых стран Азии, ввела всеобщее семилетнее обязательное обучение. В настоящее время идет подготовка для перехода ко всеобщему обязательному среднему (девятилетнему) обучению.

КНДР располагает 9191 учебным заведением различных ступеней, охватывающим более 2,6 млн. человек¹.

¹ Коре́йский центральный ежегодник. 1963, стр. 238—239.

В 97 вузах обучаются 209 тыс. студентов¹. За 20 лет после установления народной власти подготовлено более 420 тыс. инженеров, техников и других специалистов со средним и высшим образованием². К весне 1949 года, т. е. менее чем за 4 года после освобождения, полностью ликвидирована неграмотность.

¹ Корейский центральный ежегодник, 1963, стр. 238—239.

² Журн. «Новая Корея», 1963, № 1, стр. 13.

К. Е. ХОН

ПРОСВЕТИТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА И СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В ЮЖНОЙ КОРЕЕ

АНТИНАРОДНАЯ ПОЛИТИКА ЮЖНОКОРЕЙСКИХ ВЛАСТЕЙ В ОБЛАСТИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Для установления и упрочения своего господства в Южной Корее американский империализм использовал систему народного образования страны. Через школу американские империалисты добивались порабощения корейского народа, подавления его стремления к независимости и свободе, стремились ликвидировать корейскую культуру и распространить «американский образ жизни», внушали корейцам, что «Америка — лучшая страна в мире», что необходимо создание «мирового государства» под эгидой США.

Через систему народного образования оккупанты стремились превратить корейцев в рабов, готовых по приказу своих хозяев гнуть спину день и ночь и пойти на любую авантюру ради обогащения американских монополистов. Таким образом, школе в Южной Корее отводилась та же роль, какую она выполняла в период японского господства.

После освобождения Кореи Советской Армией из-под японского колониального ига корейский народ приступил к строительству новой жизни. Повсюду создавались народные комитеты как органы местной власти, восстанавливались дороги, жилые дома, транспорт и т. д. Началась ликвидация ненавистной самурайской системы образования, созданной японскими оккупантами для порабощения корейского народа.

Патриотически настроенные прогрессивные учителя и

другие деятели просвещения при поддержке широчайших масс стали создавать школы на демократических началах. Появилось множество прогрессивных обществ и союзов, в частности, комитет по созданию системы начального образования, консультативный комитет по среднему образованию и другие, которые ставили задачей создание новой системы народного образования. Корейский народ, желая видеть свою родину свободной и развивающейся, был охвачен патриотическим подъемом, и в этом движении большое место отводилось новой школе, задачей которой являлось просвещение народа, подготовка национальных кадров.

Но деятельность демократических организаций в Южной Корее с приходом в сентябре 1945 года американских оккупантов натолкнулась на непреодолимые препятствия с их стороны, а также со стороны южнокорейских реакционеров.

Департамент просвещения, созданный японскими колонизаторами при генерал-губернаторстве, перешел в подчинение к американским военным властям. Требование демократических деятелей распустить департамент и создать демократический орган по руководству просвещением было отвергнуто.

Правда, японский императорский эдикт об образовании, синтоизм и самурайская система воспитания были отменены. Но фактически формы и методы одурманивания трудящихся оставались прежними. Это объясняется тем, что американские оккупанты не видели в них опасности для своей политики и еще не успели выработать свою конкретную форму системы просвещения для Южной Кореи, которая отвечала бы интересам их империалистической политики. Для установления полного контроля над просвещением они стали ввозить из США многочисленных «экспертов» и «советников».

В октябре 1945 года главным советником по просвещению был назначен Ким Сон Су, реакционер, крупный капиталист. Все другие должности департамента просвещения распределены между проамериканскими и прояпонскими элементами. Из США прибыл реакционный философ и педагог Му-И в качестве «советника по вопросам образования» при американском военном командовании. Фактически он стал «верховным властелином» департамента просвещения. Ко всем местным военным комендатурам были прикомандированы американские

«советники по просвещению». «Советники» и «эксперты» появились во всех средних и высших учебных заведениях, издательствах и других органах, имеющих отношение к вопросам просвещения.

Захват всех командных постов в органах просвещения новыми оккупантами явился первым «мероприятием» по созданию неокOLONиальной системы образования в Южной Корее. Следующим «мероприятием» оккупантов было отстранение прогрессивных деятелей просвещения, патриотически настроенных учителей от педагогической деятельности.

В 30-х и в начале 40-х годов, начав агрессивную войну против Китая и других стран Тихоокеанского бассейна, японские империалисты усилили милитаризацию школы, идеологическую обработку учителей и учащихся. В то время колониальная администрация увольняла сотни передовых корейских учителей. Разгром милитаристской Японии Советской Армией и освобождение Кореи открыли путь для возвращения отстраненных учителей к прежней деятельности. Они с большим энтузиазмом взялись за создание школы на демократических началах. В эту работу включились и корейские патриоты, возвратившиеся на родину из эмиграции.

Среди них было много крупных ученых, передовых учителей и деятелей народного образования, стремившихся создать систему народного образования в духе демократии, с учетом последних достижений науки и техники, корейских национальных традиций и чаяний народных масс.

Американские оккупанты в их лице увидели силу, способную противодействовать их угнетательской политике, поэтому под различными предлогами стали отстранять прогрессивных педагогов от педагогической деятельности, репрессировать их и инсценировать всякого рода «несчастные случаи», в результате которых погибло много прогрессивных общественных деятелей, в том числе и деятелей просвещения.

За два года после изгнания японских оккупантов из учебных заведений Южной Кореи более 80 процентов работоспособных прогрессивных учителей были уволены с работы¹.

Представители американской военной администрации

¹ Журн. «Инмин кёюк», 1950, № 5, стр. 52.

24 февраля 1949 года, отвечая на вопросы, заданные Ассоциацией учителей Южной Кореи, открыто заявили, что «за два года американского правления в Южной Корее по политическим мотивам убит 1 профессор, заключены в тюрьмы 570 учителей, арестовано 380, исключено из школы 5763 учащихся»¹. Эти цифры явно занижены, но и они достаточно красноречивы.

Политика американских оккупантов в области просвещения встретила упорное сопротивление со стороны широких масс населения и прогрессивных деятелей культуры и просвещения. «Союз учителей за преобразование просвещения» и «Ассоциация учителей и работников просвещения», созданные Коммунистической партией Южной Кореи, выдвинули лозунги: «Долой ненавистную самурайскую-систему образования!», «Школа должна служить народу!», «Создание системы народного образования — дело самого корейского народа!».

Демократические организации с помощью трудящихся, привлекая на свою сторону патристически настроенную мелкую и среднекорейскую буржуазию, стали открывать начальные и средние школы, профессиональные школы и высшие учебные заведения. За пять-шесть месяцев после освобождения были открыты сотни таких школ. Они находились вне контроля американских военных властей и послушного им департамента просвещения.

Усмотрев в этом угрозу своей политике, оккупанты стали мобилизовывать все силы реакции. В целях централизации руководства идеологической обработкой масс они создали объединенный департамент культуры и просвещения — мункёбу, начальником которого назначили одного из самых реакционных чиновников — Лю Эк Гема.

Департамент начал свою деятельность с разгрома демократических организаций. Он распустил «Союз революционных работников просвещения», «Консультативный комитет по среднему образованию», «Ассоциацию учителей и работников просвещения» и другие организации.

Для ликвидации учебных заведений, созданных демократическими организациями, оккупационные власти установили систему выдачи школам разрешений на право ведения учебно-воспитательной работы. Это было нача-

¹ Газ. «Кёвон синмун» (Учительская газета) 30.XII 1949.

лом всеобщего наступления реакции в области просвещения.

Весной 1946 года по указке американской военной администрации департамент культуры и просвещения издал приказ о закрытии школ, не получивших соответствующего разрешения. Почти все школы, созданные демократическими организациями при поддержке народных масс, не имели разрешения, следовательно, они подлежали закрытию. Несмотря на протесты трудящихся, весной и летом 1946 года большое число начальных, средних, профессиональных школ и высших учебных заведений было закрыто¹.

Взамен закрытых департамент стал создавать различные учебные заведения, в которых учебно-воспитательная работа была передана в руки наиболее реакционных учителей. Эти школы и вузы, находящиеся в ведении департамента и содержащиеся на средства крупных помещиков и буржуазии и на подачки американских оккупантов, превратились в оплот реакции и действовали в целях одурманивания населения.

Для того чтобы расколоть демократическое движение, в рядах работников просвещения был создан так называемый «Союз учителей» — организация реакционных учителей Южной Кореи.

Американские оккупанты наряду с навязыванием своей политики силой оружия и путем физических расправ пытались обмануть массы с помощью «теоретического обоснования» своих концепций в области просвещения. К таким «концепциям» относится разглагольствование о том, что «просвещение должно быть вне политики». Этот буржуазный лозунг в условиях Южной Кореи, где стремление широчайших масс к свободе и независимости охватило все стороны общественной деятельности, имел особый вред.

В приказе департамента культуры и просвещения в категорической форме запрещалось учителям и учащимся участвовать в общественно-политическом движении: «учитель не имеет права поддерживать или критиковать партии и другие общественные организации». «Американские школьники, — говорилось далее в приказе, — больше всего любят развлечения, увеселения, любят читать романы, повести, но не политические книги». Почему ко-

¹ Журн. «Имин кёжук», 1949, № 1, стр. 95.

рейские учащиеся охотно берут политическую литературу, проявляют склонность к общественным вопросам? Политическими вопросами должны заниматься «опытные» общественные деятели и «лучшие» лица, работающие ныне в учреждениях американского военного управления. Обсуждение школьниками политических вопросов вредно для единства и независимости страны»¹.

В июле 1946 года был опубликован «Кунънип Сеул техак кёан» — план создания Сеульского объединенного университета, а в сентябре — так называемый «шинхакте» — закон о новой системе образования.

План создания Сеульского объединенного университета предусматривал слияние всех государственных высших и средних специальных учебных заведений Сеула. Тем самым оккупанты стремились подчинить своему контролю все высшие учебные заведения Сеула, всю систему высшего образования Южной Кореи, ликвидировать демократический дух в высших учебных заведениях, преградить доступ в них демократически настроенным студентам и преподавателям.

Эту политику оккупанты и их южнокорейские марионетки прикрывали лозунгом о «создании самого большого университета в Азии». Несмотря на всенародное движение протеста, «куктэан» был принят.

«Шинхакте» — новая система образования — смесь самурайской и американской систем. Закон обещал, что в Южной Корее будет создана «равная для всех система образования», проведена полная «демократизация системы образования», уничтожена разнотипность школ и создана система по принципу единой школы.

На самом деле устанавливались две различные системы образования: одна — для помещиков, буржуазии и американских прислужников, другая — для трудящихся.

Во всех школах вводилась платность обучения. Школы подразделялись на государственные, муниципальные и частные. Государственные школы содержатся за счет бюджета марионеточного правительства, муниципальные — за счет бюджета местных властей.

Если сравнить «новую систему образования» с японской колониальной системой, то по сути изменились только сроки обучения в средних школах.

«Новая система» выдвинула лозунг «учет местных ус-

¹ Журн. «Инмин кёюк», 1950, № 5, стр. 46.

ловий в организации просвещения», согласно которому в сельской местности стали насаждать так называемые «двиексахве хаккё» — местные общественные школы. В этих школах учат детей только читать и считать, основное же внимание уделяется трудовой подготовке. Если учесть, что 80 процентов всего населения Южной Кореи живет в сельской местности, то станет ясно, что абсолютное большинство населения оказалось лишенным настоящего образования.

Однако реакционная южнокорейская печать разрекламировала эти чисто организационные изменения как широкую, якобы всестороннюю «реформу» системы образования, как показатель «демократизации» Кореи.

В 1946 году на просвещение и культуру было выделено 3% бюджетных ассигнований, а в 1949 году ассигнования на эти цели сократились до 2,3%. По данным южнокорейских властей, для строительства недостающих классных помещений только в Сеуле требовалось 15 млрд. хван, а фактически в 1949 году для всей Южной Кореи было предусмотрено только 19 млрд. хван. Эта сумма покрывала лишь 1/6 фактических потребностей¹.

Все средства, получаемые от поступлений в государственный бюджет и от «помощи» США, направлялись на содержание чиновничьего аппарата, полиции и на создание марионеточной армии, а содержание школы было переложено на плечи родителей. Департамент культуры и просвещения установил суммы «пожертвования» для школы, составляющие в начальных и высших учебных заведениях от 6 тыс. до 40 тыс. хван². Сумма «пожертвования» в средних школах равнялась годовому заработку среднеоплачиваемого рабочего.

Такая финансовая политика привела к постоянно растущей нехватке классных помещений и снижению охвата обучением детей школьного возраста. В 1949 году школы Южной Кореи охватывали всего 32% детей школьного возраста, т. е. меньше чем при японских колонизаторах, когда обучением было охвачено 58%³.

В связи с повышением суммы «пожертвования» —

¹ Народное образование за 10 лет после освобождения. Пхеньян, 1955, стр. 250—251.

² 130 хван равны одному доллару.

³ Народное образование за 10 лет после освобождения. Пхеньян, 1955, стр. 250—251.

³ Журн. «Новая Корея», 1955, № 1, стр. 13.

платы за обучение — демократическая общественность и народные массы требовали сокращения взносов до минимума, но марионеточный министр культуры и просвещения Ан Хо Сан заявил в 1949 году, что «без пожертвования на школы они не могут содержать их; поэтому взносы-пожертвования нельзя отменить»¹. Вместо отмены взносов марионеточное правительство систематически их повышало и придумывало новые виды поборов.

Народные массы и демократическая общественность усилили борьбу за новую систему народного образования, на что оккупанты и марионеточные власти ответили новыми репрессиями. Особенно усилились репрессии против трудящихся и демократической общественности после создания в 1948 году марионеточной «Корейской республики» — продукта неоколониализма.

Марионеточное правительство, понимая, что одними репрессиями нельзя приостановить демократическое движение, стало выступать с различными посулами и демагогическими лозунгами. К их числу относится «закон о просвещении», принятый в декабре 1949 года. Принять этот «закон» вынудили успехи Северной Кореи в области народного образования, которые оказывали революционизирующее воздействие на трудящиеся массы Южной Кореи.

«Закон о просвещении» — пустая фразеология, столь характерная для буржуазной социологии. В статье 1 «закона» говорится: «Просвещение должно способствовать закаливанию и совершенствованию характера отдельной личности и всего народа». Статья 2 гласит, что «воспитание должно обеспечивать общественную гармонию», статья 3 провозглашает обучение гражданской науке, отделение обучения и воспитания от политики, запрещение учащимся и учителям участвовать в политической жизни. Статья 8 утверждает, что «все граждане имеют право получить 6-летнее начальное образование»².

Все эти положения взяты из арсенала прагматической педагогики. Весь «закон» проникнут духом «классового примирения»: Основная его идея — «воспитание делового человека», человека без национальной и классовой принадлежности, человека, готового приносить «пользу и выгоду себе и обществу».

¹ Журн. «Инмин кёюк», 1955, № 1, стр. 83.

² Там же, № 8, стр. 84.

Отстранение учащихся и учителей от участия в политической жизни направлено на раскол демократического движения Южной Кореи. Особенностью демократического движения в колониальных и зависимых странах является то, что зачастую возглавляют его учащиеся и учителя. Учащиеся, несмотря на максимум стараний властей не давать народу правильных научных представлений о природе и обществе, все же получают некоторые знания, которые подводят их к пониманию необходимости борьбы с реакцией. Этой-то борьбы оккупанты и марионеточные власти боятся больше всего, поэтому в законодательном порядке запрещают учащимся и учителям участие в общественно-политической жизни.

На основе положения о «закаливании и совершенствовании отдельной личности и всего народа», взятого из прагматической этики «совершенствования современного человека», была создана южнокорейская «теория этического воспитания».

Положение о «воспитании для обеспечения общественной гармонии» является лозунгом классового сотрудничества. Это положение — сердцевина прагматической этики. В условиях Южной Кореи оно направлено на обоснование не только необходимости классового сотрудничества, но и необходимости сотрудничества с оккупантами.

В условиях, когда 2/3 детей школьного возраста вообще находились вне школы, «закон» выдвинул задачу введения обязательного шестилетнего обучения. Но для этого не было ни материальной базы, ни учительских кадров. По этому поводу даже южнокорейская печать писала, что «введение в Южной Корее обязательного обучения — вопрос далекого будущего».

«Закон о просвещении» 1949 года сохранил в своей основе «новую систему образования» 1946 года, сохранил ее двойственность и многоступенчатость. «Закон» определил основные направления школьной политики, содержание и методы учебной и воспитательной работы и всей деятельности школ в Южной Корее.

Готовясь к «походу на Север», к войне против Корейской Народно-Демократической Республики, марионеточные правители и их хозяева все средства, экспроприированные у южнокорейского населения, направили на вооружение марионеточной армии. Поэтому школам не

хватало средств даже на приобретение самого необходимого — мела, классных журналов, парт и т. п.

В начале 1950 года, когда «Закон» намечал ввести всеобщее обязательное начальное образование, в Южной Корее около 1 млн. детей школьного возраста находились вне школы, число неграмотных достигло 5560 тыс., плата за обучение возросла от 20 до 50 тыс. хван.

В июле 1950 года марионеточная армия по указке американских империалистов развязала агрессивную войну против КНДР, принесящую неисчислимые бедствия корейскому народу.

По данным южнокорейской газеты «Сеул синмун», в Южной Корее в ходе войны было разрушено полностью 7544 классных помещения, 3316 полуразрушено, 11 157 подверглись частичному разрушению. Даже по явно заниженным данным, более 69% школьных помещений стало непригодным к занятиям в них¹.

В годы войны в Южной Корее фактически вся школьная деятельность замерла, так как не было ни школьных помещений, ни учителей, которых насильственно мобилизовали в марионеточную армию.

В школах ввели новые учебные планы с «учетом военного времени». Наибольшая часть учебного времени отводилась на военную и физическую подготовку, о чем был издан приказ марионеточного президента. Кроме того, под предлогом отсутствия средств, учащихся и учителей, стали закрывать школы и вузы, открывая взамен военные училища. Во многих уцелевших школьных помещениях были размещены госпитали, военные учреждения, казармы и т. п. Только в Сеуле под казармы американских солдат было занято 32 самых больших школьных помещений².

В годы японского колониального господства оккупанты заставляли население строить школьные здания в сельской местности за чертой сел и деревень. Это объяснялось санитарными соображениями. Американские оккупанты во время корейской войны считали, что школьные помещения, находящиеся за чертой сел, являются местом концентрации партизан и других патриотических сил и поэтому по приказу американского командования

¹ Газ. «Сеул синмун», 1953, 6 октября.

² Газ. «Кёвон синмун», 21 июня 1954.

такие школы были стерты с лица земли. Специальные артиллерийские части занимались их уничтожением.

Те школы, которые продолжали работать, находились в ужасных условиях, не получали необходимых ассигнований и должны были содержаться за счет родителей. Только в Сеуле с учащихся начальных школ в 1952 году было собрано так называемых взносов по «поддержанию обучения подрастающего поколения» 10 млрд. 20 млн. хван; даже собрали 3 млн. хван на организацию спортивного соревнования и 1 млн. хван — в «фонд помощи умершим учащимся»¹.

В результате усилий правительства КНДР и всех социалистических стран, при поддержке всего миролюбивого человечества в июле 1953 года было подписано соглашение о перемирии — пришел долгожданный мир в Корею.

Характерной особенностью просвещения в Южной Корее в послевоенное время является дальнейшая милитаризация всех ступеней школы и вузов, усиление антикоммунистического и так называемого этического воспитания, сокращение объема знаний по всем учебным предметам. Усиливается острая нехватка школьных помещений, продолжает увеличиваться число детей школьного возраста, остающихся за стенами школы, систематически растет плата за обучение, сокращается сеть государственных школ и вузов, увеличивается число частных учебных заведений.

Вместе с тем этот период характеризуется новым подъемом движения учащихся и прогрессивной южнокорейской общественности против антинародной политики марионеточного правительства, за мирное объединение Кореи, за демократизацию всех сторон жизни, в том числе — системы народного образования.

После подписания соглашения о перемирии в Южной Корее было в налации 18 285 классных помещений, из которых более половины требовали капитального ремонта². Число учителей сократилось на 10 700 человек, 92 % бюджета продолжало расходоваться на военные цели, а из предусмотренных 5 % расходов на культуру и просвещение фактически выделялось менее половины³.

¹ Корейский центральный ежегодник, 1953, стр. 619.

² Там же, 1954—55, стр. 506.

³ Газ. «Кёвон синмун», 1955, 23 марта.

В сентябре 1953 года марионеточное правительство объявляет пропагандистский «шестилетний план введения обязательного начального обучения», по которому, начиная с 1954 года, предусматривался охват всех детей школьного возраста обучением, создание во всех школах и вузах необходимой материальной базы.

Это был очередной обман трудящихся. О каком «плане введения обязательного начального обучения» могла идти речь, когда 14 млн. населения голодали (в стране не хватало 3 млн. 400 тыс. сек¹ зерна), в 70 раз увеличился военный бюджет против довоенного времени, цены на товары потребления поднялись в 135 раз, а заработная плата — только на 27—52%. Не хватало 20 тысяч классных помещений, 610 тысяч детей не могли и мечтать о школе, так как плата за обучение в школах и вузах поднялась до 120 тысяч хван в год.

1954 год был объявлен «первым годом» реализации «плана обязательного начального обучения». Но в этом году на культуру и просвещение бюджетом было предусмотрено только 5%, а ассигновано лишь около половины предусмотренной суммы, что покрывало лишь 33% фактической потребности².

Подписание соглашения о перемирии марионеточное правительство и его заокеанские покровители использовали для разнузданной подготовки к новой войне, к новому «походу на Север». Ассигнования на военные приготовления достигают: в 1953 году — 382 млрд. хван, в 1954 году — 794 млрд., а в 1955 году — 1100 млрд. хван. Прямые военные расходы достигли 70% всего бюджета, а вместе с расходами на содержание полиции и других милитаризованных организаций они составляли 90% бюджета³. Из всей суммы американской «помощи» 68,5% средств шло на военные приготовления, а на культуру и просвещение — только 1,8%⁴.

Марионеточное правительство с 1955 года формально увеличивает бюджетные ассигнования на культуру и просвещение. В 1958 году они должны были составить 9% бюджета. Но это осталось на бумаге, поскольку делалось лишь с целью отвлечь внимание общественности как

¹ Сек — корейская мера веса, равная 150 кг.

² Газ. «Сеул синмун», 1954, 6 октября.

³ Газ. «Кёвон синмун», 1955, 12 марта.

⁴ Журн. «Новая Корея», 1957, № 7, стр. 19.

внутри страны, так и за рубежом. Фактически ассигнования на культуру и просвещение составляли: в 1955 году — 31,49%, в 1957 году — 36%¹, в 1959 году — 60% средств, предусмотренных бюджетом².

Чтобы усилить милитаризацию страны и использовать все средства для военных приготовлений, в 1955 году марионеточное правительство объявило «год максимальной экономии». Ли Сын Ман заявил «о необходимости перехода к простому образу жизни», что попросту означало «потуже затянуть ремни». В это же время был провозглашен лозунг «просвещение — на самостоятельное начало», означавший передачу школ и вузов на полное содержание тех, кто в них учится. Это послужило основой для нового повышения платы за обучение и других многочисленных поборов.

Для получения образования от начального до высшего только за обучение надо было платить более 1,5 млн. хван, что равно заработной плате индустриального рабочего за 6—7 лет (около 1/3 ежемесячной заработной платы надо было отдавать за обучение одного ученика)³.

Из года в год увеличивалась общая сумма, собираемая через школы с населения. В 1956 году во всех школах было собрано с учащихся 119 млрд. хван⁴, в 1957 году — 110 млрд., в 1958 году — 210 млрд. хван⁵ и в 1959 году — 650 млрд. хван⁶. Эти деньги составляли около 1/5 валюты, находящейся в обращении в Южной Корее. Таким образом, в Южной Корее школа является самой доходной статьей бюджета. По высоте платы за обучение она занимает одно из первых мест в мире.

Марионеточное правительство считает, что частные школы приносят большие прибыли, чем государственные, так как от них можно получить чистую прибыль в виде налогов. Поэтому власти стали осуществлять продажу государственных школ частным лицам, организациям или группам. В 1955 году 150 начальных школ было продано торгашам, которые превратили их в источник наживы⁷.

¹ Корейский центральный ежегодник, 1958, стр. 172.

² Южная Корея под пятой американского империализма (Образование). Пхеньян, 1963, стр. 30.

³ Газ. «Кёвон синмун», 1959, 29 августа.

⁴ Корейский центральный ежегодник, 1956, стр. 148.

⁵ Там же, 1959, стр. 315.

⁶ Там же, 1960, стр. 275.

⁷ Там же, 1956, стр. 169.

Кроме платы за обучение, в школах существует более 150 видов различных поборов, уплата которых является строго обязательна. Например, «взносы при записи», «взносы при подготовке к экзаменам», «вступительные взносы», «взносы за учебники», «взносы за ученические формы», «членский взнос в попечительский совет», «взносы в родительский комитет», «взносы в фонд помощи», «взносы в фонд обороны страны», «членские взносы в различные детские и молодежные милитаристские организации», «взносы за практические занятия», «взносы за использование школьной мебели», «взносы за спортивные соревнования» и прочее, и прочее.

С 1954 года в связи с «введением обязательного начального обучения» был установлен для всего южнокорейского населения так называемый «кеюксе» — налог в пользу просвещения. В городах — это разновидность подоходного налога, а в сельских местностях — подворного. Но из-за все большего обнищания народных масс, особенно крестьян, эти налоги полностью не собираются. В 1959 году налоги были установлены в сумме 100 млрд. хван: с каждого получающего заработную плату — от 900 до 2700 хван в год, а в сельских местностях размер налогов устанавливают местные органы власти. Ссылаясь на то, что эти налоги не собираются полностью, марионеточное правительство сокращает бюджетные ассигнования на просвещение, утвержденные национальным собранием.

Чтобы скрыть свои крупные провалы в просветительской политике, марионеточное правительство приняло в 1958 году, т. е. за год до конца реализации шестилетнего плана введения обязательного обучения, «второй шестилетний план введения обязательного начального обучения», фиктивность и нереальность которого также очевидна.

В системе народного образования в послевоенной Южной Корее существенных изменений не произошло. Те некоторые дополнения организационного характера, которые имели место, являются детализацией «закона о просвещении» 1949 года.

После принятия пропагандистского шестилетнего плана введения обязательного начального обучения марионеточное правительство приняло в апреле 1954 года «положение о военном обучении учащихся», которое является очередной мерой по усилению милитаризации

учебных заведений. Школы еще больше стали подчиняться военному ведомству.

В конце войны под давлением общественности марионеточное правительство объявило о «временной отсрочке» призыва в армию учащихся средних и высших учебных заведений. Но, форсируя подготовку к новому «походу на Север», в ноябре 1956 года марионеточный президент своим указом отменил временную отсрочку, и все учащиеся старших классов средних учебных заведений и вузов подлежали мобилизации.

По условиям перемирия численность марионеточной армии не должна была превышать 200 тыс. человек, а фактически с 1956 года она достигает 720 тыс., власти ежегодно призывают в армию 230 тыс. человек. В 1954 году в армию был мобилизован 31% южнокорейской молодежи, в 1955 году — 43,3%, а в 1956 году — 51,4%, из которых 70% были учащимися средних и высших учебных заведений¹.

В 1958 году из последних классов средних учебных заведений и последних курсов вузов было насильственно мобилизовано 20 тыс. учащихся, 7 тыс. — выпускников вузов². В 1959 году число мобилизованных было доведено до 300 тыс., существовавший ранее предел мобилизационного возраста — 30 лет — был повышен до 40.

Вместе с расширением военного обучения и мобилизации учащихся в марионеточную армию усилилась идеологическая обработка молодежи. Для этой цели в октябре 1954 года по «указанию президента» была принята программа «антикоммунистического демократического воспитания», в соответствии с которой во всех классах школы и на всех курсах вузов был введен «курс» антикоммунизма, пропитавший учебно-воспитательную работу антикоммунистической истерией.

Около 1 млн. детей — вне школы, 3,5 млн. неграмотных, 30 тыс. недостающих классных помещений — в начальных школах, 22,6% — в младших и старших средних школах, 61,3% — недостающих аудиторий в вузах, нехватка 24 тыс. учителей, 200 тыс. сирот, бродящих по Южной Корее в поисках еды и крова³. Таков результат

¹ Газ. «Кёвон синмун», 1956, 30 декабря.

² Там же, 1958, 1 ноября.

³ Южная Корея под пятой американского империализма (Образование). Пхеньян, 1963, стр. 171.

пятнадцатилетней антинародной политики клики Ли Сын Мана в области народного образования.

В ходе народного восстания в апреле 1960 года было свергнуто марионеточное правительство Ли Сын Мана, но к власти пришли новые ставленники американского империализма: сначала Тянь Мен, а через год — военная хунта Пак Чжен Хи. Военная хунта, зная, что основной силой апрельского народного восстания были учащиеся, стала с первого дня прихода к власти преследовать их. Аресты, публичные избиения, специальные суды для расправы над учащимися стали обычным явлением.

Чтобы обезглавить антиамериканское и антиправительственное движение учащихся и учителей, хунта распустила все студенческие союзы и ассоциации работников просвещения, созданные в период апрельского восстания.

Все темные силы реакции были направлены против учащихся и демократически настроенных работников просвещения. Репрессии проводились под лозунгом «нейтрализации учебных заведений». Это — перефразированный лозунг «просвещение вне политики», выдвинутый еще в «законе о просвещении» 1949 года. Он направлен против демократического движения учащихся и учителей, борющихся за вывод из Южной Кореи американских оккупационных войск, мирное объединение страны, демократизацию общественной жизни и т. д. Хунта предписала: «учителя обязаны не участвовать в беспорядках, учащиеся должны заниматься только учебой»¹.

С другой стороны, новое марионеточное правительство стало повышать роль прикрепленных к учебным заведениям офицеров, которые полностью контролируют жизнь учащихся и учителей. В школах и вузах создали так называемые «вспомогательные отряды обороны», представляющие собой фашистскую организацию. Их задача — организовать слежку и доносы о «подрывных элементах», всемерно усиливать военное обучение. Таким образом, хунта видела спасение своего режима в милитаризации всех сторон жизни Южной Кореи, в том числе и учебных заведений.

Одной из первых мер военной хунты в области просвещения явилось издание так называемого «временного специального закона о просвещении», обнародованного

¹ Журн. «Инмин кёюк», 1965, № 6, стр. 44

в ноябре 1961 года. Этот «временный закон» определяет главную линию политики хунты в области народного образования. Основное его положение сводится к запрещению всякой самостоятельности учителей в учебно-воспитательной работе, к строжайшему контролю за их деятельностью, лишению учителей права заниматься любой общественной деятельностью, к запрещению всяких учительских и студенческих союзов и ассоциаций, к планомерному закрытию неугодных учебных заведений и т. д.

Согласно «временному закону» в декабре 1961 года военная хунта издала «приказ об оснащенности школ». Приказ устанавливает, что все районы, села, деревни должны иметь одно однотипное учебное заведение». Это значит, если в уезде две старшие средние школы, то одна должна быть закрыта, если в одном районе города два института, то один должен быть закрыт. «Приказ» указывает, что «имущество закрытых учебных заведений должно быть передано оставшемуся учебному заведению». Так «укрепляется» материальная база учебных заведений. Фактически «приказ» был направлен на закрытие тех учебных заведений, где сосредоточены патристически настроенные учителя и учащиеся.

С декабря 1961 года по февраль 1962 года по этому приказу был закрыт 21 вуз, и 25 тысяч студентов выброшены на улицу¹.

Марионеточное министерство культуры и просвещения составило «табель штатных учебных заведений». Все учебные заведения, не вошедшие в «табель», подлежали закрытию.

Сокращение числа средних и высших учебных заведений привело к усилению конкурентной борьбы за поступление в них. Это дало хунте возможность проводить еще более строгий отбор при поступлении в учебные заведения, основным критерием которого является «моральный» облик абитуриентов, их «лояльность» по отношению к марионеточному режиму.

Военная хунта издала «приказ о приеме учащихся в средние и высшие учебные заведения», согласно которому в 1962 году прием учащихся был сокращен от 26 %

¹ Корейский центральный ежегодник, 1963, стр. 308.

до 48%¹. «Приказ» устанавливает различные цензы при поступлении в средние и высшие учебные заведения. Например, ценз постоянного местожительства, согласно которому можно поступать только в те учебные заведения, которые находятся в своем селе или городе. Запрещается прием сельской молодежи в городские школы или вузы и наоборот.

Хунта не хочет увеличения городского населения, особенно учащихся, зная их антипатии к существующему режиму. С другой стороны, хунта боится распространения оппозиционного настроения среди сельского населения. Прием в городские учебные заведения сельской молодежи, безусловно, способствовал бы распространению антиамериканских и антиправительственных настроений среди крестьянских масс.

Имущественный ценз при поступлении в средние и высшие учебные заведения все больше и больше повышается. При поступлении, кроме так называемых взносов «за записи для сдачи приемных экзаменов» и «вступительных взносов», учащиеся должны предъявлять справки от местных властей о размерах движимого и недвижимого имущества, о размере постоянных доходов. В случае отсутствия таковых в учебные заведения не принимают.

Введение имущественного ценза является мерой классового отбора учащихся в учебные заведения.

В 1962 году установлены различные поборы — взнос в младших и старших средних школах в сумме от 58 тыс. до 72,4 тыс. хван, в вузах — 112—136 тыс. хван в детских садах — 28,8 тыс. хван². В эти суммы не входят «вступительные взносы», «взносы в попечительский совет», «взносы за членство», вносимые в различные детские милитаристские организации и др.

Эти поборы идут не на содержание учебных заведений, а направляются на покрытие военных расходов. В 1960 году в старших средних школах было собрано более 30 млрд. хван, а на их содержание выделено менее 1 млрд. хван³. В 1962 году со старших средних школ собрано более 50 млрд. хван, а с вузов — более 70 млрд. хван

¹ Южная Корея под пятой американского империализма. (Образование), Пхеньян, 1963, стр. 117.

² Корейский центральный ежегодник, 1963, стр. 308.

³ Газ. «Кёвон синмун», 1963, 13 марта.

из которых на нужды учебных заведений отчислено менее половины собранной суммы. Ассигнования на нужды младшей средней школы составляют 21 % требуемой суммы, на нужды старшей средней школы — 19%¹.

