

Министерство образования и науки Российской Федерации

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРУДЫ
АКАДЕМИКА И. П. ИВАНОВА**

Том 1

ИЗДАТЕЛЬСТВО
ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
Санкт-Петербург
2013

ББК 74:88

П24

Рецензенты:

Член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук,
профессор РГПУ им. А. И. Герцена *А. П. Тряпицына*
Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики
РГПУ им. А. И. Герцена *Е. В. Титова*

Педагогические труды академика И. П. Иванова. в 2 т. Т.1. / сост. :
И. Д. Аванесян, К. П. Захаров. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2013. – 304 с.

Игорь Петрович Иванов, доктор педагогических наук, профессор, академик, автор методики коллективной творческой деятельности – педагогики общей заботы.

Данное издание, подготовленное к юбилейной международной научно-практической конференции, посвящено 90-летию И.П. Иванова и представляет собой попытку собрать воедино наиболее важные его работы, которые публиковались в разное время и даже в разных странах, и уже представляют библиографическую редкость.

В первый том вошли такие работы, которые представляют собой научно-педагогический поиск, теоретико-аналитическое исследование проблемы воспитательных отношений педагогов и воспитанников, книги и статьи в которых не только раскрываются основные педагогические идеи автора, но и показан практический путь их реализации.

Издание может быть использовано в качестве хрестоматии для подготовки студентов и повышения квалификации специалистов по направлению 050400 «Психолого-педагогического образования», а также может быть полезно педагогическим работникам, учителям, воспитателям, педагогам дополнительного образования.

В подготовке данного издания принимали участие:

С. М. Платонова, В. Л. Ситников, Л. А. Иванова

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Санкт-Петербургского государственного политехнического университета

ISBN 978-5-7422-4084-6 (т. 1)

ISBN 978-5-7422-4084-9

© Аванесян И.Д., Захаров К.П.,
составление, 2013

© Санкт-Петербургский
государственный
политехнический университет, 2013

БЛАГОДАРНОСТЬ

Данное издание было бы невозможным, если бы на протяжении последних десятилетий не осуществлялась бы забота о сохранении наследия учёного прежде всего его учениками и последователями, членами общественного объединения «Педагогика социального творчества» и людей активно и безвозмездно участвующих в подготовке и издании книг Игоря Петровича, в частности и тех, которые вошли в данное издание.

Назовём их имена:

Борисова Л. Г., доктор социологических наук, профессор Новосибирского государственного университета;

Маслюк О. Н., канд. пед. наук, директор школы № 51 г. Рязань;

Платонова С. М., канд. пед. наук, доцент Ленинградского государственного областного университета им. А.С. Пушкина;

Ситников В. Л., докт. псих. наук, профессор Санкт-Петербургского Университета путей сообщения;

Трухачёва Т. В., канд. пед. наук, руководитель ассоциации исследователей детского движения, г. Москва;

Титова Е. В., докт. пед. наук, профессор РГПУ им. А.И. Герцена.

Мы с благодарностью признаём тот вклад, который сделал семья Игоря Петровича при подготовке материалов к публикации в разные годы.

Особая признательность **Воробьёвой Людмиле** и **Гнездиловой Валентине** за предоставленные нам письма.

Составители: **Платонова С.М., Ситников В.Л.**



СОДЕРЖАНИЕ

ТОМ 1		стр.
Методика социального действия (Никандров Н. Д.)		8
Путь к открытию (Аванесян И. Д. и Касьяник П. М.)		10
Краткая биография И. П. Иванова (Кожевникова Г. И.)		15
Фотографии разных лет		18

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРУДЫ И. П. ИВАНОВА

ПЕДАГОГИКА КОЛЛЕКТИВНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ЖИЗНИ

Введение	23
----------	----

ЧАСТЬ I. ИСТОРИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Глава 1. Идеи воспитательных отношений в педагогических воззрениях прошлого

1.1. Авторитаризм и опекающая забота	27
1.2. Свободное воспитание	43
1.3. Развитие концепции опекающей заботы	51

Глава 2. Становление педагогики общей заботы

2.1. Содружество поколений – общая забота	57
2.2. Общая забота – коллективная творческая жизнь	66
2.3. Борьба идей	75

Глава 3. Поиск основ коллективного творческого воспитания

3.1. Объективные и субъективные отношения	80
3.2. Основа воспитания – совместное творчество	86
3.3. Коллективное творческое воспитание	92
3.4. Подходы исследователей	99

Часть II. ТАК РОЖДАЛАСЬ МЕТОДИКА

Глава 4. Растущая сила товарищества

Загадка десятого "А"	103
Требовательность! Но какая?	106
Логика необычного	111
Как рождается коллектив	119
Что "упустил" воспитатель или снова о требовательности	120
Мы наверстываем упущенное	121
Раздумья в пути	126
Только в общей заботе... или ключ к комплексному подходу	128
Диалектика воспитательных отношений и педагогика товарищества	129

Глава 5. Становление методики коллективной организаторской

деятельности	
Сбор, приоткрывший глубины	132
Устремленность Союза Энтузиастов	135
Коллективное планирование	136
Что значит: "Каждый - организатор"?	139
Разведка дел и друзей	143
Вместе и впереди, а не сверху	145
Сокровища коллективной организаторской работы	148
Глава 6. Вместо опеки – содружество	
Плюсы и минусы шефства	150
Трудовое предмайское соревнование	152
Сюрпризы комбината "Дружба"	156
Необычное начало экспедиции или отвага и мудрость коллективного планирования	160
"Огонек", от которого – пламя	162
Новые горизонты товарищества	166
КЮФ: замысел и свершения	171
Глава 7. К виткам единой спирали	
Чтобы студенты поверили	179
Коммуна имени Макаренко и школы: алгоритм содружества	181
Копилка, открытая всем	184
Сплав жизни и воспитания	185
Связи взаимного подкрепления	190
Заключение	191

ФОРМИРОВАНИЕ ЮНЫХ ОБЩЕСТВЕННИКОВ И ОРГАНИЗАТОРОВ

Глава 1. Воспитательная работа и коллективная организаторская деятельность	196
Глава 2. Первые шаги: формирование микроколлективов, открытие пути	209
Глава 3. Общие творческие дела на пользу и радость себе и окружающим	218
Глава 4. Повседневная забота друг о друге, о своем коллективе, об окружающих людях	244
Глава 5. Содружество октябрят и пионеров	265
Глава 6. Педагогическое руководство внеучебным воспитательным	

процессом и содружество воспитателей	272
Заключение	289
ПИСЬМА И. П. ИВАНОВ СВОИМ УЧЕНИКАМ	293

МЕТОДИКА СОЦИАЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ

Россия всегда отличалась высочайшей духовностью. Духовная культура есть аккумулятивная и концентрированная энергия, накопленная многовековым развитием человеческой цивилизации, усилиями поколений наших предков. Сейчас, в условиях духовно-нравственного кризиса нашего общества, как никогда актуальным является поиск эффективных воспитательных технологий, способных обеспечить прогресс нашей страны.

В каждой школе складываются свои традиции воспитания, но далеко не всегда получаются качественные результаты. Опыт жизни коллективов школ, загородных лагерей, детских объединений показывает, что если педагоги реализуют идеи педагогики общей заботы академика Игоря Петровича Иванова, то эффективность позитивного влияния на становление личности возрастает.

Педагогика И. П. Иванова известна в нашей стране под разными названиями, которые отражают ее разные грани: «орлятская методика», «коммунарская методика», «методика коллективного творческого воспитания», «педагогика коллективных творческих дел», «педагогика социального творчества», «педагогика общей заботы». Основными идеями педагогики И. П. Иванова является идея отношений между ребенком и взрослым как между младшим и старшим товарищами, идея включенности каждого ребенка в управление жизнью сообщества за счет технологии коллективной организаторской деятельности, идея заботы как смысла осуществляемой деятельности. Практика реализации данной методики приводила к возникновению в нашей стране таких ярких явлений, как «коммунарское движение», «движение форпостов культуры», «движение студенческих макаренковских педагогических отрядов».

Внедрение идей педагогики общей заботы в практику воспитания невозможно без научного осмысления его целевых установок, форм и методов воспитания. Теоретический анализ показывает, что методика прочно опирается на педагогические идеи С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко, В. Н. Терского, А. П. Гайдара, В. А. Сухомлинского. Ее основы создавались в

гуще самой жизни передовыми педагогическими коллективами, студентами и самими детьми, оттачивались в опыте работы созданных Игорем Петровичем коллективов – Коммуны юных фрунзенцев, Коммуны имени А. С. Макаренко, в работе лагеря «Орлёнок», Костромского областного лагеря актива «Комсорг», в деятельности таких директоров школ, как Т. Е. Конникова, Т. С. Григорьева (Ленинград), А. Н. Аверьянов, А. Н. Тубельский, В. А. Караковский (Москва) и многих других. Опыт показал, что в коммунарской методике всё взаимосвязано и значимо: и коллективные дела, и система отношений, и способы самоуправления на основе включённости в организаторскую деятельность каждого, и характер деятельности, и педагогический инструментарий.

Ценность коммунарской методике в том, что она устанавливает прямую связь с реальной жизнью, позволяет личности активно включиться в различные виды практической деятельности, осуществить в полном смысле слова социальное действие. Для сегодняшней практики образования особенно привлекает нацеленность всех её элементов на развитие творческой и деятельной личности, проявление каждым самостоятельности, ответственности за результаты общей работы, обеспечение духовно-нравственного развития личности. Всё это соответствует современным идеям модернизации образования, идеям ФГОС нового поколения.

В то же время возникают и вопросы. Нуждается ли методика в обновлении, в пересмотре каких-то позиций с учётом сегодняшнего дня? Где и при каких условиях методика может быть приемлема, даёт наиболее эффективный результат? При наличии постоянного интереса педагогической общественности к идеям И. П. Иванова наблюдается недостаток печатных изданий, раскрывающих концептуальные и, самое главное, технологические основы работы по этой методике.

Я помню Игоря Петровича, помню его неподдельный энтузиазм, отношение к нему учителей, прежде всего ленинградских.

Искренне надеюсь, что педагогические сочинения академика РАО Игоря Петровича Иванова предоставят педагогам возможность обратиться к первоисточнику этой методике, к идеям и мыслям его создателя.

Никандров Николай Дмитриевич – Президент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, действительный член (академик) Российской академии образования с 1990 г., президент Российской академии образования с 1997 г., лауреат премий Президента Российской Федерации в области образования.

ПУТЬ К ОТКРЫТИЮ

Жизнь и творчество Игоря Петровича Иванова, его научно-педагогическая деятельность была неразрывно связана с теорией и практикой воспитания. После окончания с отличием философского факультета Ленинградского университета в 1949 году он становится аспирантом Ленинградского научно-исследовательского института педагогики АПН РСФСР, руководителем которого был Б. Г. Ананьев. Тема, с которой пришел в аспирантуру Игорь Петрович – цель и пути воспитания. Блестящая защита диссертации посвящена воспитательной работе комсомольцев с пионерами – в центре проблема товарищеских отношений старших и младших. Нужно сказать, что научный и практический интерес к детской организации Игорь Петрович сохранил надолго. Именно в общественной деятельности детей он видел возможности слияния воспитания и жизни. Одновременно творческое развитие идей А. С. Макаренко становится важным направлением в его исследованиях. Вслед за ним Игорю Петровичу удалось разработать целостную педагогическую систему, определить основные закономерности – принципы и пути формирования деятельного творческого коллектива, разработать уникальную воспитательную систему, включающую теорию и методику (технологии) развития личности в процессе коллективной творческой деятельности направленной на созидание.

В 1956 году старший научный сотрудник НИИ педагогики АПН РСФСР И.П. Иванов становится руководителем творческого педагогического объединения – Союз Энтузиастов (СЭН).

Главная задача СЭНа – разработка методики коллективных форм самоуправления в детском объединении. Результат – открытие методики коллективной организаторской деятельности. Конкретные формы, способы и приёмы коллективного управления жизнью пионерского отряда, дружины были объединены в три блока – коллективное планирование, текущая организаторская деятельность и коллективное подведение итогов. Данная методика явилась не только стержнем воспитательного процесса, но и открыла возможности воспитания самостоятельности действий и мысли растущего человека, его ответственности и творческой инициативы.

В 1959 г. Игорь Петрович возглавляет руководство созданного им совместно с Л. Г. Борисовой и Ф. Я. Шапиро на базе дома пионеров и школьников Фрунзенского района г. Ленинграда Коммуну юных Фрунзенцев (КЮФ). Именно тогда отрабатывается модель воспитательного коллектива как содружества старших и младших на основе деятельности, направленной на многогранную практическую заботу об улучшении окружающей жизни.

Иванову И. П. удалось найти технологическое звено, которое обеспечило перенос идей в практику.

С открытием воспитательных возможностей коллективных творческих дел связано возникновение в ЛГПИ им. А. И. Герцена (ныне РГПУ им. А. И. Герцена) Коммуны имени Макаренко (КИМ), куда входят студенты, учителя, методисты, педагоги. В этот же период Игорь Петрович исследует проблему воспитательных отношений, даёт обоснование сущности авторитаризма, свободного воспитания, чрезмерной опеки и отношений творческого содружества воспитателей и воспитанников. В 1971 году защищает докторскую диссертацию, посвященной теме «Творческое содружество поколений как средство коммунистического воспитания», одновременно ведёт исследование по проблеме комплексного подхода к воспитанию в созданной им при педагогическом обществе лаборатории. Результаты работы учёного, его учеников и последователей отражали изменения в системе воспитательных отношений, подкреплялись методической продукцией.

Обладая подлинно научным темпераментом, Игорь Петрович щедро разбрасывал свои идеи, объединял вокруг себя исследователей, создавал своеобразное научное поле, «оазис педагогической общественности». Открытие методической системы коллективного творческого воспитания стало достоянием многих педагогов-практиков. В Архангельске, Свердловске (ныне Екатеринбурге), Перми, Петрозаводске и других городах страны возникают клубы юных коммунаров (КЮК), созданных по инициативе старшеклассников, развивается коммунарское движение, которое объединяет детей и взрослых на основе совместной деятельной заботы. Социальная активность, творчество, демократизм и товарищество стали основой «педагогике будущего в настоящем».

Надо сказать, что становление концепции коллективного творческого воспитания происходило в условиях директивных и идеологических установок в обществе. Оставаясь внутренне свободным человеком, Игорь Петрович сумел преодолеть догмы авторитарной педагогики, «педагогике передачи и усвоения». Каждый его замысел предполагал ломку сложившихся стереотипов с одновременным прорывом в область подлинно гуманистической практики. Борьба за педагогику отношений приобретала принципиальный характер, утверждалась методика (технология) коллективной организаторской деятельности, направленная на развитие творческой инициативы каждого ребёнка, формирования у него умения и привычки думать и действовать самостоятельно, взаимодействовать с окружающими.

Идеи и положения, сформулированные учёным полвека назад актуальны и сегодня. Но тогда им были не только поставлены, но и найдены ответы на многие существенные вопросы:

– Каковы истоки и основные закономерности гуманно-демократического воспитания? В чём сущность и условия эффективности воспитательного процесса?

– Как вырастить самостоятельно мыслящего человека?

– Что означает «забота» в педагогическом контексте, какова характеристика воспитательной заботы, взаимозаботы? Каков механизм преодоления потребительской психологии, воспитания нравственной ответственности личности?

– При каких условиях отношения становятся воспитательными. Как преодолеть их регрессивный характер, утверждая в жизни, на практике отношения творческого содружества между воспитателями и воспитанниками, между поколениями людей?

Формулируя одно из главных условий эффективности любой воспитательной системы, Игорь Петрович пишет, что это – «соответствие целям и задачам воспитания тех отношений, которые складываются и развиваются между воспитателями и воспитанниками, а также между самими воспитателями и самими воспитанниками».

При определении цикличного развития воспитательного процесса в статье «Два подхода к воспитанию и проблема воспитательных отношений» он конкретизирует диалектическое единство и взаимосвязь всех его звеньев. Здесь же он утверждает, что внутренним источником самодвижения воспитательного процесса, являются объективные и личностные (субъективные) отношения, которые складываются между участниками. В своей работе «Общая забота» писал, что отношения общей творческой заботы воспитателей и воспитанников – «это главная идея, главный мотив, основа всей концепции воспитания в современных условиях».

Понятие заботы в его работах не только приобретает общественно-педагогический смысл, но и пронизывает все структурные элементы воспитательного процесса, наполняет содержанием взаимодействие детей и взрослых. В своей работе «Формирование юных общественников-организаторов» И. П. Иванов отмечает, что задача формирования подлинно заботливого отношения к себе и к людям является важнейшим и включает не только привычку и умение быть внимательным и чутким, но и умение «вглядываться в окружающую жизнь, искать и находить нужное людям»; привычку и умение преодолевать возникающие трудности при выполнении задуманного, доводить начатое дело до конца; привычку и умение оценивать

собственный опыт и опыт других. Здесь же следует – «Уже из этого, далеко не полного перечня внутренних сторон, и вместе с тем условий подлинно действенной заботы о других людях видно, с какой необходимостью соединяются, сплавляются в ней культура отношений, поведения и деятельности, как органично она сочетается с глубокой заботой человека о себе, о своём совершенствовании». Как видим «взаимозабота» рассматривается автором и на уровне целей и задач воспитания и как содержательная основа взаимодействия детей и взрослых, людей разных поколений. Эта же идея в основе определения коллектива, как социальной группы «в которой развивается общая творческая забота об окружающей жизни, и о своём объединении как частице общества и о каждом товарище по объединению».

Проявление действенной заботы воспитанников о себе (о своём физическом и духовном развитии), о родных и близких, о воспитателе и сверстниках есть один из важнейших показателей результативности воспитания и самовоспитания, а также путь преодоления потребительской психологии. Источником потребительско-эгоистического отношения к жизни И. П. Иванов видел в живучести традиций авторитарных отношений и воспитательных отношений чрезмерной опеки, при этом отмечал, что «при определённых условиях, дорога к взрослым порокам стяжательство, пьянство и хулиганство, бюрократизм и карьеризм – начинается с ранних лет. «От детской жадности – к взрослому стяжательству, от детской и подростковой невнимательности, грубости, жестокости – к взрослому бездушию и хулиганству. От детского зазнайства, хвастовства, ябедничества – к взрослому карьеризму, бюрократизму и угодничеству, лицемерию. От детского слепого послушания – к взрослому исполнительству... от детской капризности – к лени, неорганизованности, недисциплинированности, безответственности...»

Технология коллективной, организаторской деятельности, теория и методика коллективного творческого воспитания, являются краеугольным камнем концепции педагога-новатора, результатом удивительного социально-педагогического эксперимента. Несмотря на длительное умалчивание, отсутствие печатных работ, идеи и методику И.П. Иванова долгие годы передавали «из рук в руки». Тысячи учителей по всей стране подхватили идеи, в которых удалось объединить воспитательные цели-ценности с ценностями детской жизни. Подтверждалась основная концептуальная позиция учёного, а именно: проявление любви через заботу и творчество, через участие в социально-общественной деятельности обеспечивает условия для развития и самореализации человека.

Результаты научно-педагогического эксперимента И. П. Иванова обладали важнейшим качеством научного открытия – его можно повторить. К сожалению сегодня мы часто проявляем незнание отечественного опыта, недооцениваем гуманно-демократический потенциал открытий прошлого, в то время как разработанная ученым инновационная технология не только принципиально внедряема в современную практику, но и развивается в зависимости от условий и возможностей тех, кто творчески её осуществляет в разных областях педагогической, общественной и управленческой деятельности.

Подтверждение этому – наш многолетний опыт работы в Политехническом Университете. Развитие гуманитарного направления в нём привело к появлению на кафедре инженерной педагогики и психологии Гуманитарного факультета специальности «Психолого-педагогического направления». Убеждены, что для успешной подготовки студентов, становления их профессиональной компетентности наряду с другими концепциями прошлого и настоящего, труды учёного-гуманиста, академика Иванова И. П. имеют решающее значение.

Практическая реализация идей педагогики общей заботы нашла отражение в движении педагогических отрядов, в том числе и в Санкт-Петербургском политехническом университете. Через студенческий педагогический отряд «Алый Парус», а теперь и педотряд «Созвездие» прошло не одно поколение студентов, которые дарили и продолжают дарить радость детям, являя собой пример заботливого отношения к окружающим людям.

Уверены, что развитие идей современного гуманитарного знания, в том числе и в системе высшего образования, существенно обогатится теорией педагогики общей заботы академика И. П. Иванова.

Приступая к изданию далеко не полного собрания работ учёного, мы не только хотели отдать дань юбилею и восполнить незаслуженно забытое, но и показать первостепенную значимость проблем воспитания для тех, кто намерен посвятить себя деятельности в сфере человеческих отношений.

*Аванесян И. Д., доцент кафедры инженерной педагогики и психологии
Института Гуманитарного Образования Санкт-Петербургского
Политехнического Университета.*

*Касьяник П.М., доцент, заведующий кафедрой инженерной педагогики
и психологии Института Гуманитарного Образования
Санкт-Петербургского Политехнического Университета.*

ipp@spbstu.ru

КРАТКАЯ БИОГРАФИЯ

Игоря Петровича Иванова (1923-1992)

Игорь Петрович Иванов родился 5 ноября 1923 года в г. Батуми Грузинской ССР в семье сотрудника Особого отдела ГПУ Петра Константиновича Иванова, сына петербургского рабочего-столяра и прачки, и Ольги Константиновны Ивановой, дочери военного врача и учительницы литературы. В 1924 г. семья возвратилась в Ленинград, где и обосновалась окончательно.

В 1931 г. поступил в 1-ю Опытную школу г. Ленинграда, которую закончил с отличием (в тот период золотых медалей выпускникам не присуждали) в июне 1941 г.

В период Великой Отечественной войны, 1941-1945 гг., работал на военных заводах в г. Уфе и в г. Горьком (в н. в. – Нижний Новгород) (в армию не был призван по состоянию здоровья). На военно-авиационном заводе в г. Горьком познакомился с инженером химической лаборатории из Ленинграда Любовью Александровной Верещагиной, будущей женой и самым преданным другом на всю жизнь.

В 1945 г. поступил на философский факультет Ленинградского государственного Университета и с отличием закончил его в 1949 г. по специальности «Философия». Напряженную учебу в университете совмещал с работой учителем логики в военном училище, где получил первый опыт преподавания.

В июне 1949 г. родилась старшая дочь Ольга.

После окончания университета в сентябре 1949 г. поступил в аспирантуру при Ленинградском НИИ педагогики (в н. в. – Институт Образования Взрослых РАО). Научное руководство исследованием осуществлял Б.Г. Ананьев. Обучение в аспирантуре было прервано на два года в связи с направлением на работу в Ленинградский Обком ВЛКСМ, в качестве заместителя заведующего Отделом школ, и позднее – в ЦК ВЛКСМ, в качестве заведующего сектором педагогических институтов и техникумов (1951-1953 гг.).

В 1954 г. окончил аспирантуру и в марте 1955 г. успешно защитил диссертацию на тему: «Воспитательная работа комсомольцев с пионерами в средней школе» на соискание ученой степени кандидата педагогических наук.

В январе 1955 г. родилась младшая дочь Галина.

С 1961 г. работал в Ленинградском государственном педагогическом институте им. А.И. Герцена (в н. в. – РГПУ им. А.И. Герцена): вначале –

деканом факультета начальной школы, затем, с 1964 г. – доцентом кафедры педагогики и методики начального обучения; с 1974 г. по 1984 г. – профессором этой же кафедры.

Дважды выезжал за рубеж, в командировки по обмену опытом, в 1962 г. – в Румынию, в 1971 г. – в ГДР.

В 1972 г. в ЛГПИ им. А.И. Герцена защитил диссертацию на тему «Творческое содружество поколений как условие формирования юных общественников» на соискание ученой степени доктора педагогических наук.

В январе 1989 г. был избран действительным членом Академии педагогических наук СССР.

Основным научным интересом И.П. Иванова являлась проблема воспитания подрастающего поколения, в особенности проблема воспитательных отношений. Глубокие теоретические исследования велись параллельно с масштабной практической деятельностью – работа с вожатыми, учителями, студентами, выезды в школы, детские лагеря, проведение лагерных сборов, слетов, педагогических экспедиций и т.д.

В 1956 г. создал Союз Энтузиастов, активно работающих школьных вожатых (1956-1958 гг.), в 1959 г. – детский коллектив новой, демократической, формации – Коммуну юных Фрунзенцев, в 1963 г. – студенческий коллектив на базе факультета начальной школы ЛГПИ им. А.И. Герцена.

В этих педагогических объединениях последовательно создавалась и апробировалась технология коллективной организаторской деятельности, направленной на развитие творческой активности всех участников, как необходимого и важнейшего условия социализация личности. Особое внимание было уделено разработке и апробации *коллективных творческих дел* - эффективной формы проявления совместной заботы об окружающих людях, окружающей среде, заботы друг о друге и о самом себе.

В результате была разработана и представлена авторская педагогическая концепция И.П. Иванова *единства отношений содружества между воспитателями и воспитанниками (ведущих во внеклассной работе) и открытой воспитательной заботы (ведущей в учебном процессе)*.

Эта система под названиями «педагогика общей заботы», «коллективное творческое воспитание», «коммунарская методика» нашла широкий отклик и получила развитие в деятельности педагогов по всей стране.

В 1973 г. по идее и под руководством И.П. Иванова был создан первый в стране Ленинградский Макаренковский мемориально-методический Центр, материалы которого активно использовали педагоги из всех уголков страны.

И.П. Иванов подготовил более ста печатных работ. Работы «Звено в бесконечной цепи», «Наша забота», «Педагогика коллективной творческой жизни», сборник работ «Созидание» – изданы позднее, силами учеников и единомышленников. Работы – «История воспитательных отношений» и «Общая теория и методика воспитания» – подготовлены к печати, но не опубликованы.

Под руководством профессора И.П. Иванова успешно выполнены и защищены семь кандидатских диссертаций, создана научно-практическая школа, в рамках которой успешно работают десятки и сотни педагогов страны, разрабатываются и совершенствуются современные методики воспитания и обучения.

Награжден семью медалями, в том числе, медалью «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.», «Медалью А.С. Макаренко», а также несколькими почетными знаками и значками, в том числе значком «Отличник просвещения СССР».

Книга «Педагогический поиск», в написании которой принимал участие И.П. Иванов, удостоена премии им. Н.К. Крупской.

С огромной любовью и заботой относился ко всем членам семьи, вдохновенно воспитывал троих внуков и двух внучек.

Ушел из жизни 9 августа 1992 г. Общий трудовой стаж – 42 года, 3 месяца, 3 дня.

Похоронен на Волковском кладбище в Санкт-Петербурге.

Галина Игоревна Кожевникова (Иванова)

Фотографии разных лет



И. П. Иванов с акад. А.Д. Александровым в г. Новосибирске



*В кабинете декана факультета начальной школы ЛГПИ
им. А.И. Герцена, 1961 г.*



Педагогический десант КИМа в «Орлёнке», 1969 г.



Выездной сбор кимовцев, 1965 г.



Макаренковская экспедиция на Украину, 1973 г.



Участники семинара по методике И.П. Иванова, 1987 г.



Павловский парк - любимое место семейного отдыха, 1964 г.



На коммунарском слёте

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ТРУДЫ И. П. ИВАНОВА**

ПЕДАГОГИКА КОЛЛЕКТИВНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ЖИЗНИ¹

Введение

Корень многих отрицательных явлений в воспитательной работе со школьниками – иждивенческих, потребительских настроений, равнодушия к общественной жизни, слабого развития организаторских способностей, деления на "актив" и "пассив" и т. п. – корень всех этих и подобных явлений таится совсем не в плохом понимании педагогами задач воспитательной работы, не в отсутствии желания вести эту работу добросовестно, отдавать ей свои душевные и физические силы, а совершенно в другом – в характере *объективных отношений* между воспитанниками и воспитателями, т. е. в характере воспитательных отношений.

Сам термин "воспитательные отношения" впервые употребил выдающийся советский ученый-педагог Н.А. Петров. Он первым предложил называть воспитательными те отношения, которые устанавливаются между воспитателями и воспитанниками, а также внутри детского коллектива, в семье, дошкольных учреждениях, в школе.

Решение самим Н.А. Петровым поставленных им вопросов о сущности воспитательных отношений в нашем обществе, о значении этих отношений в реальном процессе воспитания подрастающих поколений носило первоначальный, а потому еще довольно общий характер. Решение этих вопросов с неизбежностью должно было стать более конкретным и дифференцированным при дальнейшем изучении данной проблемы во взаимосвязи с другими кардинальными проблемами педагогической науки.

¹ Иванов И.П. Педагогика коллективной творческой жизни. – Псков: ПОИПКРО, 1998

В настоящей работе прослежена история педагогических воззрений с точки зрения проблемы различных типов воспитательных отношений.

Проведенный анализ истории воспитательных отношений и обобщение теории и практики советской школы позволили прийти к выводу о том, что для достижения целей воспитания в современной школе оптимальная система воспитательных отношений представляет собой единство двух типов таких отношений – ведущего и вспомогательного. Ведущим, определяющим типом, является *творческое содружество воспитателей и воспитанников* разных поколений, вспомогательным – *отношения воспитательной заботы развивающего характера* – "разумной опеки".

В учебно-воспитательной работе с младшими школьниками, а также в работе с дошкольниками единство этих же типов воспитательных отношений имеет противоположный характер: разумная опека играет ведущую роль, а содружество в общественной творческой деятельности – вспомогательную, постоянно увеличивающуюся с возрастом воспитанников.

Оба указанных типа воспитательных отношений – разные проявления одних и тех же общественных отношений, разные формы товарищеского сотрудничества воспитателей и воспитанников. В этом состоит основа их единства. Различаются они, прежде всего, объективной стороной. В оптимальном творческом сотрудничестве поколений на первый план выступают реальные позиции воспитателей и воспитанников как старших и младших товарищей по общей творческой деятельности, по общей творческой заботе об улучшении окружающей жизни. Воспитанник здесь – прежде всего субъект такой деятельности и потому объект скрытых, незаметных педагогических воздействий. В отношениях "разумной опеки" воспитанник является, прежде всего, объектом открытых воспитательных воздействий, объектом систематической передачи готового обобщенного ценного опыта с подчеркнутой целью усвоения передаваемого опыта. Самостоятельная деятельность воспитанника является здесь, по сути, лишь средством такого усвоения.

Находясь в отношениях творческого содружества, воспитатели вместе с воспитанниками ищут новых, неизвестных им самим решений жизненно важных задач, решений, как правило, вариантных, требующих выбора. Действуя в отношениях "разумной опеки", воспитанники ищут решений уже известных педагогам, чаще всего инвариантных и обязательных для каждого. Такой поиск представляет собой, по существу, один из путей передачи уже готового опыта.

Особенности объективных сторон определяют различие субъективных сторон обоих типов воспитательных отношений. Для творческого

содружества поколений характерно единство уважения и требовательности воспитателей к воспитанникам как к товарищам по общей творческой заботе об улучшении окружающей жизни, т. е. единство гражданского уважения и гражданской требовательности. Для отношений "разумной опеки" характерно единство требовательности и уважения к воспитаннику как к объекту открытых воспитательных воздействий, который должен и может усваивать передаваемый ему опыт.

Творческое товарищеское содружество воспитателей и воспитанников должно быть ведущим типом воспитательных отношений потому, что суть этого процесса составляет нравственное формирование личности человека, а оно может происходить только на основе накопления воспитанниками собственного опыта общественно полезной деятельности, т. е. в самостоятельном – но вместе и под руководством взрослых – поиске, выборе и осуществлении путей и средств улучшения окружающей жизни.

"Разумная опека" необходима как вспомогательный тип воспитательных отношений, потому что дает воспитанникам те знания, умения и навыки, которые не могут быть переданы иначе в процессе обучения основам наук и не могут быть приобретены школьниками на собственном жизненном опыте. Такая опека представляет собой, во-первых, предъявление воспитанникам прямых и опосредованных моральных требований, убеждение в их значимости, побуждение и приучение к их выполнению; во-вторых, прямую и опосредованную передачу знаний, умений и навыков с открытой целью усвоения воспитанниками этого опыта. Усвоение опыта возможно как в повседневном общении, так и путем специальных "воспитательных мероприятий" – бесед, докладов, занятий в кружках и т. п.

Превращение "разумной опеки" в ведущий, или даже единственный тип воспитательных отношений в общественной жизни коллектива делает ее "неразумной", "чрезмерной", "мелочной". Система такой опеки имеет много разновидностей в отношениях не только воспитателей к воспитанникам, но и, как следствие, в отношениях старших воспитанников к младшим, выборного "актива" к остальным. Эта система, наряду и во взаимосвязи с авторитаризмом и "свободным воспитанием", является одной из главных причин формирования у части школьников узкой личной направленности и других недостатков.

Среди путей преодоления подобных явлений очень важным представляется следующее:

- общая творческая работа педагогических коллективов, направленная на создание оптимальной системы воспитательных отношений

в общественной жизни воспитанников;

- усовершенствование учебно-воспитательного процесса в педагогических училищах и вузах с целью подготовки воспитателей, стремящихся и способных вести работу творчески, в соответствии с оптимальными воспитательными отношениями;

- дальнейшая теоретическая и методическая разработка вопросов, связанных с проблемой творческого содружества поколений как одного из важнейших условий успешного решения задач всего дела воспитания подрастающего поколения.

ЧАСТЬ I

ИСТОРИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Глава 1

Проблема воспитательных отношений в педагогических воззрениях прошлого

1.1. Авторитаризм и опекающая забота

Вершиной педагогических воззрений прошлого, посвященных проблеме воспитательных отношений, справедливо признаются взгляды русских демократов. С наибольшей полнотой эти взгляды выражены в нескольких работах Н.А. Добролюбова.

Весь пафос знаменитой статьи Н.А. Добролюбова "О значении авторитета в воспитании" заключен в противопоставлении двух типов отношений воспитателя к воспитаннику. Для первого характерно признание безусловного повиновения воспитанника воспитателю как главного и единственного условия воспитания. Блестяще доказывая, что такое повиновение подавляет, убивает смелость и самостоятельность ума, губительно действует на развитие чувств, воли и совести ребенка, делает воспитанника неспособным вносить в жизнь что-либо новое, более совершенное, Н.А. Добролюбов прямо говорит о социальной сущности воспитательных отношений: до выхода воспитанника в самостоятельную жизнь были "подчиненные отношения в воспитании и обучении, теперь настали точно такие же в службе и общежитии".

Этой системе слепого бездумного повиновения, "педагогического произвола" Н.А. Добролюбов противопоставляет другое отношение воспитателя к воспитаннику, в основе которого находятся "уважение к человеческой природе дитя, предоставление ему свободного, нормального развития, старание внушить прежде всего и более всего – правильные понятия о вещах, живые и твердые убеждения, заставить его действовать сознательно, по уважению к добру и правде, а не из страха и не из корыстных видов похвалы и награды". Н.А. Добролюбов много и страстно говорит о "внутренних сокровищах, которые нам предоставляет натура дитя" – о природной любознательности и логике ребенка, о жадном стремлении его к исследованию истины ("инстинкт истины"), о природной нравственности детей ("они хранят в себе святые чувства любви к людям, свободной от всяких житейских предрассудков") и подчеркивает необходимость использовать эти внутренние сокровища. Использовать – для чего? Вот

здесь-то и заключено главное. "Предоставление... свободного, нормального развития" ребенку не самоцель в воспитании, а средство для того, чтобы внушить воспитаннику "живые и твердые убеждения", заставить его действовать "по уважению к добру и правде", научить его бороться за новое, более совершенное в жизни. Более того, сами природные сокровища ребенка могут получить "пышное развитие" только в том случае, если воспитанника с первых лет "приучать думать о том, что он делает" и "исполнять то, что другими велено, не из уважения к приказавшей личности, а из убеждения в правде самого дела".

Н.А. Добролюбов широко использует понятие "свободное развитие" ребенка и, вместе с тем, отчетливо противопоставляет его не только "педагогическому произволу" (т. е. системе безусловного, слепого подчинения), но и произволу самого ребенка, которому предоставлена "полная воля". "Вообще произвол, – подчеркивал Н.А. Добролюбов, – который столь многие смешивают с истинной свободой, означает, напротив, самую рабскую зависимость человека от первого встречного впечатления. Оттого-то дети, которых все прихоти беспрекословно исполнялись, несмотря на всю их нелепость, – вырастают столь же мало нравственно свободными, как и те дети, у которых с самого начала жизни подавляемы были все проявления воли, т. е. все попытки к самостоятельному обсуждению предметов".

Таким образом, по всему смыслу суждений Н.А. Добролюбова истинно свободное воспитание основано не на произволе ребенка, при котором отсутствует целенаправленное воспитательное воздействие, т. е. собственно воспитание, а на "разумном послушании", на усвоении воспитанником открыто передаваемого ему общественно ценного опыта ("внушить", "приучить исполнять", "заставить" и т. п.), передовой идеологии ("живые и твердые убеждения", "уважение к добру и правде" и т. п.).