Из года в год растет общая сумма поборов. В 1963 году сумма, собранная через школы, составляла одну четвертую часть южнокорейской валюты, находящейся в обращении (было собрано 450 млрд. хван)².

В июне 1964 года по решению «верховного государственного собрания» повышена еще плата за обучение: на 22% — в вузах, на 38% — в старших средних школах, на 51% — в младших средних школах; в начальной школе плата за обучение устанавливается в пределах от 14 тыс. до 28 тыс. хван, в детских садах и яслях — от 16,8 тыс. до 44,3 тыс. хван, вступительные взносы во всех учебных заведениях увеличены на 50%³.

Финансовую политику в области просвещения главарь хунты Пак Чжен Хи откровенно определил в своем выступлении 6 июня 1964 года на заседании государственного собрания: «Государственная и муниципальные школы должны изыскивать сами средства для строительства, ремонта и содержания школы. Государство их финансировать не будет».

После его выступления повсеместно во всех школах и вузах стали увеличивать различные поборы и вводить новые их виды, вроде «плата за освещение», «плата за школьный двор» и прочие, и прочие. Хунта дала распоряжение органам, ведающим сборами средств с учащихся ежегодно, начиная с 1964 года, дополнительно собирать по 200 млрд. хван. Таким образом, с 1964 года, ежегодный сбор должен составлять более 650 млрд. хван⁴.

В настоящее время власти Южной Кореи усиленно добиваются изменения существующей системы образования. Не желая открыто признать причины провала политики в области просвещения, марионеточное правительство относит прошлые неудачи за счет длинных сроков обучения. Вместо системы образования по принципу 6. 3. 3. 4. хотят создать систему по принципу 5. 5. 2. 3, т. е. шестилетнюю начальную школу перевести на пятилетний

¹ Южная Корея под пятой американского империализма. (Образование), Пхеньян, 1963, стр. 30.

² Газ. «Кёвон синмун», 1963, 7 сентября.

³ Журн. «Инмин кёюк», 1964, № 6, стр. 43.

⁴ Газ. «Кёвон синмун», 1964, 15 августа.

срок обучения, младшую среднюю школу вместо трехлетней сделать пятилетней, установить 2-летний срок обучения в старших средних школах и трехлетний срок во всех вузах.

Делается это с целью усиления барьеров на пути к получению образования для значительной части детей трудящихся.

Так, сокращение срока обучения в начальной школе на один год направлено на то, чтобы уменьшить объем знаний, получаемых детьми трудящихся, и ускорить подготовку из них резервной рабочей силы. Раздаются даже голоса о необходимости создания системы профессионального обучения на базе начальной школы со сроком обучения от трех месяцев до 1,5—2-х лет с тем, чтобы отвлечь детей трудящихся от младшей средней школы.

Создание пятилетних младших средних школ вместо трехлетних имеет целью еще больше затруднить доступ в них детям трудящихся: они не могут найти средств для обучения в трехлетней младшей средней школе, тем более не в состоянии выдержать многочисленные поборы в течение пяти лет.

Сокращение сроков обучения в старшей средней школе и вузах направлено на то, чтобы из корейской молодежи подготовить неполноценные кадры, которые всегда должны были бы находиться в зависимости от американских специалистов.

Таким образом, «новая» реформа системы образования призвана замаскировать новый заговор против интересов трудящихся. Демократическая общественность решительно борется против этого заговора.

ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМЫ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЮЖНОЙ КОРЕЕ

После изгнания японских колонизаторов система народного образования в Южной Корее более года не подвергалась изменению. Лишь в сентябре 1946 года принята так называемая «новая система образования», в соответствии с которой были установлены следующие типы школы:

1. Народная (начальная) школа со сроком обучения 6 лет.
2. Средняя школа со сроком обучения 6 лет на базе начальной школы.

3. Высшие учебные заведения со сроком обучения 4—5 лет.

Эти школы предназначены были для имущих. Для трудящихся была установлена другая система, призванная обеспечивать подготовку резерва рабочей силы. Она выглядела следующим образом:

1. Народная (начальная) школа — такая же, как и в первом случае (таким образом, формально в начальном образовании создана единая школа).

2. Коммерческая школа со сроком обучения от 1 до 3-х лет.

3. Средняя школа со сроком обучения 3 года. Это была школа «тупик», не дающая права на продолжение образования.

Несмотря на всю реакционность этой системы, марионеточный режим не был удовлетворен ею. Поэтому по «закону о просвещении» 1949 года была создана другая система, которая включает следующие типы школ.

Для трудящихся (с целью подготовки армии наемных рабочих):

Народная (начальная) школа со сроком обучения 6 лет и на ее базе:

а) профессиональная школа со сроком обучения от 1 до 3 лет;

б) техническая школа со сроком обучения от 1 до 3 лет;

в) средняя школа со сроком обучения 3 года и на ее базе повышенная техническая школа со сроком обучения — 1—3 года.

Для детей имущих классов и чиновников многочисленного аппарата марионеточного режима созданы:

а) народная (начальная) школа со сроком обучения шесть лет;

б) младшая средняя школа со сроком обучения 3 года;

в) старшая средняя школа со сроком обучения 3 года;

г) высшие учебные заведения со сроком обучения 4 года¹.

Заявление о создании на базе начальной школы повышенных технических и средних школ для трудящихся

¹ Южная Корея под пятой американского империализма. (Образование). Пхеньян, 1963, стр. 47.

являлось чисто пропагандистским маневром. Фактически их было очень мало, а высокая плата за обучение закрыла доступ в них детям трудящихся. В этих учебных заведениях занимаются дети мелкой и средней городской буржуазии. Дети трудящихся получают образование только в начальной школе (не все) и незначительное число — в одногодичных профессиональных школах.

«Закон» окончательно выбросил за борт принцип единой школы. Создание множества не связанных между собой школ отвечает интересам правящих классов марионеточной республики и их заокеанским покровителям, так как это затрудняет получение образования детьми трудящихся.

Создание совершенно иной, чем школы для детей трудящихся, школы для имущих еще раз доказывает классовый характер политики южнокорейских властей в области народного образования, хотя они много трубили и трубят о том, что просвещение должно быть вне политики, вне классовых интересов, что их целью, дескать, является «создание бесклассового гармонического общества».

Создание двух ступеней средней школы — младшей и старшей является проявлением утонченной колониальной политики оккупантов, направленной на снижение общеобразовательного уровня учащихся. По «закону» в старших средних школах произведена бифуркация, т. е. они разделены на два типа — гуманитарные и реальные, причем около 2/3 всех старших средних школ являются гуманитарными.

Марионеточное министерство культуры и просвещения дает примерные планы, на основе которых каждая школа и отдельные учителя с «учетом местных условий» составляют свои планы. В Южной Корее нет государственных учебных планов, обязательных к выполнению всеми школами и учителями.

Примерный учебный план начальной школы включает:

Родной язык	1240 часов за 6 лет обучения	
Арифметика	780	»
Общественная жизнь	758	»
Естествознание	653	»
Гигиена	689	»
Музыка	575	»

Живопись	549	часов за 6 лет обучения
Труд	219	»
Специальная деятельность	318	»

На все эти предметы отводится за 6 лет 5775 часов. Кроме того, дано еще 510 часов на так называемое «этическое воспитание»¹, являющееся одной из форм идеологической обработки детей в духе безропотного послушания и «американского образа жизни».

Если в начальных школах в качестве формальной причины перестановок и группировок в учебном плане выдвигаются «учет местных условий» и интересы «лучшей подготовки» учащихся для продолжения учебы в последующих ступенях школы, то в младших средних школах все эти манипуляции, предпринимаемые с целью сокращения объема получаемых учащимися знаний, совершаются под следующими предложениями:

1. «Лучшая подготовка» для обучения в старшей средней школе.

2. Отсутствие учителей по тому или иному предмету, особенно по естественно-математическим предметам.

3. Отсутствие учебного оборудования для изучения физики, химии и других предметов.

4. В связи с раздельным обучением учебный план в женских младших средних школах включает только гуманитарные предметы, так как считается, что женщинам трудно усвоить физико-математические предметы, да и «нет надобности им знать их».

Формально учебный план младшей средней школы, утвержденный марионеточным министерством, выглядит следующим образом:

Обязательные предметы			
Родной язык	12 часов	В 1, 2, 3 классах за неделю	Всего за 3 г. 420 часов
Общественная жизнь	14 часов	»	490 часов
Практика и домоводство	15 часов	»	525 часов
Наука (объединенный курс химии, физики, биологии)	12 часов	»	385 часов

¹ Тэнехва сачжон, Сеул, 1958—1960, т. 1, стр. 640.

Математика	10 часов	В 1, 2, 3 классах за неделю	350 часов
Физкультура	6 часов	»	210 часов
Музыка	4 часа	»	140 часов
Живопись	4 часа	»	140 часов

Факультативные предметы

Иностранный язык	9 часов	»	315 часов
Практика и домоводство	3 часа	»	105 часов

Кроме этих предметов, на так называемую «специальную деятельность» за трехлетний срок обучения отводится 210 часов, по 6 часов в неделю в 3-х классах¹.

Перераспределение учебных часов по предметам, группировку некоторых учебных предметов в отдельных классах и прочие изменения в учебном плане разрешается производить как угодно и когда угодно. Такую анархию в построении учебного процесса чиновники марионеточного министерства культуры и просвещения называют «великим демократическим принципом».

Этот «великий принцип» запрещает сокращать количество часов и перераспределять учебное время в отдельных классах только по «общественной жизни» и «специальной деятельности», а по всем остальным предметам допускается любое перекраивание учебного плана.

Абсолютное большинство младших средних школ ведет «лучшую подготовку» в старшие средние школы именно по гуманитарным предметам. В связи с нехваткой огромного числа учителей младшей средней школы по естественно-математическим предметам, даже в тех школах, которые готовят учащихся в старшие средние школы реального направления, до минимума сокращается количество учебных часов, отводимых на изучение математики и «науки».

Хотя в учебном плане отведено 2660 часов на обязательные и 420 на факультативные предметы, это не препятствует увеличению количества часов, выделяемых на факультативные предметы за счет обязательных. В некоторых школах на факультативный иностранный язык дается не 9 часов в неделю, как это предусмотрено в учебном плане, а 16 часов, на домоводство 8 часов вместо

¹ Тэпекхва сачжон, т. 4, стр. 658.

трех¹. В женских младших средних школах на факультативный курс домоводства выделяется до 16—18 часов в неделю, при одновременном сохранении 15 часов практики и домоводства в обязательном курсе.

С 1962 года в некоторых младших средних школах математика и родной язык переведены в число факультативных предметов².

Односторонний характер получаемого учащимися образования еще более обнаруживается в старших средних школах. «Закон о просвещении» 1949 года устанавливает, что старшая средняя школа наравне с законченным общим средним образованием дает и профессиональную подготовку согласно желаниям и наклонностям учащихся. Но на самом деле не может быть и речи о «желаниях и наклонностях» учащихся, так как общее число старших средних школ распределяется по профилю профессиональной подготовки следующим образом:

Гуманитарных — 339 школ.

Сельскохозяйственных — 131 школа.

Коммерческих — 77 школ.

Кустарной промышленности — 51 школа.

Морского промысла — 15 школ.

Учебный план старшей средней школы предусматривает на обязательные предметы 2100 часов, т. е. 45%, на факультативные 2415 часов — 51% и на «специальную деятельность» — 210 часов, т. е. 4% общего количества учебных часов. Согласно статье 155 «закона о просвещении» на профессиональную подготовку отводится 470 часов, или 10% общего количества учебных часов³.

Факультативные предметы делятся на общеобразовательные и профессиональные предметы. В школах гуманитарного направления в число обязательных включаются гуманитарные предметы, а математика, «наука» и другие отнесены к факультативным. В реальных старших средних школах, напротив, гуманитарные предметы изучаются факультативно. При этом запрещается сокращать или исключать из числа обязательных курсов «общественную жизнь», практику и домоводство, военное дело. Независимо от гуманитарного или реального направления

¹ Тэпекхва сачжон, т. 4, 568.

² Южнокорейский ежегодник, Сеул, 1962, стр. 458.

³ Тэпекхва сачжон, т. 1, стр. 355—356.

старшей средней школы в число факультативных предметов включаются в обязательном порядке педагогика и один из иностранных языков.

В женских старших средних школах срок обучения сокращен на один год, т. е. установлен двухлетний срок. Объясняют это тем, что «женщин мало поступает в старшие средние школы, поэтому сокращение срока обучения при равных правах с выпускниками мужских школ заинтересует женщин и будет больше желающих учиться»¹. В действительности же в этом отражена политика марионеточных властей, проводимая ими в отношении женщин. Она основывается на крепостнической идеологии, исходящей из признания неполноценности женщин и оправдывающей зависимое положение женщин в обществе.

90% женских старших средних школ являются гуманитарными и только 10% имеют реальное направление и готовят специалистов в области коммерции, санитарии и гигиены.

Вся система обучения и воспитания в южнокорейских школах пропитана антикоммунизмом, пропагандой «классового мира», лженаучными домыслами о неполноценности корейской нации, возвеличиванием «великой» американской культуры и «американского образа жизни».

Так, в учебнике «Общественная жизнь» для старшей средней школы написано, что «классная борьба не только разрушает национальное единство, но и ведет к уничтожению человечества и его моральных основ»². В этом же учебнике утверждается, что «требование высокой заработной платы — аморально».

В Южной Корее созданы многочисленные реакционные детские и молодежные организации для антикоммунистического «демократического» воспитания. Они систематически проводят антикоммунистические «шествия», «митинги», «вечера» и прочие сборища, на которых учащихся заставляют глотать все увеличивающиеся порции клеветы на СССР, КНДР и другие страны социалистического лагеря.

Ежегодно устраивается «антикоммунистический день учащихся», когда школы и вузы подводят итоги антикоммунистической деятельности за минувший год и намеча-

¹ Тэпекхва сачжон, т. 1, стр. 355—356.

² Цит. по журналу «Инмин кёюк», 1960, № 10, стр. 42.

ют очередной «план». На них с крикливыми речами о необходимости защиты «свободного мира», борьбы против «коммунистической опасности» выступают чиновники ма-рионеточного правительства, американские советники, офицеры и другие представители реакционных организаций.

Методы обучения и воспитания в школах целиком и полностью взяты из арсенала прагматической педагогики. Принцип — «обучение посредством делания» является отправным при решении методических вопросов обучения по всем предметам.

Систематического обучения в школе нет. Новые сведения сообщаются учащимся отрывочно, лишь постольку, поскольку они необходимы учащимся в данной ситуации «делания» (для практической работы, выполняемой учащимися в данный момент).

Вся «методика» обучения состоит в «привлечении» детей к выполнению каких-либо заданий, в ходе которых они попутно усваивают новые знания.

Следуя лозунгу «дать детям то, что приносит им пользу», учителя организуют «привлечение для получения новых знаний» в рамках узкого практицизма. На основе педоцентризма учитель «выявляет интересы» детей и, используя их, «пробуждает стимулы к усвоению новых знаний».

Широко распространены «метод вопросов» и «метод руководства». Например, при изучении в 4-м классе начальной школы темы «Добродетели, помогающие нам» в соответствии с «методом вопросов», составляется следующий их перечень:

1. Кто нам помогает?
2. С какого времени они нам помогают?
3. От кого они нас защищают?
4. Кто глава правительства страны наших добродетелей?

Подобных тем для «обучения» очень много. К ним относятся: «Что дает народам Америка», «Почему демократия и свобода хороши», «В чем вредность коммунизма», «Перечислить демократические страны мира» и т. д.¹

¹ Цит. по книге «Южная Корея под пятой американского империализма». Пхеньян, 1963, стр. 93.

Роль учителя заключается в составлении перечней вопросов, после чего ведется «обучение» в катехизисной форме.

Все эти так называемые «прогрессивные» методы обучения не раскрывают сути вещей и явлений, а дают детям чисто формальные, поверхностные знания — в сущности приспособливают их скудные знания к окружающей обстановке.

Ярким доказательством порочности всей системы обучения в Южной Корее является низкий уровень знаний учащихся. Южнокорейский педагогический ежегодник 1960 года приводит такие сведения об успеваемости учащихся выпускных классов начальной школы за 1959 год:

Общественная жизнь — 48,04 % успевающих

Естествознание — 47,07 % успевающих

Родной язык — 43,7 % успевающих

Арифметика — 35,23 % успевающих¹.

Южнокорейская газета «Чосон ильбо» очень метко охарактеризовала положение в школах: «когда в мире совершаются великие изменения в науке и технике, наша школа с ее видимостью «обучения посредством делания» не дает знаний ни по математике, ни по родному языку, и все это прикрывается демагогическими рассуждениями об «обучении практически необходимому для жизни». Все содержание и методы учебной работы беспринципны и зависят, как говорится, от направления ветра».

В организационном отношении процесс обучения строится следующим образом. Продолжительность учебной недели — 5 дней при двухдневном отдыхе (суббота и воскресенье), продолжительность урока устанавливается от 45 до 80 минут².

На основе этого минимума и максимума каждый учитель по своему усмотрению устанавливает продолжительность того или иного урока.

В воспитательной работе с детьми применяются такие же антинаучные методы. Чиновники министерства культуры и просвещения рекомендуют учителям «Метод благотворного влияния «положительных» примеров из окружающей жизни и «Метод специальной тренировки».

¹ Цит. по книге «Южная Корея под пятой американского империализма», Пхеньян, 1963, стр. 140.

² Тэпекхва сачжон, т. 1, стр. 640.

Ведущее место в воспитательной работе принадлежит «методу специальной тренировки», который направлен на выработку у учащихся навыков поведения «свободно-го и делового человека». С помощью этого метода учащимся прививаются чувства ненависти ко всему передовому и прогрессивному, в них воспитывается дух примирения с существующим порядком, подавляется классовое и национальное самосознание.

Характерной особенностью учебно-воспитательной работы в младшей и старшей средней школах является ее милитаристская направленность, обусловленная политическими целями американских оккупантов.

Острейшей проблемой южнокорейских школ является отсутствие соответствующей материальной базы.

В настоящее время число недостающих классных помещений достигло 35 тысяч. Вследствие этого, например, в Сеуле 62,6% классных помещений используются для занятий в две смены, 31,8% — в три смены, в 1,8% — в четыре смены. Только за счет увеличения средней наполняемости южнокорейские школы кое-как еще выходят из катастрофического положения. Средняя наполняемость в начальных классах составляет 100 человек¹, в младших средних школах — 63 человека². Имеющиеся школы могут охватить только 2/3 детей школьного возраста, поэтому в настоящее время более 1 млн. детей вообще не обучается³.

Постоянно повышающиеся поборы и обнищание народных масс ежегодно увеличивают число детей школьного возраста, находящихся вне школы. В 1962 году из начальной школы из-за неуплаты «взносов» за обучение исключено 85 тысяч детей, из младшей средней школы — 35 тыс. и из старшей средней школы — 30 тысяч детей⁴.

После окончания начальной школы продолжают образование только 40% учащихся, после младшей средней школы — 66% и после старшей средней школы — 16%.

Острейшей проблемой является обеспечение учащихся учебниками и учебными пособиями. В начальной школе обеспечены учебниками 25% учащихся, в младшей

¹ Газ. «Кёвон синмун», 1964, 15 августа.

² Корейский центральный ежегодник, 1960, стр. 274.

³ Газ. «Кёвон синмун», 1964, 1 апреля.

⁴ Там же, 1963, 16 и 20 марта.

средней школе — 13% и в старшей средней школе — 5,7%¹.

Одной из основных проблем южнокорейской школы является обеспечение школы учительскими кадрами. В 1960 г. только для начальной школы не хватало 24 тыс. учителей². Это число в последнее время продолжает увеличиваться. Для младшей средней школы не хватало 49,5% учителей, для старшей средней школы — 45,6%. Особенно плохо обеспечены школы учителями по естественно-математическим предметам.

Несмотря на это, только 58,8% выпускников педагогической школы и 59,2% выпускников педагогических колледжей и институтов получают назначения на преподавательскую работу, а остальные не имеют возможности работать по специальности из-за отсутствия в министерстве культуры и просвещения средств для найма учителей³.

В. И. Ленин указывал, что «отживающая буржуазия соединяется со всеми отжившими и отживающими силами, чтобы сохранить колеблющееся наемное рабство»⁴. Американские империалисты еще с 60-х годов прошлого столетия использовали для проникновения в Корею миссионеров. В годы японского колониального господства миссионеры служили им в качестве орудия в борьбе с японскими колонизаторами за овладение Кореей. Но японские оккупанты всячески притесняли миссионеров, по-
няв это.

После разгрома Советской Армией японских колонизаторов и высадки в Южной Корее американских войск, деятельность американских миссионеров расширилась. Они стремились захватить под свой контроль всю систему образования, но народные массы и демократическая общественность сопротивлялись этому.

Многочисленные частные школы находятся под влиянием религиозных обществ и общин (католических и буддийских). После прихода к власти военной хунты число конфессиональных школ увеличилось во всех провинциях в 3—5 раз, $\frac{3}{4}$ частных вузов находятся на содержании и

¹ Южная Корея под пятой американского империализма, стр. 132.

² Корейский центральный ежегодник, 1960, стр. 275.

³ Южная Корея под пятой американского империализма, стр. 132.

⁴ В. И. Ленин. Сочинения, Изд. 4-е, Т. 19, стр. 77.

под контролем религиозных обществ, из них — 70% — под контролем католических миссионеров¹.

Не довольствуясь этим, служители религиозных культов открыли 15 духовных училищ, приравненных к вузам, 190 конфессиональных неполных и полных средних школ, 1500 седан и других учебных заведений. Все эти училища, школы и седан получают всяческую поддержку со стороны марионеточного правительства². В этих школах в головы детей вдвигают идеи покорности и безропотного служения оккупантам и их ставленникам, сущая за покорность рай на том свете.

«Как орган буржуазной реакции, служащий защите эксплуатации и одурманивания рабочего класса»³, в Южной Корее религия используется империалистами США в закабалении населения, а марионеточным правительством — в укреплении своего прогнившего режима.

Японские колонизаторы оставили Корее в наследство неграмотного населения. С первого дня изгнания японских оккупантов южнокорейское население повело широкую борьбу за ликвидацию неграмотности и создание системы обучения взрослого населения. Марионеточный режим и его покровители всячески препятствовали движению за ликвидацию позорного наследия колониализма — неграмотности. Но перед лицом растущего организованного движения народных масс они вынуждены были обещать, что примут меры по ликвидации неграмотности и созданию системы обучения взрослого населения.

В «законе о просвещении» 1959 года было предусмотрено создание при начальных школах двухгодичных классов для взрослого населения в возрасте до 40 лет, самостоятельных «гражданских» школ и повышенных «гражданских» школ (срок обучения и в тех и в других от 1 года до 3 лет).

Так называемые классы для взрослого населения призваны были ликвидировать неграмотность, после чего желающие могли поступить в «гражданские» школы, а затем и в повышенные «гражданские» школы. Окончившие «гражданскую» школу могли поступить в технические школы. Повышенная же «гражданская» школа явля-

¹ Журн. «Инмин кёюк», 1964, № 3, стр. 39.

² Южная Корея под пятой американского империализма, стр. 15.

³ В. И. Ленин. Сочинения. Изд. 4-е, Т. 15, стр. 372.

ется школой-тупиком и «вершиной» системы образования для взрослого населения. После ее окончания нельзя продолжать обучение ни в каком учебном заведении, она дает только «необходимые знания для народной жизни»¹.

Но и эти, столь ограниченные в своих задачах, школы для взрослого населения существуют только на бумаге. «Закон о просвещении» 1949 года был, во-первых, нереален, а во-вторых, в связи с трехлетней агрессивной войной марионеточному правительству вообще было не до ликвидации неграмотности и обучения взрослого населения. Власти обещали создать такие школы после «победы» над коммунизмом.

После подписания соглашения о перемирии подготовка к «новому походу на Север» поглотила все средства, поэтому марионеточные власти не думали об организации обучения взрослого населения и ликвидации неграмотности. А между тем число неграмотных росло. В 1961 году, т. е. спустя пятнадцать лет после изгнания японских колонизаторов, в Южной Корее насчитывалось 3 млн. 570 тыс. неграмотных и 1 млн. 100 тыс. малограмотных².

В указанное число входит неграмотное и малограмотное население старше 12 лет. Из общего числа неграмотных и малограмотных 74% составляет женское население; среди женщин неграмотных 36,6%, среди мужчин — около 12,4%³.

Марионеточное правительство, не желая тратить средства на обучение взрослого населения, объявило, что обучение взрослых — «частное дело» самих неграмотных. За это ухватились многочисленные дельцы и начали создавать частные — «гражданские» и «повышенные гражданские» школы. По данным южнокорейской энциклопедии, таких школ организовано 561⁴, при этом ни одной государственной и ни одной муниципальной. Это достаточно ярко свидетельствует о том, как марионеточное правительство заботится об образовании взрослого населения.

В «гражданских» школах установлена высокая плата за обучение, поэтому на одну такую школу приходится лишь 10—15 учащихся. А обучаются в них, главным обра-

¹ Тэпекхва сачжон, т. 1, стр. 333.

² Журн. «Инмин кёюк», 1964, № 3, стр. 39.

³ Южная Корея под пятой американского империализма, стр. 114.

⁴ Тэпекхва сачжон, т. 1, стр. 333.

зом, подростки и юноши, которые не могут учиться в детской начальной школе. Эти учащиеся посещают занятия в вечернее время, а днем на различных случайных работах зарабатывают на питание и на плату за обучение. Таким образом, так называемые «гражданские» и «повышенные гражданские» школы обучают не взрослых, а детей, исключенных из дневных школ за неуплату поборов. Взрослое население не может учиться в них. Этому препятствует постоянное снижение жизненного уровня.

Таким образом, фактически в Южной Корее нет системы образования для взрослого населения.

Японские колонизаторы, стремясь иметь достаточный резерв квалифицированных рабочих рук, значительно расширили сеть профессиональных школ на базе начальной школы. После изгнания японских оккупантов профессиональные школы в Южной Корее были заброшены.

Причин, приведших к этому, несколько. Во-первых, экономическая разруха в стране и ее результат — большая армия безработных. Во-вторых, после прихода американских оккупантов эти школы были проданы частным лицам, но те, убедившись, что профессиональные школы приносят мало прибыли, не стали заниматься их расширением и укреплением. В-третьих, высокая плата за обучение закрывала доступ в них детям трудящихся, на которых собственно они и были рассчитаны.

В «новой системе образования» 1946 года и «закона о просвещении» 1949 года провозглашено, что на базе начальной школы будут созданы технические школы и на базе технической и младшей средней — повышенные технические школы. Но это тоже осталось на бумаге.

Технические и повышенные технические школы, доставшиеся в наследство от старых колонизаторов, не получали финансовой поддержки. Поэтому 90 % этих школ не имели оборудования, не хватало 50 % преподавателей, 75 % учебников. Все эти школы предназначались для подготовки рабочих торговых и сельскохозяйственных производств. Только несколько технических и повышенных школ готовили рабочих кустарной промышленности.

С момента прихода к власти военной хунты в Южной Корее усиленно трубят о необходимости «создания системы образования в духе современности». Но делается это вовсе не ради упразднения антинародной и создания де-

мократической системы просвещения. Вся пропагандистская шумиха направлена на реализацию лозунга диктатора Пак Чжен Хи, взятого из обычной буржуазной социологии, — «воспитание должно уничтожить нищету».

Так, экономический развал военная хунта считает результатом «отсутствия квалифицированных рабочих», которые могли бы повышать производительность труда и тем самым поднять экономику.

Еще в 1958 году, в предпоследнем году существования режима Ли Сын Мана, был принят «пятилетний план профессионального образования», который вместе со своими авторами полностью провалился.

Несмотря на этот горький опыт, чиновники марионеточного министерства культуры и просвещения по указанию диктатора Пак Чжен Хи в 1963 году вновь выдвинули различные варианты плана «профессионально-технического образования».

Стали говорить о необходимости направлять детей после окончания начальной в технические школы. Конечно, эти рекомендации относятся лишь к детям трудящихся.

Однако технических школ всего 61, из них 60 частных; повышенных технических школ, куда поступают после окончания технической или младшей средней школы, имеется только 70, из них 52 частные, 12 муниципальных и лишь 6 государственных. Более или менее соответствующие требованию учебные помещения имеют только 36 % школ, но оборудования для технического обучения нет совершенно¹. Не хватает учителей по общеобразовательным предметам — 42 %, по профессиональной подготовке — 85 %².

С 1960 года число учащихся в технических школах сократилось на 78,8 %. Есть много школ, где учится всего по 14—30 человек. Школы не получают никакой помощи со стороны властей. Не хватает 51,5 % учебников по всем предметам³. В 93 % школ нет необходимого учебно-наглядного оборудования. Один южнокорейский чиновник пишет, что «техническое и профессиональное обучение

¹ Журн. «Кисуль кёюк», 1963, № 6, стр. 32.

² Корейский центральный ежегодник, 1960, стр. 275.

³ Газ. «Кёвон синмун», 1961, 11 января.

страны имеет мрачные перспективы, и мы не знаем, как выйти из такого положения»¹.

Рассмотрим состояние высших учебных заведений.

В первые годы после прихода новых оккупантов в высших учебных заведениях фактическими хозяевами были засевшие там американские «советники» и «эксперты».

Во внутренней структуре Сеульского «объединенного» университета ярко отражалась колониальная суть политики оккупантов в области высшего образования. Для руководства университетом создали «совет шести», председателем которого был назначен американец. Для текущего организационного руководства было создано «правление» и опять-таки во главе с американцем. «Правление» было фактически оккупационным органом надзора за деятельностью преподавателей и студентов. На основе малейшего подозрения в прогрессивной патриотической деятельности преподаватели увольнялись «правлением», а студенты исключались даже без формальной санкции «совета шести».

На все малые и большие должности в университете назначались проамериканские и прояпонские элементы. Назначение проводилось по рекомендации американских оккупационных властей. В октябре 1947 года (через год после создания «объединенного» университета) власти заявили, что американец во главе университета — явное доказательство экспансионистской политики, и назначили ректором ярого реакционера Пан Лан Сена.

Оккупанты проводят свою политику в университете руками корейских реакционеров. Назначение лидера партии ханского народа (одна из самых реакционных политических партий в Южной Корее) ректором университета сопровождалось новой волной наступления реакции, преследованиями, а также ожесточенной грызней в университете между различными группировками реакционеров. «Объединенный» университет превратился в арену темных политических интриг.

После изгнания японских колонизаторов значительно расширилась сеть высших учебных заведений. Это связано прежде всего с тем, что буржуазия воспользовалась политикой марионеточных властей и их покровителей, поощрявших создание частных учебных заведений. Даже

¹ Журн. «Кисуль кёюк», 1963, № 8, стр. 27.

реакционная южнокорейская газета «Кукдо синмун» писала, что «увеличение количества частных высших учебных заведений в Южной Корее объясняется тем, что они дают большую прибыль»¹.

К 1949 году в Южной Корее насчитывалось 32 вуза, в них обучалось около 40 тыс. студентов. Но начавшаяся война разрушила до основания систему высшего образования. Большинство вузов закрыли из-за отсутствия учебных помещений, студентов и преподавателей, многие перестроили в военные учебные заведения. В Сеульском университете в годы войны обучалось только 4% от общего числа студентов довоенного времени и работало только 13 преподавателей².

Подписание соглашения о перемирии дало возможность возобновить работу вузов. В 1954 году 46 вузов имели 61 327 студентов³. Это было чисто количественным увеличением: вузы создавались без надлежащей материальной базы, профессорско-преподавательского состава и т. п. В 1958 году число вузов поднялось до 119 — это 15 университетов, 32 института и 72 колледжа⁴. Однако последние нельзя отнести к высшим учебным заведениям ни по объему получаемых студентами знаний, ни по сроку обучения (2 года). Они занимают промежуточное положение между старшей средней школой и вузом. Таким образом, фактически в 1958 году в Южной Корее было 47 вузов.

Создание значительного числа колледжей вызвано, с одной стороны, тем, что марионеточное правительство, не выдержав широкого общественного движения, вынуждено идти на уступки в вопросах высшего образования. С другой стороны, — стремлением американских оккупантов до минимума сократить образовательный уровень корейских специалистов. Студенты колледжа получают узкую профессиональную подготовку. Чтобы получить полное высшее образование, надо продолжать учебу в университете или институте, причем выпускников колледжа принимают только на первый курс вуза.

Колониальный характер политики в области высшего образования ярко выражен и в соотношении гуманитар-

¹ Газ. «Кукдо синмун», 1949, 19 декабря.

² Журн. «Инмин кёук», 1955, № 8, стр. 86.

³ Тэпекхва сачжон, т. 1, стр. 562.

⁴ Там же, т. 6, стр. 518.

ных и естественно-технических вузов. Оккупанты совершенно не заинтересованы в создании корейских национальных технических кадров, поэтому абсолютное большинство вузов — филологические, юридические, искусствоведческие, экономические, медицинские и домоводства. Только 12 факультетов (не институтов, а факультетов) готовят инженеров в области энергетики, химии и машиностроения¹.

Женщин в университеты не принимают. Специальные женские институты готовят специалистов по филологии, юриспруденции, домоводству, искусствоведам, учителей, врачей, фармацевтов.

Большинство вузов и колледжей не имеет необходимой материальной базы. По сведениям агентства «Тон-а-тхонсин», в вузах не доставало 61,3% учебных аудиторий². Нет ни одного вуза с соответствующим лабораторным оборудованием.

Плата за обучение с 1954 по 1959 год выросла в 12 раз. В 1954 году она составила 12 тыс. хван, а в 1959 году — 142 тыс. хван в частных, 124 тыс. хван в государственных и муниципальных вузах³. Ежегодно тысячи студентов вынуждены бросать учебу. По данным ежегодника «Юнеско» от 1964 года, в вузах Южной Кореи в 1963 г. сократилось число студентов с 142 576 по 105 238, т. е. на 37 338 человек.

Широко практикуется поступление в вузы с «черного хода», на что, помимо официальных вступительных взносов, необходимо иметь в вузах I категории — 60 тыс. хван, II категории — 30 тыс. хван, III категории — 20 тыс. хван⁴. Так, чиновники маршанеточного министерства культуры и просвещения, некие Ким и Ли в 1956 году «заработали» во время набора студентов по 3 млн. хван⁵.