Можно заключить поэтому, что Н.А. Добролюбов определил самую суть того типа воспитательных отношений, который позднее будет назван *авторитарным*, и другого, в известном смысле противоположного, основанного на *разумной, развивающей заботе о ребенке*.

Если для первого характерно отношение воспитателя к воспитаннику как *объекту воздействий, неспособному усваивать передаваемый опыт в собственной активной деятельности*, которая поэтому должна подавляться, то для второго характерно отношение к воспитаннику как *объекту воспитательных воздействий, способному* благодаря природным задаткам сознательно, *в истинно свободной деятельности усваивать общественно ценный опыт*. В этой системе ребенок – тоже объект

открытых воспитательных воздействий, однако содержание и цели этих воздействий совсем иные.

Противопоставление двух типов воспитательных отношений и обоснование их коренного различия отчетливо выражено в трудах В.Г. Белинского, А.И. Герцена, Н.Г. Чернышевского.

Страстно отстаивал В.Г. Белинский мысль о том, что нет никаких преимуществ у людей "образованных классов общества" по сравнению с людьми "низших классов", что "образование только развивает нравственные силы человека, но не дает их: дает их человеку природа", что "воспитывать не значит только выкармливать и вынянчивать (первое может сделать корова или коза, а второе – нянька), но и дать направление сердцу и уму, – а для этого разве не нужно со стороны матери характера, науки, развития, доступности ко всем человеческим интересам?".

Н.Г. Чернышевский, как бы подхватывая эстафету педагогических воззрений В.Г. Белинского и развивая их глубокий смысл, подчеркивал, что если во времена "господства свирепых педагогических систем" считалось, что "человек по своей природе расположен к дурному и делает хорошее только по принуждению", то современная наука, напротив, признает основными свойствами человеческой природы врожденное стремление человека делать добро (как высшую степень пользы) для себя и других людей, улучшать свою жизнь, причем только "добровольная деятельность человека производит хорошие результаты", а "все сделаемое человеком по высшему принуждению выходит очень плохо".

Н.Г. Чернышевский утверждал далее, что для развития юношей и девушек в желаемом направлении не требуется насилия, достаточно доброжелательного содействия тому, чего они хотят сами.

А.И. Герцен противопоставлял "воспитанию авторитетами" воспитание "самодеятельностью". Первое тесно связано со схоластикой, риторико-филологической выучкой и приносит страшный вред развитию ума, второе же Герцен обуславливает превращением естествознания в основу воспитания (как это показано еще Рабле). "Нам кажется почти невозможным, – подчеркивал А.И. Герцен, – без естествоведения воспитать действительно мощное умственное развитие; никакая отрасль знаний не приучает так ума к твердому, положительному шагу, к смирению перед истиной, к добросовестному труду и, что еще важнее, к добросовестному принятию следствий такими, какими они выйдут, как изучение природы; им бы мы начинали воспитание для того, чтобы очистить творческий ум от предрассудков, дать ему возможность на этой здоровой пище укрепиться и потом уже раскрыть для него, окрепнувшего и вооруженного, мир

человеческий, мир истории, из которого двери отворяются прямо в деятельность, в собственное участие в современных вопросах". Следовательно, и по Герцену, воспитатель использует изучение природы как средство открытых воспитательных воздействий на воспитанника ("приучить к смирению перед истиной", "очистить ум от предрассудков", "вооружить", "раскрыть" и т. д.) с целью подготовить его к самостоятельному участию в общественной жизни.

Необычайно важно, что такое понимание противоположности двух решений проблемы воспитательных отношений, которое было свойственно русским демократам и представляло собой органическую часть их мировоззрений, явилось дальнейшим развитием педагогических взглядов лучших представителей демократической мысли Запада, находилось на пути становления научной педагогической теории в России.

Примечательно, что, заканчивая свою статью "О значении авторитета в воспитании", Н.А. Добролюбов прямо указал на Песталоцци как на основоположника развиваемой им концепции. Однако, еще задолго до Песталоцци Ян Амос Коменский в "Великой дидактике" противопоставил свой природосообразный метод воспитания обычному методу. Он утверждал, что "семена знания, нравственности и благочестия" от природы присущи каждому нормальному человеку, и делал фундаментальный вывод относительно характера отношений воспитателя к воспитанникам: "...отсюда по необходимости следует, что нет надобности ни в чем, кроме самого легкого побуждения их и некоторого разумного руководства ими". Обычно же, говорит Я.А. Коменский, учитель старается всячески обработать ученика, приспособить его к готовым образцам и рассчитывает, "что тот станет блеснуть как отполированный. Если же этого немедленно по его желанию не произойдет (а как могло это произойти, спрашиваю я), то он негодует, шумит, неистовствует. Мы не удивляемся, что от подобного образования некоторые уклоняются и бегут от него! Скорее следует удивляться тому, как кто-либо в состоянии выдержать его".

Прекрасная картина содержания и результатов авторитарной системы! А что же противопоставляет ей автор "Великой дидактики"? Что имеет он в виду, говоря о "разумном руководстве" воспитанниками?

Учитель, по Я.А. Коменскому, должен своими наставлениями сделать ученика "способным к учению", вызвать в нем "большую готовность во всем повиноваться своему наставнику". Повиновение наставникам, привычка слушаться старших – вот главный метод не только учения, но и нравственного воспитания – приучения детей к честному труду, к готовности служить другим, к заботе об общем благе. "...Нужно старательно внушать

юношеству назначение нашей жизни, а именно, что мы рождаемся не только для себя самих, но и для бога и для ближнего, т. е. для всего человеческого рода".

Итак, не навязывать, не вдавливать, не вколачивать насильственно, но "постепенно прививать сознанию" воспитанников необходимый, с точки зрения воспитателей, общественно ценный опыт (знания, начала нравственности), нужный для общего блага. Подчинение воспитателям в этой системе отношений означает, очевидно, необходимость усвоения воспитанниками такого опыта, их позицию объектов открытых воспитательных воздействий.

У Коменского отчетливо выделяются два пути, два способа воздействия на воспитанников: *непосредственное* (внушением, наставлением, приучением – сочетанием ласки и строгости) и *опосредованное*, через собственную деятельность детей. "Все – через самостоятельное наблюдение"; "Начинать обучение не со словесного толкования о вещах, но с реального наблюдения над ними"; "Добродетель развивается посредством дел, а не посредством болтовни"; "Привычку к труду юноши приобретут в том случае, если постоянно будут заняты каким-либо серьезным или занимательным делом" – вот только немногие из тех положений, которыми Я.А. Коменский определял значение собственной активной деятельности воспитанников для усвоения ими нужного опыта – познавательного (научного), трудового, нравственного.

Особенно важно, что в системе Коменского непосредственное воздействие на детей (главным образом – личным примером) является для воспитателей и важнейшим путем организации собственной активной деятельности воспитанников. Именно с этих позиций Коменский придает большое значение организации воспитательных отношений между самими воспитанниками, которые могут и должны действовать друг на друга так же, как действуют на них воспитатели – побуждая примером и нужной деятельностью. "Особенно детский возраст, – подчеркивает Коменский, – вообще побуждается и направляется к действию больше примерами, чем правилами. Если ты что-либо предписываешь детям, то это слабо к ним прививается; если же ты показываешь, как делают что-либо другие, то этому они подражают и без всяких приказаний". И далее: "...Кого учитель признает более способным, к тому он присоединяет двух или трех отстающих; тому, у кого хороший характер, он вверяет для наблюдения и управления учеников худшего нрава. Таким образом будет проявлена прекрасная забота о тех и других; при этом, конечно, учитель должен будет следить за тем, чтобы все делалось разумно".

Необходимо отметить знаменательный факт – Я.А. Коменский считал групповое воспитание более эффективным по сравнению с индивидуальным: "Если бы даже и были родители, которые могли бы посвятить себя воспитанию своих детей, то все же более целесообразно обучать юношество вместе и в более значительном объединении, так больше получается пользы и удовольствия, когда работа одних служит примером и побуждением для других".

Примечательно, что Коменский считает главным средством воздействия воспитателей на воспитанников и воспитанников друг на друга личный пример, позволяющий обходиться без всяких приказаний. В этом проявляется существенное отличие данного типа воспитательных отношений (открытой – "прекрасной", как ее называет Коменский, – заботы) от системы безусловного подчинения. Отвергая последнюю в целом, Коменский, как мы видели, использовал применявшийся в ней еще с древних времен принцип воспитательного воздействия одних воспитанников на других.

О том, как действовал этот принцип, дают прекрасное представление картины воспитания в рабовладельческой Спарте, нарисованные Плутархом. "Едва мальчики достигали семилетнего возраста, Ликург отбирал их у родителей и разбивал по отрядам, чтобы они вместе ели и пили, приучаясь играть и трудиться друг подле друга. Во главе отряда он ставил того, кто превосходил прочих сообразительностью и был храбрее всех в драках. Остальные равнялись на него, исполняли его приказы и молча терпели наказания, так что главным следствием такого образа жизни была привычка повиновения... Грамоте они учились лишь в той мере, в какой без этого нельзя было обойтись, в остальном же все воспитание сводилось к требованиям беспрекословно подчиняться, стойко переносить лишения и одерживать верх над противником".

Отвергая подобную систему воспитания, Коменский, вместе с тем, тщательно изучил прогрессивные педагогические воззрения предшествовавших веков и использовал в "Великой дидактике" все, что могло служить подтверждению и раскрытию "природосообразности" отстаиваемого им типа воспитательных отношений, в которых воспитанник является объектом "привития" ему нужных воспитателям качеств.

В этом смысле Коменский опирался и на взгляды Платона, утверждавшего, что нельзя преподавать науки детям (свободных граждан!) насильственно, и вместе с тем считавшего "повиновение" воспитанников, "подражание" воспитателям главным условием успешного усвоения знаний, воспитания благонравия, музыкального и гимнастического образования, и на воззрения Квинтилиана, крупнейшего педагога рабовладельческого Рима,

отрицавшего целесообразность телесных наказаний (но не по отношению к рабам!) и требовавшего от "заботливого наставника", чтобы он заставлял детей поступать правильно и приучал к нужному поведению.

Именно у Квинтилиана впервые выражена мысль о значении взаимного – открытого! – развивающего воздействия воспитанников на основе подражания, причем отмечено, что подражать своим товарищам для детей легче, чем подражать наставнику.

Своей подробной разработкой системы воздействий на воспитанника, органически соединяющих непосредственное влияние и влияние собственной его активной деятельности (прежде всего, познавательной), Коменский подхватывал и развивал идеи, высказанные в борьбе с авторитарной схоластикой средневекового воспитания великими гуманистами эпохи Возрождения, в особенности, Франсуа Рабле и Мишелем Монтенем.

В свою очередь, "Великая дидактика", вобравшая в себя лучшие традиции народной педагогики, обобщившая эти традиции и передовые педагогические идеи прошлых веков, сама стала источником дальнейшего движения теоретической мысли и практики замечательных педагогов-демократов XVIII-XIX веков: на Западе – Иоганна Генриха Песталоцци и Адольфа Дистервега, в России – Константина Дмитриевича Ушинского и его последователей.

При всем многообразии и оригинальности педагогических концепций каждого из этих мыслителей в решении проблемы воспитательных отношений их объединяет развитие идеи отношения к ребенку как к *объекту открытой педагогической заботы*, включающей в себя непосредственное воздействие на воспитанника и – главным образом – воздействие через его собственную активную деятельность (управляемую тоже непосредственным влиянием на воспитанника!). В каждой из педагогических систем замечательных педагогов-демократов, последователей Коменского, по-своему решался вопрос о том, как происходит в этой деятельности и в непосредственном воздействии усвоение общественно ценного опыта, какие природные задатки ребенка при этом развиваются и используются, какими средствами пользуется, по-преимуществу, воспитатель. Однако, сущность воспитательных отношений воспитателей и воспитанников оставалась для них традиционной.

Та же, по существу своему, система воспитательных отношений, отношений "развивающей" заботы воспитателя о воспитаннике использовалась и разрабатывалась применительно к воспитанию детей господствующих классов Дж. Локком и И.Ф. Гербартом. Последний, вместе с

тем, был и приверженцем авторитаризма в своей теории "управления" воспитанником.

Приверженность идее открытой развивающей заботы воспитателя о воспитаннике отчетливо выступает уже в произведениях Песталоцци. Он разработал концепцию воспитания как всестороннего и гармонического развития умственных, физических и нравственных задатков человека и блестяще показал препятствия, которые ставят такому развитию условия разлагающегося феодального и набирающего силу буржуазного общества. По существу, Песталоцци видел только одну силу, способную преодолеть эти препятствия – силу воспитательной заботы (прежде всего, материнской). Эта забота выражается в приучении ребенка к тем видам собственной его деятельности, в которых совместно развиваются все три вида задатков человеческой природы – к деятельности умственной, физической (трудовой), а главное – нравственной (служение близким людям). На первое место Песталоцци – вслед за Коменским – выдвигал собственную деятельность воспитанников – "упражнения", создающие стойкие навыки и привычки, необходимые в будущем. Словесное же воздействие, по Песталоцци, играет двоякую роль: является средством организации собственной деятельности воспитанников и средством непосредственной передачи общественно ценного опыта – умственного, трудового, нравственного. "Упражнения", в особенности упорный, тяжелый труд, "серьезное и строгое профессиональное образование" должны предшествовать словесному обучению. Но и в собственной деятельности и при прямой передаче опыта дети остаются прежде всего объектами постоянных открытых воспитательных воздействий педагога.

Вот как рисует Песталоцци педагогическую деятельность одного из своих любимых героев – Глюфи. Глюфи "требовал, чтобы в школьном помещении соблюдалась такая же чистота, как в церкви. Он не допускал отсутствия хотя бы одного стекла в окнах, даже гвоздь в полу должен быть хорошо вбит; он строго следил за тем, чтобы дети ничего не бросали на пол и не жевали во время уроков и т. д. ... Приходя в школу и перед уходом, они должны были один за другим подходить к учителю, чтобы поздороваться или проститься с ним. При этом он осматривал их с ног до головы и, если замечал что-нибудь, то делал такие глаза, что каждый тотчас понимал, в чем дело и что у него не в порядке. Лишь тогда, когда ребенок не исправлял недочетов, на которые ему указано было глазами, учитель прибегал к словам". И далее, характеризуя роль учителя, Песталоцци пишет. "...Каждое слово его должно было укрепить фундамент для внутреннего равновесия и спокойствия - качеств, которыми человек должен обладать при всех

обстоятельствах жизни, если хочет преодолеть встречающиеся на его пути трудности. В этом главное отличие способов воспитания, применявшихся Глюфи, от обычного школьного обучения".

Адольф Дистервег страстно восстает против авторитарного типа воспитательных отношений – в той его разновидности, которая стала как бы прямым наследником средневекового схоластического воспитания и выражалась в догматическом методе преподавания. Дистервег отмечает, что учитель, следуя этому методу, "излагает, сообщает, объясняет, преподносит истину", а ученику остается лишь пассивное восприятие, заучивание готового, списывание. Этот метод, указывает Дистервег, имеет "аристократическую природу", "увековечивает зависимость от других, умственное рабство".

Догматическому методу Дистервег противопоставляет "развивающий метод Песталоцци", который имеет демократическую природу. Этот метод основан по Дистервегу на двух природных стремлениях ("способностях") человека – восприимчивости и самостоятельности, физической и умственной. Именно самостоятельность – собственные размышления, исследования, изучения – превращает процесс усвоения учащимися знаний (и вообще, общественно ценного опыта, демократической, прежде всего общечеловеческой, а затем и национальной культуры) в процесс самостоятельного нахождения истины, самостоятельного овладения ею. Однако, это вовсе не означает устранения педагога от воспитательного воздействия на учащегося. Нет, самостоятельность воспитанников в системе Дистервега требует постоянного открытого педагогического руководства: "Заставляй ученика работать руками, языком и головой! Побуждай его перерабатывать материал, вкорми ему это настолько в привычку, чтобы он не умел поступать иначе", "приучи его к тому, чтобы для него было невысказано иначе, как собственными силами что-либо усвоить...".

Важнейшим средством такого побуждающего воздействия Дистервег считает личный пример воспитателя, его естественную любовь к преподаванию, его радость при малейшем успехе ученика.

Итак, постоянное непосредственное личное открытое воспитательное воздействие на воспитанника является у Дистервега ведущим способом организации "самостоятельности" детей и представляет собой, по существу, опосредованный путь передачи им общественно ценного опыта.

Еще последовательнее и глубже, чем Дистервег, обосновывает демократический характер своей концепции Константин Дмитриевич Ушинский. Он считает основой воспитательного процесса "стремление души к жизни или сознательной деятельности", которое, в сущности, представляет

собой "стремление к свободе". Отсюда вытекает "неизменная важность обязанностей воспитателя", который должен подавлять упрямство и капризы и развивать стремление к свободе.

Между двумя гибельными для человека крайностями – безграничным своеволием и безграничным рабством – есть только один путь, развивающий человека – "путь вольной деятельности, требующий свободы настолько, насколько есть содержание в самой этой деятельности. Самостоятельная излюбленная деятельность есть именно то соединение сознания и воли, в котором стремление к свободе является корнем человеческого благоденствия".

Считая, что важнейшей заботой воспитателя должна быть забота о подлинно самостоятельной деятельности воспитанника, основанной на его стремлении к свободе, К.Д. Ушинский идет дальше Дистервега, Фребеля и других западноевропейских исследователей Песталоцци, отрицая необходимость постоянного воспитательного воздействия педагогов на "самодеятельность" воспитанников. Ушинский критикует уже не только авторитарную систему с ее бессмысленной строгостью, но и "чересчур заботливую, но не совсем разумную педагогику, подсовывающую детям деятельность и не дающую им возможность отыскать ее".

Ушинский считает, что, хотя подражание ребенка другим детям и наставникам дает много материала для самостоятельной деятельности, и дети более всего учатся, подражая, тем не менее, одного подражания недостаточно для развития самостоятельности. По настоящему разумная педагогическая забота о ребенке должна, – по смыслу воззрений Ушинского, – не просто предоставлять ребенку временами полную свободу, но давать ему возможность искать и осуществлять (вне надзора воспитателей!) подлинно свободную, т. е. сознательную, деятельность. Чтобы "совершенно уединенные и самостоятельные попытки той или другой детской деятельности" не превращались (а они "совершенно необходимы и чрезвычайно плодотворны") в произвол, педагогу, очевидно, тоже нужно позаботиться не прямым, непосредственным воздействием на воспитанника, а другим способом.