Время набора студентов южнокорейские «педагогические дельцы» называют «золотым временем года». Действительно, для них это золотое время в буквальном смысле. Из 39,5 млрд. хван, собранных в 1955 году вступительных взносов, около 20 млрд. хван пошло в карма-

¹ Тэпекхва сачжон, т. 2, стр. 372.

² «Тон-а-Тхонсин», 1959, 9 октября.

³ Корейский центральный ежегодник, 1960, стр. 275.

⁴ Журн. «Инмин кёюк», 1957, № 9, стр. 74.

⁵ Газ. «Тон-а-ильбо», 1955, 9 мая.

ны различных дельцов¹. В 1960 году, например, директор института «Ханьян», некий Ким, принял по новому набору 5466 студентов вместо 1920 наличных мест. На этом заработал 3 млрд. хван и на полученные деньги купил газетное издательство².

Эти факты наглядно говорят о разложении южнокорейского буржуазного общества, в частности «деятелей», подвизающихся на ниве «просвещения».

Ежегодно десятки тысяч студентов насильственно рекрутируются в марионеточную армию. По этому поводу южнокорейское агентство «Хаптон тхонсин» иронизировало: «если так будет продолжаться, то через три года все вузы будут закрыты».

Военная хунта с первого дня своего пребывания у власти основное острое репрессивных мер направила против студенчества, зная его роль в свержении марионеточного режима Ли Сын Мана. Только за один 1961 год она издала три закона, направленные против вузов: 22 июня «проект упорядочения вузов», 16 августа «проект упорядочения вузов № 2» и 18 ноября «указ о нормах упорядочения вузов, существующих на гражданские средства».

Основываясь на этих «законах», хунта закрыла 37 вузов, вышвырнув на улицу 28% общего числа студентов³. Большинство закрытых вузов четырехгодичные. Из оставшихся 82 вузов и колледжей лишь одна треть является полноценными вузами, а остальные — колледжи.

Не желая иметь финансовую обузу, военная хунта закрыла многие государственные и муниципальные вузы и колледжи. В 1957 году из 119 вузов и колледжей было 39 государственных, 7 муниципальных и 73 частных⁴, а в настоящее время из 82 вузов и колледжей государственными и муниципальными являются только 25%⁵.

Наряду с уменьшением числа вузов и колледжей сокращается и прием студентов в существующие. С 1962 года прием студентов в государственные вузы и колледжи сокращен на 41%, в муниципальные — на 48% и в

¹ Газ. «Тон-а-ильбо», 1955, 9 мая.

² Южная Корея под пятой американского империализма, стр. 122.

³ Газ. «Кёвон синмун», 1958, 2 марта.

⁴ Тэпекхва сачжон, т. 6, стр. 518.

⁵ Газ. «Кёвон синмун», 1963, 9 марта.

частные — на 25%¹. Это привело к резкому сокращению доли выпускников старшей средней школы, поступающих в вузы и колледжи. В них поступает только 14,8% выпускников старшей средней школы².

Во всех вузах и колледжах Южной Кореи в 1964 году обучалось 113 тыс. студентов, а в вузах КНДР 209 тыс. Население Южной Кореи в два раза больше населения КНДР, а число студентов почти в два раза меньше.

Для того чтобы учиться, студенту нужно иметь 450—550 тыс. хван³ в год. Сюда входят суммы, необходимые для уплаты за обучение, студенческую форму, питание, на приобретение учебно-письменных принадлежностей и прочие расходы.

Для руководства и контроля за просвещением создан административный аппарат, в котором засели самые реакционные корейские чиновники и многочисленные американские советники, эксперты и прочие.

При японском колониальном господстве для руководства просвещением был создан в генерал-губернаторстве департамент просвещения, который с приходом американских оккупантов стал верой и правдой служить новым хозяевам.

С созданием так называемой Корейской республики при марионеточном правительстве возникло Министерство культуры и просвещения, в которое входят: Управление общего образования, Управление высшего образования, Управление профессионального образования, Управление культуры, Управление издательства⁴.

На местах марионеточное министерство культуры и просвещения имеет провинциальные и городские школьные управления, которые подведомственны только министерству. Кроме школьного управления, местные органы власти имеют «комитеты просвещения», которые являются совещательными органами.

После установления диктатуры военной хунты, чтобы прикрыть антинародную суть политики в области народного образования и создать видимость демократизации просвещения, на местах организовали так называемые «комиссии по просвещению». Членами их назначали ре-

¹ Южная Корея под пятой американского империализма, стр. 117.

² Там же.

³ Газ. «Кёвон синмун», 1963, 13 марта.

⁴ Тэпекхва сачжон, т. 6, стр. 518.

акционных директоров школ и вузов, полицейских чиновников и офицеров марионеточной армии, а председателями — губернаторов провинций, уездных начальников, градоначальников.

Создание «комиссий по просвещению» имеет целью усилить контроль за деятельностью учителей и учащихся, своевременно выявлять оппозиционные элементы, «обезвреживать» их.

Возрастает влияние на школьные дела марионеточного министерства внутренних дел, которое установило полицейский режим в учебных заведениях. Его опека над учебными заведениями особенно усилилась после апрельского народного восстания, в котором учащиеся были решающей силой. Вопрос о закрытии учебных заведений, назначении и увольнении учителей, профессорско-преподавательского состава школ и вузов решается непосредственно марионеточным министерством внутренних дел и его местными управлениями. Даже различные взносы-поборы за обучение учащиеся вносят в кассу местных полицейских управлений. Многочисленные детские и молодежные организации находятся в подчинении полицейских органов.

Усиление военного обучения, различные военные сборы, учения и прочее ведутся под непосредственным руководством и контролем марионеточного министерства вооруженных сил. Во всех старших средних школах и вузах сидят так называемые прикрепленные офицеры, которые руководят военно-физической подготовкой учащихся и различной внеклассной деятельностью. Таким образом, учебные заведения все больше попадают в подчинение военного ведомства.

Американские оккупанты, непосредственно управлявшие просвещением и культурой до создания марионеточной Корейской республики, после ее создания заключили с марионеточным правительством многочисленные «соглашения», целью которых является установление безраздельного американского контроля над просвещением в стране под ширмой «помощи».

На основе американо-южнокорейского соглашения от 20 января 1949 года создано американское «представительство» во главе с американским послом. В пунктах 3-м и 5-м соглашения говорится, что «представительство» имеет право приостановить любые решения южно-

корейского правительства, если они не отвечают интересам США. В случае несогласия на это южнокорейского правительства, помощь прекращается»¹.

Таким образом, фактически законодательная власть принадлежит не так называемому национальному собранию, а американскому представительству; американский посол является фактически неограниченным властителем.

Наиболее полный контроль осуществляется в управлениях высшего образования и издательств. Оккупанты стали полновластными хозяевами в деле подготовки корейской национальной интеллигенции и издании духовной пищи для корейских детей и молодежи.

В июле 1953 года создан южнокорейский филиал ЮНЕСКО, который служит инструментом педагогической экспансии американского империализма. В 1954 году возник «информационный центр», осуществляющий ту же политику в области культуры и просвещения. Центр распределяет по своему усмотрению так называемый «корейско-американский фонд».

По линии «информационного центра» и филиала ЮНЕСКО ежегодно в Южную Корею приезжает большое число «просветительских» делегаций для оказания «помощи», истинная же их цель — инспектирование хода реализации американской экспансионистской политики.

Значительное место в деятельности информационного центра и филиала ЮНЕСКО занимает подготовка и переподготовка учительских кадров (понимай — обработка). Несколько тысяч молодых корейцев обучалось и обучается в учебных заведениях США и других капиталистических стран. Ежегодно по несколько сот южнокорейских учителей проходят повышение квалификации в США, Японии и других странах. Например, в 1959 году в США и других странах обучалось 400 студентов, 50 учителей и ученых «повышали» квалификацию². Из них 85% — в США. С 1960 года число «повышающих» квалификацию в США увеличилось до 166 человек³. С 1951

¹ Южная Корея под пятой американского империализма, стр. 36.

² Тэпекхва сачжон, т. 1, стр. 564.

³ Южная Корея под пятой американского империализма, стр. 37.

по 1958 год за границей обучалось более 4 тыс. человек, из которых 95 % в США¹.

С приходом к власти военной хунты деятельность «информационного центра», филиала ЮНЕСКО и всех иностранных советников и делегаций активизировалась. Все репрессивные меры против учебных заведений, учащихся и учителей принимаются хунтой по их предложению.

По предложению «информационного центра» и филиала ЮНЕСКО военная хунта создала «научно-исследовательский центр по изучению педагогических процессов». Вместо закрываемых четырехгодичных педагогических институтов хунта открывает двухгодичные учительские институты. В первую очередь такой институт открыт в Сеуле. Открыты курсы по подготовке учителей английского языка, служащего средством американизации южнокорейского населения. Таково состояние народного образования в Южной Корее.

* * *

Изучение состояния народного образования Южной Кореи показывает, что оно существенно не продвинулось против времен японской колонизации. Некоторое расширение сети средних школ и вузов направлено на удовлетворение желаний помещиков и буржуазии в получении образования. Широчайшие народные массы остаются так же ограбленными в области просвещения, как и при старых колонизаторах.

Путь создания подлинно демократической системы народного образования в Южной Корее лежит через мирное объединение Юга и Севера страны и создание демократического и независимого единого корейского государства, где народные массы сами будут решать собственную судьбу, в том числе и создание системы народного образования.

¹ Толстиков В. Г. Трагедия Южной Кореи. М., 1960, стр. 61.

Ю. М. АБРАМОВ

КУРС ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЯ В ШКОЛАХ ЯПОНИИ

Действующая ныне в Японии система образования была введена решением 92-й сессии японского парламента в марте 1947 года. Эта система 6—3—3 была предложена американской педагогической миссией как «новая система», призванная заменить старую реакционную систему японской школы. По своей структуре она является копией системы образования США¹.

Закон об образовании 1947 года предусматривал пять типов учебно-воспитательных заведений: детские сады для детей в возрасте от 3 до 6 лет; начальную школу «сёгакко» для детей в возрасте от 6 до 12 лет со сроком обучения 6 лет; младшую среднюю школу «тюгакко» (13—15 лет) со сроком обучения 3 года; старшую среднюю школу «котагакко» (16—18 лет) с 3-летним обучением, а также колледжи и университеты с 4-летним сроком обучения².

В соответствии с законом об образовании 1947 года Министерство просвещения Японии разработало и ввело в действие новые программы и учебные планы, значительное место в которых уделено курсу обществоведения (сякайка).

Эти программы и учебные планы неоднократно изменялись и уточнялись. Наиболее существенные изменения в них были внесены в 1951 и 1958 годах. Закон 1947 года и мероприятия Министерства просвещения 1951 и 1958 го-

¹ Беляев М. «Демократизация» по-американски. — «Советская педагогика», 1950, № 1.

² Атливанников Ю. Развитие просвещения в послевоенной Японии. — «Советская педагогика», 1955, № 5.

дов определяли цели и задачи обучения, программу и учебные планы для различных типов школы¹. Они, в частности, предоставили школам право вносить некоторые изменения в содержание обучения с учетом местных условий. Каждая школа получила право разрабатывать свою программу обучения с учетом особенностей данной местности и школы, уровня развития учащихся и имеющегося опыта². Однако отступление от предусмотренных законом основных целей обучения не допускается.

1. МЕСТО ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЯ В УЧЕБНЫХ ПЛАНАХ

По закону 1947 года все учебные предметы младшей и старшей средней школы подразделялись на обязательные предметы и предметы на выбор. В число обязательных предметов включены родной язык (грамматика, литература, композиция, правописание), обществоведение, математика, естествознание (ботаника, зоология, физика, химия), музыка, рисование, физвоспитание, профессиональная подготовка. К числу предметов на выбор отнесены иностранный язык, некоторые предметы профессиональной подготовки и ряд других.

В 1958 году в учебные планы начальной школы была введена мораль как самостоятельная дисциплина.

По учебным планам большая часть часов отводится на изучение обязательных предметов. Так, по программе 1958 года из 1120 годовых учебных часов в младшей средней школе на предметы по выбору отводилось от 70 до 105 часов. Остальное время (до 1015 часов) занято обязательными курсами³.

Значительный удельный вес среди обязательных курсов занимает обществоведение. Это видно из приведенной ниже таблицы⁴.

В повышенной средней школе курс обществоведения подразделяется на обязательный и факультативный. В приведенной таблице указано число годовых часов на обязательный курс обществоведения, который изучается в котогакко на первом году обучения, т. е. в 10 классе. Во 2 и 3 (XI—XII) классах этой школы курс общество-

¹ Нихон но Кёнку Катэй. Токио, «Кокудосё», 1959.

² Там же, стр. 18.

³ Там же, стр. 41—43.

⁴ Там же, стр. 39—45.

Год обучения	Общественное воспитание в учебных заведениях				
	предмет	1947	1949	1951	1956
					1958

а) начальная школа (сёгакко)

I	обществоведение	140(4) ¹		20—30% ²	68(2)
II	»	140(4)		20—30%	70(2)
III	»	175(5)		25—35%	105(3)
IV	»	175(5)		25—35%	140(4)
V	»	175—210		25—35%	140(4)
		(5—6)			
VI	»	175—210		25—35%	140(4)
		(5—6)			

б) младшая средняя школа (тюгакко)

I. (VII)	»	175(5)	140—210	140—210	140(4)
II. (VIII)	»	140(4)	105—175	140—280	175(5)
III. (IX)	»	140(4)	140—210		

в) повышенная средняя школа (котагакко)

I. (X)	обществоведение (обязательный курс)	175 (5)		175(5)	105 или 175
--------	--	---------	--	--------	-------------------

II. (XI)
III. (XII)

¹ В скобках указано число часов в неделю. — Ю. А.

² Удельный вес общественно-воспитательного содержания в цитируемом сборнике дан вместе с естественнонаучным.

дения подразделяется на ряд дисциплин, предлагаемых учащимся на выбор.

Избранная дисциплина становится обязательной. На каждый факультативный курс отводилось в 1947 и 1951 годах по 175 часов (по 5 часов в неделю), в 1956 году — 105 или 175 часов (по 3 или 5 часов в неделю).

К числу факультативных дисциплин общественного цикла относились следующие:

а) в 1947 году — история Запада; история Востока; описательная география; текущая политика (дзидзи мон-дай);

б) в 1951 году — история Японии; всемирная история; описательная география; текущая политика;

в) в 1956 году — история Японии; всемирная история; описательная география.

Приведенная таблица показывает, что число недельных часов, отводимых на обществоведение, от класса к классу повышается — от 2 часов в неделю в 1—2 классах до 4 часов в неделю в последних классах начальной школы и до 4—5 часов в средней и повышенной средней школе.

В начальной школе на обществоведение отводится примерно 10—11% учебного времени (9% — в 1 классе и 13% в 6 классе по данным за 1958 год)¹.

В младшей средней школе обществоведение занимает уже около 17% учебного времени.

Изменения учебных планов средней и повышенной средней школы не затронули курса обществоведения (140—175 часов в 1947 году и это же число часов в 1958 году). В начальной же школе к 1958 году удельный вес обществоведения несколько сократился (с 4—6 часов в неделю в 1947 году до 2—4 часов в 1958 году).

Сокращение числа часов на обществоведение в начальной школе с 980—1050 в 1947 году до 663 в 1958 году было вызвано тем, что в 1958 году в учебный план начальной школы Министерство просвещения внесло ряд изменений, в частности, была введена мораль как самостоятельная дисциплина (1 час в неделю) и значительно увеличено число часов на родной язык и арифметику. В августе 1958 года Министерство просвещения Японии созвало специальное совещание работников народного

¹ Нихон но Кёнку Катэй. Токио, «Кокудосё», 1959, стр. 39—45.

образования для обсуждения изменений, вносимых в действовавшие учебные планы и программы. Представители Министерства отмечали на этом совещании, что изменения в учебных планах и программах были обусловлены политическими и экономическими изменениями, имевшими место в Японии после 1947 года, а также состоянием преподавания ряда дисциплин и качеством знаний учащихся.

В частности, отмечалось заметное снижение качества знаний по арифметике и родному языку, в связи с чем число часов на эти дисциплины было увеличено. Вводя мораль как самостоятельную дисциплину, Министерство просвещения обращало внимание работников школы на то, что отводимого учебным планом числа часов на этот предмет далеко не достаточно, в связи с чем мораль должна пронизывать каждый предмет, всю жизнь школы.

В разъяснениях Министерства просвещения к учебным планам и программам серьезное внимание уделялось вопросам улучшения методики преподавания школьных дисциплин¹.

Все эти обстоятельства привели к указанным выше изменениям в удельном весе обществоведения. Но даже после некоторого сокращения числа часов на эту дисциплину обществоведение никак нельзя отнести к числу второстепенных дисциплин, особенно в средней школе.

Если в 1—3 классах начальной школы обществоведение по числу часов занимает скромное место и идет наравне с музыкой, рисованием, физкультурой и естествознанием и даже уступает некоторым из них, то в 4—6 классах начальной школы оно прочно занимает 4—3-е место, уступая по числу часов только родному языку и арифметике. В младшей средней школе обществоведение по числу часов уступает только родному языку².

В рекомендуемом Министерством просвещения Японии примерном распорядке дня начальной школы обществоведению отводятся наиболее эффективные в смысле работоспособности часы. Так, при организации занятий в первую смену с 9 до 14—15 часов уроки обществоведения рекомендуются проводить в 9 или 11 часов.

¹ Гакусю Сидо Ёрё Кайсэцу. Токио, 1951, стр. 2—4.

² Нихон но Кёйку Катэй. Токио, «Кокудося», 1959, стр. 39—45.

Возьмем примерный распорядок дня для 3 класса начальной школы¹:

- 9-00 — собрание.
- 9-10 — арифметика.
- 9-40 — родной язык.
- 10-25 — музыка или рисование.
- 11-10 — обществоведение.
- 12-00 — обед, отдых.
- 13-00 — родной язык.
- 13-25 — естествознание.
- 13-55 — физкультура.
- 14-20 — анализ работы за день.
- 14-30 — конец занятий.

Таким образом, действующие учебные планы относят обществоведение к числу ведущих дисциплин как в начальной, так и особенно в средней школе.

II. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ КУРСА ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЯ

Цели и задачи курса обществоведения вытекают из общих целей обучения, которые Министерство просвещения Японии определяет следующим образом: в процессе воспитания и обучения учащийся должен быть подготовлен к жизни как индивидуум, как член семьи и общества и как труженик своего общества².

Под подготовкой учащегося к жизни и деятельности как индивидуума имеется в виду развитие его стремления к знаниям и чувства морального долга, развитие научного мышления и «понимания религии и правильного отношения к ней», поддержание здоровья и т. д.³.

Для подготовки молодого поколения к деятельности в семье и обществе предусматривается развивать в ребенке чувство взаимоуважения, приучать его к уважению сложившихся законов семьи и общества, углублять знание и понимание законов и политики государства, поддерживать и укреплять любовь к Родине, способствовать дружбе и миру между народами⁴.

Для подготовки к профессиональной деятельности

¹ Гакусю Сидо Ёрё. Токио, 1951, стр. 28—29.

² Там же, стр. 10.

³ Там же.

⁴ Там же, стр. 11.

учащегося надо ознакомить с разными специальностями, помочь ему избрать и совершенствовать свою профессию, чтобы он смог отдавать обществу максимум того, что может.

Как видим, общие цели обучения, как они изложены в учебных планах и программах, в основном являются прогрессивными. Они во многом совпадают с мнением прогрессивно настроенных деятелей просвещения Японии.

Например, Т. Ягава считает, что цель истинно народного образования состоит в том, чтобы дать учащимся достоверные знания в отношении явлений природы и общества, воспитывать в них такие моральные качества, как сплоченность, товарищество, стремление к борьбе в защиту мира¹.

Вместе с этим следует иметь в виду, что японская школа была и остается ярко выраженной классовой школой капиталистического государства, «современная политика которого не является политикой мира»². В заявлении Советского правительства от 21 сентября 1963 года говорится, что и сейчас японская реакция вынашивает реваншистские замыслы³.

Вот почему такие объективно положительные цели, как защита существующих законов семьи и государства, укрепление и развитие любви к Родине, развитие чувства любви и дружбы между народами вызывают серьезные размышления. Только анализ реальных фактов и содержания учебных дисциплин даст возможность определить истинную цену подобных тезисов.

В. И. Ленин писал, что «...школа вне жизни, вне политики — это ложь и лицемерие»⁴.

Японская школа также не может стоять вне реакционной политики своего правительства! Поэтому в Японии, как и во многих других капиталистических странах, школа носит ярко выраженный классовый характер. Это, в частности, проявляется в дальнейшем усилении реакционных тенденций со стороны правящих кругов в вопросах

¹ Я г а в а Т. Народная педагогика. — В кн.: Педагогика и народное образование в зарубежных странах. Сборник рефератов, № 386—468. М., 1960, стр. 24.

² Нихон но Кёику Катэй. Токио, «Кокудося», 1959, стр. 50.

³ Заявление Советского правительства. «Правда», 1963, 21 сентября.

⁴ В. И. Ленин. Соч., т. 28, стр. 68.

народного образования, а именно: в расширении реакционных целей и задач обучения и воспитания в школе¹, и в усилении бюрократического контроля над школой².

Анализ указанных выше общих целей обучения показывает, что на первое место выдвигается задача подготовки индивидуума, скованного вековыми традициями семьи и общества. А эти традиции во многом сохраняют феодальные отношения и имеют весьма своеобразный характер, сводящийся к полному подчинению личности семьей, обществом³.

После второй мировой войны обществоведение как самостоятельная учебная дисциплина в начальной и средней школе Японии было введено в 1948 году после принятия в марте 1947 года парламентом «Основного закона об образовании»⁴.

В 1951 году Министерство просвещения Японии в школьных программах цели обществоведения определяло следующим образом.

В начальной школе основная задача обществоведения состоит в том, чтобы показать учащимся окружающую их жизнь (семью, школу, людей в знакомой учащимся обстановке, окружающие предметы).

В средней школе (7—9 классы) обществоведение должно расширить знание учащихся от окружающей их жизни до жизни своей страны и других государств мира. В связи с этим обществоведение должно дать учащимся представление о географии и некоторых вопросах экономики Японии и других стран и об условиях жизни народов (7 класс); о современной экономике (8 класс); о международных отношениях (9 класс). В повышенной средней школе (10 класс) главное внимание уделяется изучению основных проблем общественной жизни Японии. Здесь как бы обобщается весь изученный ранее материал обществоведения⁵.

¹ Кириллов М. Заметки о просвещении в Японии. — «Народное образование», 1963, № 8, стр. 99.

² Родионов М. В Японии изучают советскую педагогику. — «Советская педагогика», 1964, № 6, стр. 151.

³ Сакисака Ицуро. Современные японские мыслители. М., Издательство иностранной литературы, 1958, стр. 32.

⁴ Беляев М. «Демократизация» по-американски. — «Советская педагогика», 1950, № 1.

⁵ Гакусю Сидо Ерё. Токио, 1951, стр. 51—53.

Однако с течением времени цели и задачи курса обществоведения претерпели значительные изменения. Особенно резкие различия мы находим в законе о школе 1947 года и школьных программах 1958 года.

Так, в официальных документах о школе 1947 и 1951 годов часто еще употребляются такие фразы, как «мирная конституция», «общественная жизнь», неоднократно говорится об отказе от войны и о всеобщем мире. В 1958 году эти положения уже снимаются. Более того, здесь говорится уже о необходимости пересмотра условий капитуляции по отношению к Китаю и СССР¹.

Теперь уже речь идет не об отказе от войны, а о необходимости обеспечения победы в войне, чтобы вывести Японию в число великих держав.

В связи с ростом реваншистских замыслов японской реакции резко изменились и цели обучения. С 1958 года главной задачей курса обществоведения стало воспитание у учащихся любви к своей Родине, развитие чувства национальной гордости, любви и уважения к предкам².

Таким образом, цели курса обществоведения, изложенные в официальных документах японского правительства, носят в своей основе реакционный реваншистский характер.

Посмотрим, как эти цели осуществляются на практике, какой по содержанию материал дается в курсе обществоведения.

III. СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНИКОВ ПО ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЮ

Прогрессивный педагог, профессор Токийского университета Т. Ягава отмечает, что в послевоенной педагогической литературе нет конкретного анализа школьных учебников³.

Ниже делается попытка дать общий анализ некоторых учебников по обществоведению для начальной и средней школы Японии.

¹ Нихон но Кёнку Катэй. Токио, «Кокудося», 1959, стр. 130—131.

² Там же, стр. 128.

³ Ягава Т. Народная педагогика. — В кн.: Педагогика и народное образование в зарубежных странах. Сборник рефератов, № 386—468. М., 1960, реферат № 399.

І. СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

а) начальная школа

Учебник по обществоведению для 1 класса¹ знакомит учащихся с окружающей их обстановкой и основными, наиболее понятными для них видами трудовой деятельности.

В учебнике на 56 страницах показывается школа и дорога к ней, совместные игры детей, посещение детьми врача. Труд людей показан на примере работы в семье, в магазине, на заводе, в море, в поле и в лесу.

В иллюстративном материале, которым учебник очень богат, широко отражен ручной труд.

В учебнике для 2 класса² рассматриваются темы: магазин, рабочие, крестьяне, работа почты и железной дороги. Здесь подробнее говорится о пользе совместного труда, о взаимопомощи. В учебнике введена новая тема «Люди, которые нас охраняют». В этой главе объясняется работа пожарных, врачей и полиции. Детям даются элементарные правила противопожарной безопасности и основные правила уличного движения. Этот учебник также богат иллюстрирован. В учебнике проводится главная мысль о том, что на получаемый человеком продукт затрачивается большая работа. Этим самым косвенно внушается мысль, что к результатам человеческого труда надо относиться очень бережливо.

Учебник для 3 класса³ рассматривает одну крупную тему «Город и деревня».

В разделе «Деревня» показывается различие между деревнями разных климатических районов, рассказывается о трудовой деятельности крестьян, объясняются различия между ручным и механизированным трудом.

Жизнь города и его отличия от деревни разбираются на примерах работы мелких и крупных промышленных предприятий, городского транспорта и крупного морского порта.

Учебник для 5 класса⁴ рассматривает сельское хозяйство, лесной и морской промыслы, торговлю.

¹ Итинэнсэй но Сякайка. Токио, «Дайнихон Тосё», 1959.

² Таносий Сякайка. Токио, «Дайнихон Тосё», 1959.

³ Там же.

⁴ Там же.

В отличие от предыдущих учебников тема «Сельское хозяйство» освещается более глубоко, гораздо шире используется статистический материал. Интересен по содержанию материал раздела «Новая деревня», который до некоторой степени отображает борьбу японских крестьян за лучшую жизнь. В этом разделе рассказывается о том, как крестьяне одной деревни сообща купили трактор. Совместная обработка земли объединила крестьян и «они сообща стали бороться за улучшение своей жизни»¹. Однако мысль о преимуществах общественного (кооперативного) хозяйства и классовой борьбе в деревне не находит развития в учебнике.

Более того, объясняя низкую механизацию и раздробленность сельского хозяйства, авторы учебника делают неправильные выводы. В учебнике приводятся следующие данные.

В 1953 году в Японии сельским хозяйством занималось 6140 тыс. дворов. В 1954 году, по данным Министерства сельского хозяйства, 4 млн. дворов при вспашке применяли тяговую силу и только 100 тыс. дворов — машины. 3 млн. дворов молотью проводили ручную².

В чем причина такого низкого использования техники? Учебник эту причину видит в раздробленности земельных участков, что подтверждается картой³. Карта показывает, что для Японии типичны участки в 8 тан (менее 1 га), на которых «применять новые формы сельскохозяйственного производства, по-видимому, трудно»⁴, кроме этого, подчеркивается, что описываемая в учебнике жизнь и работа крестьян на этих мелких участках прочно вошла в привычку крестьян⁵. Здесь, как видим, налицо явная идеализация положения в сельском хозяйстве и уход от животрепещущих проблем японской деревни, охваченной ожесточенной классовой борьбой.

Факты говорят о том, что в том же 1953 году разорилось до 30 % крестьянских хозяйств. Земли крестьян сно-

¹ Таносий Сякайка. Токио, «Дайнихон Тосё», 1959, часть II, стр. 18.

² Там же, стр. 23.

³ Там же, стр. 27.

⁴ Там же, стр. 29.

⁵ Там же, стр. 30.

ва стали концентрироваться в руках помещиков и американских оккупационных властей¹.

Конечно, нельзя требовать от авторов учебника, чтобы они вносили предложения по коренному преобразованию сельского хозяйства Японии. Однако в программе и методических указаниях по курсу обществоведения неоднократно проводится мысль о том, что главная задача этой дисциплины — показать учащимся окружающую их жизнь, как она есть. Вот этого объективного показа жизни японской деревни во всей ее полноте в учебнике как раз и нет.

Учебник касается еще одной важной темы — проблемы питания. В этом разделе приводится много статистических данных по этой теме. Характерно, что в обширном фактическом материале нет никаких упоминаний об СССР. Впрочем, Министерство просвещения Японии, видимо, считает, что дети как можно позднее должны узнать о существовании СССР, так как в прилагаемой к учебнику хронологической таблице нет никакого упоминания о 1917 году — о году Октябрьской революции. Впервые о ней упоминается только в учебнике для 6 класса. Значит, официально о существовании своего великого соседа учащиеся узнают только к концу обучения в начальной школе.

В учебнике для 6 класса² учащиеся знакомятся с работой газет и радио, с торговыми операциями Японии, с различными странами мира и с жизнью народов Японии и ряда других стран.

В разделе «Страны мира» дается краткая географическая и экономическая характеристика соседних с Японией стран, Индии и стран Юго-Восточной Азии, европейских стран, в том числе СССР, стран Северной и Южной Америки и ряда других. Характерно, что СССР не включен в разряд соседних стран.

О недостаточной глубине изложения этого раздела можно судить хотя бы по тому, что весь материал изложен на 24 страницах, тогда как другие разделы, напри-

¹ Эй дус Х. Т. Очерки нсвой и новейшей истории Японии. М., Госполитиздат, 1955, стр. 303—304.

К р а й н о в П. А. Япония под гнетом американских империалистов. М., Госполитиздат, 1955, стр. 38—39.

² Таносий Сякайка. Токио, «Дайнихон Тосё», 1959.

мер, «Современные средства информации», «Торговля Японией» занимают по 35—45 страниц.

В этом учебнике впервые дается краткий обзор экономики СССР (стр. 100—103). Особое внимание обращается на рост промышленного производства, дается ряд сравнительных таблиц экономического положения СССР, в том числе таблица развития промышленности (стр. 100), диаграмма роста производства (стр. 102), диаграмма торговых отношений СССР и Японии (стр. 102), карта размещения промышленных объектов. Материал носит описательный характер и дает первоначальное представление об СССР.

Последняя глава учебника рассматривает проблемы повышения жизненного уровня населения. В этой главе **неоднократно** подчеркивается, что Япония имеет большое население и маленькую территорию.

Например, отмечается, что «в связи с потерей половины территории в результате войны», Япония сталкивается с большими трудностями в деле «содержания» своего большого населения (стр. 112). Из-за быстрого роста населения, которое к 1965 году достигнет 100 млн. человек, «хорошо устроить жизнь народа является очень трудной проблемой» (стр. 116). Как видим, уже в начальной школе учащихся подводят к мысли о необходимости для Японии политики экспансии и «возврата» утраченных территорий, захваченных у Японии в ходе империалистических войн.

б) младшая средняя школа

На основании существующих программ в 1 классе средней школы по курсу обществоведения изучается география Японии и других стран, во 2 классе — история Японии и других стран и 3 классе — вопросы международного положения.

Многo изучено два учебника для 2 класса средней школы¹. Первый учебник излагает историю Японии с древнейших времен до новейшего периода; второй учебник касается всемирной истории с древнейших времен до послевенного периода.

Учебники снабжены картами и хронологическими таблицами.

¹ Атарасий Сякай. Токио, «Токио Сёсэки», 1959, № 3—4.

Материал учебников излагает историю Японии и других стран в хронологическом порядке. Это изложение носит описательный характер и сводится главным образом к перечислению фактов, как правило, без их оценки и объяснения. Учебник совершенно не показывает политическую структуру современного мира, борьбу народов за мир и демократию, хотя слова «мир», «демократия» употребляются сравнительно часто.

Объяснения некоторых фактов страдают крайней ограниченностью и субъективизмом. Так, говоря о создании после капитуляции Японии Союзного Совета, авторы учебника отмечают, что главную роль в нем играла американская армия, «которая внесла наиболее значительный вклад в дело победы над Японией»¹.

Создание двух противоположных лагерей — социализма и империализма объясняется очень примитивно и поверхностно: «поскольку образ мыслей и общественное устройство в США и СССР резко отличаются, между ними стали обостряться противоречия. По мере их углубления другие страны стали присоединяться к той или другой стороне, и мир разделился на два лагеря»².

Истины ради следовало бы сказать учащимся, в каком же лагере находится Япония.

Затянувшаяся фактическая оккупация Японии, последствия этой оккупации и экономическая зависимость Японии от США в учебнике совершенно не рассматриваются.

Таким образом, судя по содержанию учебников, обществоведение в начальной и средней школе представляет собой предмет, сочетающий географию, историю, а также (в 9—10 классах) изучающий некоторые проблемы современности. Однако структура программы и учебников такова, что фактически до окончания средней школы, а точнее до поступления в повышенную среднюю школу (10 класс) учащиеся получают эклектическую окрошку из различных историко-географических сведений и пребывают в состоянии почти полного неведения по коренным вопросам науки об обществе.

Если же учесть, что большое число японских детей в

¹ Атарасий Сякай. Токио, «Токио Сёсэки», 1959, № 4, стр. 135.

² Там же, стр. 145—146.

состоянии получить только начальное образование¹, то становится ясным, что изучением социальных проблем в школе занимаются далеко не все учащиеся даже при наличии специального предмета по обществоведению.

По данным японского журнала «Секугё Сидо», в 1959 году на работу должны были пойти 507 390 выпускников младшей средней и 438 075 выпускников повышенной средней школы². Вот эти 400 с лишним тысяч учащихся катогакко еще как-то изучили общественные проблемы. Огромная масса учащихся, как видно, до 10 класса не доходит, а значит эти проблемы и не изучает.

Если в период введения курса обществоведения (1948 год) перед этой дисциплиной ставилась задача изучения общественных проблем, то с 1951 года наметился отход в сторону описательной географии и истории³.

В сборнике «Нихон но Кёику Катэй» справедливо отмечается, что в курсе обществоведения обойдены такие важнейшие вопросы, как проблемы труда, деревни, войны и мира, вопросы развития демократии, основные права граждан и другие.