Значение призыва К.Д. Ушинского к предоставлению, временами, ребенка самому себе заключается, по нашему мнению, в протесте против преувеличения, абсолютизации роли непосредственных воспитательных воздействий на воспитанника и, в особенности, роли подражания в процессе усвоения воспитанником передаваемого ему общественно ценного опыта. И хоть обозначенные Ушинским границы таких воздействий и подражания ограничивали воспитание вообще, тем не менее, тенденция его поисков была

исключительно перспективной. Она проливает свет и на подлинное значение концепции Руссо в решении проблемы воспитательных отношений.

Весьма примечательно то, что Жан-Жак Руссо, считающийся основоположником теории естественного, свободного воспитания, отстаивая свободу ребенка, имеет в виду самое совершенное... подчинение его педагогу! Критикуя авторитарную систему с неожиданной стороны ("При самом тщательном воспитании учитель приказывает и воображает, что управляет: в действительности же управляет ребенок", стремящийся "спасти свою свободу от цепей своего тирана"), Руссо предлагает воспитателю: "Изберите с вашим воспитанником путь противоположный: пусть он думает, что он господин, а на деле вы всегда будете господином. Нет подчинения более совершенного, как то, которое сохраняет наружный вид свободы; таким путем порабощает самую волю... Разве вы не властны производить на него какое вам угодно влияние? Разве его занятия, игры, удовольствия, горести не в ваших руках, даже без его ведома? Конечно, он должен делать только то, что хочет, но он должен хотеть только того, что вы от него хотите, он не должен делать ни одного непредусмотренного вами шага, он не должен открывать рта, если вы не знаете, что он скажет".

Необычайно откровенное и четкое выражение *системы "разумной" педагогической опеки!* Здесь, по существу, то же отношение воспитателя к воспитаннику, что у Коменского и его прямых последователей. Однако, есть и важное отличие. И у Руссо, и у Коменского воспитанник занят тем, что в собственной деятельности усваивает знания, начала нравственности, трудовой опыт, передаваемый воспитателем ("подчинение"!); однако у Руссо Эмиль действует не столько под прямым воздействием своего наставника, сколько под воздействием обстоятельств, организуемых воспитателем.

Руссо характеризует эти отношения в следующих энергичных и категорически звучащих формулах: "Держите ребенка в одной зависимости от вещей, и вы будете следовать порядку природы в постепенном ходе его воспитания... С помощью одной узды - необходимость - его можно связывать, двигать вперед, задерживать, не возбуждая при этом ропота; с помощью одной силы вещей можно делать его гибким и послушным...". Очень четко, действительно впервые в истории педагогических воззрений, выражено воспитательное отношение к ребенку как, прежде всего, объекту опосредованных воспитательных воздействий, причем опосредованных вдвойне - не просто активной деятельностью самого ребенка, но и, первоначально, воздействием на обстоятельства, определяющие саму эту деятельность. Правда, конкретные картины воспитания Эмиля показывают, что воспитатель действует на него не только силой вещей, но и прямым

обращением – вопросами, замечаниями, оценками и т. п., однако, это тоже чаще всего средства организации деятельности воспитанника, подкрепляющие воздействие обстоятельств.

Опосредованным воздействием, через обстоятельства, Руссо (как и его последователи, в том числе и современные) стремился скрыть от воспитанника "подчинение" его воспитателю, зная, очевидно, что дети и, особенно, подростки, не любят, когда их открыто воспитывают, "учат". Однако, если можно допустить, что воспитателю Эмиля удавалось скрыть отдельные свои действия по организации обстоятельств, то, в целом, позиция взрослого как воспитателя была очевидной для воспитанника благодаря тем непосредственным воздействиям на него, которыми педагог был вынужден пользоваться, предваряя, сопровождая или оценивая уроки "собственного опыта". В глазах Эмиля взрослый всегда был воспитателем. Человеком, который прежде всего заботится о нем, Эмиле, даже в том случае, если стоит в стороне. Иначе и быть не могло, ибо это и в самом деле была, если не единственная, то основная реальная позиция воспитателя в данной системе воспитательных отношений – позиция субъекта воспитательных воздействий, прямых и опосредованных.

Эти взгляды Руссо, получившие свое философское обоснование в учении французских материалистов XVIII века, были глубоко восприняты и развиты западноевропейскими социалистами-утопистами – Сен-Симоном, Фурье и особенно Робертом Оуэном.

Согласно Оуэну, природная организация каждого человека состоит из индивидуального, только ему свойственного сочетания трех качеств – инстинктивных склонностей, интеллектуальных дарований и нравственных чувств, в основе которых лежит стремление человека к счастью. Развитие человека происходит только благодаря влиянию внешних обстоятельств, действующих на его качества и инстинкты, дарованные природой еще до его рождения.

Итак, человек, прежде всего, – объект непрерывно воздействующих внешних обстоятельств, которые *независимо от него*, как подчеркивает Оуэн, образуют весь его характер: физический, интеллектуальный и моральный. Формируют или только дурные привычки, или только добродетельные, или смесь тех и других. Эти непрерывные воздействия на человека и представляют собой воспитание в широком смысле слова, а непрерывные воздействия "благоприятных" обстоятельств, составляют сущность предложенной Оуэном "новой системы воспитания".

В педагогической концепции Оуэна непосредственное воздействие взрослых на детей, нашедшее свое наиболее полное практическое

воплощение в учреждениях "Нового института для формирования характера", сочетается с собственной их активной деятельностью в специально создаваемых для этого условиях (сначала на "детской площадке", затем – в школе). "...Всякому ребенку при его поступлении на площадку нужно внушить языком, для него понятным, что он не должен обижать своих товарищей и что, наоборот, он должен всеми силами стараться сделать их счастливыми... Такое простое правило нетрудно разъяснить ребенку, а последнему легко его усвоить; при этом главная обязанность воспитателей будет заключаться в том, чтобы предупреждать всякое отклонение от него на практике".

Какими же **средствами** должна осуществляться эта "главная обязанность воспитателей"? Оуэн относит к ним следующие.

Во-первых, наряду со словесным внушением, разъяснением, наставлениями – **личный пример воспитателей** в создании отношений "действительной любви и полного доверия" между взрослыми и детьми ("непрестанная доброта тона, взгляда, слова, действия всех преподавателей по отношению ко всем детям без исключения").

Во-вторых, опосредованное воздействие воспитателей на младших воспитанников через **личный пример старших детей**. Рассказывая о результатах деятельности "Нового института" в Нью-Лэнарке, Оуэн писал: "В продолжение всего пребывания в школе они были самыми счастливыми детьми. Принцип действия, внушаемый им в первый же день поступления в школу (что они должны стараться всегда делать друг друга счастливыми), легко усваивали самые маленькие дети, наблюдая пример поведения старших детей, ранее воспитанных на основе того же принципа и научившихся превращать принцип в последовательную практику".

В-третьих, **организация деятельности детей**, которая была бы разнообразной, увлекательной, всесторонне развивающей: игр на открытом воздухе и в специальном помещении, учебных занятий в школьной комнате (где висели картины, карты; находились продукты садов, полей, лесов), танцев, пения, военно-гимнастических упражнений, музыкальных занятий, прогулок, а с десяти лет -производительного труда в мастерских. При этом, особенно важно, что сочетание всех этих видов деятельности рассматривалось Оуэном не только как условие подготовки детей и подростков к будущей жизни, но и как важнейшее условие обеспечения их счастья в настоящем, т. е. в детстве и отрочестве.

И, наконец, важнейшим средством воспитания в системе Р. Оуэна является **устранение воспитателями тех внешних обстоятельств, которые могли бы оказать дурное влияние**, помешать нужным

воспитательным воздействиям. Такое "устраняющее воздействие на обстоятельства" Оуэн называл "величайшей заботой" педагогов. К числу ненужных и даже вредных обстоятельств Оуэн отнес награды и наказания, что было подчеркнуто Н.А. Добролюбовым в его обширном очерке жизни, деятельности и взглядов Оуэна. Лучшим доказательством правомерности такого шага были действительные результаты "новой системы воспитания" в Нью-Лэнарке – интерес к учению, благородство, единодушие детей, их взаимное уважение и "искреннее желание действительного совершенствования" при отсутствии зависти и корысти, что отличало их соревнование между собой.

Итак, можно сделать вывод о том, что Роберту Оуэну удалось и в теории, и на практике не только использовать идею Руссо о роли опосредованного – через целенаправленную организацию обстоятельств – воздействия на воспитанника, но и развивать ее применительно к **сообществу** детей, а главное, преодолеть абсолютизацию этой роли, показать ее место в системе воспитательных воздействий как опосредованных, так и непосредственных. По универсальности и гармоничности воспитательных воздействий, по острейшей демократической направленности этих воздействий, педагогическая система Оуэна может быть признана наиболее ярким обобщением и воплощением того типа воспитательных отношений, который утверждался в гуманистических воззрениях и в практике как его предшественников, так и современников. В этой системе с наибольшей силой было выражено отношение к воспитаннику как **объекту открытых – развивающих! – воздействий**, объекту могущественной по своим возможностям **воспитательной заботы** (неслучайно мы снова находим это понятие в трудах Оуэна, как и в "Великой дидактике" Коменского!).

Однако разработка проблемы воспитательных отношений на этом не остановилась. С середины девятнадцатого столетия, с дальнейшим развитием педагогической мысли все явственнее стала обнаруживаться историческая ограниченность традиционной концепции развивающей заботы воспитателя о воспитаннике. Наблюдения и размышления наиболее проницательных представителей передовых слоев общества – общественных деятелей, писателей, педагогов, психологов – все более отчетливо показывали, что в процессе своей деятельности ребенок, подросток, а тем более молодой человек может не только усваивать передаваемый ему опыт, но и создавать новый опыт, отвечающий новым историческим условиям.

Н.А. Добролюбов высказал замечательную мысль о "внутренних сокровищах" ребенка, благодаря которым он, будучи несравненно нравственнее взрослых, оказывается гораздо более восприимчивым, чем его

воспитатели, к явлениям и потребностям новой общественной обстановки. Эта мысль нашла свое художественное воплощение в потрясающих по силе образах детей и подростков, созданных замечательными русскими писателями – Н.А. Некрасовым, Ф.М. Достоевским, А.П. Чеховым, Н.М. Гариним-Михайловским и другими, а в особенности Л.Н. Толстым.

Именно Л.Н. Толстой, с наибольшей художественной силой воплотивший диалектику души растущего человека (особенно в своей трилогии "Детство", "Отрочество", "Юность"), стремился раскрыть на практике и показать в специальных статьях как, при каких условиях может возникать и развиваться подлинно *творческая* активность воспитанника, даже в той среде, которая издавна считалась самой бесспорной сферой усвоения ребенком готового опыта – в познавательной деятельности.

В других странах ту же тенденцию выражали в своих произведениях, создавая бессмертные образы детей и подростков, такие выдающиеся писатели-демократы XIX-XX столетий, как В. Гюго, Ч. Диккенс М. Твен, Р. Ролан, А. Сент-Экзюпери и другие, а среди педагогов-демократов нового времени ее особенно глубоко и страстно выразил Я. Корчак, в чьем опыте и произведениях нашли непосредственно воплощение и развитие педагогические заветы Л.Н. Толстого.

Идея развития творческого начала в деятельности воспитанников разрабатывалась со втора половины XIX века и теми педагогами Запада, кто видел несоответствие всего школьного дела продолжающего существовать на началах авторитаризма, уровню экономического развития производительных сил. Однако эти педагоги, как правило, отражали интересы крупной буржуазии поэтому *приспосабливали* концепцию "развивающей" заботы о подрастающих поколениях к задач реформирования, подновления буржуазного воспитания.

Так, Дж. Дьюи говорит: "Если бы только поверили, что забота о нуждах настоящего роста ребенка не только дает достаточно работы и детям и воспитателям, но и составляет самую верную гаранту успешных занятий в дальнейшем, – давно бы совершенно изменились идеалы воспитания, и многие вопросы разрешились бы сами собой". Эта забота о "нуждах настоящего роста ребенка" включает в себя, и по мнению Дж. Дьюи, и по мнению Г. Кершенштейнера, и по мнению В.А. Лая, виднейших пионеров реформистской педагогики – заботу о развитии творческих сил ребенка, его инициативы, причем не только в умственной, учебно-познавательной работе, но и в труде (ручном труде – по Кершенштейнеру, промышленном – по Дьюи), в художественной деятельности (по Лаю), в общественной работе. Однако, все самостоятельные поиски, открытия, находки воспитанников,

всячески поощряемые и умело направляемые (часто незаметно для воспитанников, по преимуществу – опосредованно, на чем собственно настаивает Дьюи и его последователи), оказываются поиском и открытием *давно уже найденного*, теми знаниями, умениями и нравственными качествами, которые присущи наиболее ловким и цепким хозяевам современного капиталистического общества и их не менее ловким и цепким слугам. "Школа будущего – школа работы" Кершенштейнера призвана развивать у ее воспитанников "дух самостоятельности и самоутверждения, дух предприимчивости, ... страсть наблюдать, исследовать, и, наконец, самое главное, работать не только для себя самого, ради собственного развития, ради того, чтобы обогнать других и стать победителем в дикой борьбе за существование, но и для того, чтобы быть в состоянии с готовностью предоставить в распоряжение всех нуждающихся свои богатые силы".

"Школы будущего" Дьюи, призывающие культивировать у воспитанников инициативу, находчивость, независимость, противопоставлялись традиционному типу воспитания, подготавливавшему к покорности и повиновению.

"Школа действия" Лая основана на важнейшем принципе его системы: "...Человек, приспособляясь целесообразно к обстоятельствам, становится господином окружающего мира и всего творения".

Вот каким тонким образом концепция воспитательных отношений, основанных на многосторонней развивающей заботе воспитателя о воспитаннике – результат долгого исследования педагогов-демократов и гуманистов, – была поставлена на службу идеологии, маскирующейся под демократическую.

Борясь и до сих пор с авторитарной системой в ее традиционных и "новейших" проявлениях, либеральные круги современной буржуазной интеллигенции США, Англии, Франции и других капиталистических стран в разных условиях – и в "передовых" школах, и в семейном воспитании, и в детских организациях – или используют, по существу, различные варианты указанной концепции в той ее трактовке, которая была дана десятилетия назад классиками реформистской педагогики, или предоставляют подрастающим поколениям "полную свободу", т. е. отказываются от целенаправленных воспитательных воздействий на них, **заменяя** воспитание свободой от воспитания.

1.2. Свободное воспитание

Здесь настало время специально поговорить – с позиций проблемы воспитательных отношений – об эволюции понятия "*свободное воспитание*".

Как уже отмечалось, основоположником теории такого воспитания обычно считается Руссо. Но в каком смысле он употреблял понятие "свобода" в воспитании? Прежде всего, в смысле необходимости отказа *от насилия* над природными склонностями ребенка, его "истинными" потребностями. Но Руссо никогда не был проповедником отказа от *всякого* целенаправленного воспитательного воздействия на ребенка. Напротив, он считал, что воспитанник должен самым совершенным образом подчиняться воспитателю, делать только то, что хочет воспитатель, но действуя "свободно" от воспитателя, подчиняясь, по-видимости, только силе вещей.

Это – опосредованное обстоятельствами подчинение воспитателю, подчинение, которое только сохраняет наружный вид свободы, иначе говоря, является мнимой свободой.

Итак, по нашему мнению, можно говорить о том, что понятие "свобода воспитанника" Руссо употребляет в двух смыслах: в смысле истинной свободы – свободы от насилия, свободы развития природных сил ребенка в его деятельности, и в смысле мнимой его свободы, т. е. "свободы" от подчинения воспитателю, целенаправленно и постоянно воздействующему на воспитанника по-преимуществу через обстоятельства, "силу вещей", в особенности, силу сельской природной среды. Но если второй (из указанных) смысл действительно является оригинальным вкладом Руссо в развитие педагогической теории, то в понимании "истинной" свободы воспитанника он следует традиции замечательных гуманистов и передовых мыслителей предшествующих веков, в первую очередь Мишеля Монтеня и Яна Коменского. Мысли Монтеня являются основой взглядов Руссо на истинную свободу ребенка не только потому, что им отвергается принуждение в обучении, но и главным образом благодаря прямому утверждению и подробному раскрытию необходимости свободного проявления воспитанником его "душевных склонностей" как основного условия усвоения общественно ценного опыта, передаваемом воспитателем.

Идея природосообразности воспитания, выдвинутая Коменским, его требование пользоваться насильственным, а свободным методом непосредственно вели к мысли Руссо о необходимости "следов порядку природы в постепенном ходе ... воспитания" ребенка. Именно этот важнейший смысл понятия свободы воспитанника развивался в дальнейшем

и другими выдающимися педагогами-демократами (не разделявшими, однако, то преувеличение роли опосредованного - через "силу вещей" - воздействия на детей, которое было характерно для Руссо) и нашел наиболее глубокое психолого-педагогическое воплощение в концепции К.Д. Ушинского. Как отмечалось выше, Ушинский рассматривал стремление к свободной деятельности как источник всего душевного развития человека, а опору на это стремление – как основу воспитания. В этом смысле педагогику Ушинского можно с полным основанием считать замечательным выражением **педагогике свободного воспитания** в широком смысле слова.

Однако у К.Д. Ушинского мы находим и самое последовательное раскрытие, самое глубокое обоснование еще одного смысла понятия "свобода ребенка".

К.Д. Ушинский, как мы видели, считал совершенно необходимыми и плодотворными всякие попытки самостоятельной детской деятельности, не связанной с подражанием другим детям или наставникам. В частности, он предлагал в детских домах "давать детям как можно больше свободного времени, в которое предоставлять делать им, что им угодно".

Это понимание свободы ребенка также имело свою многовековую историческую традицию и представляло собой, по существу, выражение протеста против засилья авторитаризма и в семейном и в общественном воспитании.

Примечательно, что за предоставление детям – на время! – свободы в их играх и развлечениях выступали не только педагоги-демократы, но и наиболее проникательные идеологи господствующих классов, такие, как Квинтилиан, Дж. Локк, И.Ф. Гербарт.

Но самое важное, что подобная свобода воспитанников рассматривалась классиками домарксистской педагогической мысли не просто как необходимый детям отдых от занятий и всяких воспитательных воздействий, но и как дополнительный путь выявления и развития у ребенка общественно ценных качеств. Например, Локк писал: "Предоставление детям свободы в их развлечениях полезно так: том отношении, что в условиях такой свободы раскрываются природные характеры детей, выявляются их склонности и способности, и разумные родители могут в этом почерпнуть указания относительно, выбора для них награды и профессии и, в то же время, относительно способов исправления любого недостатка, который, по их наблюдениям, грозит направить ребенка на дурной путь".

Именно такую, временную свободу ребенка от воспитательных воздействий, которую классики педагогики считали вспомогательным условием успешности воспитания, стали абсолютизировать наиболее левые

представители "педагогике реформы": в начале века, прежде всего, Э. Кей, К.Н. Вентцель, а позднее – О. Больнов и Г. Эльшенбройх (ФРГ), Д. Кнеллер (США), А. Фаллико (США) и другие

Опираясь на различные современные течения западной субъективно-идеалистической философии в особенности на фрейдизм и экзистенциализм, "педоцентристы" отрицают необходимость планомерной систематической организации воспитательного процесса, считая, что она бесполезна и даже вредна для развития истинно творческих сил ребенка, за которыми отчетливо встают черты предприимчивого "всесторонне развитого" индивидуалиста – хозяина жизни, "свободного" от всякой подлинной гуманности борца за свое личное счастье.

Это направление также считается иногда "свободным воспитанием" хотя по существу оно заменяет воспитание анархической свободой ребенка, подростка, молодого человека и является свободой без воспитания, тем самым детским произволом, глубокую уничтожающую оценку которому дал Н. А. Добролюбов.

Мнение о том, что Руссо является "пионером" такого направления, представляет собой сознательное или невольное искажение истины и основано на смешении или подмене понятий "свободное" воспитание (в двух разных его смыслах) и "свобода" ребенка от воспитания. Руссо не допускал даже временного ухода воспитанника от воспитательных воздействий взрослого, но был, во-первых, одним из величайших представителей концепции "свободного" воспитания в широком смысле слова – в смысле признания в борьбе с педагогией безусловного повиновения роли "свободной", т. е. побуждаемой внутренними потребностями самого ребенка, деятельности. Во-вторых, Руссо был основоположником учения о "свободном" ("естественном") воспитании в узком, собственном смысле этого понятия – в смысле утверждения важности мнимой свободы воспитанника от воспитательных воздействий взрослого, преувеличения роли опосредованных – "силой вещей" – воздействий и умаления роли прямой систематической передачи общественно ценного опыта, прежде всего, основ наук.

К.Д. Ушинский, в отличие от Руссо, не был апологетом концепции "свободного" воспитания в узком, собственном смысле слова, но зато отстаивал необходимость временной свободы ребенка от воспитательных воздействий. И как глубоко, как интересно он это обосновывал! Весь ход рассуждений К.Д. Ушинского говорит о том, что он имеет в виду воспитательные воздействия, вызывающие *подражательную* деятельность ребенка, но что есть еще другой, более высокий тип деятельности ребенка,

который Ушинский называет самостоятельной деятельностью. "Самостоятельная деятельность не вырастает из подражательной", подчеркивает Ушинский, зерно ее рождается вместе с душой человека и коренится в его свободной воле. Для развития этого зерна требуется и время и сфера деятельности. Таким образом, на первый взгляд, получается, что самое главное – развитие самостоятельной деятельности – находится вне сферы воспитания, что этой сфере подвластен только низший тип деятельности – деятельность подражательная. "Воспитание может много, но не все", – делает вывод К.Д. Ушинский. Мало того, выходит как будто бы, что оно не может самого главного... Так ли это по сути дела?

Нет, очевидно, сокровенный смысл приведенных выше рассуждений К.Д. Ушинского заключается в ином. По нашему убеждению, эти мысли К.Д. Ушинского представляют собой гениальную догадку о том, что творческая (по Ушинскому – самостоятельная) деятельность ребенка может играть не только вспомогательную роль по отношению к подражательной деятельности, но, напротив, сама подражательная деятельность, т. е. усвоение готового, передаваемого воспитателями опыта, должна являться средством развития творческих сил человека. В этих взглядах К. Д. Ушинского таилась еще одна исключительно важная для дальнейших судеб педагогической теории мысль: развитие самодеятельности ребенка, основанной на его творчестве, не может успешно строиться в рамках традиционного для демократической педагогики отношения к воспитаннику как объекту *педагогической опеки* – открытой воспитательной заботы, открытых "развивающих" воздействий. Какая же педагогика должна прийти на смену? Не простым же устранением воспитателей от всяких воспитательных воздействий (как это позднее предложили апологеты "свободного воспитания")? Значит – *иными* по сравнению с "чересчур заботливыми" воспитательными отношениями? И как бы первым ответом на эти вопросы в истории демократической педагогики прозвучали мысли Льва Николаевича Толстого, его изумительный по смелости и перспективности опыт воспитания яснополянских школьников.

Л.Н. Толстой выступил в своих статьях за "полную свободу" воспитанников, и поэтому буржуазными идеологами был объявлен теоретиком анархизма в педагогике, пионером на русской почве концепции "свободного воспитания", учеником Руссо и т. п.

Однако "полная свобода" воспитанников у Л.Н. Толстого не имеет ничего общего с полной свободой их от всяких воспитательных воздействий, т. е. с "детским произволом". "Полная свобода" учеников яснополянской – это прежде всего полная свобода их от авторитарного принуждения к

безусловному послушанию. Л.Н. Толстой вовсе не предоставляет детей самим себе, он оказывает на них целенаправленное педагогическое воздействие (как бы ни отрекался он от этого в некоторых своих теоретических суждениях!), передает им подлинные богатства общечеловеческой и национальной демократической культуры. Однако делает это – в лучшие периоды своей педагогической работы – в условиях **общей творческой деятельности воспитателя и воспитанников**, творческого их общения, совместного поиска ответов на жизненно важные вопросы, волнующие и взрослого, и детей.

Для Л.Н. Толстого его воспитанники, деревенские ребяташки, становятся прежде всего маленькими товарищами, друзьями по творческому процессу познания жизни. Они вместе с педагогом, учась у него, создают новый опыт такого познания, приходят к необычным, удивительным по своей тонкости и эмоциональности представлениям и суждениям. В этом процессе не только дети учатся у взрослого, как правило, незаметно для себя впитывая передаваемый им общественно ценный опыт, но и сам воспитатель учится у детей, учится на совместно создаваемом новом жизненно важном опыте, совершенствует себя.

Л.Н. Толстому принадлежат первые в педагогической литературе и непревзойденные по художественной силе картины такого воспитательного процесса, таких воспитательных отношений, особенно в знаменитых описаниях того, как он и его воспитанники вместе писали повести "Ложкой кормит, стеблем глаз колет", "Солдаткино житье", как шли зимней ночью по деревне, провожая друг друга и говорили об искусстве, о самом душевном.

В педагогических статьях Л.Н. Толстого впервые отчетливо выступает мысль о том, что в процессе обучения возможна и необходима не только открытая передача детям готового общественно ценного опыта, но и действительно общая – учителя и учащихся – творческая познавательная деятельность, в основе которой лежит творческая педагогическая деятельность.

"...Столько поэзии в педагогических статьях Толстого, – пишет Н.К. Крупская, – что для пережившего эти статьи педагогическая деятельность не может уж быть скучным ремеслом, а становится деятельностью творческой, преисполненной глубоких тревог и радостей".

Подлинный смысл педагогического опыта Л.Н. Толстого раскрывался также в трудах других видных советских исследователей, в особенности – С.Т. Шацкого, Л.С. Выготского, Н.К. Гончарова, а также В.А. Вейкшана, назвавшего яснополянскую школу «лабораторией творческой работы

учителя и детей», а руководителя этой школы – создателем "педагогике творческого воспитания детей".

Таким образом, Л.Н. Толстой хоть и имел некоторые ошибки и заблуждения, которые напоминали взгляды Руссо и имели корни в тогдашней русской действительности и в особенностях толстовские мировоззрения, все же не был сторонником и последователем великого швейцарского педагога-демократа в решении проблемы воспитательных отношений. С Руссо Л.Н. Толстого роднила идеализация "природной гармоничности" ребенка, слишком широкая трактовка понятия "свобода" и узкая – понятия "воспитание", умаление ведущей роли в процессе обучения открытой передачи ребенку общественно ценного опыта и другое. Но если для учения Руссо о "свободном воспитании" характерно преувеличение роли опосредованного (через "силу вещей") воздействия воспитателя на воспитанника, как наиболее совершенного средства подчинения воспитанника открытой педагогической заботе, то для опыта и взглядов Л. Н. Толстого существенно уже иное. У Толстого дети не только объекты открытых, хотя и развивающих, воспитательных воздействий, но и *субъекты общей с воспитателем жизненно важной творческой деятельности* и уже потом, вторично, внутри этой деятельности, как бы скрыто, – *объекты собственных воспитательных воздействий*, причем воздействий не только опосредованных, сколько, по-преимуществу непосредственных.

Л.Н. Толстой действительно опирался на идеи своих предшественников и современников (в том числе и Руссо), но прежде всего на общую для них идею "природосообразного" развития ребенка в деятельности, свободной от безусловного подчинения, на идею творческой стороны этой деятельности на мысль о значении временной свободы ребенка от открытых воспитательных воздействий на него. Вместе с тем Л.Н. Толстой уже выходил за пределы традиционной для демократической мысли системы воспитательных отношений.

Характерно, что и здесь он как бы подхватывал и развивал еще одну весьма примечательную педагогическую тенденцию.

Одно из первых проявлений этой тенденции – рассказ великого гуманиста эпохи Возрождения Франсуа Рабле о том, как идеальный педагог Понократ воспитывал своего ученика Гаргантюа. В этом рассказе наряду с ситуациями, в которых Гаргантюа учится, а Понократ учит, описываются и такие, где они трудятся вместе. Они развивали свои духовные и телесные силы в различных видах деятельности совместно обсуждали содержание прочитанного, играли в мяч, лапту и другие игры; раз в месяц устраивали прогулки за город, где веселились, пели, танцевали, писали на латинском

языке шутливые эпиграммы и переводили их на французский; "вместо того, чтобы составлять гербарий, посещали лавки москательщиков, продавцов трав, аптекарей, внимательнейшим образом рассматривали плоды, корни, листья, семена, чужеземные мази и тут же изучали способы их подделки"; во время пиршеств проделывали опыты с вином и водой "или же изобретали маленькие автоматические приспособления, т. е. такие, которые двигаются сами собой".

Спустя два с лишним столетия Жан-Жак Руссо, утверждавший, что воспитанник не должен открыть рта, если воспитатель заранее не знает, что он скажет, дойдя до обучения Эмиля ремеслу, объявил: «... я думаю учиться вместе с ним, ибо я убежден, что он лишь тому хорошо научится, что мы будем изучать вместе". И вот на выучку к столярному мастеру Эмиль отправляется не в одиночестве, а со своим воспитателем. Они вместе встают утром, в один час с мастером, и вместе работают по его указаниям...

В отличие от Рабле Руссо говорит о таком сотрудничестве воспитателя и воспитанника, при котором учатся оба, применительно лишь к ремеслу, но в дальнейшем развитии его педагогических воззрений снова возникает мысль о целесообразности общей работы воспитателя и воспитанника – уже в сфере собственно учебной, точнее, учебно-познавательной деятельности.

Хотя, например, Дидро считает, что учителю нужно "делать вид, что сам учишься и работаешь вместе с учениками", и это целесообразнее, чем "подчеркивать превосходство своих знаний, но на самом деле, сам учитель здесь ничему новому для себя не учится". Однако у Гербарта, который в целом тоже стоит на позициях передачи ученикам готового опыта, проскальзывает более смелое суждение. Рассказав о начале своей педагогической деятельности, о том, как под его руководством двое мальчиков читали Гомера, Гербарт делает следующий вывод о значении этого опыта: "Подыдемся к общему! Представим себе Одиссею в качестве исходного пункта общей работы питомца и учителя, которая, поднимая одного из его узкой сферы, уже более не принижая другого, и, вводя одного все дальше в классический мир, дает другому интереснейшее воплощение великого подъема человечества в повторяющем его развитии мальчика".

Таковы лишь некоторые проявления знаменательной тенденции, отражавшей в развитии классической педагогической мысли объективные возможности сотрудничества воспитателя и воспитанника. Они не случайно носили характер отдельных наблюдений и частных советов или выводов, ибо не укладывались в рамки основной концепции опекающей заботы "воспитанного" воспитателя о "невоспитанном" воспитаннике, концепции,

которая в целом отвечала потребностям прогрессивных общественных сил в эпоху зарождения и становления капитализма.

В педагогической концепции Л.Н. Толстого общая деятельность воспитателя и воспитанника выступает уже не как одно из средств открытой воспитательной заботы старшего о младшем, попутно дающее возможность приобрести что-то новое самому педагогу, а как иной тип воспитательных отношений, в основе которого лежит совместное творчество воспитателя и воспитанников, направляемое творческой деятельностью педагога.

Насколько велик в этом отношении Л.Н. Толстой, можно судить, сравнив его педагогическую концепцию с системами создателей и современных приверженцев "педагогической реформы". В этих системах творческая деятельность воспитанников (поскольку она признается и допускается) не является частью их общей со взрослыми деятельности, а является по-прежнему объектом воспитательных воздействий со стороны воспитателей. Даже тогда, когда педагогам отводится роль "наблюдателей" и "помощников" детей, они наблюдают за тем, как воздействуют на воспитанников организованные ими, взрослыми, обстоятельства и помогают усваивать воспитанникам нужный опыт под этим воздействием, т. е. помогают приспособляться к социальной действительности.

Творческая же деятельность самих педагогов (тоже, поскольку она признается и допускается) выступает в этих системах не как ведущая сила общего творчества воспитателей и воспитанников, в котором и происходит воспитание, взаимное воспитание и самовоспитание тех и других, а как вспомогательное средство (одно из средств) выполнения педагогами их основной функции: передачи воспитанникам готового опыта такого приспособления.

Это особенно четко проявляется в модном сейчас на капиталистическом Западе учении об отношениях "солидарности" или "партнерства" между воспитателями и воспитанниками. Это учение отражает более общую социологическую концепцию "партнерства" в современном буржуазном обществе, а в теоретико-педагогическом плане развивает идеи Джона Дьюи. Учение это тоже имеет много вариантов, от подчеркивания необходимости постоянной тренировки подрастающего поколения в нужном поведении под руководством "старших партнеров", как, например, у Г. Рёрса (ФРГ), до превращения педагогов только в передатчиков знаний, консультантов, обучающих не однозначным решениям, а оптимальному выбору из возможных версий (Гешке, ФРГ). Но в любом варианте, даже в самом либеральном, "младшие партнеры" являются (остаются!) прежде всего

объектами воспитательных, обучающих или организаторских воздействий со стороны педагогов.

1.3. Развитие концепции опекающей заботы

Рассмотрение проблемы воспитательных отношений в историческом аспекте приводит нас к следующим итоговым положениям.

Трудами педагогов-демократов XVII-XIX столетий (имевших своими предшественниками передовых мыслителей античного мира и эпохи Возрождения) была создана и развивалась концепция *открытой воспитательной ("природосообразной") заботы о ребенке* как особого типа воспитательных отношений, отвечавшего интересам прогрессивных общественных сил в эпоху становления буржуазного общества.

Создание и развитие этой системы шло в острейшей борьбе с *авторитарным* типом воспитательных отношений, который выражал потребности правящих классов и потому был широчайшим образом распространен в практике семейного и общественного воспитания.

Педагогический смысл безусловного повиновения воспитанника воспитателю и социальные корни авторитарной системы подверглись глубокому анализу в трудах русских демократов, в особенности – в трудах Н.А. Добролюбова.

В концепции, которая противопоставлялась педагогами-демократами авторитарной системе, ребенок также представлял собой прежде всего **объект** открытых воспитательных воздействий. Однако воздействие носило уже не характер "педагогического произвола" (Н.А. Добролюбов), а характер педагогической заботы (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Р. Оуэн и др.) – внушения, наставления, приучения. Заботы, представлявшей собой открытую передачу общественно ценного опыта с целью его усвоения и *в этом смысле* – "повиновения" (у Я.А. Коменского) или "подчинения" (у Ж.-Ж. Руссо воспитателю).

Воспитатель в данной системе воспитательных отношений – субъект открытого педагогического руководства, открытых воспитательных воздействий на воспитанников. Воздействий как непосредственных, так и (что особенно важно) опосредованных **собственной «свободной» деятельностью детей**, деятельностью, в которой раскрываются и развиваются природные потребности, "телесные и духовные силы" (Ф. Рабле), "душевные склонности" (М. Монтень). Следовательно, воспитанник здесь занимает и позицию субъекта собственной активной деятельности "самодеятельности" (А. Дистервег, А.И. Герцен). Однако эта

деятельность подчинена непосредственным и опосредованным (через организацию обстоятельств) воздействиям воспитателя, открыто используется им в воспитательных целях, т. е., прежде всего, в целях усвоения воспитанником передаваемого ему общественно ценного опыта.

Таким образом, *в системе опекающей заботы о ребенке, реальная позиция воспитанника как объекта открытых развивающих воспитательных воздействий является первичной, исходной, а его позиция как субъекта самостоятельности – вторичной, производной.*

Эта сущность *объективных воспитательных отношений* проявляется и в понимании педагогами-демократами (Я.А. Коменским, И.Г. Песталоцци, Ш. Фурье и др.) характера самих отношений между воспитанниками: не безусловное господство старших над младшими, как в авторитарной системе, а забота более воспитанных (знающих, умелых) о менее воспитанных. Эта забота также представляет собой, по сути дела, то же открытое, "развивающее" воздействие воспитателей на воспитанников, но только в опосредованном виде.

Изучение истории прогрессивных педагогических воззрений XVII-XIX столетий показало также что в этих воззрениях различались **объективная** сторона воспитательных отношений опекающей заботы (рассмотренная выше система реальных позиций взрослых и детей в единстве противоположных типов деятельности: "передача – усвоение", "педагогическое руководство – самостоятельность") и производная **субъективная** сторона этих отношений, т. е. межличностные отношения воспитателей и воспитанников. В понимании оптимального характера этой стороны воспитательных отношений педагоги-демократы разделились на два направления. Одни – Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци и их прямые последователи – выступали за сочетание уважения, любви, ласки к детям и строгости (по существу, требовательности к ним, которая может проявиться даже в наказаниях). Другие – Ж.-Ж. Руссо, и особенно Р. Оуэн признавали целесообразными только уважение, любовь, доверие, доброту и т. п. воспитателей к воспитанникам и, как следствие, любовь и уважение детей к педагогам и друг к другу.

По-видимому, в двойственном характере субъективных отношений (уважение в единстве с требовательностью), утверждаемом представителями первой группы, наиболее отчетливо отражается противоречивая сущность объективного отношения к ребенку как, прежде всего, к **объекту** передачи общественно ценного опыта, **способному** в своей собственной свободной деятельности усваивать этот опыт.