Если сопоставить материал учебников с содержанием общих целей обучения и воспитания в японской школе⁴, то становится ясно, что учебники обществоведения, мягко говоря, мало способствуют выполнению таких основных задач, как развитие научного мышления, понимание политики государства, развитие дружбы и мира между народами.

II. СТРУКТУРА УЧЕБНИКА И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Учебники по обществоведению представляют собой хорошо изданные книги объемом от 56 до 180 страниц стоимостью 60—80 иен. Оформление учебников проведено с учетом возрастных особенностей учащихся и способствует развитию у них интереса к предмету. Все учебники богато иллюстрированы. В учебниках для 1—3 классов начальной школы много цветных иллюстраций, ко-

¹ Клязьмин В. Упадок образования в Японии. — «Советская педагогика», 1953, № 8.

² Сёва Сандзюённэндо Синкисоцугёся но Сюсёку Дзёкю. «Сёку-рё Сидо», 1960, № 12, стр. 16—25.

³ Нихон но Кёику Катэй. Токио, «Кокудося», 1959, стр. 155.

⁴ Там же, стр. 9.

которые дают наглядное представление об излагаемом материале. Тексты этих учебников сравнительно небольшие, конкретные, написаны азбукой «катакана» крупного шрифта. Число употребляемых иероглифов сведено до минимума. Грамматическая структура предложений самая простая и не выходит за рамки имеющихся у детей разговорных навыков.

Для примера возьмем учебник для 3 класса. В учебнике на 124 страницах использовано всего 92 различных иероглифа, многие из которых повторяются неоднократно. Так, на стр. 7 имеются 169 печатных знаков, в том числе 10 иероглифов, которые повторяются 21 раз. На стр. 34 мы находим только 12 иероглифов на 197 печатных знаков. В учебнике преобладают грамматические формы настоящего, прошедшего и будущего времени, изъявительное и повелительное наклонения.

Почти на каждой странице имеются рисунки, фотографии, схемы или диаграммы.

Содержание материала учебников для более старших классов постепенно усложняется, объем учебников возрастает, число иллюстраций сокращается, а вместе с этим увеличивается число схем, диаграмм, графиков, официальных статистических данных.

В учебниках для средней школы тексты значительно насыщены иероглифами. Большинство учебников снабжено хронологическими таблицами, а некоторые — иллюстрациями. В некоторых учебниках (например, для 5 класса) даются общие выводы и вопросы по пройденному материалу.

Таким образом, подача материала в учебниках способствует хорошему восприятию его учащимися.

Учебники снабжены методическими указаниями, которые по сути дела кратко излагают содержание материала, иногда дают примерный план его изучения, но в них очень мало конкретных предложений и рекомендаций методического характера.

В учебнике для 1 класса начальной школы излагается общая задача курса обществоведения — строить учение на постоянном обогащении жизненного опыта детей. Ставка на жизненный опыт детей (не важно какой!), на развитие взаимодействия организма со средой проводится на протяжении всего курса обществоведения. Сведение всего к жизненному опыту есть не что иное, как

влияние американской буржуазной школы с ее философией прагматизма.

В этой целевой установке на расширение «жизненного опыта» сказывается, видимо, позиция Министерства просвещения Японии и ряда современных японских педагогов, которые, по мнению проф. Т. Ягава, исходят из воспитания отдельной личности, а не коллектива.

В методических указаниях и в материале учебника для 2 класса детям дается ложное представление об общественном устройстве: по учебнику получается, что Япония — это какое-то народное государство, в котором отсутствуют классы. Полиция здесь представлена как организация, защищающая всех людей (от кого?), а народное хозяйство — как хозяйство всего народа. Вот уж действительно получается, что Япония является «государством всеобщего благоденствия».

В методических указаниях к учебнику обществоведения для 3 класса подчеркивается, что в учебнике рассматривается жизнь **конкретной** деревни или **определенного** города. Это делается для того, чтобы с помощью этого материала учащиеся могли сравнить описанное в учебнике с жизнью своей деревни (города) и лучше понять ее.

В учебнике дан примерный план работы над темой, который приводится ниже¹.

**План работы по учебнику обществоведения в 3 классе
начальной школы**

Тема	Когда изучается (месяц)	Объяснение учебного материала	Содержание обучения
1	2	3	4
1. Деревня и город а) деревня и город; б) работа в деревне; в) работа в городе	апрель	1. Дать понятие об отличии между деревней и городом. 2. Показать, что главное занятие в деревне — сельское хозяйство.	1. Разница между городом и деревней. 2. Главное занятие на селе — сельское хозяйство.

¹ Таносий Сякайка. Токио, «Дайнихон Тосё», 1959, стр. 126—128 (II—IV).

1	2	3	4
		3. Показать, что главное занятие в городе — торговля и промышленность.	3. Главное занятие в городе — торговля и промышленность.
2. Занятие крестьян. а) деревни разных районов; б) новая деревня.	май — июнь	1. Показать, что характер работы в деревне зависит от того, где она находится (на севере, на юге, около города и т. д.). 2. Показать, что многие виды работ крестьяне должны делать сообща.	1. На характер занятий крестьян влияют природные и социальные условия. 2. У крестьян часто возникает необходимость в объединении своих усилий для производства работ.
3. Большой и маленький завод: а) маленький завод; б) большой завод; в) их различие.	июнь — июль		1. Характер работы на небольшом заводе. 2. Характер работы на большом заводе.
4. Городской транспорт: а) трамвай и автобус; б) вокзал и порт.	сентябрь. октябрь		1. Транспорт облегчает передвижение людей. 2. Транспорт перевозит грузы.
5. Служба здорovia.	октябрь, ноябрь	-	
6. Городской водопровод.	ноябрь, декабрь		

1	2	3	4
7. Полицейская служба	январь, февраль		
8. Упорядоченная жизнь	февраль		

Примечание. Темы 5—8 в данном учебнике не рассматриваются.

Общие выводы

1. Курс обществоведения японской школы, сочетающий географию, историю и некоторые вопросы международных отношений, не представляет собой научно обоснованного курса, объясняющего законы общественного развития. Этот курс не обеспечивает учащимся глубокого понимания хода и перспектив развития общества и не дает им возможности правильно разбираться в вопросах внешней и внутренней политики.

Курс не имеет научной основы, так как он базируется на буржуазной идеалистической социологии. В этом он отвечает целям и задачам, которые ставятся перед школой японской буржуазией.

2. Просмотренные учебники составлены в соответствии с целями и задачами курса обществоведения. Однако сами эти цели и задачи ориентируют только на поверхностное знакомство с жизненными фактами, а не на изучение законов развития общества. Таким образом, название дисциплины не соответствует ее содержанию.

3. Учебники и весь курс обществоведения не носят открыто реакционного характера. Однако имеющаяся в этом курсе подмена коренных проблем современности различными мелкими проблемами, отход от таких вопросов, как вопросы борьбы за мир, замалчивание роста жесточайшей классовой борьбы в Японии и других капиталистических странах играют на руку правящим кругам Японии и соответствуют классовым интересам японской буржуазии.

В. В. ЕРМОЛИН

ОБ УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРИЗВАНИЯ К ТРУДУ

В социалистических условиях почетен труд и человек труда. Трудом создается материально-техническая база коммунизма, в труде обеспечивается основа всестороннего развития личности. В период строительства коммунизма создаются условия всеобщности проявления свободы личности в труде по своим склонностям и способностям.

Трудовое воспитание советских людей — сердцевина всей идеологической работы Коммунистической партии. Превращение труда в первейшую потребность жизни человека — благородная задача коммунистического обучения и воспитания людей. У каждой личности в процессе перехода к коммунизму формируется первая жизненная потребность не к труду вообще, безотносительно к условиям и сферам трудовой деятельности, а происходит становление первой внутренней потребности к конкретному роду занятий.

Активное и вдохновенное отношение личности к определенной общественно полезной сфере деятельности в полную меру развитых способностей представляет собой призвание к труду. Программой КПСС определяется, что коммунистическое обучение и воспитание должно строиться таким образом, чтобы каждый трудоспособный мог трудиться по личному призванию. (См. XXII съезд КПСС. Стенографический отчет, т. III, стр. 320).

Проблеме коммунистического труда в советской литературе в последние годы придается большое и важное значение. Опубликовано значительное количество монографий, сборников, брошюр и статей. Это закономерное,

естественное явление. Советский Союз вступил в период построения второй фазы высшей формации — коммунизма. Построить коммунистическое общество возможно только в процессе формирования коммунистического труда. В движении за коммунистический труд воспитывается новый человек.

Формирование коммунистического отношения к труду — явление чрезвычайно богатое и широкое. У этой практической задачи имеются частные проблемы — это, например, формирование коммунистического призвания, превращение труда в первую жизненную потребность, проблема труда по общественному долгу, диалектика стимулов к трудовой деятельности и т. д. Решение каждой из этих проблем в отдельности имеет важное практическое значение. Огромное место в системе проблем формирования коммунистического труда занимает проблема призвания к труду.

Автор глубоко убежден, что воспитание коммунистического отношения к труду находится в неразрывной взаимосвязи с формированием у людей призвания. Коммунистическое призвание представляет собой сердцевину всей проблемы коммунистического труда.

Теоретическое и практическое значение формирования трудового призвания в период строительства коммунизма неуклонно возрастает. Однако проблема формирования личного призвания к труду в советской литературе не освещается.

Чем объяснить такое положение, что длительный период времени, эта важнейшая проблема формирования личного призвания к труду не получала освещения в советской литературе? На наш взгляд это объясняется объективными и субъективными факторами. Во-первых, это объясняется тем, что всеобщность формирования коммунистического призвания к труду приобретает огромную общественную значимость лишь в период развернутого строительства коммунизма. Сейчас создаются объективные предпосылки и субъективные факторы становления коммунистического призвания к труду для всех категорий трудящихся. Во-вторых, причинами неразработанности вопросов призвания к труду служили те обстоятельства, что в СССР длительный период времени принижалось теоретическое изучение практической ценности воспитания трудового призвания у советских людей.

Взять, например, постановление от 4 июля 1936 года «О педологических извращениях в системе наркомпросов». В нем критикуются лженаучные теории педологов, суть которых сводится к так называемой «биосоциальной» точке зрения человеческой предопределенности. Педологи стремились найти максимум отрицательных явлений и патологических извращений у личности и в целом у общественной среды для сортирования людей. В большом количестве создавались школы для «умственноотсталых».

Практическая вредность педологических учений углублялась тем, что на педологов возлагались обязанности комплектования классов, возлагалась организация школьного режима, направление всего учебного процесса, определение причин неуспеваемости, контроль за политическими воззрениями, определение трудового призвания молодых людей. Определение призвания к труду производилось не на основе действительных способностей и наклонностей личности, а по формуле фатальной биосоциальной предопределенности. Например, в брошюре И. О. Ордынец «Работа по призванию и пригодности» (Государственное издательство Украины, 1925 год) говорится о важности формирования призвания к труду и предоставления труда по призванию. Однако вся эта работа пронизана буржуазной теорией биосоциальной предопределенности людей к труду. Из суждений педологов вытекает, что от рабочего должен быть рабочий, от интеллигента — интеллигент. И тот и другой должны трудиться каждый в своей области по призванию.

Советские педологи некритически отнеслись к буржуазным теориям, в частности, к теории формирования у личности трудового призвания. Вот почему постановление «О педологических извращениях в системе наркомпросов» в 1936 году было своевременным. В постановлении справедливо критиковались лженаучные измышления о биосоциальной предопределенности личности, но, по образному выражению В. И. Ленина, вместе с грязной водой был выброшен и ребенок, то есть не заметили положительного, которым являлось развитие в стране теоретических и практических исследований по вопросу воспитания, образования и формирования коммунистического призвания к труду.

Призвание к труду — это такое отношение личности к определенной сфере деятельности, которое представляет собой устойчивую активную направленность личности к определенному роду занятий в полную меру развитых способностей. В классовом обществе оно имеет классовый характер. В период развернутого строительства коммунизма классовый характер призвания проявляется в развитии массового движения за коммунистический труд. Так, например, в 1962 году на Ленинградском дважды ордена Ленина металлургическом заводе имени XII съезда КПСС возникли школы коммунистического труда. В программу обучения этих школ включаются общеполитические вопросы, вопросы коммунистического воспитания на основе морального кодекса строителей коммунизма, вопросы конкретной экономики и вопросы технической учебы повышения квалификации и распространения передового опыта. Школы коммунистического труда в СССР получают широкое распространение. Эти школы превращаются в действенное средство воспитания отношения к труду с призванием.

Развитие науки, средств производства и их организация создают благоприятную материальную основу для возможности формирования у коммунистически сознательной личности призвания к труду. Бесконечно возрастает возможность перехода от простых к значительно более сложным трудовым функциям, от преимущественно физического труда к преимущественно умственному, расширяется круг возможностей свободного выбора рода занятий соответственно своим способностям и наклонностям в самых различных сферах трудовой деятельности.

Современная научно-техническая революция в коммунистической **формации** вызывает коренное качественное изменение, с одной стороны, в содержании трудовых процессов, а с другой, в отношении людей к труду.

Автоматизации подвергаются все функции производственных процессов. Исполнительные, передаточные, энергетические функции, функции контроля и управления подвергаются автоматизации не только с помощью механических устройств, но и при помощи пневматических, гидравлических, электрических и химико-технических приспособлений. С развитием комплексной автоматизации

все эти устройства и приспособления образуют неразрывную взаимосвязь. Причем, чем выше степень автоматизации, тем все в большей мере применяются электронные и химико-технические устройства и приспособления. Более высокая стадия автоматизации вызывает слияние всех звеньев производства в единый непрерывный процесс.

Непрерывный процесс производства совершенно вытесняет рабочего из непосредственного производственного процесса.

По выражению К. Маркса, трудящийся становится рядом с производством. Он теперь выступает в роли научного организатора непосредственного процесса производства. Этим вызывается резкое возрастание мощи сил и способностей человека в преобразовании природы и общества.

Создание материально-технической основы формирования первой жизненной потребности относится к труду с призванием зависит от социального строя. Всеобщность комплексной автоматизации физического и умственного труда, как материальной основы формирования призвания к труду несовместима с капиталистическими отношениями, ибо, во-первых, полная автоматизация труда предполагает планирование развития науки и техники в масштабах всей страны на основе общественной собственности; во-вторых, с развитием автоматизации капитализм не в состоянии решить проблему занятости рабочей силы, в-третьих, полная автоматизация предполагает высокий культурно-технический уровень трудящихся, предполагает всесторонне развитого работника, что невозможно достичь при капитализме.

Капиталистическая частичная автоматизация не решает проблемы создания материальной основы формирования призвания к труду не только потому, что она в этих условиях не может быть комплексной, но и потому, что здесь господствует внешняя необходимость труда, а не внутренняя потребность личности, ибо техника развивается в интересах капиталистов, в ущерб интересам трудящихся.

Нельзя согласиться со следующим рассуждением. В Соединенных Штатах Америки производительность труда по отношению к СССР выше почти в два раза. А производительность труда является главным в победе нового

стройка над старым. Следовательно, производительные силы и материальная основа формирования призвания к труду в США выше, чем в СССР.

В действительности дело обстоит иначе. «Превосходство» в производительности труда в США по отношению к СССР достигается за счет беспощадной эксплуатации трудящихся, когда буквально все направлено на то, чтобы из человека выжать все возможное в самый короткий промежуток времени. Производитель ценен капиталисту только тем, что он создает прибыль.

Производительные силы и материальная основа формирования призвания к труду в СССР в период перехода к коммунизму стоят на несравненно более высоком уровне, чем в США. При капитализме вся система организации труда в производстве связана с эксплуатацией физических и интеллектуальных сил человека. Их «гуманизация труда» сводится, в основном, к двум обстоятельствам. Во-первых, она отличается стремлением некоторого приспособления средств и условий труда к человеку. Например, приспособление орудий труда, устранение производственных шумов, обеспечение нормального освещения, радиофикация рабочих помещений, окраска станков и оборудования и т. д., создают относительно благоприятные условия эксплуатации физических и интеллектуальных сил человека. Во-вторых, всей мощью разнообразной системы пропаганды на производстве и вне производства создается наилучшая моральная среда для усиления интенсификации труда. Вся армия буржуазных социологов ведет исследование разнообразных сторон жизни рабочих. Они следят за общественным мнением рабочих и пытаются создать его, вновь и вновь определяют психофизиологические возможности усиления эксплуатации труда, стремятся привить трудящимся буржуазную идеологию и психологию.

Совокупность культурно-технического уровня советского рабочего несравненно выше культурно-технического уровня американского рабочего. Это относится к общему и специальному образованию, к общей и трудовой культуре и, конечно, к содержанию идейного смысла целесообразной трудовой деятельности. Не производительные силы США выше производительных сил Советского Союза, а производство продукции на душу населения в СССР пока что ниже, чем в США, хотя при

этом не нужно забывать какими средствами достигается это преимущество в США, как распределяются продукты труда и сколько расходуется производительного труда рабочих на предметы роскоши класса имущих, рекламу, содержание прислуги господствующим классом и штата буржуазной государственной машины.

Капитализм не может создать материальной основы формирования и проявления призвания к труду всеми трудящимися в различных сферах производства. Становление материально-технической базы коммунизма обеспечивает создание материальной основы формирования и проявления призвания всеми трудящимися страны.

Становление у всех трудящихся первой жизненной потребности относиться к труду с призванием происходит во взаимосвязи с постепенным переходом к распределению по потребности. Оплата по труду — основной источник дохода трудящихся в период перехода к коммунизму. Но при этом личные потребности будут все более удовлетворяться за счет общественных фондов потребления, которые создают равные экономические условия для всех трудоспособных в формировании и проявлении призвания к труду.

Рост материального благосостояния и культурного уровня людей зависит от объема выпускаемой продукции, который прямо пропорционален подъему производительности физического и умственного труда. А производительность труда возрастает с механизацией и автоматизацией производства. Иными словами, автоматизация вызывает резкий подъем производительности труда, вследствие чего увеличивается общий объем производства материальных и духовных благ, а возрастание материального благосостояния и культурного уровня создает благоприятные условия формирования призвания к труду.

Рост благосостояния людей повышает работоспособность, способствует формированию призвания к труду, а вдохновенный труд по призванию повышает работоспособность и при одних и тех же условиях обеспечивает рост производительности труда, объема продукции и благосостояния людей. В этом суть диалектической взаимосвязи отношения к труду по призванию и повышения благосостояния людей в условиях коммунистической формации при механизации и автоматизации производства.

Социально-экономические условия формирования при-

звания к труду создаются для работников всех сфер производства.

В период перехода к коммунизму возрастающее значение получает автоматизация умственного труда. Она внедряется в трудовую деятельность не только работников естественно-технических наук, но получает широкое применение и в деятельности работников гуманитарных наук (использование счетно-решающих устройств при социологических исследованиях), работников, занятых административно-управленческим трудом, в торговле и т. д.

Возрастание необходимости автоматизации умственного труда вызывается в основном тремя обстоятельствами.

Во-первых, оно вызывается тем, что из года в год возрастают масштабы научных исследований, увеличивается количество поступлений информации в сферах учета, контроля, планирования и управления.

Это, естественно, вызывает увеличение количества работников умственного труда. К этому еще необходимо прибавить рост работников здравоохранения, просвещения и культуры.

Более высокие темпы увеличения работников, занятых преимущественно умственным трудом, по отношению к работникам, занятым преимущественно физическим трудом, явление закономерное. Однако это увеличение должно быть пропорциональным росту производительности труда работников, в основном занятых физическим трудом. Для выполнения все увеличивающегося объема умственных работ, необходимо создать совершенные средства познания, еще и в большей мере превращать эту сферу труда в исключительно творческую, а тем самым создать прочную материальную основу для формирования призвания у работников умственного труда.

Во-вторых, все возрастающее значение автоматизации умственного труда вызывается тем обстоятельством, что выполнение иных задач не под силу целому коллективу работников умственного труда. Решение сложных научно-технических задач с помощью молниеносно «сообразительных» автоматов занимает подчас целые десятилетия после того, как условия введены в машину.

В-третьих, автоматизация умственного труда вызывается необходимостью ликвидации однообразного, изо дня в день повторяющегося нетворческого умственного труда

значительного числа людей. Бухгалтерско-счетоводческую, контрольно-ревизионную и делопроизводственную работу необходимо автоматизировать. Степень автоматизации этих видов умственного труда является непосредственным показателем реальной возможности формирования у этих категорий работников призвания к труду.

Комплексная автоматизация и механизация, как материальная основа формирования призвания к труду, относится и к работникам сельского хозяйства. Сельское хозяйство в Советском Союзе стало высокомеханизированным производством. Тем не менее, сельскохозяйственный труд менее производителен, чем труд рабочих промышленности, транспорта и строительства. Еще очень много в сельском хозяйстве малопроизводительного, тяжелого физического труда, особенно в период весенних и осенних полевых работ и в зимнее время в животноводстве.

По мере движения к коммунизму существенные различия между технической оснащенностью труда индустриального рабочего и технической оснащенностью сельскохозяйственных рабочих и колхозников ликвидируются. Материальная основа формирования призвания к труду у колхозников и рабочих совхозов будет подтягиваться до уровня материальной основы формирования призвания к труду у индустриальных рабочих.

Становление первой жизненной потребности относиться к труду с призванием в период перехода к коммунизму будет происходить у рабочего класса, крестьянства и интеллигенции более или менее одновременно. Следовательно, будет в основном создана материальная основа формирования призвания к труду для работников физического и умственного труда.

Проявление общественной и личной свободы в формировании призвания к коммунистическому труду требует, чтобы все трудоспособное население занималось общественно полезным трудом. Только всеобщность общественно полезного труда создает условия ускоренного перехода к распределению по потребностям, только общественно полезный труд является основой всестороннего развития личности, основой формирования призвания к труду у всех трудоспособных.

К началу 1963 года из числа трудоспособных общественным трудом не занимается около 20 млн. чело-

век, что составляет 19 процентов всех трудоспособных в СССР¹.

Это объясняется недостаточной механизацией и автоматизацией производства, сравнительно низкой производительностью труда, отсутствием полной удовлетворенности в обеспечении населения детскими садами, яслями, дешевым и вкусным питанием в общественных столовых, удобного культурно-бытового обслуживания, а также недостаточно высокой сознательностью части населения страны.

Двадцатимиллионная масса трудоспособного населения занята в личном и домашнем хозяйстве. Труд в домашнем и личном хозяйстве никогда не может быть призванием. Он никогда не может быть научно-творческим, вдохновенным. Более того, такой труд принижает духовные и физические возможности развития личности.

95 процентов всех трудоспособных, занятых в личном и домашнем хозяйстве, составляют женщины. 19 миллионов женщин занято в домашнем хозяйстве. В. И. Ленин писал, что домашний труд женщины не включает в себе ничего, что сколько-нибудь способствовало ее развитию, повышению ее культуры.

В последнее время в стране принимает широкий размах движение за вовлечение женщин, занятых в домашнем и личном хозяйстве, в общественно полезный труд на общественных началах. XXIII съезд КПСС предусматривает создание материальной основы наибольшего вовлечения трудоспособных в общественно полезный труд. Комплексная механизация и автоматизация производства, рост общественного богатства, повышение материального и культурного благосостояния советских людей, рост их коммунистической идейности, развитие общественных начал в обслуживании людей питанием, одеждой, в воспитании детей и создает прочный базис для участия всего трудоспособного населения в сферах общественно полезного труда, для развития способностей и внутренней потребности относиться к труду с призванием.

¹ Расчеты сделаны на основании статистических данных: Вопросы использования трудовых ресурсов в народном хозяйстве СССР. М., 1963, стр. 9; Народное хозяйство СССР в 1962 году. Статистический ежегодник. Госполитиздат, 1963, стр. 14.

Советский учитель, научный работник высшей школы занимает важнейшее место в формировании у молодежи личного призвания. Они вместе с родителями призваны всесторонне способствовать развитию у молодежи способностей, призваны развивать их призвание к определенной сфере трудовой деятельности. Школа, вуз должны активно помогать молодежи в формировании у нее призвания.

Личность, трудясь по призванию, может наиболее полно раскрыть и проявить свои способности, при этом вдохновенно трудиться в личных и общественных интересах. К сожалению, средняя и высшая школа далеко не до конца выполняют эту задачу. Значительная часть учителей и научных работников вузов недопонимает значение формирования у молодежи призвания к труду, не знает форм и методов его воспитания.

Это зависит не только и не столько от субъективных качеств советских учителей и профессорско-преподавательского состава, сколько от уровня теоретического освещения сущности личного призвания к труду, его роли в деле формирования нового человека коммунистического общества, от придания этой проблеме общественной значимости, от практических рекомендаций воспитания коммунистического отношения к труду по призванию.

При всей важности объективных предпосылок в деле формирования у молодежи личного призвания к труду, роль субъективного фактора, роль воспитания в становлении у молодежи трудового призвания неуклонно возрастает, ибо через сеть обучения и целенаправленного воспитания проходит вся современная молодежь.

В конце 1963 года автором произведены социологические исследования влияния материальной основы формирования призвания к труду на выбор профессии учениками старших (выпускных) классов общеобразовательной политехнической школы № 52 города Перьми.

Данные говорят о том, что на выбор профессии оказывает влияние общественная и индивидуальная среда. Причем общественная среда оказывает большее влияние, чем индивидуальная. Так, из всех опрошенных у 60,3 процента человек в основном добровольный выбор профессии произошел вследствие ознакомления с профес-

сиями при чтении книг, журналов, газет, при просмотре передач по телевидению, при слушании радио и посещении кино. У 39,7 процента учащихся выбор профессии, в основном, произошел вследствие влияния на них учителей, родителей, родственников, знакомых и друзей.

Данные исследования показывают, что выбор профессии, а следовательно, и формирование призвания, в основном, происходит стихийно под воздействием окружающей среды. Показательно, что лишь немногим больше одной трети исследованных учеников сделали выбор профессии вследствие влияния учителей и родственников. Это явно недостаточное влияние на молодое поколение в вопросе выбора профессии.

Важнейшее условие правильного идейного и трудового воздействия на личность — это знание самой личности. Прежде чем воспитывать призвание к труду, необходимо знать воспитуемого. Истинный ответ на вопрос как и кого воспитывать, возможно получить только при наиболее глубоком и всестороннем знании объекта воспитания. Великий русский педагог Ушинский К. Д. писал: «Воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями. Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своей совестью; во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях... Он должен знать... историю развития всякой страсти, всякого характера»¹.

В настоящее время учителя, научные работники вузов и родители исходят при воспитании личного призвания у подрастающего поколения, в основном, из наблюдения за развитием у молодежи способностей и склонностей. Этого крайне недостаточно для эффективного и безошибочного формирования личного призвания к труду.

Современный уровень развития физиологических, психологических, медицинских и социологических наук и их экспериментальных баз позволяет изучение способностей и склонностей учащейся молодежи поставить на высокий научный уровень. Для этой цели целесообразно при

¹ Ушинский К. Д. Сочинения. Т. 8, Акад. пед. наук РСФСР, 1950, стр. 35—36.

районных отделах народного образования организовать лаборатории по практическим рекомендациям формирования личного призвания. Здесь должно быть сосредоточено необходимое оборудование. Работники лаборатории должны иметь высокую специальную квалификацию, чтобы они могли экспериментальным путем определять элементы способностей и наилучшие возможности проявления дарований молодого человека в той или иной области трудовой деятельности. Кроме того, эти работники могли бы давать квалифицированные практические рекомендации учащимся и учителям школ. Учителя были бы, с одной стороны, в курсе дела потребностей в тех или иных специалистах для страны, данного экономического района, города, учреждения, предприятия и, с другой стороны, после получения научной консультации они могли бы более квалифицированно воспитывать личное призвание у молодого поколения. Успеху научной организации формирования личного призвания к труду способствовало бы создание при школах картотеки развития способностей и склонностей учащихся с первого класса.

Ученики в этих лабораториях могли бы находить квалифицированные ответы на интересующие их вопросы выбора профессий, наибольшей возможности развития своих способностей и т. д.

Районный отдел народного образования в период перехода к коммунизму призван уделять пристальное внимание формированию личного призвания к труду у молодежи.

В настоящее время существуют пункты профессионального отбора космонавтов, летчиков и т. д. Но этих пунктов, во-первых, незначительное количество, а во-вторых, они не занимаются общей теорией и практикой формирования личного призвания к труду.

Нам представляется необходимым, кроме создания лабораторий при районных отделах народного образования, организовать при Академии педагогических наук научно-исследовательский институт развития общей теории и практики формирования личного призвания к труду. Затраты на организацию этих учреждений сторицею окупятся по мере ускорения воспитания нового человека и повышения общественной производительности труда. Они окажут неоценимую помощь многочисленной армии

советских учителей в деле формирования трудового призвания.

Сейчас в подавляющем большинстве народный учитель не знает потребности в тех или иных специалистах страны, своего экономического района, города, предприятия. До сих пор еще не ликвидирована оторванность учителя от потребностей и практики подготовки кадров для народного хозяйства.

Целенаправленное и глубокое изучение склонностей молодежи начинает практиковаться в ряде экономических районов и областей. Так, в Новосибирской области социологи Сибирского отделения Академии наук СССР при поддержке партийных органов, отделов народного образования, директоров школ и учителей в 1963 году произвели сплошной опрос выпускников школ области. Опрос выявил желания учащихся, их стремления трудиться в той или иной отрасли народного хозяйства, по той или иной специальности. Опрос оказал значительную помощь учителям школ, всему аппарату пропаганды и агитации области в формировании личного призвания к тем видам труда, в которых нуждается Новосибирский административно-экономический район. Это первые ласточки. Делу научного определения склонностей и способностей молодого поколения, сознательному, планомерному характеру формирования призвания к труду предстоит большое будущее.

В планировании подготовки кадров в нашей стране накоплен богатый опыт. Однако опыта сознательной, планомерной подготовки людей к труду по личному призванию в масштабах экономических районов, республик и в целом по стране нет. В этом отношении опыт Сибирского отделения Академии наук СССР имеет огромное значение. При переходе к коммунистическому обществу предстоит проделать большой путь к научно обоснованному, сознательному, планомерному формированию призвания у всех трудящихся страны. Решение этой задачи может быть обеспечено единственным средством — дальнейшим укреплением связи школы с жизнью страны.

Воспитание у молодежи коммунистического отношения к труду во многом зависит от личности воспитателя. Активное, целенаправленное воспитание личного призвания у подрастающего поколения возможно только в том

случае, если сам учитель к обучению и воспитанию относится с истинным призванием. Сила положительного примера — великая сила в формировании личного призвания. Если хочешь воспитать любовь к науке, то сам беспрельдно люби эту науку, будь в курсе всех современных достижений этой науки, знай перспективы ее развития и пути установления ее связи с производством, с жизнью народа. Одними наставлениями положительного успеха добиться невозможно. Чем меньше любит свой предмет преподавания учитель, научный работник, чем больше они нравоучениями заставляют любить этот предмет, тем меньше в средней и высшей школе воспитывается новый человек — человек коммунистического общества, который должен обладать широкими и глубокими знаниями, высокой культурой, физическим совершенством и иметь внутреннюю потребность относиться к труду с истинным призванием. Программа КПСС так определяет задачи системы народного образования: «Переход к коммунизму предполагает воспитание и подготовку коммунистически сознательных людей, способных как к физическому, так и к умственному труду, к активной деятельности в различных областях общественной и государственной жизни и культуры. Система народного образования строится таким образом, чтобы обучение и воспитание подрастающего поколения были тесно связаны с жизнью, с производительным трудом, чтобы взрослое население могло сочетать работу в сфере производства с продолжением обучения и образования в соответствии с личным призванием и потребностями общества».

Большую и лучшую часть своей жизни человек отдает профессиональной подготовке к труду по избранной профессии. Если молодого человека избранная профессия вдохновляет, удовлетворяет, приносит эстетическое наслаждение, если в его труде гармонически сочетается личное с общественным, то он имеет здоровый стержень смысла жизни. Удовлетворенность трудом дает основу рационально использовать свободное время, быть довольным своими успехами в труде и отдыхе, окружающими условиями, способствующими этому успеху. В данном случае молодой человек имеет меньшую возможность ошибиться в нравственном поведении. У него имеется большая вероятность дать истинную оценку моральным

порокам и он стремится воспитать в себе и в окружающих его людях моральную чистоту.

При Ленинском райкоме ВЛКСМ г. Ульяновска проведены социологические исследования среди молодежи педагогического института, приборостроительного завода и завода «Контактор».

У опрошенных выяснилось отношение к формам воспитательной работы в формировании призвания к своей специальности и их предложения и пожелания.

Небольшая часть студенческой и рабочей молодежи считает, что воспитание призвания через общественные организации и мероприятия вообще невозможно. Типичным ответом этой группы молодежи является ответ молодого рабочего завода «Контактор»: «Призвание нужно иметь, а не воспитывать». По их представлению призвание к определенной сфере трудовой деятельности — явление субъективное, якобы не зависящее от внешних обстоятельств. Иначе говоря, эта часть молодежи считает, что призвание к той или иной специальности имеет наследственную причину. Человек от рождения может иметь или не иметь призвания — вот их убеждение. Но у людей от рождения имеются лишь, так называемые, наследственные задатки, которые еще не есть сами способности и склонности. Последние появляются у человека в процессе воспитания и обучения. Развитие способностей и склонностей есть результат воздействия окружающих условий жизни людей.

Воздействие родителей, школы, института, производственного коллектива на формирование призвания к той или иной специальности может быть стихийным или сознательным. Как правило, оно сочетает в себе элементы того и другого. Главное в воспитании призвания — это выявление индивидуальных черт молодого человека и учет этих черт в развитии его способностей и склонностей. Бывает так, что одно и то же мероприятие на одних воздействует благоприятно в формировании и проявлении призвания, на других — нейтрально, на третьих — даже отрицательно.

51 процент опрошенных из рабочей и студенческой молодежи показал, что наилучшей формой воспитания призвания к определенной сфере деятельности является непосредственное активное участие в обучении и труде, в избранной профессии. Не сладкое мечтание о любимой

профессии воспитывает призвание, а само настойчивое усвоение общих и профессиональных знаний, приобретение опыта и навыков при непосредственном участии в труде (приобретение знаний — тоже труд) служит мерилom наличия призвания к избранной профессии. Мечта, соединенная с волевой настойчивостью в приобретении знаний и достижении наивысшей результативности в труде, есть «пробный камень» призвания к профессии.