Воспитанник должен усваивать передаваемый ему опыт (эту объективную необходимость выражает субъективная требовательность), и он

может это делать, действуя свободно, раскрывая и развивая свои природные силы (эти объективные возможности ребенка выражают уважение к нему).

В системах Руссо и Оуэна субъективная требовательность воспитателя к ребенку признается излишней: ее заменяет "сила вещей", обстоятельств, условий, т. е. естественно обнаруживающая себя объективная необходимость. Например, в той обстановке, которая создавалась и поддерживалась в Нью-Лэнарке, ребенок *не мог не усваивать* передаваемого ему опыта охотно, радостно, глубоко.

Если данную систему можно считать **концепцией "свободного воспитания"** в широком смысле слова, поскольку всеми ее творцами признается роль свободной деятельности ребенка, свободной от безусловного подчинения воспитателю, то учение Жан-Жака Руссо, созданное в рамках этой концепции целесообразно считать **теорией "свободного воспитания"** в узком, собственном смысле слова. Руссо создал учение о ведущем значении опосредованного воздействия на воспитанника "силой вещей", обстоятельств, в особенности сельской природной Среды. Он рассматривал такое воздействие преувеличивая его роль, как своеобразную **видимость свободы** воспитанника от воспитателя, точнее от его непосредственных воздействия, видимость, за которой скрывается самое совершенное подчинение воспитанника воспитателю.

Вершиной выражения концепции открытой развивающей заботы о ребенке стали педагогические воззрения западноевропейских социалистов-утопистов конца XVIII – первых десятилетий XIX столетия. Согласно этим воззрениям человек, начиная с детского возраста, является объектом воспитательного воздействия разнообразнейших обстоятельств, под которыми разумелись и "вещи" (по Руссо), и люди (прежде всего педагоги, воспитатели-профессионалы), и собственная деятельность самого человека.

Ценнейшим звеном этих воззрений было учение (а у Р. Оуэна и блестящая практика) о **сочетании разнообразных жизненно важных видов деятельности**: учебно-познавательной, художественной, спортивной, трудовой (причем, труда не только бытового, ремесленного, сельскохозяйственного, но и промышленного) как одного из важнейших условий не только всесторонней подготовки детей к будущей жизни, но их счастливой жизни в настоящем.

В этом учении отчетливо выразилась одна из тех тенденций развития концепции открытой опекающей заботы о ребенке, которые не только обогащали саму концепцию, но и с переходом в новую историческую эпоху все более ясно показывали ее ограниченность. К этим тенденциям можно отнести:

- признание классиками педагогической мысли периода XVIII - начала XIX веков (М. Монтень, Я. А. Коменский, Дж. Локк, И.Ф. Гербарт, К.Д. Ушинский и др.) необходимости предоставления ребенку **временной свободы** для отдыха от всяких воспитательных (открытых!) воздействий со стороны воспитателя, но отдыха, который развивает ценные качества личности – самостоятельность, смелость, инициативу, ответственность;

- признание целым рядом выдающихся мыслителей (Ф. Рабле, Ж.-Ж. Руссо, Д. Дидро, И.Ф. Гербарт, Ш. Фурье и др.) роли не просто субъективно-дружеских отношений воспитателя и воспитанника, но их **сотрудничества** в учебно-познавательной, учебно-трудовой, учебно-спортивной деятельности как средства лучшего усвоения воспитанником (под воздействием личного примера воспитателя) общественно ценного опыта и, попутно, усвоения недостающего опыта самим воспитателем (у Д. Дидро эта сторона отсутствует); в этих случаях (не превратившихся еще в систему) воспитанник уже не чувствовал себя лишь объектом, пусть даже и ласковых, открытых воспитательных воздействий со стороны взрослого; по существу ту же тенденцию выражало и стремление скрыть от воспитанника реальную его позицию объекта подчинения воспитателю, скрыть за воздействиями со стороны обстоятельств, организуемых педагогами (Ж.-Ж. Руссо, Р. Оуэн, Ш. Фурье, Сен-Симон);

- признание (Р. Оуэн, Ш. Фурье, Сен-Симон) значения сочетания разнообразных видов деятельности воспитанников не только для собственно воспитательных целей, но и для счастья, радости жизни в настоящем;

- признание (что особенно важно) творческих возможностей ребенка, т. е. возможностей не только усвоения им готового опыта, но и создание нового опыта, обогащающего и воспитывающего.

Идея признания творческих возможностей ребенка, выраженная Ф. Рабле, получила свое развитие с середины XIX века, когда социально-экономические потребности, властное вторжение нового во все сферы общественной жизни побудили писателей, психологов, педагогов признать, что собственную деятельность ребенка нельзя сводить к подражанию, что определенную роль в этой деятельности играет и собственно творческое начало.

Неслучайно представители реформаторской педагогики той эпохи, которые более по видимости, чем по сути, противостояли авторитаризму, все более отчуждаясь от "примитивного" демократизма классической концепции открытой воспитательной заботы о ребенке, используют в своих целях именно указанные выше тенденции, абсолютизируя их и извращая.

Одни из "реформаторов", наиболее консервативные, приспособливают идею творческой стороны самостоятельности воспитанников к старой задаче усвоения ими классово необходимого опыта, реакционной идеологии, считают наилучшим непосредственное воздействие воспитателей на детей и отрешаются даже от Руссо с его "силой вещей".

Другие, как Дж. Дьюи, его приверженцы и последователи (в частности, апологеты "партнерства" учителей и учащихся), напротив, охотно ссылаются на Руссо, считают важнейшим путем воздействия на воспитанников организацию нужных обстоятельств, охотно отводят воспитанникам роль "наблюдателей", "консультантов", "помощников" и даже сотрудинок (партнеров) по общественной и учебной деятельности, а точнее, по приспособлению к окружающей буржуазной среде, оставляя при этом воспитателей в реальной позиции "самого совершенного" (Руссо), самого утонченного господства над воспитанниками.

Третьи, наиболее "радикальные", выражая мелкобуржуазную идеологию, абсолютизируют мысли великих педагогов-демократов о необходимости временной свободы ребенка от всяких открытых воспитательных воздействий, а также мысли о жизненно важном значении деятельности детей утверждают, что лучший путь развития творческих сил ребенка - предоставление ему полной свободы "истинной" свободы.

Это – *педоцентристская концепция "свободного воспитания"*, "свободы от воспитания", еще точнее – "детского произвола" (Н.А. Добролюбов).

Такую концепцию, во всех ее вариантах, нужно отличать от теории «свободного воспитания» Ж.-Ж. Руссо и от систем его последователей, где хоть и преувеличивается роль «силы вещей», обстоятельств, природной среды, а роль словесного "книжного" обучения и систематического образования умягчается, но все эти внешние факторы являются средствами *опосредованного* воспитательного воздействия. Такое воздействие у Руссо и его последователей определяется как лучший, мнимо свободный, путь "подчинения" воспитанника воспитателю.

В педоцентристской же концепции "свободного воспитания" ребенок *более или менее последовательно освобождается от всяких* воспитательных воздействий. Роль обстоятельств, о которой приверженцы этой концепции нередко говорят, ссылаясь на Руссо, "развивая" его взгляды, здесь иная - она является чисто стихийным фактором, а не выражением целенаправленной педагогической заботы о ребенке.

Глубокое и плодотворное выражение развития "классической" системы открытой воспитательной заботы о ребенке отразилось в педагогических воззрениях К.Д. Ушинского и Л.Н. Толстого.

В работах К.Д. Ушинского, которые создавались под прямым влиянием идей русских демократов концепция развивающей заботы о ребенке ("разумной опеки") получила глубокое психологическое обоснование и наиболее полное, в педагогической теории того периода, воплощение. Именно в классическом труде К.Д. Ушинского "Человек как предмет воспитания", впервые появилась замечательная по своей смелости мысль о том, что отношение к ребенку как объекту открытых воспитательных воздействий развивающего характера не может полностью обеспечить формирование его личности, удовлетворить природную потребность в свободной деятельности.

Л.Н. Толстой, ведя, по существу, тот же педагогический поиск, первым показал на опыте и в специальных статьях, каким типом воспитательных отношений можно и нужно дополнить отношение к детям как объектам открытой передачи готового общественно ценного опыта, чтобы это отношение не превращалось в "чересчур заботливую, но не совсем разумную педагогику" (К. Д. Ушинский)

Сходство со взглядами Руссо не должно мешать пониманию существенного отличия от них педагогической системы Л.Н. Толстого в решении проблемы воспитательных отношений. Л.Н. Толстой не считал, как Руссо, что воспитанник является объектом «самого совершенного подчинения» воспитателю, подчинения через "силу вещей", через обстоятельства, организуемые воспитателем. Для Л.Н. Толстого его ученики были объектами не только опосредованных, но и, по преимуществу непосредственных воспитательных воздействий. Самое же главное, дети становились для него *прежде всего субъектами* общей с воспитателем творческой жизненно важной деятельности, субъектами совместного создания нового – и для детей, и для педагога – опыта, и потому уже, в процессе такой деятельности – объектами прямой передачи знаний, умений, интересов, т. е. объектами воздействия личным примером.

Воспитательные отношения, которые строил Л.Н. Толстой, это прежде всего объективные отношения воспитателя и воспитанников **как товарищей по совместному творчеству** – процессу, который направлялся взрослыми и оказывал глубокое влияние не только на воспитанников, но и – специфическим, конечно, образом – на самого педагога.

Даже ошибочная сторона педагогического опыта и воззрений Л.Н. Толстого, в особенности недооценка роли последовательного усвоения

воспитанниками передаваемых им общественно ценных знаний, умений и навыков, имеет огромное перспективное значение. Позиция Л.Н. Толстого – это был росток принципиально нового решения рассматриваемой проблемы. Решения настолько необычного, что увидеть и раскрыть его подлинный смысл стало возможным лишь с течением времени.

Глава 2

Становление педагогики общей заботы

2.1. Содружество поколений – общая забота

В гениальных "Тезисах о Фейербахе" Карл Маркс вскрыл самую суть ограниченности того решения проблемы воспитательных отношений, которое было характерно для педагогики открытой "опекающей" заботы о ребенке. Взяв в качестве примера одно из высших выражений этой педагогики - систему Роберта Оуэна, Маркс отметил, что здесь происходит деление общества на две части, одна из которых "возвышается" над другой, **воспитывая** ее. Это и есть, очевидно, отношение воспитателей как *субъектов открытых воспитательных воздействий* к воспитанникам как *объектам таких воздействий*.

Подчеркнув, что "обстоятельства изменяются именно людьми и что воспитатель сам должен быть воспитан", Маркс дал ключ к принципиально новому решению проблемы воспитательных отношений. "Революционная практика" – вот что выделяет Маркс как основу единства ("совпадения") изменения и обстоятельств и человеческой деятельности, а значит – **единства воспитания воспитанников и воспитания самих воспитателей**.

Применяя и развивая эту идею Маркса, В.И. Ленин дал блестящую отповедь "наследникам" великих демократов прошлого, использовавших в своих узкоклассовых целях их понимание деления членов общества на субъектов и объектов воспитательного воздействия. "Если буржуазные господа и их некритические подголоски, социалистические реформисты, – писал В.И. Ленин, – говорят с таким чванством о "воспитании" масс, то под воспитанием они обыкновенно понимают нечто школьное, педантичное, деморализующее массы, прививающее им буржуазные предрассудки".

Действительное воспитание масс происходит только в их самостоятельной деятельности, только в их самостоятельной борьбе. Только участие **в общей борьбе молодежи и старших поколений** может дать молодым собственный жизненный опыт.

Следовательно, отношение старших поколений трудящихся к младшим поколениям – это прежде всего отношение к ним *как к младшим товарищам* по общей борьбе, по общему строительству нового общества, по воспитанию в этой борьбе и в этом строительстве.

Молодежь, воспитываясь на собственном опыте, одновременно воспитывается и на общем опыте под руководством старших поколений, усваивает от них и вместе с ними накопленный ранее и обобщенный опыт, овладевает знанием всех тех богатств, которые накопило человечество.

В.И. Ленин отмечал, что в отношениях старших и младших поколений есть *две типичные ошибки* – невольные или сознательные, преследующие определенные политические цели. Одна из этих ошибок – неумение или нежелание предоставлять молодежи самостоятельность (а союзам молодежи – организационную самостоятельность), иначе говоря, неумение или нежелание старших ставить молодежь в позицию *товарищей* (хотя и младших) по общему жизненно важному делу, товарищей, которые воспитываются в процессе создания нового общественного опыта.

Другая ошибка в отношениях к подрастающим поколениям – это, напротив, раздувание роли их возрастных особенностей, преувеличение их возможностей, их самостоятельности, иначе говоря, неумение или нежелание ставить молодежь в позицию *младших товарищей*, которые воспитываются, приобретая новый опыт в общей со старшими – и под их руководством – борьбе.

Многие годы В.И. Ленин предостерегал от тех "ложных друзей молодежи", которые в том или ином варианте, с теми или иными целями (но всегда реакционными) допускали или проповедовали такое отношение к молодежи. Выступая на I Всероссийском съезде коммунистов-учащихся 17 апреля 1919 года, В.И. Ленин сказал им: "...Работайте по мере своих сил, не берясь за непосильную работу, работайте под руководством старших".

Именно с этих принципиальных позиций и велась борьба на два фронта: с одной стороны, против авторитарного подчинения, мелочной опеки над молодежным движением, лишавшей молодежные организации инициативы и самостоятельности; с другой стороны, – против "юношеского синдикализма" и авангардизма, гнилых теорий "нейтральности" молодежного движения, против противопоставления молодежи старшему поколению. Подобные попытки сохранялись и в более позднее время, когда разного рода "левые" группировки объявляли в демагогических и провокационных целях молодежь (прежде всего студенчество) единственной по-настоящему "революционной силой современности".

Чрезвычайно важно, что в основе борьбы "на два фронта" против указанных ошибок и извращений лежит единая концепция воспитательных отношений между старшими и младшими поколениями трудящихся, разработанная еще до Октябрьской революции В.И. Лениным на основе идей К. Маркса и Ф. Энгельса.

Сравнение этой концепции с домарксистскими педагогическими воззрениями сразу же вызывает существенной важности вопрос: можно ли считать ее основой нового решения проблемы воспитательных отношений не только между старшими поколениями и молодежью, но и между старшими поколениями и *подрастающими поколениями вообще*, включая детей и подростков?

Ответ на этот вопрос дает практика, опыт. И прежде всего опыт воспитания, который оставил человечеству сам великий Маркс. Он не только с гениальной научной глубиной и революционной силой определил сущность коммунистического воспитания подрастающих поколений, но и вырастил со своей женой и другом Женни трех замечательных дочерей, действительно всесторонне развитых, полных душевной красоты, ума и твердой воли.

В воспитательном отношении Маркса к детям как к младшим товарищам, вместе с ним увлеченно решавшим и малые и большие жизненно важные задачи, начиная от игровых и кончая задачами революционной борьбы, нельзя не увидеть *ведущей* роли творческого содружества взрослых и детей – **педагогика общей заботы** как типа воспитательных отношений.

Именно такая педагогика, такое содружество в семье Маркса являлось неиссякаемым источником **взаимного** (целенаправленного и непроизвольного, скрытого и открытого, прямого и косвенного) воспитывающего влияния детей разного возраста – в непринужденном обмене впечатлениями, знаниями, чувствами, интересами, умениями – и *требовательного отношения каждого младшего члена семьи к себе*: в общих занятиях, в совместных переживаниях горя и радости, в реальной борьбе с общественным злом постоянно возникали (и с возрастом усиливались) ощущение и осознание **необходимости** преодоления своих слабостей, развития своих достоинств во имя успеха общего дела. Отсюда – исключительная скромность и редкая самоотверженность дочерей Маркса при поразительном душевном богатстве!

Именно содружество в общих жизненно важных делах являлось источником и еще одной важной стороны той системы воспитательных отношений, которые строились в семье Маркса: **воспитание самих воспитателей.**

"Дети должны воспитывать своих родителей" – это любимое выражение Маркса (П. Лафарг) имеет свой глубочайший смысл. В нем заключена мысль не только о прямом воспитательном влиянии детей на взрослых – влиянии сначала по преимуществу произвольном – своей жизнерадостностью, искренностью, любознательностью, а в подростковом и юношеском возрасте и открытой требовательностью. Такое влияние, приобретающее постоянно действующую и все возрастающую силу, стимулирует и другие, естественным и необходимым образом идущие в этих условиях процессы: **взаимное воспитывающее воздействие родителей и самовоспитание** каждого воспитателя. Взаимное воспитывающее воздействие испытывают наряду с родителями и другие взрослые, участвующие вместе с родителями в общих жизненно важных делах, для семьи Маркса таким человеком был прежде всего Фридрих Энгельс.

Опыт воспитания в семье Маркса имел свои неповторимые особенности, носил во многом уникальный характер благодаря личности отца, вместе с тем, этот опыт выразил в своей сущности объективную необходимость развития новых воспитательных отношений. Это подтверждает уже тот факт, что в семейной жизни передовой демократической и революционной интеллигенции примерно в одно и то же время, в одну и ту же историческую эпоху, но совершенно независимо друг от друга, в разных странах, в разных конкретных условиях возникают педагогические явления, очень близкие, глубоко родственные тем, о которых говорилось выше. Ярчайший пример – опыт воспитания в семье Ульяновых.

Изучая воспоминания родных и близких Владимира Ильича Ленина, убеждаешься в том, что Илья Николаевич и Мария Александровна Ульяновы постоянно имели перед собой общую высокую цель: воспитать каждое поколение своих детей людьми гармонически развитыми, знающими, любящими свою Родину, свой народ, наделенными душевным благородством, бескорыстием и самоотверженностью. Убеждаешься в том, насколько проницательны, едины и последовательны были они в выборе и использовании решающего условия достижения этой цели – **отношений подлинного содружества взрослых и детей** – педагогики общей заботы.

В доме Ульяновых проявлялось постоянное стремление родителей воспитывать своих детей не только открытой передачей общественно ценного опыта, не только открытыми дисциплинарными воздействиями, но и во все большей степени духовным общением – в играх и трудовых делах, в занятиях искусством и в обсуждении жизненно важных вопросов. Именно это духовное единение, основой которого было глубокое внутреннее благородство отца и матери, их потребность в добре, красоте,

справедливости, их отвращение к произволу, нечестности, лени, охватывало собой каждое поколение детей, родившихся в семье Ульяновых. Оно естественным образом вызывало воспитывающее влияние старших детей на младших и незаметно формировало у каждого из шестерых детей потребность и способность жить по-своему – творчески, общим делом, заботясь о других и не щадя себя.

Семья Маркса и семья Ульяновых... Что же их сближает? Чем объяснить близкие результаты воспитания в этих, столь непохожих семьях? Может быть, личным примером родителей? Но в истории человечества немало фактов, когда в семьях замечательных передовых для своего времени людей вырастали ограниченные, недалекие люди. Может быть, наследственной одаренностью детей? Но разве столь уж редки случаи воспитания людей очень способных, талантливых, но с низкой душой, мещанскими идеалами? Может быть, наконец, высокими идеалами, целями, которые ставили перед собой родители, и разнообразием средств всестороннего развития детей? Но ведь столько самых лучших родительских намерений оказывались неосуществленными, несмотря на то, что родители и играли с детьми, и привлекали их к труду, и постоянно беседовали с ними...

Дело, очевидно не в том, в какие игры играть и какие книжки читать, о чем беседовать. В семьях Маркса и Ульяновых играли в разные игры, читали разные книги, беседовали на разные темы... Сближает эти семьи иное: **как** там играли с детьми, **как** читали книги, **как** гуляли и беседовали, **как** трудились и праздновали. Дело, очевидно, *в соответствии* высоким целям системы воспитательных отношений, которая строилась и в семье Маркса, и в семье Ульяновых и уже поэтому не представляла собой уникального неповторимого явления. Ростки этой системы возникали в разных странах, чаще всего в семьях прогрессивной интеллигенции и передовых рабочих. Они возникали там, где взрослые оказывались способными не только поставить перед собой демократические, революционные цели воспитания, но и преодолеть (в той или иной мере) традиционное отношение к детям, как объектам только открытых воспитательных воздействий – авторитарных или "развивающих", – не впадая при этом в другую крайность – воспитание ребенка "свободой".

Подобный процесс, но с еще большими трудностями, шел и в сфере общественного воспитания детей и подростков в воспитательных учреждениях разного типа. И здесь наиболее смелые и демократически мыслящие педагоги стремились строить воспитательный процесс на началах **педагогике общей заботы как ведущего типа отношений.**

Однако противодействие всей официальной системы, для которой *авторитаризм всегда являлся наиболее удобным педагогическим способом воспитания*, обычно более или менее быстро пресекало эти попытки или сводило на нет их результаты.

Это положение стало меняться именно в России в годы общего подъема революционного движения. Не случайно ко времени первой русской революции относится начало замечательного педагогического опыта Станислава Теофиловича Шацкого и его товарищей. И не случайно, что этот талантливый и демократически мыслящий человек, с ранних лет страстно искавший пути освобождения ребенка из-под гнета официальной, авторитарной системы воспитания (под сильным влиянием опыта Л.Н. Толстого!), нашел выход в создании такого типа воспитательных отношений, который удивительно напоминал отношения взрослых и детей в дружных семьях, живущих передовыми общественными интересами.

Успех первого опыта С.Т. Шацкого, сумевшего вместе с Н.У. Зеленко летом 1905 года в течение нескольких месяцев буквально переродить безнадзорных, одичавших ребятишек, вывезенных на дачу под Москвой, имеет четкое объяснение. Шацкий и Зеленко с первых же часов общения с детьми стали организаторами и искренними участниками общих жизненно важных дел всех жителей этой маленькой летней колонии – и насущных бытовых забот, и разнообразных игр, и занятий искусством... Но, пожалуй, самой смелой и удачной находкой молодых педагогов была сходка – общее собрание, общий разговор по душам, который устраивался почти каждый вечер, шел, естественно, при направляющей роли взрослых и постепенно стал средством превращения каждого воспитанника в организатора, строителя общей жизни. Недоверие "детей улицы" к непонятным для них взрослым быстро исчезло, так как эти взрослые на деле были их старшими товарищами, делили с ними все заботы, радости и огорчения, учили их многому, учили как жить интереснее, дружнее, красивее и учили тоже как старшие друзья. Это воспитательное воздействие взрослых как старших друзей (всякое иное встретило бы у этих детей и подростков острое сопротивление) в условиях общей полноправной, увлекательной жизни, вытеснившей ссоры, драки, истерики, стало все чаще соединяться со взаимной уважительной требовательностью воспитанников, с их благотворным влиянием друг на друга, с новым отношением к себе: появилось ощущение собственного достоинства, собственного роста и стремление к такому росту.

Каждый день напряженной жизни этой "большой семьи" был огромной школой и для самих педагогов, мобилизуя все их творческие силы, побуждая

немедленно извлекать уроки из происходящих событий, обмениваться опытом и предъявлять к себе новые требования.

Бурный, буквально на глазах совершившийся процесс духовного, нравственного развития воспитанников был одним из источников быстрого творческого роста самого Шацкого и его друзей. Систему воспитательных отношений, найденную ими летом 1905 года, они стали совершенствовать сначала в форме детских клубов, а затем, с 1912 года, – в условиях школы-колонии, выразительно названной "Бодрая жизнь".

В этих условиях творческое содружество воспитателей и воспитанников разного возраста охватило, может быть, впервые в истории воспитательных учреждений и сферу обучения, и в тесном единстве с ним – различные стороны внеучебной жизни учащихся и педагогов: быт, производительный (сельскохозяйственный) труд, экскурсии и путешествия по родному краю, овладение физической культурой, занятия искусством – музыкой, пением, рисованием, драматизацией и т. д.

В этом многогранном потоке действительно **бодрой жизни** старших и младших важную роль играла их **совместная организаторская работа**, а высшее ее выражение – общее собрание ("сходка") – являла одним из самых действенных средств воспитания.

Обобщая опыт первых лет колонии "Бодрая жизнь", С.Т. Шацкий четко определил сущность воспитательных отношений, которые сознательно строились им и его сотрудниками: "Итак, колония шла к созданию общества, но не детского только, а общества детей и взрослых. Руководители должны быть членами колонии, подобно детям, но они в то же время регулируют общую жизнь и изучают ее, чтобы самим не стоять на месте, вводить все новые и новые пути для совершенствования нашей жизни".

Чрезвычайно интересные глубинные воспитательные процессы, протекающие в школе-колонии тщательно изучались С.Т. Шацким и его сотрудниками и направлялись на осуществление единых педагогических задач. Очень интересным оказалось, например, не только воздействие старших воспитанников на младших (которое тонко организовывалось педагогами так, чтобы не было никакой опеки сильных над слабыми), но и умело используемое влияние младших детей на подростков. "Маленькие, – отмечает С.Т. Шацкий, – всегда вносили очень хороший тон в жизнь колонии; их дружные игры, исполнительность в работах и сплоченность были очень приятны, и у более старших колонистов всегда пробуждалось хорошее чувство заботливости по отношению к ним".

Говоря о младшем поколении воспитанников, С.Т. Шацкий в одном суждении определяет самое главное в диалектике взаимоотношений

младших со старшими. Младшие участвовали в дежурствах (т. е. в общей заботе о колонии!) наравне со всеми, со старшими и взрослыми, но участвовали по-своему, выполняя более легкую работу. У них были и свои особые функции в трудовых делах колонии, несколько иной, чем у старших режим дня, много своих маленьких дел: наведение порядка у себя в комнате, игры, работы, даже "свои собрания", где говорилось только о делах и происшествиях в их среде. Однако все это рассматривалось и действительно было лишь особой частицей общей жизни колонии.

Таким образом, в опыте С.Т. Шацкого выявилось два способа объединения младших и старших воспитанников в общих делах: объединение их в одном сводном коллективе (например, при дежурстве на кухне) или объединение постоянных первичных коллективов, в которые входят только старшие или младшие. Важнейшую роль в обеспечении такого единства играли специально работавшая с малышами сотрудница и несколько старших девочек. Они воспитывали у малышей более сознательное отношение к общей жизни колонии, участвовали в "больших" собраниях, где частенько вносили то или иное предложение. Возрастные особенности учитывались педагогами колонии и в таких видах деятельности, как занятия искусством, художественное творчество. С.Т. Шацкий отмечает: "У нас образовалось несколько групп, занимавшихся пением отдельно, – маленькие, средние, старшие, а по вечерам все пели вместе. Дети полюбили эти вечера и оценили то, как много дает музыка".

Примечательно, что занятия музыкой, пением (начиная с прослушивания) рассматривались педагогами колонии, а под их влиянием постепенно и воспитанниками, как необходимая сторона общей жизни, которая может становиться все полезнее и радостнее, как часть общей заботы о постоянном улучшении этой жизни.

У С.Т. Шацкого отчетливо выступает понятие "забота" о колонии, о каждом ее члене (и во все растущей степени – о других людях), как наиболее емкое определение единой сущности тех разнообразных видов деятельности, форм поведения и общения, которые составляли содержание жизни "общества детей и взрослых". Мысль о том, что "лучшая жизнь для колонии возможна, лишь бы сами колонисты стали заботиться о колонии, как о "своей", с первых дней звучавшая лейтмотивом в разговорах педагогов с воспитанниками, превратилась из мечты в действительность потому, что воплощалась ежедневно и ежечасно в реальных действиях и поступках взрослых, а под их воздействием и детей. Эта забота воплощалась в разнообразных видах труда, причем труд из обязанности превратился именно в заботу, когда стал организовываться как добровольный, по маленьким

дружеским группам-артелям. Эта забота воплощалась и в работе над журналом, в сочинении и разыгрывании сначала маленьких сценок, а потом целых спектаклей, в подготовке и показе концертов, в создании уюта в помещениях колонии и постепенно – что особенно важно! – в повседневном внимании к каждому колонисту.

Мало того, опыт "Бодрой жизни" убедил С.Т. Шацкого в *возможности и необходимости* организации такой общей заботы о колонии, как заботы *творческой*. "...По нашему глубокому убеждению, начатки творческой силы существует почти у всех, у маленьких и у больших людей – надо лишь создать для проявления ее подходящие условия". В необходимости – потому, что только в совместной творческой деятельности, наполненной поиском нужного, полезного, радостного людям, формируются качества нового человека и у воспитанников и у воспитателей. Лучшее доказательство – тот сложный, но поучительный путь организации трудовой деятельности, который был проделан в колонии. Этот путь привел к традиции "со всем знакомиться", замечать, "где какие недостатки", "исправлять, доделывать, придумывать, что можно еще нового сделать, и если все хорошо, то начинать самим новую работу; а если кто будет просить помочь, то не отказываться". Традиция эта сложилась под непосредственным влиянием самих педагогов, но не под открытым воспитательным воздействием, а под влиянием личного примера воспитателей как ведущих участников действительно общей практической и организаторской деятельности – участников первых трудовых "починов", их оценки и обсуждения на страницах колониистского журнала и на общих собраниях.

Вся дореволюционная эпопея Шацкого и его сотрудников была настолько необычной и смелой, настолько противопоказанной господствующей системе воспитания, что только исключительное упорство и изобретательность в непрестанной борьбе с гонениями властей да благоприятное стечение обстоятельств дали им возможность сохранить и развить начатое дело.

Отношение к исканиям С.Т. Шацкого круто меняется после победы революции. В 1918 году по решению правительства школа-колония "Бодрая жизнь" объявляется 1-ой Опытно-показательной станцией Наркомпроса РСФСР и существует в таком качестве – как ведущая лаборатория и источник передового педагогического опыта – до 1931 года. Признание новым государством важности опыта С.Т. Шацкого было только одним из свидетельств значения, которое в новых исторических условиях приобретало **содружество старших и младших поколений как тип воспитательных отношений.**

В новой программе воспитания (наиболее полно раскрытой В.И. Лениным в исторической речи на III съезде комсомола) была обоснована необходимость и возможность коренного преобразования всего дела учения, организации и воспитания новых поколений. Характерной чертой этого коренного преобразования является неразрывная связь и взаимозависимость двух важнейших задач и путей воспитания: во-первых, глубокого овладения "знанием всех тех богатств, которые выработало человечество" и во-вторых, формирования качеств коммунистической нравственности – в процессе практической деятельности, общего труда.

Без глубокого усвоения культуры, без самостоятельно продуманных, критически переработанных, превращенных в руководство к действию знаний, невозможно успешное участие в строительстве нового общества, а значит, невозможно и нравственное воспитание. Однако сам этот совершенно новый - по сравнению со старой школой – подход к знаниям, качественно иной характер их усвоения, само преодоление зубрежки, натаскивания, муштры в учении, вызывается и питается именно потребностями практической деятельности, причем не только будущей (по окончании школы), но и сопровождавшей весь процесс обучения в школе.

Эта фундаментальная мысль о постоянном творческом участии подрастающих поколений вместе со взрослыми в решении общих жизненно важных общественных задач как основа воспитания означала необходимость перехода к новой системе воспитательных отношений, превращения возникших ранее ростков такой системы в общезначимую педагогическую закономерность.

2.2. Общая забота – коллективная творческая жизнь

Особенно ярким практическим воплощением этих идей стало в нашей стране созданное и развернувшееся под руководством партии молодежное и детское движение, охватившее к 1925 году три юных поколения: молодежь, подростков, детей младшего школьного возраста.

Сама организационная структура этого движения – комсомольские ячейки работали под руководством партийных организаций, пионерские отряды возникали и действовали при комсомольских ячейках, а октябрятские группы – при пионерских отрядах – открывала богатые возможности для содружества всех трех поколений, для творческого участия каждого из них в решении общих задач.

В невиданном ранее масштабе по отношению к сотням тысяч и миллионам детей, подростков, юношей и девушек действовала

закономерность: воспитанники потому успешно готовились к будущей борьбе за дело рабочего класса, что уже были юными участниками этой борьбы в настоящем, и тем успешнее, быстрее готовились, чем активнее, сознательнее действовали как *младшие товарищи своих воспитателей* – коммунистов. Это проявлялось и в ликвидации беспризорности, и в заботе о безнадзорных ребятах, в преодолении неграмотности и в культурном шефстве города над деревней, в праздновании дат Красного календаря и в делах МОПРа, в укреплении обороноспособности нашей страны и ряде других дел.

Другим, не менее важным путем привлечения подраставшего поколения к участию в "делах государственного значения" (по выражению А.С. Макаренко) была деятельность школ и воспитательных учреждений разного типа. Под влиянием опыта "Бодрой жизни" С.Т. Шацкого, иногда независимо от него, в разных концах нашей страны еще с тяжелейших лет гражданской войны стали возникать действительно единые школьные и воспитательные коллективы, в которых учителя и учащиеся, воспитатели и воспитанники вместе жили интересами строительства социализма, на деле были в общественной жизни младшими и старшими товарищами по общим жизненно важным делам.

Московская школа-коммуна имени Лепешинского и школа-коллония "Красные Зори" под Ленинградом, которой с 1918 года по 1938 год руководил Игнатий Вячеславович Ионин, организатор многогранной дружной жизни больших и маленьких краснозорьцев: сельскохозяйственного труд культурно-просветительной работы, литературного творчества и оборонно-спортивных занятий.

"Республика ШКИД" во главе с ее "президентом" Виктором Николаевичем Сорока-Росинским и художественная школа-коммуна в поселке Мстёра, воспитанники которой до сих пор с восхищением вспоминают своих старших друзей-педагогов, учивших и учившихся вместе с ними жить коллективной творческой жизнью.

Опытно-показательная трудовая школа-коммуна имени Карла Либкнехта в Ташкенте и маленькая сельская школа алтайской коммуны "Майское утро", ставшая известной всему миру после полета в космос Германа Титова: родители "Космонавта-2" были одними из тех, кого воспитали настоящими людьми учитель этой школы Адриан Митрофанович Топоров... Большевская трудовая коллония под Москвой и Харьковская коммуна имени Дзержинского, принявшая эстафету от прославленной коллонии имени Горького...

И это только немногие из школьных и воспитательных коллективов, в которых воплощалась жизнь новая система воспитательных отношений.

Среди них особое место занимают воспитательные учреждения, которыми руководил и опыт которых обобщал в своих выдающихся теоретических трудах Антон Семенович Макаренко. Весьма характерно признание, сделанное им на первых страницах "Педагогической поэмы": предпринятый им и его товарищами зимой 1920 года "поиск истины", поиск ответа в педагогической литературе вопрос, **как** воспитывать нового человека, привел к отрицательному результату. Антон Семенович пришел к выводу о том, что "никакой науки нет и никакой теории нет, что теорию нужно извлечь из всей суммы явления", происходивших в колонии. Речь, очевидно, шла не об отсутствии всякой педагогической теории, тех или иных теоретических систем, а о том, что господствовавшая в педагогических воззрениях концепция открытых опекающих воздействий на ребенка, как единственного типа воспитательных отношений, не соответствовала целям коммунистического воспитания.

Ответ на вопрос, **как** воспитывать нового человека, А.С. Макаренко нашел тогда же в речи В.И. Ленина на III съезде комсомола. Весь многолетний опыт макаренковских коллективов, их восемнадцатилетняя "педагогическая поэма" – это, по существу, блестящее воплощение идей о воспитании подрастающих поколений в революционной практике, в борьбе за строительство нового общества вместе со старшими поколениями и под их руководством.

Формирование колонистов-горьковцев и коммунаров-дзержинцев шло прежде всего в делах, которые были частицами общей борьбы советского народа за восстановление народного хозяйства: охрана леса, создание и укрепление образцовых сельскохозяйственных ячеек сначала на базе бывшего имени Трепке, а потом в Куряжа; за культурную революцию – борьба с самогоноварением, колонистский театр, работа школы, а потом и рабфака, за индустриализацию страны – от мебельной фабрики к заводам, выпускающим электросверлилки и фотоаппараты. Все эти дела «государственного значения» были одновременно делами на радость и пользу колонии и коммуне, каждому их воспитаннику. С другой стороны, события и повседневные дела колонистской (и коммунарской) жизни, которые, казалось бы, являлись сугубо внутренними (от вечеров дружеского общения, игр, чтения вслух до летних походов-путешествий по стране), доставляя радость и пользу воспитанникам, вооружали их знаниями, идеалами, нравственным и эстетическим опытом, неиссякаемой энергией, необходимыми для участия в работе "на общую пользу".

Воспитанники колонии и коммуны воспитывались прежде всего ежедневном практическом труде вместе с рабочими и крестьянами, решая различные задачи, от самых простых до таких сложных, как освобождение нашей страны от импорта дорогостоящих инструментов и фотоаппаратов.

Конкретным выражением тех воспитательных отношений, в которых формировались воспитанники колонии и коммуны, было постоянное сотрудничество с разными взрослыми коллективами: с комсомольцами и коммунистами окрестных сел, с рабочими полтавских железнодорожных мастерских и харьковских заводов, с артистами и чекистами Украины; их дружба со многими представителями старшего поколения, особенно с Алексеем Максимовичем Горьким. Такое сотрудничество и такая дружба оказывали огромное воспитывающее влияние на юных горьковцев и дзержинцев.