Студенческая молодежь по сравнению с рабочей в меньшей мере считает, что наилучшей формой воспитания призвания к определенной сфере деятельности является само непосредственное участие в труде по избранной профессии. Это объясняется тем, что в контингент студентов входит не только молодежь, пришедшая в институт с производства, но и часть молодежи, которая пришла учиться в вуз со школьной скамьи. И эта часть студентов в основном имеет чувственное представление о призвании к профессии, истинность которого не проверена на практике.

33 процента опрошенных студентов считают, что лучшими средствами в формировании и проверке призвания к избранной профессии является активное отношение к лекционно-семинарским занятиям, лабораторным работам, студенческой практике и соревнованию между группами.

Рабочая молодежь основными непосредственными средствами дальнейшего развития и проверки призвания к своей специальности считает соревнование за лучшее в своей профессии и в хорошо организованном соревновании за коммунистический труд.

Значительная часть обследованной рабочей и студенческой молодежи заключает, что непосредственное участие в труде и трудовом соревновании развивает способности, выявляет склонности, возбуждает энергию, преумножает настойчивость.

Важное значение в формировании и проявлении призвания имеет стимулирование, поощрение за достигнутые успехи. Наибольшего успеха поощрение достигает тогда, когда оно дается заслуженно, вовремя и гласно.

Стипендия и премия, портрет на Доске почета и благодарность — важнейшие стимуляторы энтузиазма к труду и учебе. Причем, в целом у советской молодежи, по данным ленинградских социологов, приоритет в стимули-

ровании труда имеют духовные факторы, а именно: удовлетворенность своей профессией, творческим характером труда, общественной значимостью работы, признанием заслуг. Среди рабочей молодежи завода «Контактор» за действенность этой формы высказались 27 процентов опрошенных, приборостроительного завода — 23 процента, студентов — 15 процентов.

Большая часть молодежи обоих заводов и педагогического института высказалась за оживление и улучшение воспитания призвания на лучших примерах передовиков старшего, среднего и младшего поколения.

Создание наглядной истории лучших передовиков на заводах, учреждениях, учебных заведениях в виде Доски почета и Книги почета явится постоянно действующим стимулом в формировании и проявлении призвания. Это будет наглядная история трудовых подвигов поколений.

Воздействие на воспитание призвания к избранной специальности через стенную печать и многотиражку крайне недостаточно. Обследованная молодежь двух заводов и педагогического института, не сговорившись, поставила ее значение на одно из последних мест.

В процессе социологического исследования студенческая и рабочая молодежь высказала ряд предложений по новым формам воздействия в выборе, формировании и проявлении призвания к труду.

Например, студенты высказались за развитие следующих форм: диспуты, кружковая работа по научным и практическим вопросам своей специальности, встречи с лучшими учителями города и села, воспитание на трудовых традициях комсомола.

Обследованная рабочая молодежь двух заводов высказалась за деловое, гласное посвящение в рабочий класс, за присвоение звания лучшего в своей профессии.

Современная рабочая и студенческая молодежь тянется к живому, творческому делу. Она энергична и инициативна и желает трудиться по призванию в личных и общественных интересах. «Молодое поколение, — говорит Л. И. Брежнев, — наследует от своих отцов колоссально усложнившийся производственный, научно-технический и общественный организм. Чтобы двигать его вперед и развивать далее, требуются глубокие специальные

знания, постоянное совершенствование мастерства в избранной профессии»¹.

Дальнейшее развитие общеобразовательных политехнических средних школ, школ-интернатов, профессионально-технических училищ, техникумов, вузов и других видов обучения основывается на органической связи общего, политехнического и профессионального образования.

Общее образование представляет собой совокупность все увеличивающихся знаний о предметах и явлениях объективной действительности. Оно расширяется и углубляется у личности с малых лет. Чем шире и глубже знания об окружающем мире, тем образованнее и, при всех других равных условиях, производительнее труд человека.

Общее образование ничего общего не имеет с дилетантизмом. Дилетант — человек, скользящий по поверхности многих знаний, духовно беден и ничего существенного в жизни сделать не может.

Политехническое образование представляет собой знание устройств характерных узлов и механизмов для всех машин, автоматов и приборов, знание систем технологических процессов ряда производств, а также знание системы общественных отношений.

Комплексная механизация и автоматизация общественного производства является материальной основой органической взаимосвязи общего, политехнического и профессионального образования. Изживание узкого профессионализма вызывает потребность быть политехнически грамотным человеком. Труд на сложных автоматах, управление сложными технологическими процессами и счетно-решающими устройствами требует больших общих, политехнических и профессиональных знаний. Современное быстрое развитие средств труда и изменение производства заставляет постоянно пополнять общие и политехнические знания.

Политехнизация обучения в совокупности с коммунистическим воспитанием дает возможность видеть все многообразие общественной жизни в единстве. При этом личность осознает себя как необходимую составную часть

¹ Брежнев Л. И. Речь на XV съезде ВЛКСМ. — «Правда», 1966, 17 мая.

единого общественного организма, осознает, что ее призвание к труду является нужным и важным.

Широкие глубокие общие и политехнические знания способствуют быстрому получению квалифицированного профессионального образования. А основательные знания в своей свободно выбранной сфере труда по призванию способствуют расширению кругозора и политехнических знаний.

Общее, политехническое и профессиональное образование следует не противопоставлять друг другу, а органически их сочетать. В. А. Луначарский справедливо писал, что высокообразованным и культурным человеком может считаться тот, кто всю человеческую духовную культуру «знает в общем, суммарно, но имеет и свою специальность, который знает дело досконально, а об остальном гордо заявляет: ничто человеческое мне не чуждо. Человек, который знает основы и выводы и в технике, и в медицине, и в праве,* и в истории, и т. д. — действительно образованный человек. Он действительно идет к идеалу всеведения. Но не таким образом, чтобы поверхностно скользить по всему. Он должен иметь свою специальность, он должен знать свое дело. Но вместе с тем интересоваться и уметь войти в любой круг познаний»¹.

Диалектика взаимосвязи общего, политехнического и профессионального образования такова, что предпочтение должно всегда отдаваться общему и политехническому образованию в интересах выявления и проявления трудового призвания и совершенствования профессионального образования. Вся эта система взаимосвязи преследует решение двух проблем — это способствовать всестороннему развитию личности, формированию личного призвания к труду и росту производительности общественного труда. Но это отнюдь не значит, что должно игнорироваться непосредственное воспитание человека в тех или иных сферах труда.

Молодежь должна психологически готовиться к трудовой деятельности. По мере накопления сил и способностей необходимо систематически повышать трудовую нагрузку, ибо только активный, вдохновленный, научно-твор-

¹ Луначарский А. В. О народном образовании. Изд. Акад. наук РСФСР, М., 1958, стр. 62—63.

ческий труд является основой всестороннего развития личности.

Член-корреспондент АПН РСФСР В. Сухомлинский пишет: «Я уверен, что радость труда и гордость за его результаты изведаете лишь тогда, когда они достигнуты нелегкими усилиями, когда испытаете возвышенное чувство победы над трудностями. Я не представляю себе правильного идейного воспитания без того, чтобы человек уже в годы детства не проливал пота, не напрягал своих сил до предела, не изведал счастья созидания для общества»¹.

Средние общеобразовательные политехнические школы в период перехода к коммунизму призваны закладывать основы оптимальной возможности всестороннего развития способностей и в более раннем возрасте формирования призвания. Для решения этой задачи в последние годы некоторые школы и Академия педагогических наук проводят экспериментирование новых методов обучения и трудового воспитания.

Нужно смелее переходить к практическому осуществлению перехода к обучению в школе не с 7-летнего, а с более раннего возраста. Материальная база нашего общества и достижения советской науки вполне могут обеспечить осуществление этого мероприятия. Действительно, все большая часть детей дошкольного возраста воспитывается в детских садах и яслях. В них в основном работают квалифицированные воспитатели, получившие специальное образование для воспитания детей дошкольного возраста. Здесь дети получают элементы знания, культуры, приобретают чувства коллективизма и моральной ответственности за свои духовные и физические потребности, воспитывают в себе правильное сочетание коллективных и индивидуальных интересов. Здесь дети созревают для школы в более раннем возрасте, нежели те, которые воспитываются у малограмотных нянек или в семье недостаточно подготовленных для воспитания дошкольных детей людей.

Кроме этого, социологические исследования, которые систематически проводились с 1891 года видными русскими и советскими врачами вскрыли общую закономерность

¹ Сухомлинский В. Не бойтесь земных перегрузок. — «Комсомольская правда», 1963, 16 ноября.

прогрессирующего увеличения уровня физического развития детей¹. Социологическими материалами доказыва-ется, что рост материального благосостояния народа, зна-чительное улучшение медицинской профилактики детей, ликвидация многих детских болезней и развитие детской гимнастики вызывает увеличение роста силы и укрепле-ния детского организма.

Все это говорит за то, что все более в раннем воз-расте дети будут интеллектуально и физически гото-вы к школьным занятиям. Они получают возможность с более раннего возраста всесторонне развиваться в школь-ных условиях, тренировать свои способности и форми-ровать интересы.

Непосредственно с этим связана проблема интенсифи-кации усвояемости преподаваемого материала школьни-ками младших и старших классов и студентами технику-мов и высших учебных заведений. Эксперименты по ус-корению темпов обучения проводятся в Москве и Ленин-граде. В 210 школе Куйбышевского района г. Ленинграда эксперимент увеличения интенсивности усвояемости уче-ников первого класса проводит опытная, высококвали-фицированная, относящаяся к труду с истинным призва-нием, учительница П. Л. Шарыженко. Специального от-бора учеников для эксперимента не производилось. На-бирался класс обычным порядком. Изложение материа-ла, процесс усвояемости тов. Шарыженко строит на свое-образном сочетании чувственного с рациональным по-знанием. Придерживается строгой логичности в последо-вательном и преемственном изложении материала. Успе-хи эксперимента превзошли все ожидания. Так, например, за три месяца учебы в 1963/64 учебном году первоклас-сники могли уже читать, производить простые арифмети-ческие действия, они ознакомились с элементами геомет-рии (им были известны признаки квадрата, треугольни-ка) и хорошо усвоили, что x обозначает неизвестное число (алгебраическое понятие).

Данный успех нельзя объяснить только субъективны-ми данными учительницы Шарыженко П. Л. Это опять-таки подготовлено социалистическими условиями жизни.

¹ Материалы второй Научно-практической конференции по вопро-сам врачебного контроля и лечебной физкультуры. Свердловск, 1957, стр. 7—16.

Советские дети окружены постоянной заботой и вниманием. Высокая культура социалистической действительности, относительно высокий общеобразовательный и культурный уровень родителей, старших положительно воздействует на развитие способностей детей. Кроме того, успехи московских и ленинградских экспериментов говорят о высоком уровне развития социалистических методов обучения.

В Академии педагогических наук проводятся большие исследования по созданию таких структур учебного материала, которые были бы наиболее благоприятны для мыслительной деятельности человека. Учет в обучении общих и специфических черт мыслительной деятельности личности активизирует и усиливает самостоятельный характер мышления. Значительно интенсифицируется усвояемость учебного материала и повышается качество усвояемости.

И. А. Каиров считает, что «возникает вопрос об определении оптимального объема общеобразовательных знаний, обязательного для всех старшеклассников, и дополнительных знаний по отдельным предметам, с учетом характера профессиональной подготовки и индивидуальных склонностей отдельных групп школьников»¹.

Выявление одаренности и индивидуальных склонностей должно занимать важное место в системе учебных заведений. Уже значительное время успешно действуют школы математиков в г. Новосибирске и в Москве. В эти школы принимаются особоодаренные ученики. Здесь доминирующим предметом является математика, которая проходится по повышенной программе обучения. Инициатива Сибирского отделения АН СССР и Московского Государственного университета в формировании личного призвания к математике заслуживают самого пристального внимания.

Начало систематического школьного обучения с более раннего возраста, интенсификация обучения и учет способностей и склонностей действительно позволит развиться всем индивидуальным способностям личности в более раннем возрасте, заложить основы формирования призвания к труду, даст возможность в средней общеоб-

¹ Строительство коммунизма и проблемы культуры. Изд. АН СССР, М., 1963, стр. 279.

разовательной политехнической школе в обучение внести элементы из высшей школы, а в высшей школе усилить научно-творческий характер обучения.

* * *

Важным социально-экономическим условием формирования личного призвания к труду является сочетание производительного труда в одной из сфер материального или духовного производства с получением образования в вечерней школе. Роль школы рабочей молодежи, сельской молодежи и школ взрослых в последнее десятилетие значительно возросла. Изменения в этих школах произошли и в количественном и в качественном отношении. Они стали ближе к жизни, становятся все более действенными в формировании личного призвания. За последние годы резко возросло общее количество учеников в вечерних и заочных школах, особенно в старших классах.

Общая численность учащихся в школах рабочей, сельской молодежи и в школах взрослых из года в год увеличивается. Характерно, что в начальных классах этих школ за это время число учащихся непрерывно сокращается, а в старших число учащихся увеличивается. Вечерняя школа из школы взрослых становится школой рабочей и сельской молодежи. Резкое увеличение учащихся в старших классах вечерних школ произошло за счет рабочей и сельской молодежи.

Постепенное отмирание младших классов (с 1 по 8 класс включительно), установление однородности контингента по уровню образования и в возрастном отношении — характерные черты развития советской вечерней школы.

В самые последние годы в некоторых вечерних школах наблюдаются интересные тенденции. Раньше школы рабочей молодежи, сельской молодежи и взрослых выполняли роль повышения общего образования и не заботились о развитии профессиональных способностей и об укреплении склонностей к определенному виду труда. Периоду комплексной механизации и автоматизации, периоду формирования нового человека этого уже не достаточно. Сейчас требуется не механическое соединение труда и обучения, когда труд производится сам по себе, а обучение идет само по себе, а требуется органическое сочетание общего, политехнического, профессионального

обучения с целью совершенствования своей квалификации и повышения общей и профессиональной культуры.

Школы рабочей и сельской молодежи должны превратиться в школы становления и укрепления личного призвания к труду. Эту роль они могут выполнить лишь в тесной взаимосвязи обучения и воспитания с производительным трудом. Первые ростки таких школ наблюдаются в Ленинградской, Свердловской и др. областях. Здесь в некоторых вечерних школах состав учеников в классах подбирается по однородным профессиям и примерно одинаковым квалификационным разрядам. Программы общих дисциплин изменены в направлении политехнизации образования. Введены специальные курсы для повышения квалификации. Для преподавания в школе привлекаются лучшие инженеры и мастера производства.

Практика этих школ показывает возможность и необходимость повсеместного установления в вечерних школах самой тесной связи с профессиональным образованием, с воспитанием личного призвания к труду.

Через систему обучения и воспитания школы проходят все юноши и девушки. Вследствие этого школа занимает особое положение в формировании личности, так как в ней в течение десятилетия систематически подвергается обучению и коммунистическому воспитанию незрелая молодежь квалифицированными педагогами.

В период развернутого строительства коммунизма в школах создаются самые благоприятные условия для раскрытия и проявления всех интеллектуальных и физических сил, для свободного формирования трудового призвания у всей молодежи. «Все школы получат хорошие помещения и перейдут на односменные занятия, — говорится в Программе КПСС. При всех школах будут созданы учебные мастерские, химические, физические и иные кабинеты и лаборатории, а в сельской местности также и пришкольные сельскохозяйственные участки, на крупных предприятиях — учебно-производственные цехи для школьников. Широкое применение в школах получат новейшие технические средства — кино, радио, телевидение. В целях физического и эстетического воспитания во всех школах и внешкольных учреждениях будут оборудованы гимнастические залы, спортивные городки, созданы условия для художественного твор-

чества детей, для занятий музыкой, живописью, скульптурой. Расширяется сеть городских и сельских детских стадионов, спортивных школ, туристических лагерей, лыжных баз, водных станций, бассейнов и иных спортивных сооружений»¹.

Советская школа в процессе коммунистического строительства превращается в настоящую кузницу формирования личного призвания к труду всей молодежи страны, в школу воспитания нового человека коммунистического общества.

* * *

Важным социально-экономическим условием формирования призвания к труду у всех трудящихся страны является равномерное распределение высших и средних специальных учебных заведений.

Известно, что в период царизма в районах Сибири, Казахстана и Дальнего Востока было всего 4 вуза, с 2,5 тысячами студентов. В процессе строительства социализма в СССР было ликвидировано антагонистически неравномерное распределение вузов в стране. Уже в 1940 году в этих районах насчитывалось 168 вузов со 110 тыс. студентов, а в 1957 году — 196 вузов с 433 тыс. студентов. В настоящее время в размещении высших учебных заведений по районам страны еще остались существенные различия, которые ликвидируются при переходе от социализма к коммунизму.

Дело в том, что большое сосредоточение высших и средних специальных учебных заведений в ряде больших городов ставит в неодинаковые условия молодежь, проживающую в отдаленных местах от этих учебных заведений, по отношению к той молодежи, которая живет в тех городах, где эти учебные заведения расположены.

Подчас недостаточная материальная обеспеченность, отсутствие склонности, ибо проявление соответствующей склонности предполагает наличие соответствующих условий, смутное представление об условиях поступления в учебные заведения в отдаленных от мест жительства

¹ Программа КПСС. XXII съезд КПСС. Стенографический отчет. Т. III. Госполитиздат, 1962, стр. 321—322.

городах, нежелание оторваться от родных мест, ограничивает молодежь отдаленных мест в пользовании конституционным равенством на образование в той же мере, как и людьми тех городов, в которых расположены учебные заведения.

Так, только в четырех городах Европейской части СССР: Москве, Ленинграде, Киеве, Тбилиси сосредоточена треть всех студентов страны.

Развитие высшего и среднего специального образования в районах Востока Советского Союза не удовлетворяет нужды развития народного хозяйства, в то время как в центральных районах, в районе северо-запада и Закавказья выпуск специалистов с высшим образованием превышает потребности.

Существенные различия в распределении вузов страны значительно влияют на формирование призвания к определенной сфере труда.

О тех, кто попал учиться в высшие или средние учебные заведения не по призванию, не по велению активной устойчивой склонности и соответствующих способностей, можно сказать, что они склонны к неряшливой учебе и нарушению дисциплины, они составляют основную часть контингента отсева. Так, только из вузов Ленинграда в 1962/63 учебном году было отчислено более 2 тысяч студентов, что равносильно числу студентов среднего высшего учебного заведения.

Тот, кто поступил учиться в среднее специальное учебное заведение не по устойчивой, активной склонности, кто учился хладнокровно, кто после окончания учебы работает не по призванию, тот наносит непоправимый вред себе и обществу. Данная личность не может сколько-нибудь по-настоящему быть всесторонне развитой, она не почувствует живительной радости и наслаждения творческим трудом. Производительность труда данного человека не высока. Эта личность не может ни сама вдохновляться в труде, не вдохновлять окружающих своим трудом.

Специалистов сельского хозяйства, которые трудятся не по своему профилю, значительно больше, чем специалистов других отраслей, работающих не по своей специальности. Объяснение этому следует видеть, главным

образом, в том, что сельскохозяйственные высшие учебные заведения до самого последнего времени расположены в основном в городах. Особенно много их в крупных городах Европейской части СССР. Контингент студентов этих вузов в значительной мере комплектовался из городской молодежи, которая до поступления в учебное заведение имела смутное представление о растениеводстве и животноводстве.

Естественно, что определенная часть специалистов после окончания сельскохозяйственного учебного заведения не работает по специальности, ибо у нее нет призвания к сельскохозяйственному труду. Они устраиваются туда, где им лично выгодно.

На 1 декабря 1962 года всего агрономов, зоотехников и ветеринарных работников с высшим и средним специальным образованием, занятых в колхозах и совхозах страны, насчитывалось 306,5 тыс. человек. Труд специалистов непосредственно на полях и фермах открывает простор проявлению своего призвания, дальнейшему его развитию и совершенствованию.

Однако значительная часть специалистов сельского хозяйства работает в отраслях производства, совершенно не связанных с характером сельскохозяйственного труда. На 1 декабря 1962 года агрономов, зоотехников и ветеринарных врачей с высшим и средним специальным сельскохозяйственным образованием работало в промышленности, в строительных организациях, на транспорте, связи, торговле, в конструкторских, кредитных и страховых учреждениях 95,1 тыс. человек. Эта цифра означает, что на каждых почти трех специалистов сельского хозяйства, непосредственно занятых сельскохозяйственным трудом, один специалист сельского хозяйства занят чем угодно, но только не сельскохозяйственным трудом. Причем с высшим образованием не сельскохозяйственным трудом занято 28,8 тыс. агрономов, зоотехников и ветеринарных врачей, а со средним специальным образованием — 66,3 тыс. специалистов сельского хозяйства.

Примерно аналогичная картина и по другим категориям специалистов с высшим и средним специальным образованием. Так, например, на 1 декабря 1962 года работало явно не по специальности педагогов, библиотечных работников и культурно-просветительных работников

226,5 тыс. человек, медицинских работников — 43,4 тыс. человек¹.

Расчеты показывают, что явно не по профилю специальности, полученной в высших и средних специальных учебных заведениях, работает в народном хозяйстве около 8 процентов всех специалистов. Это наносит значительный ущерб народному хозяйству. Наносимый урон обществу сказывается в том, что работа не по профилю полученной специальности вносит диспропорцию в планирование подготовки кадров, а их труд снижает реальную возможность подъема общественной производительности труда.

В любой сфере труда можно трудиться по призванию. Однако еще имеются такие виды труда, к которым значительная часть советской молодежи относится недоверчиво. Молодежь, например, не склонна трудиться в сфере обслуживания, хотя здесь созданы и дальше развиваются благоприятные социально-экономические условия. «Сейчас мы заложили экономические предпосылки для того, чтобы превратить сферу услуг населению в развитую отрасль современной индустрии, основанную на новейшей технике, высокой культуре труда, современной организации производства, — говорит Л. И. Брежнев. — Однако мы не сможем продвигаться вперед достаточно быстро, если не создадим перелома в отношении людей к этому виду труда. Нужны молодые, сильные энтузиасты, для которых труд в сфере обслуживания стал бы **призванием**»².

Следовательно, процесс развернутого коммунистического строительства создает благоприятные социально-экономические условия формирования и проявления первой жизненной потребности относиться к труду с **призванием** у всего трудоспособного населения страны.

¹ Расчеты сделаны на основании статистического материала Центрального статистического управления при Совете Министров СССР; Численность специалистов с высшим и средним специальным образованием, занятых в народном хозяйстве СССР на 1 декабря 1962 года, стр. 10, 26—27, 73.

² Брежнев Л. И. Речь на XV съезде ВЛКСМ. — «Правда». 1966, 17 мая. (Разрядка моя. — В. Е.).

В. С. БЕЗРУКОВА

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПРОЦЕССА УПРАВЛЕНИЯ ПИОНЕРСКОЙ ДРУЖИНОЙ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОНЯТИЯ «УПРАВЛЕНИЕ»

Термин «управление» для советской педагогики нов. С ним мы нередко встречаемся в работах крупнейших советских педагогов А. С. Макаренко и Н. К. Крупской. Они часто употребляли его, вкладывая, не сговариваясь, совершенно одинаковый смысл.

Вот примеры из работ Н. К. Крупской:

«...так и в буржуазных школах ребята выбирают свои укомы, свои органы **самоуправления**, а потом эти органы **УПРАВЛЕНИЯ** очень мало заботятся об интересах детей.

Мы говорим, что **УПРАВЛЕНИЕ В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ** должно быть таким управлением, как мы мыслим управление советское»¹. Или:

«**УПРАВЛЕНИЕ ШКОЛОЙ** дело очень сложное... Взмаливать на **детей УПРАВЛЕНИЕ ШКОЛОЙ**, — значит не иметь ни малейшего представления об их силах»...² (здесь и ниже в цитатах выделения наши. — В. Б.).

Неоднократное повторение термина «управление» исключает возможность его случайного использования. Вместе с тем, в первом примере он употреблен рядом с термином «самоуправление», что позволяет думать о специальном использовании последнего.

«Управление в советской школе» и «управление шко-

¹ Крупская Н. К. Собр. соч., в 10 т., т. 5, стр. 268.

² Крупская Н. К. Собр. соч., в 10 т., т. 3, стр. 31.

лой» не простые синонимы. В них Н. К. Крупская вкладывала вполне определенный смысл, отличный, допустим, от смысла слова «руководство». Так, в одном из выступлений она раскрыла смысл понятия «управление» как налаживание жизни школьного, а соответственно и пионерского коллективов¹. Вместе с тем, она очень много говорит о вопросах организации этой жизни, вопросах ее построения, установления цели, контроля, учета и т. д. Это имеет прямое отношение к управлению коллективом, составляет его атрибуты.

У А. С. Макаренко мы находим более смелое употребление этого понятия, наиболее частое. Обобщая собственный опыт, он пишет:

«Весь состав воспитателей распределяется между отрядами. В этой группе отрядов составляется, таким образом, своего рода **управление** в составе воспитателей, командиров и помощников командиров»².

В другом месте при составлении проекта создания трудкорпуса Макаренко предлагает:

«При начальнике корпуса может быть создано **управление** трудкорпусом в таком составе:

Начальник корпуса,
помощник начальника корпуса,
заведующий производственной частью и т. д.

Один раз в месяц собирается корпусный совет, в состав которого входят все секретари советов командиров»³.

Итак, Макаренко говорит уже о создании управления (а не руководства!), причем так настойчиво, как будто без него не мыслит себе иных путей организации жизни детских коллективов. Приведенные положения его отвечают сразу на несколько вопросов. Во-первых, кем в коллективе осуществляется этот процесс, во-вторых, каково его содержание?

В «управлении» Макаренко твердо свел детские силы и силы педагогов. Руководство — удел только педагогов, самоуправление — только детей, а управление — это то, что их объединяет.

Какое содержание вкладывает Макаренко в процесс управления, можно судить по тем функциям, какие он возлагает на воспитателя как члена органа управления:

¹ Крупская Н. К. Собр. соч., в 10 т., т. 5, стр. 268.

² Макаренко А. С. Собр. соч., в 7 т., т. 5, стр. 87.

³ Там же, т. 7, стр. 407—408.

«Формы работы воспитателя в отряде могут быть самые разнообразные: участие в работе отряда, класса, участие во всех производственных совещаниях, участие во всех собраниях и общих собраниях, простое присутствие в отряде за беседой, за игрой в шахматы или домино, за спортивной игрой, совместные прогулки, участие в кружках вместе с членами отряда, участие в выпуске отрядной газеты, вечера чтения, руководство чтением и подбор книг, участие в производстве генеральной уборки в отряде, прогулки и беседы с отдельными группами и отдельными воспитанниками, присутствие на классных занятиях, помощь воспитанникам в подготовке уроков, в исполнении чертежей и рисунков, присутствие во всех органах самоуправления, совещание с отрядом или всеми отрядами своей группы, прямая работа в устройстве выставок и подготовке праздников, активное участие в решении всех вопросов материального быта, прямая работа по устройству и налаживанию всех его развлечений»¹.

Из этого детального списка ясно главное: воспитатель не только совершает свои педагогические действия «над детьми», т. е. воздействует, но в первую очередь принимает непосредственное участие в различных видах деятельности своих воспитанников. Так, из всех перечисленных возможных форм работы на это прямо указывают более половины их.

Совсем по-иному определяет Макаренко функции директора школы или заведующего колонией:

«Но педагогическое мастерство директора школы не может заключаться в простом администрировании. Мастерство в том именно и состоит, чтобы, сохраняя строгое соподчинение и ответственность, дать широкий простор общественным силам школы, общественному мнению, педагогическому коллективу, школьной печати,

¹ Макаренко А. С. Собр. соч., в 7 т., т. 5, стр. 95—96.

инициативе отдельных лиц и развернутой системе школьного самоуправления»¹.

Макаренко часто разбирает этот вопрос и всюду у него руководство идет как обучение, инструктирование, направление, советование; рекомендации, разрешение педагогических конфликтов, индивидуальное собеседование с педагогическими целями, руководство общественным мнением и т. п.

Существенную разницу видел педагог между управлением и руководством. Первое содержит в себе элементы непосредственных совместных, единых действий управляющего и управляемого объекта, непосредственное участие на относительно равных началах управляющего воспитателя в создании детской деятельности, и, наконец, непосредственно прямую организацию по созданию самой деятельности, т. е. управление от взрослых тоже связано с осуществлением конкретной организаторской деятельности, как и у самих детей. В этом смысле управление от взрослых восходит к детскому управлению, они становятся однозначными.

А. С. Макаренко не раз рассматривает вопрос о соотношении управления и руководства, и эта зависимость у него всегда односторонняя:

руководство управление.

Руководство создает, учит и направляет деятельность дружины с помощью системы управления. Управление обязательно осуществляется под чьим-то руководством.

Таким образом, А. С. Макаренко не представлял себе руководство детским коллективом без создания системы управления им, т. е. наложения на педагогов прямых управленческих функций, связанных с организаторской и исполнительской работой.

Однако так определенно применяемое Макаренко понятие управления не смогло войти в педагогику, тем более в те годы, когда была поставлена осязательная граница между процессом руководства педагогов и процессом самоуправления. Нам не удалось найти ни одной теоретической работы по пионерскому движению, где бы хоть вскользь говорилось об управлении.

Широко известны работы Р. Д. Брусничкиной до вопросам педагогического руководства пионерской органи-

¹ Макаренко А. С. Собр. соч., т. 5, стр. 400.

защией в школе. В свое время она сделала определенный вклад в теорию и практику пионерского движения. В этих работах настойчиво подчеркивается мысль о существовании педагогического руководства пионерами со стороны: а) классных руководителей, в) директора школы, с) комсомола школы. Приведем несколько ее положений:

«Мы, **директора школ**, стоим сейчас перед необходимостью полностью овладеть пионерской работой с тем, чтобы осуществить правильное **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ И ИДЕЙНОЕ РУКОВОДСТВО** этой работой»¹.

«**Под руководством нашей комсомольской организации** и старшей вожатой в школе работает постоянный семинар для отрядных вожатых»².

«Пришлось разъяснить **учительнице**, что пионерской работой руководит по положению комсомол, а учитель и классный руководитель осуществляют **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО** работой пионеров»³.

Итак, здесь выделены три звена управления: директор школы, классные руководители и комсомол. И всюду применяется одно понятие руководства. Что же касается директора школы и классного руководителя, то его руководство в отличие от комсомольского называется педагогическим. Этим еще больше подчеркивается, что ими совершается деятельность над коллективом, а не в коллективе.

Между тем положение классного руководителя и директора далеко не одинаковы относительно пионерской дружины или отряда, т. к. первый находится в постоянном непосредственном общении с пионерами, второй — лишь в опосредствованной связи. Автором же степени их участия в пионерских делах сведена к одному в сущности воздействию в виде педагогического руководства.

Этого не может быть, это не естественно, что, видимо, понимает и сам автор. Книги и статьи Брусничкиной Р. Д. изобилуют примерами непосредственного участия классного руководителя в жизни отряда: в планировании, в контроле, учете, наконец, просто в самих делах, т. е. в управлении, совершенно верно, хотя и неосознанно,

¹ Брусничкина Р. Д. Директор школы и пионерская организация. М., Учпедгиз, 1959, стр. 15.

² Там же, стр. 12.

³ Там же, стр. 64.

понимаемом ей. Тогда и категория педагогического руководства со стороны директора школы встает на свое место, ибо методы его работы ничего общего с непосредственно влияющими на пионеров не имеют.

Примерно так же рассматривается этот вопрос и в работах М. Кропачевой «Учитель и комсомольская организация школы», «Молодая гвардия», 1950 г.; в сборнике «Совместная работа педагогов и вожатых отрядов», АПН РСФСР, 1956 г.; в материалах 1-й Республиканской конференции старших пионервожатых — «Из опыта работы старших пионервожатых Республики», Алма-Ата, 1956 г. и во многих других работах пятидесятих годов.

В другом сборнике «Учитель и пионерская организация», написанном на рубеже пятидесятих и шестидесятих годов, этот вопрос трактуется по-иному. Цитируем:

«Совершенно иначе выглядит пионерская работа в тех отрядах и дружинах, где учитель выступает в роли старшего товарища. Он готов помочь пионерам советом и делом, но инициативу в работе и ответственность за нее он предоставляет самим пионерам и отрядному вожатому»¹

Категория «старший товарищ» в практике трактуется иначе, она скорее близка к определению Макаренко, о месте и функциях воспитателя в отряде, в системе его управления, т. е. включает не просто помощь, а и непосредственное участие в организации и самих делах. Здесь же туманно расшифровываются функции «старшего товарища», педагогически не обоснованно и произвольно употребляется сам термин.

Наконец, каковы позиции последних лет?

На Всесоюзной научно-методической конференции, состоявшейся в феврале 1963 года в Москве, было признано, что «новые задачи и новые условия требуют сейчас значительного пересмотра взаимоотношений школы и пионерской организации»². Эти взаимоотношения теперь определены в броском лозунге — вести всю воспитательную работу в школе через пионерскую организацию³. Содержание этого лозунга определяется просто: классный руководитель, учитель, директор школы всю воспитатель-

¹ Учитель и пионерская организация. Изд. ЦК ВЛКСМ «Московский рабочий», 1960, стр. 3.

² Проблемы пионерского движения. Изд. «Молодая гвардия» 1963, стр. 53.

³ Там же, стр. 54.

ную работу должны проводить через отряд, дружину, т. е. используя специфические методы их работы:

«Проще самому провести собрание в классе, самому подготовить и провести пионерский сбор, самому подобрать и назначить старосту класса, председателя пионерского отряда, звеньевых, самому написать план работы, самому сводить класс на экскурсию, даже самому выпустить стенгазету (и это бывает!). Для этого не всегда, пожалуй, и нужно подлинное педагогическое мастерство. Куда сложнее так организовать воспитательную работу, чтобы все делали ребята»¹.

Пересмотр, таким образом, свелся к тому, что внеклассная работа стала рассматриваться как пионерская. Мы ставим под сомнение правильность и даже реальность такого лозунга, но это, конечно, требует особого доказательства. Учителю отводится опять роль «старшего товарища».

«Речь идет о всем учительстве, о том, чтобы каждый учитель нашел свое место в этом деле. Учитель не администратор в отряде, а друг, советчик, старший товарищ, душа пионерского коллектива»².

То есть, если верить прямому значению слов, опять речь идет о непосредственном участии учителя в организации детской деятельности.

Таким образом, функции управления присущи как организаторской, исполнительской деятельности самих детей-пионеров, так и взрослых—педагогов. Управление в пионерской дружине, отряде — это вид непосредственной организаторской деятельности, осуществляемой при непосредственном участии самих пионеров и классных руководителей.

Хотим мы это признать или нет, жизнь подтверждает то, что мы боимся высказать вслух: расплывчатый термин «старший друг и товарищ» следует заменить «участием классного руководителя в системе управления отрядом».

Установленный некогда принцип сочетания руководства взрослыми и детского самоуправления пока не смог

¹ Проблемы пионерского движения. Изд. «Молодая гвардия», 1963, стр. 67.

² Там же, стр. 70.

решить конкретно вопроса о соотношении сил взрослых и детей в процессе организации детской деятельности.

Мы за много лет существования пионерской организации не раз имели возможность убедиться в том, что не всякое сочетание полезно, педагогически правильно, а некоторое и вредно. Обнаружение сравнимых однозначных сторон в организаторской деятельности детей и взрослых позволяет в дальнейшем с почти математической точностью и определенностью решать вопросы их соотношения в каждом отдельном случае конкретно.

Но мы не перечеркиваем и совсем не подменяем понятием «управление» понятие «руководство». Последнее так и остается за директором школы, за партийной организацией и комсомолом, они определяют линии развития пионерской организации как вообще, так и в частности.

За классным руководителем тоже сохраняются общенаправляющие функции. Управляя вместе с советом отряда, он еще и руководит — учит, советует. Это естественно в его положении взрослого человека, специально подготовленного для воспитательной работы. Но само руководство может давать о себе знать только через управление. Качественное состояние управления в отряде — зеркало качества руководства.

В дружине в целом управление осуществляется старшими и отрядными вожатыми как представителями комсомола. Комсомольские же организации школ, как мы уже говорили, в целом сохраняют за собой функции руководящие.

Таким образом, мы утверждаем, что понятие управления должно быть восстановлено в педагогике в его законных правах, т. к. эта категория имеет вполне определенное свое содержание, свои формы и методы осуществления. Это само собой решит один из самых больших вопросов пионерского движения — кому и как организовывать жизнь в пионерских отрядах?

СУЩЕСТВЕННЫЕ СТОРОНЫ ПРОЦЕССА УПРАВЛЕНИЯ ПИОНЕРСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ

Мы сознательно до сих пор сохраняли за нашим педагогическим по целям и задачам управлением его первоначальный практический смысл. И даже это лишний раз доказывает родство педагогического и кибернетичес-

кого управления. Поскольку наше управление связано с осуществлением организации, оно «по существу является понятием из области теории информации и теории связи»¹, т. е. понятием из области кибернетики.

Однако перевода педагогического понятия в кибернетическое мы не сможем провести по причине своеобразного толкования кибернетического управления, где под ним понимается «принудительное обеспечение некоторого заданного состояния системы путем непрерывного контролирования фактического ее состояния и воздействия на это состояние, как только оно отклонится от заданного»².

Хотя нас и прельщают смелые аналогии ученых в вопросах непосредственной связи педагогики и кибернетики, полностью перейти на этот путь мы не сможем: слишком тонкая, ювелирная работа исследователя необходима здесь, чтобы не переступить границу «кибернетического механизма» и не скатиться к упрощенному сведению всех процессов педагогического управления к механическому.

Игнорировать же полностью «кибернетический механизм» как «дополнительный метод познания живого»³ мы тоже не можем. На этот путь открыто встала теория обучения и сумела успешно продвинуться вперед. Сделаем и мы попытку использовать этот «дополнительный метод», право на что нам дает узаконивание «педагогического управления» в педагогике.

В первую очередь попробуем выявить существенное единство понятий кибернетического и педагогического управления.

«Кибернетика — это наука об управлении сложными динамическими системами»⁴. С этим утверждением академика А. С. Берга согласны многие ученые.

Под ней ученые понимают «совокупность элементов и отношений, закономерно связанных друг с другом в

¹ Вейл Ф. Речь на открытии конференции. Сб. «Самоорганизующиеся системы», пер. с англ. изд. «Мир», М., 1954, стр. 16.

² Ительсон Л. Б. Математические и кибернетические методы в педагогике, изд. «Просвещение», М., 1964, стр. 140.

³ Вислобоков А. Д. О диалектике процесса познания природы и кибернетики. Изд. «Мысль», М., 1965, стр. 88.

⁴ Берг А. И. Проблемы управления и кибернетики. Сб. «Философские вопросы кибернетики», изд. соц-эк. лит., М., 1961, стр. 155—156.

единое целое, которое обладает свойствами, отсутствующими у элементов и отношений, ее образующих»¹. Основными признаками системы является наличие:

- а) структуры,
- б) определенного порядка расположения структурных частей,
- в) подсистем, т. е. управляющих и управляемых частей,
- г) уровня организации,
- д) взаимообусловленности в действии всех подсистем и частей².

Итак, нам надо доказать, что пионерская дружина — тоже система и очень сложная. Она полностью подходит под это определение. Во-первых, состоит из массы структурных единиц: звено, отряд, дружина. Их деятельность взаимообусловлена: дружина действует только в силу активности отрядов, последние — в силу активности звеньев. В то же время отряды и звенья действуют вследствие определенных воздействий со стороны управляющего устройства в дружине.

Во-вторых, эти структурные части расположены в определенном порядке, изменить который можно только ломкой всей структуры или отдельных ее частей, после чего получится качественно новое соотношение структурных единиц. Первичными коллективами пионерской организации в настоящее время являются отряды; все отряды одной школы (лагеря) объединяются в дружину. В свою очередь каждый отряд делится на звенья.

В-третьих, дружина подразделяется на две части по характеру зависимости: управляющую и управляемую.

Под управляющей частью мы имеем в виду не только пионерское самоуправление, но и участие в самом процессе организации жизни детского коллектива классных руководителей, партийных секретарей, директоров и комсомольцев школы.

Управляемая часть — это состав пионеров, по тем или иным причинам не принимающих конкретного участия в вопросах организации пионерской жизни школ.

У. Росс Эшби понимает систему еще и как «некоторую совокупность переменных», перечень которых может

¹ Петрушенко Л. А. Взаимосвязь информации и системы. Журнал «Вопросы философии», 1964, № 2, стр. 105.

² Там же.

бесконечно меняться в зависимости от задач экспериментатора, «пока не будет найдено множество переменных, обеспечивающее требуемую однозначность». Эти переменные не что иное, как многообразное проявление системы, на которое нужно влиять, чтобы изменять ее состояние¹. С этих позиций легко понять характерную особенность систем, выражающуюся в «непрерывной приспособляемости к меняющимся внутренним и внешним условиям их существования и непрерывном совершенствовании поведения при неизменных условиях с учетом прошлого опыта»². В свою очередь, эти свойства характеризуют самоорганизующиеся системы. Под самоорганизующейся системой управления понимается обычно система управления, способная самостоятельно разрабатывать программу своей работы³.

Пионерская дружина — яркий образец самоорганизующейся системы. Разве не ясно даже неопытному глазу, что она действует с учетом среды, под ее влиянием изменяется, определяя свое поведение?

Внешней средой относительно любой конкретной дружины будут и областные комсомольские органы, и всеюзовые, и различного рода педагогические учреждения, занимающиеся вопросами пионерской работы. Все они влияют на дружины издаваемыми методическими разработками, рекомендациями, решениями и постановлениями. По решению ЦК ВЛКСМ во всех дружинах не так давно активно вводились «ступеньки». Сейчас уже ни одна дружина не пытается по ним работать в связи с тем, что «внешняя среда» дала другую установку: проводить смотры дружин под девизом «Сняйте, ленинские звезды!». Так внешнее воздействие определило «поведение» дружины, последняя перестраивается сама: сама составляет план деятельности, определяет конкретные пути и средства своего участия в смотре. Плюс к этому дружина сама, без участия «внешней среды» регулирует отклонения. Например, жизнь в отрядах 6-х классов Ясашно-Ташлинской средней школы мало чем изменилась

¹ У. Росс Эшби. Введение в кибернетику. Изд. иностранная литература. М., 1959, стр. 64, 385.

² Самоорганизующиеся системы. Изд. «Мир», М., 1964, стр. 6.

³ Брайнес С. Н., Напалков А. В., Некоторые вопросы самоорганизующихся систем, журнал «Вопросы философии», 1959, № 6, стр. 148—154.

после вступления дружины во Всесоюзный смотр. Старшей вожатой Антониной Кавалеровой совместно с командирами отрядов выясняются причины явления и, наконец, принимаются меры: дополнительно разъяснить пионерам смысл и содержание смотра, пригласить в отряды активистов из лучших пионерских коллективов с рассказами об увлекательных делах их сверстников и провести коллективное чтение «Пионерской правды» о ходе смотра в отрядах страны.

Таких примеров в любых дружинах много, суть их сводится к самостоятельному подбору средств воздействия на пионеров для выравнивания любого рода отклонений от общего качества работы дружины в целом.

В силу вышеизложенного нам видится оправданным подход к управлению в дружине не только как к чисто педагогической проблеме. Педагогическое управление можно рассматривать как определенный вид кибернетического, но имеющего свои специфические особенности. Эту мысль высказывали многие ученые — А. И. Берг¹, Л. Б. Ительсон², Л. Н. Ланда³ и др.

Именно подход к анализу управления дружиной как к системе обеспечит выявление основных ведущих противоречий, которые помогут подойти к определению сущности процесса.

Мы уже говорили, что и сама пионерская дружина и ее управление состоят из взаимосвязанных структурных единиц, т. е. дружина делится на части (элементы) с целью объединения всей массы пионеров, входящих в нее. В этом мы видим ведущее противоречие построения дружины как системы, заключающееся в преднамеренном разделении целого с целью его объединения. Именно это противоречие в построении создает условия к единым действиям большого коллектива.

Другой стороной нашей системы является способность ее саморегулироваться. Но эта же система состоит из

¹ Берг А. И. Кибернетика и общественные науки. Журнал «Наука и жизнь», 1963, № 2, стр. 13.

² Ительсон Л. Б. Исследования закономерностей обучения и воспитания методами математической статистики, журнал «Советская педагогика», 1962, № 2, стр. 109.

³ Ланда Л. Н. О кибернетическом подходе к теории обучения. Журнал «Вопросы философии», 1962, № 9, стр. 75.

таких элементов как человек, который, в свою очередь, тоже саморегулирующаяся система¹.

Например, вожатая в перемену приходит в класс, отыскивает пионера Володю и передает ему сообщение, что тот должен в назначенный день явиться на заседание совета дружины. Что в это время ощущает Володя? Внешне он спокоен, но он улавливает многое, порой незаметно для себя, мышление его напряженно работает, вбирая в себя даже незначительные факторы: интонацию речи вожатого, мимику его при передаче сообщения, его позу, отношение окружающих ребят, если они есть, к их разговору и т. д. В результате сложного процесса умозаключений у него в мозгу рождается представление о том, насколько серьезно поручение, а это, в свою очередь, приводит в действие его волевою систему. Володя в одних условиях соглашается выполнить данное сообщение, в других наотрез отказывается или просто не приходит — не выполняет его. Но подросток далеко не все осознает, как к нему пришло то или иное решение. Спроси его, что ему дало повод к решительному отказу, и он не скажет. Осознается им ничтожная часть всех логических операций, лежащих на самой поверхности, вроде вывода о том, что над ним будут смеяться мальчишки, или, что ему надо спешить в кино с лучшим другом, которого он не может обмануть, и т. п.

«Быстрота реакции, суммирование информации, способность строить достаточно надежные выводы, основываясь на чрезвычайно убогом объеме информации, — таковы лишь некоторые из отличительных свойств живых организмов», — пишет Стаффорд Бир².

Считая человека способным к саморегулированию (пример чего мы только что разобрали), мы не можем не видеть стремления его особенно в роли руководителя самому находить отклонения и приводить дружину к определенному уровню работы. Если же работа в его дружине начинает отклоняться в сторону ухудшения, то старший вожатый любыми средствами будет стараться выправить положение.

¹ О некоторых вопросах современной математики и кибернетики. Изд. «Просвещение», М., 1965, стр. 18—20.

² Бир. Ст. Кибернетика и управление производством. Физматиздат, М., 1963, стр. 38.

Итак, ведущим противоречием является способность человека к саморегулированию вообще и в то же время стремление его, когда он находится в управляющей роли, находить отклонение в деятельности ведомого коллектива и приводить его к определенному уровню работы. Действительно получается, что одна и та же личность выступает в двух совершенно различных планах. С одной стороны она саморегулируется, с другой, словно не доверяя этому, сама организует, регулирует этот процесс.

Таким образом, всякая управленческая деятельность включает в себя процесс индивидуального саморегулирования, который в разной мере присущ и субъекту и объекту управления. Иными словами, каждый пионер звена, отряда, дружины саморегулирует свое поведение в среде в той же мере и с той же способностью как и любой пионер — член пионерского самоуправления или вообще выполняющий управляющую деятельность.

Будучи же исполнителем функций управления, тот же пионер вступает в новые отношения, противоположные его первичному стремлению к саморегулированию, он совершает как бы действие регулирования саморегулирования.

Деятельность управления находит свое завершение именно во втором случае, но невозможна без первого. Эти два процесса имеют взаимопротивоположные направления и результаты, а поскольку каждый из них предполагает в качестве своего начала завершение другого, они взаимно обуславливают друг друга. Но это лишь внешняя связь. При раскрытии их диалектики можно увидеть, что каждый из них вообще осуществим только посредством другого и через взаимопроникновение с другим. В самом деле, процесс управления деятельностью есть не только процесс урегулирования отклонений объекта, но также и постоянное индивидуальное саморегулирование.

Это противоречие мы тоже считаем ведущим в управлении, т. к. оно приводит в действие все его звенья и все структурные единицы дружины — высокоорганизованного объединения пионеров, поведение которой не совсем одно и то же с поведением отдельных ее членов.

Возьмем процесс управления с точки зрения конкретных участвующих компонентов. Как утверждает А. С. Макаренко, оно объединяет силы пионеров и классовых руко-

водителей, учителей. В самом принципе сочетания этих сил тоже кроется ведущее противоречие и заключается оно в следующем.

Пионеры, в силу своего возраста, инстинктивно стремятся создать и сохранить какую-то свободу своей деятельности от взрослых. В то же время действия взрослых есть действия над «детской свободой», задача которых как раз и состоит в установлении контакта с пионерами, чтобы явными или неявными путями направлять и определенным образом развивать их самостоятельность.

Отсюда и возникает на практике весьма противоречивое положение: чем активнее учитель осуществляет руководство самостоятельностью, в частности — самоуправлением, тем активнее развивается последнее.

Противоречие, да к тому же ведущее, определяет сущность явления. Самоуправление и управление взрослых — явления взаимопротивоположного направления, имеют разные результаты, но поскольку одно без другого невозможно, то они и составляют вместе диалектическое единство.

Целенаправленное самоуправление возможно лишь посредством участия взрослых, последние не могут его осуществлять без наличия определенной связи с самоуправлением, вне которого вообще никакого управления дружиной, отрядом быть не может.

Это противоречие между составными частями управления приводит в действие сам процесс управления. Не будь стремления взрослых принять участие в управлении детским коллективом, последний не смог бы сохранить за собой признаки системы в действии, равно и без стремления детей к самоуправлению всякое управление взрослых теряло бы свою конечную воспитательную цель.

Итак, рассматривая со всех сторон процесс управления в действии, мы выявили ряд противоречий, по силе своей ведущих, пользуясь которыми, мы попытаемся подойти к сущности сложного процесса управления в пионерской дружине.

Так выглядят противоречия управления, расположенные по взаимно полярным линиям:

№ п/п	Одна сторона (часть) диалектического противоречия процесса управления	Вторая сторона (противоположная) диалектического противоречия процесса управления
1.	Дружина делится по структуре (построению) на части, соответственно делится и управление: звено — звеньевой, отряд — вожатый отряда — классный руководитель и т. д. (условно назовем этот процесс разведением).	Дружина делится с целью объединения большого коллектива в один с целью создания единого управления ею (условно назовем этот процесс объединением частей в единое целое).
2.	Способность самоорганизующейся личности пионера — участника процесса самоуправления к саморегулированию (коротко этот процесс можно назвать способностью саморегулирования).	В то же время стремление его проводить урегулирование всех, находящихся под его управлением тоже саморегулирующихся систем. Мы имеем в виду пионера как личность, подчиненную и как подчиняющую. (Сокращенно этот процесс можно назвать стремлением той же личности к урегулированию индивидуального саморегулирования).
3.	Стремление пионерского коллектива к свободе от взрослого влияния, выраженное в организации самоуправления.	Признание этого психологического качества взрослыми, проявленное в последующем обязательном участии их в управлении.

При анализе состава выявленных противоречий бросается в глаза столкновение внутренней природы лично-

сти и коллектива как социального объединения с явлениями, призванными и способными развивать эти внутренние движущие силы.

С помощью выявленных ведущих противоречий процесса организации жизни детского коллектива определяются нами сущность процесса управления в дружине как **обеспечение взаимосвязи всех структурных единиц дружины и урегулирование их совместной и индивидуальной практической деятельности посредством совместных действий самих пионеров и представителей учительства на основе способности дружины и отдельных ее элементов к саморегулированию.**

В отличие от управления сущностью педагогического руководства является обучающая, направляющая деятельность стоящего над коллективом (вне системы) человека, группы людей:

Теперь все встает на свое место. Учитель, выступая в роли руководителя, встает над отрядом. Обучение, направление — функции, создающие невольно, стихийно авторитаризм: кто-то лучше и больше знает. И только участие учителя в управлении, его активная роль способны сгладить это, хотя и естественное, но нежелательное явление, поскольку не способствующее активизации самой детской деятельности.

Краткие выводы:

А. С. Макаренко и Н. К. Крупская, осмысленно выделяя категорию управления, дали современной теории воспитания то звено, которое способно обеспечить взаимосвязь педагогики, с одной стороны, и кибернетики с философией, с другой. Доказывая естественность единого процесса управления как синтеза учительской и детской деятельности, они тем самым создали почву для определения соотношения этих сил в воспитательном процессе. С помощью именно такой постановки вопроса о возможности активной позиции учителя в пионерском управлении нужно идти в обосновании различных направлений связи школы с пионерской организацией.

Желая узаконить «управление» в теории воспитания, мы, однако, рассматриваем его пока узко, всего лишь как процесс по созданию различного рода деятельности пио-

нерского коллектива. Это не противоречит пониманию воспитания как управления вообще, это всего лишь вид данного управления.

Однако уже это позволяет использовать отдельные достижения кибернетики с тем, чтобы раскрыть технику осуществления управления в дружине, раскрыть его методику.

К. П. РОССОВА

К ВОПРОСУ О ДОСТУПНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

(на материале физической географии)

§ 1. ДОСТУПНОСТЬ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ

Цель всей системы современного образования — формирование человека-творца, мыслителя. Задача советской школы — подготовить учащихся к жизни, общественно полезному труду, воспитать всесторонне развитых людей, хорошо знающих основы наук, вооруженных материалистическим мировоззрением, верных идеям коммунизма.

Образование и подготовка молодого поколения к жизни во многом зависят от совершенствования процесса обучения, от превращения учения в процесс творческий, приносящий радость. Требование дня: школа должна учить мыслить. Необходимо не простое запоминание учебного материала, а развитие способности мыслить самостоятельно. Надо ставить ребенка в такие условия, когда он вынужден был бы тренировать способность самостоятельно решать задачи. Как отмечает Ильенков Э., учить мыслить — 1) развивать способность правильно ставить вопросы; 2) формировать проблемы, задачи. С этого начинается наука. С этого должен начинать тот, кто идет в науку — уяснение трудности, точное и острое выражение проблемной ситуации¹.

Часто в процессе обучения дается работа только па-

¹ Ильенков Э. Школа должна учить мыслить. Журнал «Народное образование», 1964, № 1, Приложение.

мяти учащихся, а мышление, по существу, стоит на месте. Надо же учить поиску ответов на вопросы, делать учащихся соучастниками творческого процесса рождения новых знаний.

Если мы хотим воспитать человека, убежденного в могуществе знаний, умеющего применять их для разрешения жизненных проблем, то надо в процессе воспитания и обучения учить самостоятельной проверке каждой истины на столкновении с противоречащими фактами, примешивать к несомненному дозу сомнения.

Процесс обучения имеет спиралеобразный характер, на различных этапах усвоения к известному присоединяется неизвестное, к главному, существенному — менее существенное, но тоже важное. Иногда менее существенное, но более близкое становится отправной точкой в овладении главным.

Для усвоения в школе отбираются основы наук, дидактически обработанные с целью сделать материал доступным для учащихся.

ДОСТУПНОСТЬ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА — такое свойство учебного материала, которое, обеспечивая преодоление учащимися посильных трудностей, постоянное решение проблем, дает в то же время возможность привить интерес к учебному материалу, активность в усвоении и способствует развитию и совершенствованию мыслительной деятельности. В учебниках доступность достигается специальным отбором и логическим построением материала (с учетом закономерностей познавательного процесса учащихся разных возрастов) и многими другими средствами.

Доступность зависит от возраста и развития учащихся, от содержания обучения по данному предмету и особенностей различных звеньев обучения.

В преподавании каждого предмета происходят переходы к новым темам, проблемам, которые требуют более развитого мышления. Учащиеся испытывают трудности, в которых выражается противоречие между познавательной задачей и готовностью ее решить. Если трудность посильна, она вызывает мобилизацию сил. Если учащиеся не в состоянии выполнить задачу, трудность тормозит умственную деятельность. Трудность и необходимость ее преодолеть должны быть понятны школьникам. Это требование посильной трудности соответствует марксистско-

му пониманию того, что личность развивается в преодолении трудностей.

Наиболее плодотворно в наши дни над проблемой доступности работают немецкие, польские и советские дидакты. Немецкие дидакты (Heinke G. в частности) предполагают, что существует верхняя граница усвоения; эффективность обучения повысится только тогда, когда деловые способности учащихся будут в высшей мере требоваться и проверяться¹.

Когда материал доступен учащимся, они понимают все объясняемое. Это понимание достигается на основе познавательной активности учащихся, обеспечивает превращение новых знаний в систему, дает возможность применить их на практике.

Понимание — осознание, отражение в мозгу связей, отношений между предметами и явлениями реального мира. Физиологическая основа этих образов — временные нервные связи, образующиеся в коре головного мозга. Образ вновь воздействующего предмета или явления включается в систему уже имеющихся у данного человека связей образов и понятий. Устанавливается связь между воспринятым в данный момент предметом и ранее воспринятыми предметами и явлениями, раскрывается то объективное общее, что имеется между ними, и то, что их различает. Идет выделение «нового», включение неизвестного в круг известного. «Новое», если оно как-то соотносится с прошлым опытом ученика, приобретает особое значение в зависимости от того, как «подкрепляется» этот опыт условиями жизни, условиями обучения. И чем интереснее покажется учащимся то новое, которое предлагается их усвоению, тем больше обнаружится потребность в усвоении новых знаний. Это дает возможность отнестись воспринимаемый предмет к определенной категории предметов и явлений. Такова начальная стадия понимания. В процессе познания раскрываются более сложные отношения между предметами и явлениями, устанавливаются причинно-следственные связи. Осознание этих связей — более глубокое понимание, раскрытие сущности предметов и явлений действительности.

Понимание, выявляя отношения и связи изучаемого

¹ Heinke G. Das didaktische Prinzip der Faßlichkeit «Pädagogik», 1963, № 12.

предмета с другими предметами и явлениями действительности, помогает человеку проникнуть в их сущность и подводит таким образом к образованию понятий о них, ибо «...понятие есть сущность предмета»¹.

Доступность — не легкость обучения. Доступность не означает только то, что все объясняемое становится понятным для учащихся. «Доступно организовать обучение означает постоянно обращаться к наивысшей границе возможностей учащихся с целью постоянного повышения этих возможностей к учению»².

Возможности учащихся растут в процессе обучения. Они связаны со степенью развития центральной нервной системы. Известно, что внутри нервной системы и мозга в первую очередь нервные клетки дифференцируются соответственно той функции, которую они выполняют. Наша задача — обеспечить учащимся такую деятельность, чтобы можно было опираться на наивысшую границу работоспособности ученика в данный момент. «В социалистической школе доступным обучением можно считать в том случае, если учащимся удастся, при определенной затрате времени и сил, овладеть знаниями, умениями и навыками»³.

Так понимаемая доступность образования и достигаемая с ней высокая эффективность усвоения нового, как подчеркивают немецкие дидакты, зависит от многих условий. Что это за условия?

Первое условие вытекает из объективного своеобразия предметов, обучения и их сочетания (количество учебных предметов; их сложность; форма изложения; точность и современность изложения данных науки; языковая, логическая структура этого изложения; границы, в которых ученики готовы к усвоению нового или части нового. (Ниже об этом условии говорится подробнее).

Второе условие вытекает из неравномерной подготовки учащихся к усвоению нового (работоспособность; моральный уровень каждого школьника и коллектива

¹ Ленин В. И. Философские тетради, М., Госполитиздат, 1947, стр. 263.

² Дидактика. Перевод с немецкого Ярковой Т. Ф. и др. под ред. Казанцева И. Н., изд. АПН РСФСР, М., 1959, стр. 214.

³ Heinke G. Das didaktische Prinzip der Faßlichkeit «Pädagogik», 1963, № 12, стр. 1086.

класса; наличие или отсутствие специальных знаний, умений, навыков; эмоциональные свойства, интерес, потребности, идеи, убеждения).

Третье условие — из способов и процессов деятельности по восприятию нового (характер обучающей деятельности; способ, который благоприятствует ходу усвоения знаний; формы работы учителя и учащихся).

Четвертое условие вытекает из особенностей личности учителя и его преподавательской деятельности (степень владения материалом; дидактические приемы; знания психологии; моральный уровень).

Пятое условие — распределение времени, материальные условия, в которых обучение протекает.

Все эти условия тесно связаны, взаимно влияют друг на друга. Они могут мешать или способствовать доступности. Решающим для осуществления доступности обучения является то, что почти все указанные условия можно целенаправленно, сознательно изменять.

§ 2. ИСТОРИЯ ВОПРОСА

История педагогики учит, что различные аспекты и требования доступности преподавания зависят от общественно-исторических условий и обусловленных ими задач. Передовые педагоги прошлого (Коменский Я. А., Песталоцци И. Г., Дистервег А., Ушинский К. Д.) боролись за распространение просвещения в народе, заботились о совершенствовании процесса обучения. Дидакты прошлого сделали многое для обоснования положений доступности обучения, имеющих непреходящее значение.

При анализе обучения и его доступности исходным для советских дидактов является положение о том, что дети, усваивая знания, в которых сконцентрирован опыт человечества, познают объективный мир; усвоение знаний происходит как процесс, как движение от незнания к знанию, от знаний неточных к более точным, более полным.

Главная задача школы — вооружать молодое поколение систематическими знаниями основ наук, техники, искусств, практическими и трудовыми навыками и развивать на этой основе познавательные способности молодежи. Эту задачу можно решить лишь при условии

доступности учебного материала. Учебный материал необходимо дидактически обработать с учетом возраста, но при обязательном сохранении логики предмета.

Логика любого учебного предмета связана с основными его идеями. В логике учебного предмета отражается логика науки, основы которой дидактически обработаны в соответствии с уровнем развития познавательных сил и интересов учащихся. Чем старше школьники, тем меньше дидактическое преломление науки.

Еще Ушинский К. Д. указывал, что не надо начинать обучение с внедрения в сознание учащихся разработанных кем-то систем научных положений. Учащиеся в первую очередь знакомятся с простейшими фактами и лишь постепенно овладевают учебным предметом как логически стройным построением.

Данилов М. А. отмечает, что школа должна настолько привить и упрочить знания основ предмета, настолько развить логический процесс, чтобы средний ученик, пользуясь усвоенной им дисциплиной мышления, мог легко и свободно ориентироваться в материале, вопросах, задачах. Способность рассуждением доходить до отыскания результатов, выводов становится силой, обеспечивает интерес к предмету¹.

Доступность тесно связана с такими требованиями дидактики, как логическая последовательность расположения учебного материала (отражающая систему и логику науки в соответствующей обработке с учетом задач образования на различных ступенях обучения), систематичность изложения знаний — связь нового с пройденным, последовательное расширение и углубление круга представлений и понятий учащихся. «Систематически излагать знания — значит изучать материал по частям, выделять в нем главные моменты и ясно вскрывать общую идею... Систематическое изложение знаний учителем дает возможность учащимся глубже и полнее понимать структуру и логику учебного предмета, выделять главные идеи и основные положения науки, вскрывать внутренние связи между явлениями природы и общества. Систематическое изложение знаний учителем приучает учащихся к логи-

¹ Данилов М. А. Процесс обучения в советской школе. М., Учпедгиз, 1960.

ческому мышлению и облегчает процесс усвоения ими знаний»¹.

Советские дидакты считают, что важнейшим признаком правильной логики объяснения нового материала является то, что каждое новое понятие, закон оформляется в сознании учащихся как ответ на возникший у них или поставленный учителем вопрос и как необходимое логическое построение, обусловленное анализом фактического материала, предлагаемого учителем. Материал этот имеет соответствующую логическую форму: аксиома, теорема; закон, определение и т. д.

Советские психологи Богоявленский Д. Н. и Менчинская Н. А. раскрыли условия и закономерности умственного развития учащихся². Они обосновали зависимость умственного развития и связанного с ним уровня усвоения нового от запаса знаний, наличия тех логических приемов, которыми владеет школьник, и от степени сложности задачи.

Положение о необходимости связывать изучаемое с опытом учащихся имеет свое обоснование в закономерностях высшей нервной деятельности. Каждое воздействие внешнего мира на нервную систему вызывает ту или иную ответную реакцию, которая оставляет след. При определенной частоте воздействия след ответных реакций становится более прочным. При соответствующих условиях эта связь проявляется. Поэтому учитель, обучая чему-либо новому, заботится об укреплении старого, которое необходимо для изучения нового.

Все эти положения теории доступности (в нашем современном понимании) уходят корнями в далекое прошлое. Что дали великие дидакты прошлого для развития теории обучения?

Коменский Я. А. (1592—1670) стремился создать универсальную теорию «учить всех всему», исходя из того, что свойство человеческого ума отличается «такой ненасытной восприимчивостью к познанию, что представляет собой как бы бездну»³.

Правильно обучать — развивать способность пони-

¹ Данилов М. А. Процесс обучения в советской школе. М., Учпедгиз, 1960, стр. 137.

² Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. Изд. АПИ РСФСР, М., 1959.

³ Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. М., Учпедгиз, 1939, т. 1, стр. 39.

мать вещи. Коменский говорит о необходимости сочетать при обучении работу всех духовных сил человека: внешних органов чувств, рассудка, памяти, воли. Учить всех всему кратко, приятно, основательно, — одно из правил Коменского Я. А. Познание начинается с ощущения, потому и обучение надо начинать не со словесного толкования о вещах, а с реального наблюдения над ними. Видимое воспринимать зрением, слышимое — слухом... Природосообразный метод Коменского Я. А. основывается на правилах: 1) легкости обучения, приятности его (соответствия обучения природным способностям детей); 2) поддержка интереса к обучению; 3) следование от близкого к далекому, от простого к сложному, от более легкого к более трудному, от известного к неизвестному; 4) основательности обучения, а именно — отобранный материал должен быть полезен, предметы взаимосвязаны, последовательно расположены (последующее опирается на предыдущее); одновременно изучается то, что дано во взаимосвязи. Эти правила и сегодня являются правилами доступного обучения.

Успех обучения зависит от порядка расположения и меры всех его частей. Искусство обучения — искусство распределения времени, предметов, метода. «Все, подлежащее изучению, должно быть распределено сообразно ступеням возраста так, чтобы предлагалось для изучения только то, что доступно восприятию в каждом возрасте»¹.

Решение Коменским проблем содержания и последовательности обучения — большой вклад в разработку теории доступности.

Научные знания в школьном обучении должны, согласно Коменскому Я. А., представлять единое целое, где все исходит из общего корня и стоит на своем собственном месте. Любая наука сначала подается в простейших элементах, чтобы у учащихся сложилось понимание целого. Затем даются правила и примеры, сообщаются системы, приводятся комментарии. Преподавание осуществляется тогда сообразно степени восприимчивости учащихся, которая будет расти с возрастом и ходом занятий.

Надо давать главное, ничто существенное не должно быть пропущено или извращено. Время на укрепление

¹ Коменский Я. А., Избранные педагогические сочинения, М., Учпедгиз, 1939, т. 1, стр. 151.

основ — не задержка, а лучший залог сокращения, ускорения и облегчения работы в дальнейшем.

Все препятствующее ученикам в овладении знаниями должно быть устранено. Бесплезно давать правила, если не устранить того, что мешает правилам. И только аргументированное преподавание не оставляет никакого места для сомнений и забвения.

Коменский придает большое значение чувственному, наглядному восприятию, считая, что если кто-либо этим путем что-либо усвоил, то он будет знать это твердо, т. к. наблюдение собственными глазами заменяет доказательство.

Автор «элементарной теории образования» Песталоцци И. Г. (1746—1827) при обосновании проблем доступности исходит из того, что воспитатель должен, отправляясь от первоначальных основ образования, от его простейших элементов, вести ребенка вперед, к более сложному. Обучение надо строить на основе знания законов развития человеческого ума. Чувственное восприятие — исходный момент познания. За «внешним созерцанием» следует «внутреннее созерцание», в процессе которого ребенок осваивает полученные впечатления, устанавливает свое отношение к явлениям и как бы вновь открывает для себя окружающий мир. Органы чувств сами по себе дают неточные сведения об окружающем мире. Искусство обучения заключается в том, чтобы упорядочить, уточнить, довести до ясных понятий эти сведения. Должно иметь место разграничение предметов, объединение однородных и близких, установление связи между новыми и прежде приобретенными знаниями. Представления ребенка становятся более ясными, точными.

Песталоцци И. Г., как и Коменский Я. А., считает наглядность основой всякого познания. Обучение тогда станет доступным, когда: 1) предметы в сознании ребенка будут приведены в такую связь, в которой они находятся в природе; 2) все систематизируется по сходству; 3) каждое последующее понятие включает в себя что-то от предыдущих; 4) прежде чем перейти к сложному, доводятся до совершенства простые вещи. Наиболее существенная часть преподаваемого предмета должна быть просто запечатлена в сознании человека, затем постепенно к ней добавляются менее существенные так, чтобы все части предмета, даже самые мелкие и удаленные, сохра-

нили между собой живую соответствующую своему значению связь. Из всех разделов наук необходимо точно определить, что из их содержания подходит для каждого возраста.

Для всех видов умственной деятельности Песталотци И. Г. пытается подобрать руководящие идеи — определенные задачи. Если эти задачи разложить на составные части, представить ребенку в понятном виде и использовать для упражнений, то это приведет к тому, что ум ребенка станет неустанно работать над их разрешением. Все шаги обучения должны соответствовать растущим силам и способностям учащихся. Особенно велика, подчеркивает Песталотци, роль жизненных представлений и опыта, которые человек получает в ежедневном соприкосновении с окружающим миром.

Герbart И. Ф. (1776—1841) в качестве главного для осуществления доступного обучения выделяет самостоятельность учащихся, ненасытность ума, направленность на поиски все новой и новой умственной пищи. Все познание должно быть пронизано единством. Вместе с тем Герbart И. Ф. подчеркивает, что подбор материала для целей обучения надо производить не столько с целью сообщения учащимся определенных знаний, сколько с целью развития их умственной деятельности. Начинать обучение Герbart И. Ф. советует с наиболее близкого. Не следует упрощать и облегчать процесс получения знаний, не питать учащихся легкой пищей, а пробудить у них стремление к знаниям. Преодоление трудностей в процессе обучения только поощряет их к дальнейшему напряжению и усиливает интерес к работе.

Интересны указания Гербарта И. Ф. о преподавании географии. Главная задача географии как учебного предмета — служить связыванию материала из разных областей знаний. Идея межпредметных связей и в наши дни требует связывать преподавание географии с преподаванием других предметов — математики, биологии, литературы.

Основное дидактическое правило Дистервега А. (1790—1866) — «обучай природосообразно». Обучение строится с учетом особенностей развития мышления ребенка, в соответствии с «естественным путем познания». Дистервег А. вслед за Песталотци подчеркивает важность развития логического мышления учащихся и ви-

дит цель обучения в том, чтобы довести их от смутных чувственных представлений до ясного осознания знаний. Основа природосообразного метода — наглядность, надо учить детей смотреть, наблюдать, говорить. Начинать обучение с более «близкого по духу». Под последним Дистервег А. понимает доступное, известное ребенку, на чем он и основывает свое наглядное обучение. Применение в школе правила «от простого к сложному» не исключает чередования в обучении материала разной степени трудности. Это помогает поддержать интерес и внимание учащихся. Не всегда исходным пунктом является самое простое, отдельное, наиболее конкретное. Но всегда этим пунктом должно быть что-либо индивидуальное. Если далекое и сложное более известно, чем близкое и простое, то начинать надо с далекого, а не с близкого.

Развивая учение об учете возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, Дистервег А. не игнорирует при этом системы и логики самого предмета. Он предлагает излагать предметы так, чтобы продвижение вперед совпадало с развитием детского ума и каждая ступень развивалась из предыдущей. Требование систематичности обучения учитывает свойства предмета и учебного процесса. Дистервег выдвигает правила: 1) распределяй материал на известные ступени, на небольшие части; 2) приводи отдельные данные из последующего материала, чтобы возбудить любознательность учащихся; 3) старайся, чтобы при изучении нового повторялось предыдущее; 4) главное — изучение основ, только на этом надо задерживаться; 5) при повторении не следует воспроизводить материал в прежней форме, а надо вносить что-то новое, способствовать большему осознанию предмета.

Основополагающая мысль так называемого субъективного принципа Дистервега — ориентация на свойства учащихся — еще и сегодня остается важнейшей частью всех работ о доступности обучения.

Принцип доступности требует учета закономерностей процесса познания. Ушинский К. Д. (1824—1870) подчеркивал, что обучение — особого рода процесс познания, осуществляющийся в работе учителя и ученика.

«Если ребенок не может чего-либо воспринять в процессе занятий с учителем, то это нужно объяснить так, что в этом случае педагог имеет дело не с неспособностью ребенка, а с недостаточным количеством и каче-

ством переработки материала. Это значит, что нужно снова приняться за пересмотр, накопление и переработку этого материала, который, очевидно, был еще недостаточно воспринят и недостаточно переработан при предыдущем знакомстве с ним»¹.

Ушинский К. Д. обращается к проблеме содержания обучения, считая содержание знания, отражающего опыт человечества, одним из главных средств доступности. Особенности процесса познания в обучении выражаются в первую очередь в самом содержании обучения. С одной стороны, в процессе обучения осуществляется индивидуальный процесс познания, усвоение исторического опыта человечества. С другой стороны, этот процесс осуществляется в соответствии с теми возможностями, какие дают учащемуся его возраст и развитие. Только учитывая эти обстоятельства, педагог сможет верно применить к учащемуся общие гносеологические принципы.

Для того чтобы быть доступным, обучение должно быть своевременным, постепенным, самостоятельным, соответствующим силам учащихся. Ушинский К. Д. особо выделяет роль интереса.

Основной путь приобретения знаний, по Ушинскому, — путь индуктивной разработки материала, рядом с которой идет дедуктивная проверка полученных знаний. Чем более труден материал, тем оправданнее индуктивный путь изложения (от единичных фактов и конкретных примеров к общим понятиям).

Способность образовывать абстракции — важная мыслительная способность. В обучении недостаточно пользоваться только индукцией. Преимущество дедуктивного метода перед индуктивным прежде всего в том, что можно больше изложить знаний и более четко систематизировать их. Но одна дедукция не может решить проблемы развития мышления. Поэтому дедуктивный и индуктивный методы должны взаимодействовать и взаимопроникать.

Ушинский обосновал необходимость педагогической переработки науки как условия действительно доступного и успешного обучения молодого поколения. Одна из задач такой переработки — выделение существенного в содержании изучаемых наук и создание учебных курсов.

¹ Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения в двух томах, М., Учпедгиз, 1954, т. 2, стр. 14.

в которых материал объединен одной идеей, научные понятия связаны. Эта проблема получила серьезное развитие в трудах советских ученых.

Объем человеческих знаний о природе и обществе растет с каждым днем, возникает большое число новых отраслей знаний. Что входит в основы знаний, умений, навыков, которые должна дать школа? Как преподнести материал — следуя ходу развития истории науки или нарушая его?

Процесс познания имеет свои закономерности, главные из которых — в правильной взаимосвязи чувственного и логического, познания и практики, в логике движения познания по ступеням мышления. Научив учащихся познавать, мы тем самым и обучение сделаем доступным.

§ 3. ДИДАКТИЧЕСКАЯ ОБРАБОТКА МАТЕРИАЛА — СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ ЕГО ДОСТУПНОСТИ

Учебный материал должен содержать важнейшие положения науки, доступные для понимания и обеспечивающие правильное уяснение законов развития природы, человеческого общества и мышления. В учебных предметах сосредоточены знания, достаточные для целей общего образования — формирования мировоззрения, подготовки к успешному продолжению образования (самообразованию) и практической деятельности.

Учебник — книга, которая содержит систематическое изложение знаний, предназначенных для обязательного усвоения учащимися определенного предмета. При современной тенденции дифференциации научных дисциплин учебный предмет не может отражать только одну отрасль данной науки, а сразу вбирает в себя многие отрасли. В учебный предмет включаются знания и по таким наукам, которые как таковые вообще не изучаются в школе.

Построение курса физической географии в школе осуществляется по дидактическому правилу движения от более простых явлений к более сложным (сначала изучаются явления физико-географические, а затем, в старших классах, экономико-географические). Курс школьной географии строится концентрически (следуя логике географической науки, мы изучаем те или иные географические

явления сначала в плане физической географии, а затем возвращаемся к ним в плане экономической географии).

В курсе начальной географии упор делается на формирование общих географических понятий, на то, что предметом изучения в географии являются не отдельные объекты, а сочетания их, что суть заключается во взаимодействии отдельных элементов природы со все возрастающим влиянием человека на природу в целом.

Очень важно в учебнике ВВЕДЕНИЕ, раскрывающее цели и задачи предстоящего изучения и обеспечивающее сознательность его усвоения, пробуждающее интерес к науке. К сожалению, не совсем удачно в этом отношении ВВЕДЕНИЕ в курсе географии для VI класса, которое написано очень сухо¹. Несколько лучше (по сравнению с действующим до нынешнего года учебником Заславского Н. И. и Герасимовой Т. П.) ВВЕДЕНИЕ в курс географии для V класса².

Оно приглашает ребят войти в удивительный мир географических открытий, познакомиться с природой различных стран. Небольшая памятка на первой странице нацеливает ребят на способ овладения новой дисциплиной.

Одно из средств доступности материала — внутренняя целостность учебника, законченность глав, разделов курса в целом. Каждая глава — ступень познания. При соответствующем обучении можно достигнуть значительного эффекта усвоения внутренней структуры знания — логики учебного предмета, через нее логики науки, ее методов, ведущих идей, значения их для дальнейшей деятельности — общего переноса полученного опыта. Использование этого средства доступности ведет к тому, что ученик «научается учиться». Усвоив структуру предмета, ребенок быстро научится строить много других структур, основанных на этой модели, сделает результаты обучения полезными в будущем, в последующем обучении.

Сложность курса физической географии (особенно V класса) заключается в том, что учитель не всегда может использовать достаточное количество фактов, на основе которых можно было бы сделать общий вывод. На по-

¹ Счастнев П. Н., Терехов П. Г. География частей света. М., Учпедгиз, 1963.

² Максимов Н. А. Физическая география для V класса. М., Изд. «Просвещение», 1965, стр. 3

мощь приходит аналогия, позволяющая придти к выводу индуктивным путем. Объяснение через включение данного частного случая в более общую теорию возможно тогда, когда эта теория введена дедуктивно (через соответствующую модель) или выведена индуктивно после рассмотрения частных случаев (тоже через построение модели). Во всех случаях объяснение в географии как-то опирается на моделирование. Например, при формировании понятия о климате в V классе, учебник обращает внимание на причины, определяющие климат: географическая широта, близость морей и океанов, влияние океанических течений, высота места, рельефа. Уяснение этих основных причин помогает при последующем изучении стран, формирование понятия о их климате идет по аналогичной схеме. Один раз ее усвоив, ученик в любом случае при необходимости дать характеристику климата той или иной местности воспользуется схемой и легко справится с задачей. Ученик получает инструмент для более доступного усвоения материала.

Способствует доступности такая последовательность изучения материала, которая дает возможность учащимся самим делать «открытия».

Одно из средств доступности — интерес к усвояемому. Академик Павлов И. П. показал, что физиологическая основа интереса — ориентировочный (исследовательский) рефлекс. При его участии развивается вся познавательная деятельность человека.

Усвоение основных понятий поддерживает интерес. Создаются своеобразные «точки опоры» для сознательного усвоения новых знаний. Усвоение основных понятий обеспечивает адекватный перенос знаний и умений. Понять нечто как частный случай более общей закономерности — значит овладеть не только конкретным содержанием, но и способом понимания аналогичных явлений, которые затем могут встретиться. Обучение без понимания общих закономерностей не стимулирует интеллектуальную активность учащихся.

Для доступного усвоения нового всегда необходимы элементы старого. Но не все ранее воспринятое одинаково долго удерживается в памяти человека. Пока какой-нибудь факт не соотнесен со структурой, с целым, он быстро забывается. Обучение основным принципам данного предмета способствует сохранению данного материала

в памяти, позволяет восстановить в ней отдельные подробности, когда это необходимо (особенно важно такое соотнесение в учебнике для V класса, т. к. в учебнике VI класса каждое государство рассматривается по строгой схеме-плану: географическое положение, величина территории, природные условия, хозяйство, население).

Для учебных предметов отбирается ограниченное число наиболее типичных фактов, на примере которых удобно и легко показать процессы развития, раскрыть взаимные связи предметов и явлений, подвести учащихся к сознательному усвоению обобщающих положений. Чтобы материал был доступен, он должен отвечать следующим требованиям, выдвинутым Скаткиным М. Н.¹

1. Выделение руководящих идей, понятий, законов, теорий — основы соответствующей науки, ключа к пониманию многообразия частных фактов и явлений.

2. Отбор наиболее яркого описательного и фактического материала, необходимого и достаточного для формирования ведущих понятий, раскрытия закономерностей, усвоения теоретических положений науки.

В учебнике V класса есть тема «Природные зоны», которую никак нельзя считать доступной по объему. Времени на изучение отводится всего 4 часа, а материала достаточно на все 8 часов. Учителю не ясно — давать ли представление и понятие о природе зоны в пределах ближайшего окружения школы, или зоны в пределах всего земного шара? Что должен знать учащийся о зоне? Главные общие черты, особенности или региональные различия? Опытные учителя, например Бирюков С. Е. (школа № 7, г. Ульяновска), считают, что лучше дать природу одной зоны, в пределах которой находится школа. Сведения эти будут меркой для сравнения при изучении различных стран. Тему можно строить так: 1) различия в растительном и животном мире между отдельными областями земного шара; 2) причины этих различий; 3) зональное размещение растительности и животного мира на Земле; 4) понятие о природной зоне (а не о природных зонах); 5) поясность в горах; 6) карта природных зон земного шара; 7) природа зоны, в которой расположена школа. При изучении темы обязателен ряд практических работ и экскурсий.

¹ С к а т к и н М. Н. Вопросы теории построения программ в советской школе. Известия АПН РСФСР, 1949, вып. 20.

Усвоение знаний в большей степени зависит от индивидуальных особенностей учащихся. Различие в «быстроте усвоения» (темпе продвижения) резко сказывается на этапе введения нового материала, когда от учащихся требуется выполнить анализ и синтез нового материала, провести соответствующие обобщения и абстрагирование.

Мыслительный процесс начинается с проблемной ситуации и всегда направлен на разрешение какой-нибудь задачи. Анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция раскрывают все более существенные объективные связи и отношения. От расплывчатого представления о предмете мысль идет к понятию, в котором анализом выявлены основные элементы и синтезом — существенные связи целого.

С применением анализа и синтеза устанавливается связь причины и следствия (после характеристики климата страны выясняются причины, обуславливающие его: географическое положение, высота над уровнем океана, различные формы рельефа).

На начальных этапах объяснения у целого ряда учащихся наблюдается тенденция к выделению какого-либо одного признака, который по тем или иным причинам оказывается для учащихся более «сильным», чем остальные, отчего действие этих последних маскируется (по исследованиям Богоявленского Д. Н. и Менчинской Н. А.)¹. В других случаях школьники овладевают рядом признаков, составляющих содержание данного понятия, но изолированных друг от друга. Усваиваются они без выделения существенного, без понимания зависимости одних признаков от других. Учащиеся используют эти признаки хаотично, без последовательности. И в том, и в другом случаях нарушаются систематичность и целостность понятия или представления. Между тем, систематичность и последовательность очень важны для доступности учебного материала. Такие неадекватные формы анализа Богоявленский Д. Н. и Менчинская Н. А. обозначают как элементный анализ, бессистемный (в противоположность системному, при котором отдельные элементы знаний находятся в соподчинении друг с другом). Элементный анализ наблюдается при подведении школьниками определенных предметов или явлений под то или другое по-

¹ Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. Изд. АПН РСФСР. М., 1959, стр. 57.

нятие. В этих случаях наглядный образ предмета, его внешний вид могут вступить в конфликт с теми существенными признаками понятия, которые входят в его определение. Важно применить в этих обстоятельствах прием расчленяющей абстракции. Он позволит разделить существенные и несущественные признаки, чем увеличит доступность материала.

Усваивая курс физической географии, учащиеся овладевают «узкими» и «более широкими» приемами умственной деятельности. Более узкими (сравнительно) являются такие приемы, как установление пространственных связей, определение направлений правого и левого берегов реки, установление причинных связей при определении климата заданной на карте местности, характеристика гор как одной из форм рельефа Земли, как причины, влияющей на особенности климата.

К широким приемам относятся, например, рассмотрение предмета с разных точек зрения, составление физико-географической характеристики страны, расчленение существенных и варьирующих признаков.

По мере продвижения вперед в обучении повышается обобщенность приемов, расширяется перенос их на новые знания, в руки учащихся вкладывается орудие, делающее усвоение материала более доступным.

Курс географии V класса построен так, что учащиеся изучают сравнительно простые системы понятий и, опираясь на них, устанавливают ограниченные системы связей по карте. (Чтобы определить среднемесячную температуру в заданной на карте местности, учащиеся соотносят ее расположение с ближайшей параллелью, с направлением ветров, дующих с этой местности, с направлением близлежащего хребта, тем самым устанавливая пространственные связи. Полученные результаты используются для установления причинных связей: констатируется влияние географической широты, расположения хребтов на температуру местности).

Система общих понятий курса географии VI класса объединена термином «Физико-географическая характеристика страны». В систему входят единичные понятия: географическое положение, рельеф, полезные ископаемые, климат, реки, растительность, воздействие человека на природу. Начиная с V класса, идет углубление этих единичных понятий, на основе наглядности материала

(картин, глобуса, карты), формируются широкие представления, создается стройная система понятий.

Зрительные представления — чувственная основа понятий — основа усвоения географии. Формирование представлений осуществляется при использовании наглядного материала. Практика обучения показывает, что одна и та же учебная задача может выполняться с помощью различных способов сочетания слов учителя и наглядных средств (исследование Занкова Л. В.)¹.

Прочитанное вызывает определенное представление в сознании учащихся. Рисунки и репродукции должны быть подобраны так, чтобы они помогали подчеркивать и выделять главное, существенное в изучаемом.

Вот как осуществляется, например, словесно логическая деятельность учащихся в процессе формирования представлений на основе картин. Формируется представление, связанное с понятием «река». Дается объяснение частей реки (русло, исток), различий в питании рек, далее — представление о горных и равнинных реках (учебник V класса). Предусматривается рассмотрение картин и рисунков учебника. Вопросы к тексту вынуждают учащихся рассмотреть изображение рек, создается представление о горных и равнинных реках.

Усвоение некоторых понятий затрудняется тем, что в их содержание входят признаки, не поддающиеся изображению ни на карте, ни на картине (понятия «климат», «низменность»). Существенным признаком низменности является равнинный характер местности, расположенной на высоте не более чем 200 метров над уровнем океана. Эти признаки не могут быть изображены на рисунках, но другие признаки низменности (варьирующие) поддаются изображению (растительность, пересеченность реками и т. д.). В учебнике V класса даны рисунки «холмистой» и «плоской» равнин; хорошо бы к ним дать фотографии отдельных равнин (Западно-Сибирской, Восточно-Европейской). Фотографии отчетливо показывают общее и частное, но подробности не должны закрывать главного, мешать обобщению. Необходимо использовать в каждом случае хотя бы две картины, фотографии, схемы. При использовании одного рисунка, картины исключается возможность обобщать, она заменяется простой иллю-

¹ Занков Л. В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. М., Учпедгиз, 1960.

страцией понятия. В овладении географией важное умение видеть за условными обозначениями карты живую действительность в обобщенном виде.

Своеобразную функцию выполняет СИМВОЛИЧЕСКАЯ наглядность, которая имеет различное психологическое значение в зависимости от того, заменяет ли данное условное обозначение слово, связанное с единичным предметом непосредственно (как это бывает при обозначении некоторых географических объектов на карте: «гора Казбек», «река Волга»), или оно выражает и наглядно заменяет понятие или закономерности разной степени абстрактности (географическое изображение города заменяет соответствующее понятие). Символическая наглядность дает мышлению возможность оперировать не только словесными обобщениями, но одновременно и зрительными образами того или иного объекта изучения.

При познании любого предмета и явления мы сравниваем его с другими предметами. Сравнение, установление сходства и различия предметов и явлений действительности, играет значительную роль не только для лучшего усвоения данного факта и явления, но и для установления связи между аналогичными фактами или явлениями, т. е. для усвоения системы понятий.

Если предметы отличаются друг от друга, учащиеся легко сознают очевидные различия, осознание же сходства происходит у них труднее. Яркое различие заслоняет от пятиклассников сходство предметов; наоборот, если они легко осознают сходство, осознание различий происходит труднее.

При формировании понятия о климате того или иного района учащиеся должны не только перечислять признаки, но и сопоставить, сравнить их с другими районами. Это сравнение служит основой обобщения и выводов о климате физико-географического района. Таким образом, материал, не содержащий сравнений, не может быть доступным.

Каждый новый курс усложняется по содержанию, вводятся новые термины.

Тема «Погода и климат» (V класс) трудна. Известные детям слова «погода» и «климат» становятся научными терминами, заменяющими житейское представление о погоде хорошей или плохой. Учащиеся учатся по термометру и флюгеру определять элементы погоды, усваива-

ют понятие о климате и его типах: морском, континентальном. Малая доступность усвояемого материала зависит от того, что знания о воздухе, как физической среде, об атмосферном давлении, умение пользоваться барометром учащиеся получают лишь в VI классе. А в V классе многие понятия могут быть сформулированы лишь на основе наблюдений, выполнения практических работ, анализа конкретных фактов.

Последовательность введения терминов выражает ведущие идеи курсов. Можно предположить, что логически верное, последовательное введение терминов — одно из средств достижения доступности материала. Иногда школьное определение мешает полноценному пониманию научного термина (в начальных определениях вводятся такие признаки, которые потом придется отменять, определение понятия «горизонт», как линии, по которой небо как будто сходится с Землей в III классе и подкрепление его личными наблюдениями в V классе). «Старое» определение мешает усвоению «нового», научного понятия горизонта как видимого круга земной поверхности и порождает большое количество ошибок. Верное определение понятий, умение практически работать с ними облегчает все дальнейшее усвоение курса географии.

Мы говорили, что одно из средств доступности учебного материала — такое логическое построение его, в котором ясна связь, зависимость основных понятий.

Главное для роста знаний — не введение новых понятий, а постепенное расширение уже имеющихся (в V классе простая краткая характеристика климата и его причин; в VI — описание климата отдельных стран; в VII — подробная характеристика климата СССР, отдельных районов страны, отдельных типов климата).

Как уже отмечалось, для доступности важно выделение главного, разграничение того, что надо понять и того, что просто запомнить.

Проблема доступности очень сложна. Дидактам и психологам надо полнее раскрыть природу закономерностей психологии усвоения знаний школьниками, решить вопрос о рациональном соотношении содержания науки и учебного предмета и ряд других вопросов.

Проблема в целом актуальна и для своего решения нуждается в объединенных усилиях учителей-практиков и научных работников.

Г. И. ЕГОРОВ

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ПИОНЕРОВ-ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ТРУДА

Красота человека полнее всего раскрывается в труде. В процессе трудовой деятельности человек преобразует природу и преображается сам, у него выковываются новые прекрасные черты человека коммунистического общества. Труд при социализме является основой всестороннего, гармонического развития личности. Это, кажется, понимают все. Сейчас много говорится об эстетическом воспитании в процессе труда. Однако, как показывают наблюдения за работой школ и деятельностью пионерских дружин, у большинства педагогов и пионервожатых нет ясного понимания этого вопроса.

В чем проявляется эстетическая сторона труда?

Он прекрасен прежде всего своими результатами. Человек не только изменяет природу, создавая полезные вещи, но «формирует материю также и по законам красоты». В продукте труда К. Маркс видел не только измененный человеком материал природы, но и проявление качеств самого человека, «отпечаток» его личности. До сих пор в литературе по вопросам эстетики господствует узкое понимание того, что является результатом труда¹. На наш взгляд, под результатами труда следует понимать не только материальные, но и духовные ценности, и те внутренние изменения, которые происходят в человеке

¹ См., например, нужную и полезную работу Л. Н. Когана «Труд и красота» (Соцэкгиз, М., 1963), где автор, говоря о создании в процессе труда продуктов, имеющих эстетическую ценность, подчеркивает: «Естественно, речь идет здесь о тех производственных процессах, результатом которых является создание вещей народного потребления, а также производственного оборудования» (стр. 22).

под воздействием коллективного труда. Результаты труда — это и книги, и картины, и симфонии, созданные творческой деятельностью писателя, художника, композитора; это и люди, воспитанные педагогом или возвращенные к полнокровной жизни усилиями врачей; это и замечательные человеческие качества (трудолюбие, настойчивость, сметка и др.), приобретенные в процессе труда.

Человек не только познает красоту окружающего мира, но и творит ее, и она находит выражение в результатах его труда. Задача эстетического воспитания — добиваться того, чтобы человек сознательно стремился к созданию прекрасного.

Во-вторых, прекрасен и сам процесс труда. Воспринимая произведения искусства или чудесные картины природы, человек занимает позицию созерцателя прекрасного, а в процессе труда он сам является творцом красоты и носителем активного эстетического чувства. Маркс говорил, что эстетическое — это наслаждение трудом как игрой физических и интеллектуальных сил. Работа, само действие захватывает человека, доставляет ему огромное наслаждение, ибо в процессе труда он чувствует себя хозяином, повелителем природы, создает то, чего не может создать природа. Процесс труда доставляет человеку удовольствие еще и потому, что труд не только требует затраты духовной и мускульной энергии, но и обогащает человека, способствует всестороннему развитию его личности.

Эстетическое наслаждение процессом труда тем сильнее, чем больше у человека умения, чем прочнее трудовые навыки, чем меньше связан труд с практическим расчетом и соображениями материальной выгоды. Труд становится еще более производительным, если он носит творческий характер; человека увлекает красота коллективного труда, соревнование.

Задача воспитателей заключается не столько в том, чтобы говорить об эстетической привлекательности труда, сколько в том, чтобы позаботиться об организации труда самих воспитанников, о систематическом участии в нем, чтобы труд стал основой воспитательной работы.

В-третьих, эстетическую «окраску» труду сообщают цель и мотивы этого труда. Труд преследует опреде-

ленные практические цели, которые вызывают у работника те или иные чувства.

«Эстетическое чувство, возникающее в трудовом процессе, связано с представлением труженика о цели и значении данной работы. Чем выше и человечнее эта цель, тем радостнее труд»¹. Не может быть прекрасным труд, целью которого является удовлетворение узкоэгоистических потребностей, и, наоборот, прекрасен труд, целью которого является удовлетворение потребностей общества, создание лучшей жизни.

В тесном единстве с целью труда находятся его мотивы. В социалистическом обществе на первый план выступают такие мотивы, как стремление труженика внести достойный вклад в дело строительства коммунизма, желание принести людям счастье, приумножить богатства и красоту своего колхоза, села, города, своей Родины. Вот почему в нашем обществе принципиально новый характер носит даже немеханизированный, ручной труд, вот почему у нас исчезает пренебрежительное отношение к так называемому «черному» труду. У нас прекрасен любой труд, направленный на пользу обществу, приносящий радость нашим советским людям.

Очень хорошо и просто сказал об этом М. И. Калинин: «У нас в почете всякий труд. Нет у нас труда низшего сорта и труда высшего сорта. Делом чести, славы, доблести и геройства является в нашей стране и труд каменщика, и труд ученого, и труд дворника, и труд инженера, и труд плотника, и труд художника, и труд свиначки, и труд артистки, и труд тракториста, и труд агронома, и труд продавца, и труд врача и т. д.»².

Задача воспитателей — помочь своим воспитанникам осознать высокое благородство цели и мотивов труда в обществе, свободном от эксплуатации. Чем глубже работник осознает их, тем охотнее он трудится. Прекрасен добровольный, свободный труд, являющийся результатом понимания его высокой общественной роли. Отсюда мы можем сделать вывод, что эстетическое наслаждение любым трудом связано с понятиями, идеями, идеалами человека, и, формируя их, мы создаем основу для возник-

¹ С и л а е в Н. Эстетика труда. М., «Искусство», 1962, стр. 13.

² К а л и н и н М. И. О коммунистическом воспитании. М., «Молодая гвардия», 1947, стр. 101.

новения многогранных эстетических чувств в процессе труда.

И, наконец, эстетическое в труде проявляется в красоте условий труда. Под красотой условий труда часто понимают только красоту, чистоту и освещение производственных помещений, мастерских, наиболее целесообразную и радующую глаз форму и окраску машин, оборудования, природные факторы (в сельскохозяйственном труде) и прочие внешние факторы, имеющие, конечно, большое значение. Но прежде всего нужно иметь в виду красоту отношений, которые складываются между людьми в процессе их трудовой деятельности и зависят от данного общественного строя. Труд при социализме совершается в условиях взаимопомощи и братского сотрудничества, в условиях роста народного благосостояния в противоположность нечеловеческим условиям труда при капитализме. Стираются грани между умственным и физическим трудом, механизация и автоматизация вытесняют тяжелый труд и усиливают его творческий характер. Рабочие становятся командирами производства. Автоматизация и механизация производства, забота о целесообразной окраске и форме станков, об освещенности цехов существуют и при капитализме, но там все это направлено не на заботу о человеке, о его всестороннем развитии, а на выжимание пота, на то, чтобы повысить производительность труда рабочих в интересах обогащения капиталистов.

К условиям труда следует отнести и организацию труда. Труд, имеющий четкую, продуманную организацию, эстетически привлекательнее, чем труд хаотичный, неорганизованный, беспорядочный.

Задача воспитателей — раскрыть на ярких, конкретных примерах принципиальную разницу между условиями труда при социализме и капитализме и позаботиться о налаживании правильных взаимоотношений между воспитанниками в процессе трудовой деятельности, а также привлечь их к созданию красивой производственной обстановки.

Практика советской школы показывает, что эстетическому воспитанию способствуют прежде всего такие виды труда, как озеленение городов, сел и дорог, разбивка парков, фруктовых садов и уход за ними, выращивание цветов, украшение и благоустройство улиц и площа-

дей; населенных пунктов, ремонт школы и т. д. Пионерские организации проводят недели сада под лозунгом: «Украсим Родину садами», праздники цветов, конкурсы на лучшее оформление пришкольных участков, территорий пионерских лагерей и пр. Воспитывающее значение подобных праздников и конкурсов очень велико. Они вносят в труд пионеров дух соревнования и способствуют осознанию эстетической ценности результатов труда, пониманию его преобразующей роли.

Во время праздника цветов, проведенного в г. Куйбышеве, один из пионеров, окинув восхищенным взглядом необозримое море живых цветов, фигурных клумб и ярких букетов, радостно воскликнул:

— Как красиво! Вот бы весь город таким сделать!

Так результаты коллективного труда, представшие перед глазами мальчика во всей своей красоте, вызвали у него восхищение и желание трудиться еще и еще. Именно один из таких праздников, проведенных в Богдановском детском доме № 19 Кинельского района, дал толчок к созданию кружка цветоводов. Это произошло в 1954 году. Сначала пионеры выращивали цветы на территории школы и детского дома, причем с каждым годом оформление клумб и дорожек становилось все красивее, а ребята все больше «входили во вкус». Их увлек процесс труда, и они решили серьезно заняться цветоводством. Цветоводы стали участвовать в озеленении районного центра, семена раздавали населению. Сейчас в детском доме № 19 нет ни одного воспитанника, который бы не увлекался выращиванием цветов. Они выписывают специальную литературу, ведут обширную переписку с цветоводами-любителями и опытными станциями, рассылают семена в разные уголки нашей Родины. Это помогает юным цветоводам осознать значение своего труда, почувствовать себя активными участниками похода за украшение родной страны. Первые цветоводы уже работают, учатся в техникумах, институтах, но они ежегодно навещают своих младших братьев и сестер и участвуют вместе с ними в посадке и уходе за цветами, а также разводят цветы там, где они теперь живут. В их душе навсегда осталась любовь к труду, они поняли и почувствовали его эстетическую ценность.

Среди учителей и вожатых бытует мнение о том, что есть виды труда «эстетические» (например, выращи-

ние цветов) и «неэстетические» (например, сбор металлолома). Это неверно. Все зависит от того, как воспитатели организуют труд и как подготовят к нему своих воспитанников. Очень важно создать определенный эмоциональный настрой, показать высокие мотивы предстоящего труда. Для наших школьников характерна общественная направленность интересов. Задача воспитателей — убедительно показать необходимость предстоящего труда для общества, как части коллективного труда, направленного на преобразование, на обновление и улучшение жизни. С этой целью необходимо воздействовать на воображение подростков. Труд увлекает их, получает эмоциональную окраску тогда, когда они рисуют в своем воображении образ предмета, который им предстоит создать («На этом пустыре у нас будет такой сад, как в соседней школе», «из этого металлолома сделают красивые цельнометаллические вагоны» и т. д.). С этой целью проводятся беседы на темы: «Красота и труд вместе живут», «Труд красит человека», «Воля и труд человека дивные дива творят», «От металлолома до электровоза» и пр., экскурсии на заводы, в парки, в депо, по городу или селу («Как наши люди украшают землю?»), торжественные линейки, встречи с рабочими, колхозниками, партийными и советскими работниками, используется наглядная агитация (кино, диафильмы, плакаты и пр.).

Пионерских дружин, в которых не придают значения красочному оформлению труда, где не заботятся о создании эмоционального подъема у пионеров, еще немало. Мы убедились в этом, знакомясь с сочинениями артековцев, приехавших во Всесоюзный пионерский лагерь со всех уголков страны. В сочинениях «Чему я научился в Артеке» и «Чему я научу ребят в своей школе» многие пионеры обращают внимание на яркую организацию трудовых дел в Артеке, на приподнятое настроение, возникающее в процессе труда. Приведем характерный отрывок из сочинения семиклассницы Зои Е.:

«В Артеке выходят трудиться как на праздник. Вот самый простой пример. Мы проводили субботник по уборке территории нашего лагеря. Пионеры сделали плакаты и с песнями все отправились работать. Работали мы с огоньком, уже через полтора часа наш отряд засыпал галькой дорожку... А у нас в школе еще не все ребята приходят на субботники, не все любят трудиться. Приехав домой, я рас-

скажу ребятам, что артековцы всегда выходят работать с радостью!»¹.

При такой организации труда, о какой пишет Зоя, пионеры не только чувствуют красоту труда, видят его результаты, но и красоту самого коллектива, сильного, деятельного, жизнерадостного. Необходимо удовлетворять потребность подростков «идти на труд как на праздник».

Кое-что в этом направлении делается в школах и пионерских дружинах. Заслуживает внимания удачный опыт Куйбышевской школы № 90, где сбор металлолома был организован целенаправленно. Так, с ребятами были проведены беседы о том, что заводу-шефу нужны новые автомашины, и совет дружины постановил: собрать необходимое количество металлолома и отгрузить его в адрес автозавода с просьбой сделать из него грузовые автомобили для передачи шефам. В коридоре повесили большой плакат с нарисованной автомашиной и лозунгом: «Соберем металлолом для 10 автомашин!». Никогда школьники не трудились с таким рвением, как в этот раз. За кучами ржавого металла им виделись новенькие, сверкающие лаком и никелем автомашины. Праздник, посвященный передаче автомобилей шефам, обогатил детей яркими переживаниями и сделал наглядной мысль о том, что человек в процессе труда творит красоту, что самый, казалось бы, непривлекательный труд является необходимым вкладом в создание прекрасного.

Радостным и незабываемым был праздник куйбышевских пионеров, передавших в день рождения своей организации железнодорожникам ст. Куйбышев, состав цельнометаллических пассажирских вагонов для поезда Куйбышев — Москва. В торжественной обстановке пионеры вручили бригаде проводников ключи от вагонов, перерезали алые ленты перед входом в них. Лучшие сборщики металлолома совершили на поезде первый почетный рейс в Жигулевск. С восхищением и гордостью осматривали они комфортабельные вагоны, созданные трудом рабочих из их металла. На каждом вагоне можно было увидеть металлическую табличку со словами: «Сделано из металлолома, собранного куйбышевскими пионерами». На ми-

¹ Архив Артека. Папка 39. Р. С. Смирнова. Творческие работы-миниатюры на уроках русского языка.

тинге железнодорожники от имени трудящихся, которым доведется ехать в новых вагонах, благодарили ребят за их труд. Сознание полезности своего труда для общества, для всех советских людей было для пионеров самой лучшей наградой. Когда под звуки оркестра поезд тронулся в путь, его первые пассажиры, не сговариваясь, запели, выразив песней переполнявшие их чувства. Но таких праздников проводится пока мало. Пионеры много трудятся, и поэтому Дни труда и Праздники труда необходимо проводить в каждой дружине. Такая работа организовывалась с пионерами Богдановской средней школы Кинельского района. Лучшим временем для проведения праздника труда в сельской школе, как показал опыт, является осень (в нашей полосе — октябрь месяц), потому что:

- а) необходимо подвести итоги работы учебно-производственной бригады и трудового пионерского лагеря;

- б) очень важно с начала учебного года дать большую эмоциональную зарядку и толчок новым трудовым делам;

- в) проведение праздника дает возможность после летнего перерыва сразу же сплотить пионеров вокруг общих дел и обеспечить высокий тонус общественной жизни;

- г) нельзя не учитывать того, что в апреле празднуется день рождения В. И. Ленина, а в мае отмечается день рождения пионерской организации, и проведение, сверх этого, Праздника труда в конце учебного года создаст перенасыщенность внеклассной работы крупными мероприятиями, а детей — впечатлениями.

Эти соображения, как нам кажется, полностью относятся и к пионерским дружинам города.

В составлении плана подготовки и проведения праздника участвовали все пионеры. План выглядел таким образом:

1. Во всех отрядах систематически проводить беседы о труде и его значении на темы: «Подневольный труд в эксплуататорском обществе», «Красота и величие свободного труда при социализме», «Наше счастье в труде», «В труде раскрывается красота человека», «Труд как творчество, источник радости и наслаждения», «Тема труда в живописи», «Воля и труд человека дивные дива творят» и др.

2. Проводить встречи с людьми труда, с представителями различных профессий.

3. Посмотреть и обсудить кинофильмы о труде и людях труда: «Высота», «Ровесник века», «Коммунист», «Человек с планеты Земля», «Сампо» и др.

4. Провести конкурс на лучший очерк о тружениках нашего колхоза и на лучшее сочинение о труде и людях труда. Примерные темы: «Великая радость — работа!», «В чем я вижу красоту труда», «Радуюсь я: это мой труд вливается в труд моей республики», «Мое любимое произведение живописи (скульптуры, киноискусства) о труде» и др.

5. Выпустить рукописный журнал «Родная школа», посвященный теме труда.

6. Провести конкурс на лучший рисунок на тему «Человек украшает землю».

7. Организовать выставку лучших работ школьников.

8. Организовать выставку цветов.

9. Оформить фотовитрины на темы: «Лучшие люди колхоза им. Шевченко», «Знатные люди нашего района», «Коммунизм и труд неотделимы» и др.

10. Празднично оформить здание, написать плакаты и лозунги на тему о труде.

11. Организовать выставку репродукций картин на тему «Труд и люди труда в произведениях советских художников».

12. Всем отрядам подготовить рапорты о своих трудовых успехах.

13. Провести День труда и сделать следующую работу:

а) заложить фруктовый сад на площади 10 га (6—8 кл.);

б) озеленить территорию школьного интерната (5 кл.);

в) окопать деревья в сквере вокруг памятника В. И. Ленину;

г) начать сбор металлолома (3 кл.).

Праздник труда и День труда нередко отождествляют. Но в связи с Праздником труда намечается целый комплекс различных мероприятий, проводимых в школе и вне ее, в число которых включается и День труда. Чтобы раскрыть его смысл и значение для эстетического воспитания подростков, расскажем об одном из них.

Наметив заложить сад на территории Богдановского гослесопитомника, члены пионерского штаба трудовых дел заранее договорились с администрацией лесопитомника о наиболее целесообразной организации работы, о подготовке посадочного материала, об инвентаре и о своевременной доставке всего необходимого к месту работы.

В воскресный октябрьский день в назначенное время пионеры и комсомольцы выстроились у здания школы на торжественную линейку. Под звуки горна и барабана выносятся знамя дружины и знамя труда и дружбы, врученное пионерам за славные трудовые дела рабочими станкозавода. Председатели советов отрядов и комсорги, на которых возложена ответственность за организацию работы в своих коллективах, рапортуют о их готовности к началу работы. С краткой речью о цели предстоящей работы выступает секретарь партийной организации, после чего выносятся лозунги «Посадим сады коммунизма!», «Украсим Родину садами!», С песней «Марш коммунистических бригад» колонна направляется к лесопитомнику. На месте работы участников Дня труда встретили директор и рабочие лесопитомника. Директор А. Г. Белов обращается к школьникам с приветственным словом и желает больших успехов в благородном труде на благо Родины. С ответным словом выступает Валя Т. Агроном проводит инструктаж. Члены штаба трудовых дел направляют отряды на заранее отмеренные участки, выдают инвентарь, указывают, откуда брать посадочный материал. Все дружно и одновременно приступили к работе. Работали и пионеры, и учителя. Приятно было смотреть на ловкие движения работающих, на слаженный труд коллектива. На пустыре ряд за рядом быстро поднимались молодые яблоньки. И, наверное, поэтому ребята забывали об отдыхе, положенном согласно распорядку. Но вот горн возвещает о начале «большого отдыха». Все идут к костру, разожженному на большой поляне. Хористы запевают недавно разученные во всех отрядах песни.

Кто коммунизм своей рукою строит,
Тот в коммунизме будет жить! —

звонко выводят молодые голоса. Поют песни о Родине, о дружбе, о радости коллективного труда. Ведущая тема концерта художественной самодеятельности, специально

подготовленного к этому дню, — труд, дружба, коммунизм. Потом затейники загадывают загадки, проводят викторину «Знаешь ли ты сорта плодовых деревьев?», проводят «пятиминутку смеха». Работники лесопитомника угощают ребят яблоками. И снова — за работу. Выполнившие свою норму помогают отстающим. Большая часть плана посадок была осуществлена в День труда. После работы — линейка, на которой подводятся итоги, и работники лесопитомника благодарят участников Дня труда за хорошую помощь. Колонна пионеров с песнями возвращается в село.

Раньше большие трудовые дела в школе выполнялись следующим образом. Весь объем работ распределялся между классами, и каждый коллектив с большим или меньшим желанием, в наиболее удобное для себя время, выполнял свою норму. Конечно, и такая организация труда приносила пользу, давала возможность развернуть социальное соревнование, но того подъема, какой мы наблюдали в День труда, не было.

День труда позволил пионерам наглядно, убедительно и эмоционально представить отдаленные результаты сегодняшнего труда, раскрыть и углубить красоту его цели и мотивов. Этому способствовали и торжественная линейка, и лозунги, и художественная самодеятельность. Трудясь в большом коллективе, подростки видели, как быстро, на их глазах рождается новый сад, и это воодушевляло их, придавало силы, побуждало к дальнейшему участию в коллективном труде, увлекшем их своей красотой и слаженностью. Недаром здесь же, во время работы, ребята предлагали провести такой же День труда и на следующий год. Четкая организация работы тоже помогла сделать ее более привлекательной. Яркие чувства, праздничное, приподнятое настроение объединились в сознании подростков в одно целое с трудом и помогли им понять и почувствовать его красоту, о чем свидетельствовали их сочинения на тему «В чем я вижу красоту труда», проведенные после Дня труда.

Праздник труда проводился незадолго до Октябрьских торжеств и представлял собою красочную форму пропаганды труда и подведения итогов трудовых дел за год. К празднику готовилась большая выставка работ пионеров от рисунков и сочинений до действующих моделей и швейных изделий, оформлялись витрины (см. план). Подво-

дилься итоги конкурсов на лучший рисунок и на лучшее сочинение о труде и людях труда. Перед началом праздника экскурсоводы проводили беседы у выставки репродукций картин, отражающих ту же тему труда. На празднике заслушивались рапорты пионерских отрядов о проделанной работе, и лучшему отряду вручалось знамя труда. Рапорты принимали коммунисты. Выступали пионеры и гости — знатные люди и руководители колхоза, а наиболее отличившимся в работе вручали Почетные грамоты, премии, объявляли благодарности. Затем принимали новые трудовые обязательства. Заканчивался праздник большим концертом и коллективными песнями и танцами. Оформление школы тщательно продумывалось: все в нем было подчинено главной идее праздника — труд прекрасен, в труде расцветает и хорошеет человек.

Такие праздники дают детям большую эмоциональную зарядку, лучше всяких слов позволяют почувствовать эстетическое содержание труда, его радость и красоту. Подведение итогов труда (в форме выставки, праздника труда, торжества по случаю открытия пионерского парка, передачи рабочим коллективам автомашин, тракторов, электровозов и т. д. помогает еще глубже раскрыть и пользу, и красоту труда: удовлетворение результатами труда и эстетическое чувство исходят из одного источника. Испытав удовлетворение результатами труда, почувствовав его красоту, дети вновь потянутся к нему. Прежний труд, овеянный в полезных и прекрасных творениях человеческих рук, предстает перед школьниками в новом, чудесном озарении, а эстетическое осмысливание своего трудового опыта помогает им в дальнейшем уже в самом начале видеть будущую красоту результатов своей деятельности.

Примерно такую же роль в эстетическом воспитании пионеров играют отрядные и дружинные сборы о труде. Эти сборы могут преследовать разные цели и задачи, а именно:

1. Ознакомление с жизнью и делами рабочего коллектива или отдельными людьми, которые могут стать примером для подражания. Так, пионеры-пятиклассники восьмилетней школы № 11 г. Ставрополя провели сбор у своих шефов в железнодорожном депо на тему «Комсомольцы в труде». Перед пионерами выступали молодые железнодорожники, руководители депо. Секретарь ком-

сомольской организации депо рассказал о трудовых успехах комсомольцев. С некоторыми из них завязалась дружба, оказавшая большое влияние на формирование у подростков правильных взглядов на труд, на их отношение к труду, как к радостной потребности.

2. Подведение итогов проделанной работы и отчет о ней или перед рабочими коллективами или перед партийными и комсомольскими организациями. В качестве примера можно привести сбор «Работай, учись и живи для народа, советской страны пионер!», проведенный через год в том же депо теми же пионерами. Они рассказали рабочим о том, как борются за звание лучших отрядов в дружине, как трудятся и отдыхают. Здесь же пионеры устроили выставку своих изделий-подарков, которые в конце сбора были вручены рабочим.

3. Начало большого дела или целого комплекса трудовых дел. Так, в свое время во многих дружинах¹ были проведены сборы, на которых в присутствии коммунистов, комсомольцев, рабочих, колхозников принимались трудовые обязательства в честь пионерской двухлетки (сборы на темы: «Свои дела Отчизне посвятим», «С отцами вместе в коммунизм идем», «Наш труд волеется в труд народа» и др.). И само название сборов, и их оформление, и приветственные речи старших товарищей, эмоционально и взволнованно говоривших о большом значении и красоте любого труда, направленного на пользу народу, на созидание, на преобразование и украшение своей земли, — все способствовало тому, чтобы зажечь пионеров жаждой труда и раскрыть его высокую и благородную цель.

Большую роль в раскрытии красоты труда могут сыграть игровые формы его организации, поскольку подростки испытывают потребность в творческой игре, а пионерская деятельность открывает для этого широкие возможности. Творческая игра, во-первых, глубже раскрывает смысл и значение того или иного вида труда, делает работу более романтической и эмоционально насыщенной, во-вторых, отвечая стремлениям подростков, помогает им встать в позицию взрослых.

В своей практике мы наблюдали, с каким энтузиазмом начинали пионеры собирать металлолом, когда эта деятельность облекалась в игровую форму. Так, дружина на время сбора металлолома превращалась в «завод

черной металлургии» с «дирекцией», с «начальниками цехов» («цех» — пионерский отряд), с «плановым отделом», устанавливавшим коллективные и индивидуальные задания, с организацией соревнования между «цехами», с ежедневным присуждением переходящего вымпела, с выдачей премий лучшим «рабочим» и т. д. В другом случае каждый отряд превращался в «геолого-разведочную партию» по изысканию «полезных ископаемых». В пионерской дружине Богдановского детского дома удалось пробудить интерес к работе по благоустройству территории игрой в «архитекторов». Был объявлен конкурс на лучший проект застройки и озеленения территории детского дома. «Архитектурный совет» рассмотрел представленные под девизом проекты и организовал их обсуждение. Это позволило ребятам ярче представить себе конечные результаты труда, и они с увлечением принялись за работу по выполнению намеченных ими планов. А затем их захватил и сам процесс труда.

Большое значение эстетической стороне труда придавал А. С. Макаренко. Достаточно вспомнить хотя бы описанный им в «Педагогической поэме» праздник первого снопа. В школах и пионерских дружинах еще мало таких праздников, своеобразных обрядов, возвеличивающих и славящих труд, показывающих его благородную красоту в свободной от эксплуатации стране. В каждой дружине собирают металлолом, но редко организуют его вывозку с песнями, с лозунгами, с отдачей рапортов и торжественной передачей заводам, приемным пунктам и т. д. Пока очень редко проводятся праздники по приему машин, станков, вагонов, комбайнов, сделанных из пионерского металлолома. А почему бы на них не изображать пионерскую эмблему? Пионеры, встречая «свои» автомашины или тракторы, электровозы или вагоны, видя плоды своих трудов, испытывали бы чувство радости и удовлетворения.

Много эстетических впечатлений может дать работа в школьных мастерских и на производстве. Каждая вещь должна быть сделана красиво, рабочее место хорошо организовано, а при правильной постановке занятий вырабатывается точность и красота движений, наиболее целесообразный темп и ритмичность в работе. Нужно добиваться того, чтобы у пионеров входило в привычку все делать красиво, разъясняя, что это один из элементов

коммунистического отношения к труду. По инициативе пионеров могут быть проведены конкурсы на самую красивую деталь, самоделку и т. д. Воспитатели часто недооценивают роль эстетических моментов в моральном поощрении школьников, которые успешно и красиво трудятся. Учащиеся гордятся, когда на их рабочем месте в мастерской горят красные флажки «За отличный труд», как это делается в куйбышевской школе № 155; когда их фотографии с соответствующими подписями помещаются на Доску почета, как это принято в 15-й школе г. Куйбышева; когда в торжественной обстановке им вручают Почетные грамоты или присваивают звание «Отличника труда».

Большие возможности для организации увлекательного труда школьников предоставляются в летние каникулы. Но именно в это время, когда у ребят больше всего свободного времени, труд их обычно становится бессистемным, эпизодическим. Опыт лучших школ и пионерских дружин показывает, какое благотворное влияние оказывает систематический труд на умственное, нравственное, эстетическое и физическое развитие школьников.

Сошлемся на опыт пионерской дружины Богородской восьмилетней школы Кинель-Черкасского района. Жизнь школы тесно связана с делами и заботами родного колхоза. Учителя и члены колхозного правления рассказывают учащимся об итогах хозяйственного года, о планах на новый сезон, о перспективах развития колхоза. Коммунисты ставят перед школьниками задачи по участию в коллективном труде, по оказанию помощи колхозу, выступают на пионерских сборах, а совет дружины и пионерский актив намечают конкретные дела на год и проводят большую подготовительную работу. Начинается комплектование звеньев. С каждым годом желающих записаться в трудовую пионерскую бригаду становится все больше. До 1960 года пионеры ухаживали за свеклой, выращивали уток, помогали убирать картофель. Пробовали сеять и кукурузу, но первая попытка была неудачна. Затем дела пошли успешнее. В 1960 году и 1961 году с каждого из 10 гектаров школьники собрали по 93 ц початков кукурузы Воронежская 76. Колхозники убедились, что в наших краях можно выращивать хорошие урожаи кукурузы на силос. А можно ли выращивать ее на зерно?

В этом сомневались даже агрономы, потому что много початков оставалось незрелыми.

В 1962 г. сельскохозяйственный институт и опытная станция дали богородским школьникам задание: получить гибрид путем скрещивания двух сортов кукурузы: Воронежской 76 и Черновицкой 21. Работа увлекла учащихся. Их интересовали вопросы: «Как выращивается гибрид?», «Созревают ли початки?». О том времени, даже о трудностях и неудачах, бригадир трудовой бригады Валя К. вспоминает с удовольствием. Это видно по загоревшимся глазам и по тому оживлению, которое проявляется в жестах и в тоне ее голоса:

— Нам не везло ни весной, ни летом. Квадраты у нас получились неровные, потому что поле было узкое. А дождей было много, сорняки так и лезли из земли. Приходилось полоть руками. А сколько сил мы затратили, чтобы во время опыления удалить метелки! Зато как мы радовались, когда кукуруза созрела! Убирали тоже руками, потом каждый початок освобождали от рубашек. Но тут работа пошла веселее, потому что на наших глазах росла гора золотых початков. Мы были совсем счастливы, узнав, что с каждого гектара собрано по 43 центнера зерна.

Итоги, как всегда, подводились на Празднике урожая. Председатель колхоза Н. И. Сальников от имени колхозников вынес пионерам благодарность, вручил премии за доблестный труд. Он так и сказал: «За доблестный труд», и ребята с гордостью рассказывали об этом своим родителям. Здесь же начался разговор о планах на будущий год. В труде по выращиванию кукурузы на зерно из «своих» гибридных семян пожелали участвовать все. Но совет дружины строго обсуждал каждую кандидатуру, и недобросовестных в бригаду не взяли. Миша Д., Коля Б., Миша К. и другие решили все-таки добиться того, чтобы их приняли в бригаду и стали активно участвовать в общественно полезном труде. Впоследствии их включили в звенья кукурузоводов, и они работали хорошо.

Работа началась еще зимой. На участок тракторами вывезли удобрения, потом проводили задержание снега. Ребята следили за тем, чтобы боронование, прикатывание проводились с отличным качеством. 17 мая приступили к севу. К этому дню долго готовились, все было в полном порядке, и ребята были в приподнятом настроении. Они

помогали делать квадраты: вбивали колья, натягивали шнур, «стояли на проволоке». Вспоминая об этом дне, Коля Г. осенью писал в сочинении: «На поле выехал трактор с красным флажком, и все ожило. На душе стало радостно. Сев начался!».

И вот, наконец, появились всходы. На поле приходили большими группами — посмотреть, полюбоваться ровными зелеными квадратами. «Изумрудные квадраты на черной поле — это очень красиво! И это сделали мы!» — писала в сочинении Люба Д.

Первые успехи воодушевили ребят, и они работали с еще большим желанием, применяя все достижения современной агротехники. Как только проклюнулись всходы, учащиеся стали вести систематические наблюдения за растениями, за появлением листочков, метелок, за развитием корневой системы и т. д. В дневниках появились не только записи, характеризующие состояние растений, но и записи, выражающие восхищение результатами коллективного труда и красотой обработанного поля.

«Появились первые ростки. На черном поле они, как зеленые огоньки. Почему я раньше не замечала этой красоты?» — пишет Таня Ф. «Совсем не давно поле пересекали зеленые пунктирные линии. Растения были маленькими, слабыми. А сейчас наш участок издали похож на огромный зеленый ковер. Кукуруза мне почти по пояс. Она растет не по дням, а по часам» (Саша П.).

А вот что писала в своем сочинении Люба Д.:

«Хорошо в поле! Просторно. Ярко светит солнце. Ветерок ласкает могучие стебли кукурузы. Вот она какая выросла! Выше человеческого роста. Смотришь и не налюбишься. В будущем году мы будем трудиться еще лучше...».

16 сентября в гости к школьникам приехали партийные работники и секретарь обкома партии. Гостей встретили у ворот с цветами. Под звуки горна и барабана внесли пионерское знамя. Председатель совета дружины Таня Ф. отдала рапорт:

— Товарищ первый секретарь обкома партии! Дружина выстроена для проведения торжественной линейки. Мы рады доложить, что свое обязательство по выращиванию кукурузы на зерно выполнили. Просим принять наши дары.

Пионеры вручили гостям тяжелые спелые початки ку-

курузы, а Валя Д. передала секретарю обкома альбом-репорт о проделанной работе.

— Молодцы, ребята! — похвалил он. — Вы добились замечательного успеха, вырастив, по всем данным, самый высокий по области урожай кукурузы на зерно. Мы приехали познакомиться с вашим опытом. Желаю вам счастья, дальнейших трудовых успехов и отличных знаний.

Гости вместе с ребятами приехали на участок и долго ходили между рядами растений, взвешивали на ладонях литые початки и обменивались короткими репликами: «Молодцы!», «Кукуруза-то стеной стоит!», «Много зерна будет!», «Красота!». Ребята с гордостью осматривали свои «владения», любуясь вместе со взрослыми плодами своего труда и как бы вновь оценивая их.

А через три дня началась уборка. Трудились с еще большим желанием и вели разговор о будущем лете.

Сельскохозяйственный труд учащихся открывает большие возможности для эстетического воспитания. В процессе разъяснительной работы, во время проведения сборов и встреч с коммунистами пионеры глубоко осознают важность и большую значимость своего труда для своего колхоза и всей страны. Это вызывает эмоциональный подъем и желание принять участие в коллективном труде. Большую роль играет представление о том, какую радость принесут результаты труда: Эти представления тем ярче, чем красочнее были подведены итоги предыдущих трудовых дел. Детей привлекает творческий характер труда (нужно самим получить гибридные семена, вести наблюдения, доказать, что можно выращивать кукурузу на зерно), они бескорыстно и добровольно участвуют в нем, право на участие в этом труде нужно заслужить. Такой труд прекрасен. Он совершается на коммунистической основе.

Ребят увлекает и красота результатов труда не только конечных, но и промежуточных. В данном случае эстетическими моментами, завершающими один этап работы и начинающими другой, являются начало сева, появление всходов («как зеленые огоньки!») и период, когда растения достигают полной зрелости. Эти моменты должны быть зафиксированы в сознании и чувствах юных тружеников путем проведения какого-либо праздника, митинга или коллективной экскурсии с последующим обменом

впечатлений в сочинениях, стенгазетах и т. д. Закреплению впечатлений помогают фотографии, зарисовки, всевозможные стенды. Торжественным и праздничным должно быть начало уборки. У богородских школьников таким моментом было проведение линейки и осмотр поля вместе с партийными работниками, высоко оценившими результаты их труда. После уборки и сдачи урожая в амбары проводится праздник урожая, на котором подводятся окончательные итоги и строятся планы на будущее. Этот праздник строится таким образом, что помогает подросткам как бы вновь пережить весь процесс труда со всеми его радостями и трудностями, глубже осмыслить цель своей работы. «Нам приятно, что мы преодолели все трудности», — сказал на празднике урожая Валерий Г. Сами ребята почувствовали, что красота труда не в легкости работы, не в том, чтобы все делалось само собою, а в преодолении трудностей и в том чувстве удовлетворения, которое испытывают они в результате достигнутой победы.

Большое эстетическое воздействие оказывают и условия сельскохозяйственного труда: близость к природе, участие в ее преобразовании, чередование напряженной работы и коллективного отдыха. В промежутки между циклами сельскохозяйственных работ члены трудовой бригады выезжали в город, посещали музеи, театры, цирк, катались по Волге. Транспорт и средства выделяло правление колхоза. Заслуженный отдых сладок вдвойне, а после него и труд спорится, и бригада дружнее, и настроение поднимается.

Поскольку «для человека потребность труда и потребность наслаждения результатом труда — неотъемлемы»¹, очень важно найти наиболее ценную в воспитательном отношении форму наслаждения результатами труда. Ведь, кроме того, что подростки испытывают глубокое удовлетворение и гордость, видя созданные их руками вещи или взращенные ими поля и осознавая значение своего труда для общества, они не безразличны и к тому, каким образом будут израсходованы заработанные ими деньги. Не могут «нейтрально» относиться к этому и воспитатели.

¹ Елисеева В. С. Труд, искусство, наука. М., «Знание», 1964, стр. 10.

В. А. Сухомлинский утверждает, что «важным средством воспитания коммунистического отношения к труду является принцип материальной заинтересованности труженика, вознаграждение за труд» и что «вовлечение в настоящий производительный труд с оплатой дает воспитанникам жизненный опыт, крайне необходимый на первых порах самостоятельной жизни»¹.

Не беремся судить, насколько это положение верно в применении к старшим школьникам, которых имеет в виду В. А. Сухомлинский, но такой подход к подросткам 11—14 лет, как показала наша практика, абсолютно неверен. Существуют следующие формы оплаты труда подростков:

1) коллективная оплата, когда все заработанные деньги поступали в коллективный фонд и затем расходовались на проведение экскурсий и походов, на покупку спортивного инвентаря, музыкальных инструментов, горнов, барабанов, на помощь отдельным пионерам и т. п.;

2) коллективно-индивидуальная оплата, когда часть средств шла в коллективный фонд, а другая часть выдавалась на руки;

3) индивидуальная оплата, когда все заработанные деньги выдавались подросткам на руки.

Наблюдения показали, что 2-я и 3-я формы оплаты труда подростков разжигают у них жадность, высокие мотивы труда на общую пользу постепенно вытесняются более низменными, в погоне за высокой выработкой отдельные ребята и звенья начинают пренебрегать качеством работы, завидовать тем, кто заработал больше и т. д. В коллективе всегда найдутся пионеры, которые под влиянием семьи заражены «грибком» индивидуализма и при благоприятных условиях способствуют его распространению. Лишь первая форма оплаты дает возможность коллективу оказывать воспитательное воздействие на этих пионеров. Часто говорят, что подросткам нужно приобретать навыки правильного расходования денег. Но приобретают ли они эти навыки, получая на руки свою зарплату? Мы наблюдали следующее. Получив заработанные деньги, подростки обычно добивались разрешения родителей на покупку сладостей, футбольных мячей, различных игр и пр., и каждый подросток быстро растрати-

¹ Сухомлинский В. А. Воспитание коммунистического отношения к труду. Изд. Акад. пед. наук РСФСР, М., 1959, стр. 21.

вал деньги по своему усмотрению. Как только заканчивался период коллективного труда, коллектив распадался. При коллективной же оплате пионеры сообща обсуждали, как лучше затратить денежные средства и обычно принимали самые разумные решения, иногда подсказанные взрослыми. Затрачивая деньги на проведение экскурсий, на приобретение лыж, радиолы, на посещение театра или цирка и т. п., подростки скорее научатся правильно и с пользой расходовать деньги, а также коллективно отдыхать. Коллективный отдых как бы завершает какой-то этап труда и расширяет возможности коллективных переживаний. Часто говорят и о том, что, вкладывая заработанные деньги в семейный бюджет, подросток испытывает гордость за то, что он уже помогает семье. Но, совершая поездку в город, отправляясь в дальнюю экскурсию или в школьный туристический лагерь на свои средства, он испытывает то же самое чувство.

Способ распределения заработанных средств имеет самое непосредственное отношение к вопросам эстетического воспитания. Индивидуальное распределение этих средств находится в противоречии с эстетическим воспитанием в процессе труда, ибо, как мы уже подчеркивали, эстетическое наслаждение процессом труда тем сильнее, чем оно свободнее от практического расчета и соображений материальной выгоды и чем теснее связано с высокими и благородными мотивами труда. И в этом случае нельзя проводить параллель между взрослыми и подростками, находящимися в стадии становления своих характеров и формирования разнообразных отношений к миру.

Красоту труда помогают почувствовать встречи и дружба с людьми, увлеченными своим делом, своей профессией. Встречи с ними в торжественной, а еще лучше — в производственной обстановке убеждают подростков на конкретных примерах в том, что творческий труд приносит человеку большую радость и удовлетворение, делает его поистине красивым.

Учащимся Кротовской средней школы Кинель-Черкасского района надолго запомнились встречи с Героем Социалистического Труда свекловодом совхоза «Кутулукский» П. Анашкиной и птичницей К. Карликовой. На слете производственных бригад П. Анашкина, простая женщина, герой труда, от волнения не могла говорить: она

очень скупо рассказала о том, как доби́лась высокого урожая свеклы (450 центнеров с гектара!). «Но вот ребята встретились с Анашкиной на поле, на уборке свеклы, — рассказывает завуч школы И. В. Курина. — Все горело у нее в руках. Перед ребятами была героиня труда, сильная, знающая свое дело. Она работала не только быстро, но и красиво. После этого и ребятам хотелось работать лучше, многие старались подражать, хотели быть похожими на нее».

Однако во многих дружинах встречи с людьми различных профессий проводятся бессистемно, от случая к случаю. Этого недостатка можно избежать, организовав «Клуб интересных встреч», который должен быть в каждой дружине, чтобы способствовать систематическому общению пионеров с людьми различных профессий. Встречи с ними раскрывают будущим строителям коммунизма красоту жизни, красоту вдохновенного труда, красоту человека-творца и побуждают подростков к активному участию в труде. Встречи заранее готовятся и приносят большую пользу.

Еще более глубокое влияние оказывает на детей длительная дружба с людьми творческого труда — представителями различных профессий. Так, встречаясь в течение ряда лет с дважды Героем Социалистического Труда электросварщиком А. А. Улесовым, хирургом С. Л. Либовым, заслуженным артистом РСФСР А. И. Демичем и др. людьми, подростки как бы проникали в лабораторию творческого труда, начинали глубже понимать его красоту и «загораться» теми чувствами, которые испытывали в процессе творческой деятельности их старшие друзья.

Большую роль в эстетическом воспитании трудящихся играет ставшее всенародным движение за звание коллективов и ударников коммунистического труда, которые обязуются учиться работать и жить по-коммунистически. К этой заповеди многие бригады коммунистического труда прибавили еще одну — заботиться о воспитании детей. Они считают своим долгом крепить связь со школой, с пионерскими отрядами, комсомольскими группами и вести постоянную воспитательную работу с ними. Опыт, накопленный шефствующими предприятиями и подшефными школами № 141, 163, 1 (школа-интернат) и др., убеждает в том, что дружба с бригадами коммунистического труда дает школьникам очень много для понимания кра-

соты свободного творческого труда и эстетики производственных отношений в стране, строящей коммунизм.

Подростков увлекает красота трудовых коллективов, формирующих всесторонне развитых людей, бригада коммунистического труда служит для пионеров ярким примером новых коммунистических отношений. Дружба школьников с коллективами коммунистического труда в зародыше предвосхищает ту систему воспитания подрастающего поколения, которая найдет свое полное и многогранное развитие в коммунистическом обществе¹.

Таким образом, эстетическое воспитание тесно связано с трудовым. Хорошо продуманная организация трудовых процессов создает основу для эстетического воспитания учащихся, а выявление или включение эстетических моментов в процесс труда повышает их эмоциональную настроенность и влияет на рост производительности труда, на его результаты как в количественном, так и в качественном отношении. Какие же выводы должны сделать для себя воспитатели, чтобы трудовая деятельность учащихся способствовала их эстетическому воспитанию?

Прежде всего необходимо организовать на основе широкого соревнования систематическое участие школьников в хорошо продуманном и четко организованном коллективном труде, определив не только ближние, но и дальние перспективы трудовой деятельности.

Нужно позаботиться и о том, чтобы возбудить у пионеров высокие, эмоционально окрашенные мотивы и довести до их сознания цель предстоящего труда путем разъяснений, проведения сборов, наглядной агитации и т. д.

В целях глубокой психологической подготовки к труду и раскрытия его эстетической привлекательности необходимо использовать одновременно в их совокупности различные формы воспитательного воздействия: встречи с героями труда, Праздники труда, постоянную связь с творчески работающими людьми, дружбу с бригадами коммунистического труда. Параллельно с воздействием самой действительности нужно широко использовать литературу и искусство.

В трудовом процессе должны быть выделены и подчеркнуты эстетические моменты путем запоминающегося

¹ О формах связи пионерских отрядов с бригадами коммунистического труда см. нашу статью «Дружба с заводом». — «Народное образование», 1963, № 5, стр. 69—71.

красивого оформления начала и окончания больших трудовых дел, проведения Праздников труда, Дней труда, торжественных линеек и т. п.

Очень важно организовать переработку и осмысливание фактов и впечатлений, накопленных подростками в процессе трудовой деятельности и общения с окружающей жизнью путем проведения бесед, диспутов, конкурсов на лучший очерк, сочинение и т. д.

Следует шире применять моральные стимулы поощрения за активное участие в труде (объявление благодарности, награждение грамотой, вручение вымпела, занесение на Доску почета и т. д.), а при участии пионеров в производительном оплачиваемом труде добиваться того, чтобы они сами выбирали коллективную форму оплаты труда.

И, наконец, нужно широко использовать игровые формы организации труда.

Благодаря продуманной системе эстетического воздействия труда на воспитуемых мы добиваемся единства их чувств, мыслей и действий, создаем предпосылки того, чтобы труд становился потребностью, источником счастья и наслаждения.

СОДЕРЖАНИЕ

К. Е. Хон. Просвещение в Корее в годы японского колониального господства (1910—1945 гг.).	3
К. Е. Хон. Просветительная политика и система народного образования в Южной Корее	19
Ю. М. Абрамов. Курс обществоведения в школах Японии	61
В. В. Ермолин. Об условиях формирования призвания к труду	80
В. С. Безрукова. К вопросу о сущности процесса управления пионерской дружиной	109
К. П. Россова. К вопросу о доступности обучения (на материалах физической географии в V—VII классах)	127
Г. И. Егоров. Эстетическое воспитание пионеров-подростков в процессе труда	148

Формат бум. $84 \times 108^{1/32}$. Объем 11 печ. л.
ЗМ00071 5/IV 1967 г. Зак. 5221. Тираж 500 экз. Цена 66 коп.
г. Ульяновск, тип. облуправления по печати.

66 коп.