Собственно педагогическим выражением тех же отношений были и отношения воспитателей и воспитанников внутри самой колонии и коммуны. Педагоги, сотрудники этих воспитательных учреждений были как бы постоянными полпредами старших поколений, занимая объективно позицию старших товарищей воспитанников *во всех делах*.

Воспитанники колонии и коммуны потому так охотно участвовали во всех делах "государственного значения", что вместе с ними и впереди них участвовали в этих делах педагоги, не случайно называвшиеся сотрудниками. Именно совместное с педагогами участие во всех видах общественно полезной работы делало эту работу и объективно, и в глазах воспитанников прежде всего не воспитательной, т. е. специально организуемой для воспитания, а общей жизненно важной деятельностью, лучшим путем постоянного улучшения окружающей и своей жизни.

При специфическом для колонии контингенте воспитанников новый тип воспитательных отношений оказался весьма эффективным потому, что А.С. Макаренко упорно строил именно этот тип отношений, как ведущий. В результате воспитанники все более охотно усваивали открыто передававшийся им общественно ценный опыт во время учебных занятий и во внеучебной жизни, делая своими открыто предъявлявшиеся им требования дисциплинарного характера.

Интересная в этом плане история "перевоспитания" куряжан, которая показала характер реальных отношений между воспитателями и воспитанниками в учреждениях, руководимых А.С. Макаренко. В куряжской эпопее, как известно, огромную роль сыграло знаменитое общее собрание, на котором выступал Жорка Волков. В ответ на злой вопрос из толпы куряжан, кто "хозяин" у горьковцев, Жорка ответил с широкой улыбкой: "Вот дурачье!"

Антону Семеновичу мы доверяем, потому что он наш и мы действуем вместе". Эта реплика показывает, что сам Макаренко отлично понимал, в чем заключается та истина, которую он тщетно искал в старой педагогической литературе зимой двадцатого года...

Да, А. С. Макаренко и его сотрудники потому стали замечательными воспитателями сотен и тысяч настоящих патриотов нашей Родины, что они *на деле, реально* вместе с воспитанниками и впереди них шли на охрану леса, выращивали сортовые семена для сельских тружеников и ставили спектакли, украшали к празднику Харьков и строили свой завод, что они первыми начинали общую борьбу за честь колонии и коммуны, за решение новых, все более сложных задач.

Именно в этой борьбе шел сложнейший процесс воспитания *каждого* воспитанника как объекта скрытых (а по мере необходимости – и открытых) воспитательных воздействий.

Рассмотрим этот процесс на примере лишь одной, театральной стороны жизни колонии имени Горького.

Колонистский театр, как подчеркивает А.С. Макаренко, был не просто драмкружком – средством художественного воспитания или развлечения воспитанников, а также и *делом*, как и другие дела – сельское хозяйство, восстановление имения, как порядок и чистота. Делом на радость и пользу горьковцам, но, главное, на радость и пользу окружающим людям. В театральной деятельности горьковцев, которая "кипела в грандиозных размерах", шел интенсивный процесс открытой передачи всем колонистам (ибо все принимали участие в подготовке и показе спектаклей!) разнообразнейшего опыта, которым владел А.С. Макаренко – политического, нравственного, эстетического, общеобразовательного. Этот опыт усваивался воспитанниками охотно и сознательно, так как воспитанники не на словах, а на деле видели его значимость не только для будущего, но и для настоящего, для успеха их театрального, как, впрочем, и всех других дел "государственного значения".

А.С. Макаренко и во время подготовки и во время показа спектаклей глубоко воздействовал на воспитанников как непосредственно, так и опосредованно: и путем написания пьес, и путем организации обслуживания публики, и путем общей уборки помещений после спектаклей. Эти воздействия *как воспитательные* были большей частью скрытыми, ибо их открытой целью являлось достижение практических результатов – сделать как можно лучше. Скрытые воспитательные воздействия переходили в открытые, если объективная необходимость требовала проявления (применения, развития) тех или иных субъективных качеств, знаний, умений.

Но эта открыто предъявляемые воспитательные требования (оценки и т. д.) тоже охотно воспринимались, усваивались и использовались воспитанниками, ибо также отчетливо выступали как средства успешного осуществления общего творческого дела. При этом наряду с усвоением старого опыта создавался и накапливался новый общественно ценный опыт, преодолевались вредные привычки, черты характера.

Итог восемнадцатилетнего практического опыта новых воспитательных отношений А.С. Макаренко подвел в своей важнейшей теоретической работе «Методика организации воспитательного процесса». В главе "Работа воспитателей" содержится вывод, имеющий, на наш взгляд, фундаментальное значение для понимания опыта и теоретических взглядов Макаренко: "...Сущность педагогической позиции воспитателя должна быть скрыта от воспитанников и не выступать на первый план... Советская педагогика есть педагогика не прямого, а параллельного педагогического действия. Воспитанник нашего детского учреждения есть раньше всего член трудового коллектива, а потом уже воспитанник, таким он должен представляться самому себе... В его глазах и воспитатель должен выступать тоже, прежде всего, как член того же трудового коллектива, а потом уже как воспитатель, как специалист-педагог и поэтому соприкосновения воспитателя и воспитанника должны происходить не столько в специальной педагогической плоскости, сколько в плоскости производственного трудового коллектива, на фоне интересов не только узкопедагогического процесса, а борьбы за лучшее учреждение, за его богатство, процветание и добрую славу, за культурный быт, за счастливую жизнь коллектива, за разум и радость этой жизни. Перед коллективом воспитанников воспитатель должен выступать как боевой товарищ борющийся вместе с ними и впереди них за все идеалы первоклассного советского детского учреждения".

Сложность познания теоретического наследия замечательного советского педагога заключается, по нашему мнению, в том, что, излагая свои взгляды на отдельные вопросы методики воспитания, А.С. Макаренко далеко не всегда раскрывал их зависимость от решения коренной проблемы – сущности новых воспитательных отношений. Именно поэтому создавалась видимость самодовлеющего значения ряда таких факторов, которые для самого Макаренко никогда такого значения не имели.

Так получилось, например, с "параллельным педагогическим действием" – понятием, которое Макаренко употреблял в двух смыслах: в смысле опосредованного (через первичный коллектив-отряд) воздействия на личность и в более широком смысле – параллельности двух плоскостей в системе воспитательных отношений – плоскости отношений воспитателей и

воспитанников как членов одного и того же трудового коллектива и плоскости отношений воспитателя к воспитаннику как объекту открытых воспитательных воздействий.

Очевидно, что второй смысл понятия "параллельное действие" гораздо шире первого, ибо предполагает не только опосредованное, но и прямое воздействие на воспитанника, подчеркивая целесообразность скрытия воспитательных воздействий любого вида в общей борьбе за счастливую жизнь коллектива. В этом, широком, смысле "педагогика параллельного действия" включает в себя и "параллельное действие" в узком смысле слова и "индивидуальное действие". Выделение же из этой логики "параллельного действия" и придание ему самодовлеющего характера может привести к тому, что противоречит самой сущности новых воспитательных отношений: на первый план выступит снова воспитатель как субъект открытых воспитательных воздействий, использующий других воспитанников (коллектив воспитанников, детский коллектив и т. п.) для опосредованного, но открытого воздействия на каждого воспитанника. Однако такая позиция в воспитательном опыте Макаренко была вспомогательной.

То же может произойти с понятиями "уважение" и "требовательность". Для Макаренко они были, по существу, выражением отношения к воспитаннику прежде всего как к младшему товарищу по общей борьбе за лучшую жизнь и потому как к объекту скрытых педагогических воздействий. Конечно, Макаренко ставил воспитанников и в позицию объектов открытых воспитательных воздействий, в особенности дисциплинарного характера. Но вспомогательный характер таких воздействий и соответственно – такой требовательности и такого уважения отчетливо выявляется при рассмотрении макаренковского учения о стадиях развития открытых требований в контексте всего опыта колонии имени Горького и коммуны имени Дзержинского. С точки зрения сущности макаренковской педагогики, даже "диктаторские" требования воспитателя на первой стадии должны выражать объективные потребности начавшейся общей борьбы за счастливую жизнь единого коллектива. Развитие требований, переход с одной стадии на другую может происходить только в том случае, если воспитанник всё больше осознают себя товарищами по общей – с воспитателями! - борьбе за улучшение своей и окружающей жизни.

И уже совсем чужеродным для всего духа, сути опыта и теоретических взглядов А.С. Макаренко окажутся такие звенья его методики, как элементы военизации, угроза, наказания, как формула "...Единственное, что нужно требовать, - это подчинение коллективу", если их рассматривать обособленно от того решения проблемы воспитательных отношений, убежденнейшим

сторонником которого был руководитель колонии имени Горького и коммуны имени Дзержинского.

Тогда можно прийти к выводу о том, что все эти средства есть выражение старого, авторитарного отношения к воспитаннику как послушному, бездумному исполнителю воли старшего, использующего теперь в своих целях "детский коллектив", а проще говоря, – самих воспитанников как проводников воли старшего, что у Макаренко "командирская педагогика" и даже "жандармский" опыт. Именно эта логика лежала в основе всех тех обвинений, которые предъявляли Антону Семеновичу его противники.

В этой связи большой интерес представляет сравнение "кредо" А.С. Макаренко и педагогических воззрений Н.К. Крупской. В отличие от Макаренко, Н.К. Крупская отрицала применение принуждения, угроз, наказания, но была его единомышленником в решении вопроса о том, какие воспитательные отношения соответствуют целям коммунистического воспитания. "Если будем смотреть вперед, – подчеркивает Н. К. Крупская, – будем строить детские организации, как спаянные общими переживаниями, общими стремлениями коллективы, где ребята чувствуют себя товарищами, где они никого не боятся, ничего не делают напоказ, где они сознают себя активными членами советского строя, борющимися вместе со взрослыми за лучшую жизнь".

Необычайно важно, что у Н.К. Крупской отчетливо выступает не только различие объективной и субъективной сторон новой системы воспитательных отношений, но и подлинная диалектика их взаимосвязи: первичность объективной стороны и обратное влияние субъективной стороны на развитие реальных отношений.

Подчеркнув, что в картинах будущего, которые были нарисованы социалистами-утопистами, "почти ничего не говорилось об организационном укладе социалистического общества", Н.К. Крупская характеризует этот уклад следующими словами: "Совместная работа по общему плану на общую пользу" (суть объективной стороны воспитательных отношений в широком, социальном смысле!) "будет воспитывать подлинное уважение человека к человеку" (главное в субъективной стороне этих отношений!), "а коллективные переживания, коллективная мысль и воля создадут такое взаимное понимание и близость, что иным станет весь общественный уклад".

В работах Н.К. Крупской, обобщившей огромный опыт детского коммунистического движения в нашей стране, опыт передовых школ и воспитательных учреждений, нашли свое конкретное воплощение и развитие идеи о воспитании старших и младших поколений в "революционной

практике" (К. Маркс). Н.К. Крупская раскрыла это понятие применительно к детям и подросткам, указав, что они могут и должны принимать участие в общей борьбе за улучшение своей и окружающей жизни, думать над тем, как это сделать возможно лучше. По мнению Н.К. Крупской, для ребенка, подростка окружающей жизнью является жизнь не только других людей, но и его собственная жизнь "в товарищеском окружении".

"И нужно, – подчеркивает Н.К. Крупская, – чтобы каждый из ребят выполнял хотя бы самую маленькую, по своим силам, часть работы, чтобы он принимал участие в общем деле..."

С этих позиций Н.К. Крупская подходит и к вопросу о взаимоотношениях младших и старших воспитанников. Как и С.Т. Шацкий, как и А.С. Макаренко, она считает, что эти отношения должны быть тем же сотрудничеством, что и их отношения со взрослыми. Младшие и старшие, дети и подростки воспитываются, внося свою лепту в общее дело. Резко критикуя случаи, когда в мастерской, клубе работают только старшие пионеры, не допуская младших, начинающих – в знак протеста – озорничать и становиться поэтому объектами открытых воспитательных воздействий, Н.К. Крупская отмечает, что участие младших в общем труде подтянуло бы их, заставило внутренне дисциплинироваться.

Отличие педагогической концепции Н.К. Крупской от теоретических воззрений А.С. Макаренко проявляется в их отношениях к воспитаннику. Надежда Константиновна считала, что объективный характер воспитательных отношений товарищеского сотрудничества может и должен проявляться прежде всего **в уважении** к воспитаннику, в вере в его способности принимать участие в улучшении жизни, в тех средствах воздействия на него, которые отражают отношение к нему, как участнику общего дела – прежде всего в **увлечении** этим делом ("заинтересовать", "заразить убежденностью", "заполнить жизнь детей радостной, свободной деятельностью").

А.С. Макаренко в своих выступлениях и теоретических работах на первый план выдвигал **требовательность** к воспитаннику, но тоже, как к участнику общей борьбы, подчеркивая ее единство с уважением. Первостепенное значение А.С. Макаренко придавал выражению объективной необходимости тех или иных действий, поступков и качеств личности для достижения поставленных единым коллективом и его руководителями (педагогами) целей – практических и воспитательных. И хотя в опыте колонии имени Горького и коммуны имени Дзержинского никогда не было крена в сторону таких средств воздействия, которые наиболее остро выражают именно требовательность (приказ, угроза, наказание и т. п.), а

главную роль играли именно те средства, за которые выступала Н.К. Крупская, все же А.С. Макаренко считал нужным подчеркивать необходимость подчинения личности коллективу.

Понять истинный смысл различий в *субъективных выражениях* одних и тех же *объективных воспитательных отношений* можно, лишь учитывая ту обстановку, в которой строились тогда (20-30-е годы) эти отношения в нашей стране, – обстановку острейшей борьбы с педагогическим авторитаризмом и "свободным воспитанием".

2.3. Борьба идей

Первейшим врагом был авторитаризм, против которого страстно выступала Н.К. Крупская, а вместе с ней и под ее руководством те видные советские педагоги, которые закладывали основы трудовой школы, строили и обобщали опыт непосредственного участия школьников и педагогов в социалистическом строительстве, боролись с вековыми традициями зубрежки, "словесности", "натаскивания" учащихся – С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, М.М. Пистрак, А. Пинкевич и другие.

Н.К. Крупская не только вскрывала пережитки авторитаризма в школьных условиях и в набиравшем силу детском движении, но и показывала, как в этом движении, вследствие забвения его специфики, его отличия от процесса обучения, возникают различные формы чрезмерной опеки взрослых по отношению к пионерам и октябрятам в тех случаях, когда они становятся по преимуществу объектами открытых воспитательных воздействий со стороны вожатых ("политизация", увлечение методом "заданий" и т. п.).

Однако в детском движении и в школьном деле эта же борьба с пережитками авторитаризма и проявлениями чрезмерной опеки уже с начала 20-х годов стала порождать нового, все более опасного противника оптимальной системы воспитательных отношений: разнообразные модификации "педагогике свободного воспитания".

Увлекаясь идеей всемерного раскрытия творческих сил ребенка и подростка, некритически воспринимая внешне "революционные", а по существу, мелкобуржуазные психологические и педагогические концепции и методы обучения и воспитания, ставшие модными на Западе, а главное, не имея достаточного опыта, многие педагоги переоценивали возможности воспитанников, сводили к минимуму целенаправленное воспитательное воздействие на них, отдавали "на откуп" стихийным влияниям среды.

В детском движении это приводило к раздуванию самодеятельности пионеров и октябрят, к стиранию граней между теми *особыми* частями общих дел, которые могут и должны выполнять представители разных поколений (взрослые, молодежь, подростки и дети), приводило к так называемому "пичванству" (пионерскому чванству – по выражению Н.К. Крупской), к пренебрежению учебой, систематическим овладением основами наук.

Особенно вредным оказалось влияние идей "свободного воспитания" в системе собственно воспитательных учреждений – детских домов, приемников, колоний и т. п., где нередко наступала полная анархия и развал воспитательной работы.

Именно с этим противником и вел свое главное сражение А.С. Макаренко, подчеркивая значение (особенно в специфических условиях специальных воспитательных учреждений) требовательности к воспитанникам и получая ответные удары – обвинения в авторитаризме.

Проникновение идей "свободного воспитания" в процесс *школьного обучения* в наибольшей мере мешало этому процессу в тех случаях, когда соединялось с переносом особенностей воспитания в общественной жизни на урок и другие формы учебной работы, когда коллективная поисковая работа учителя вместе с учащимися становилась основным методом обучения, а учитель при этом занимал позицию "консультанта", "помощника" школьников.

Раскрытие психолого-педагогической *сущности* этих ошибок могло быть достигнуто лишь путем научного анализа особенностей процесса обучения. Такой анализ провели в 20-е – начале 30-х годов видные советские ученые, но с наибольшей глубиной и полнотой это сделал замечательный психолог и педагог Лев Семенович Выготский.

Л.С. Выготский, подчеркивая, что "процессы развития идут вслед за процессами обучения, создающими зоны ближайшего развития", вскрыл решающую роль подражания, которое, если его принимать в широком смысле, является главной формой, в которой осуществляется влияние обучение на развитие.

Чрезвычайно важно, что ведущие отношения, которые устанавливаются и развиваются в образовательном процессе, Л.С. Выготский определил как "своеобразное систематическое сотрудничество между педагогом и ребенком". Именно это сотрудничество и обеспечивает передачу знаний ребенку в определенной системе и "раннее созревание научных понятий".

Подводя итоги своим исследованиям в этой области, Л.С. Выготский писал: "Таким образом, центральным для всей психологии обучения моментом и является возможность в сотрудничестве подниматься на высшую ступень интеллектуальных возможностей, возможность перехода от того, что ребенок умеет, к тому, что он не умеет, с помощью подражания".

Вместе с тем, в работах Л.С. Выготского содержится глубокая характеристика и другого, вспомогательного, по сравнению с основным ("сотрудничество путем подражания"), типа отношений между воспитателем и воспитанниками. Примечательно, что эта характеристика дается им на примере педагогического опыта Л.Н. Толстого. "Легко заметить, – пишет Л.С. Выготский, – что то, что Толстой проделал с крестьянскими ребятами, иначе как воспитанием литературного творчества, назвать нельзя. Он разбудил в детях совершенно неведомый им до того способ выражения своего опыта и своего отношения к миру, он вместе с ребятами строил, сочинял, комбинировал, заражал их волнением, дал им тему, т. е. направил весь процесс их творчества, показал им приемы этого творчества и т. д. Но это и есть воспитание в точном смысле этого слова".

Л.С. Выготский, таким образом, подчеркивает, что педагогический опыт Л.Н. Толстого ни в коем случае не был опытом "свободного воспитания", а представлял собой особый вид руководства воспитательным процессом, особый тип сотрудничества учителя и учащихся, который Л.С. Выготский назвал *настоящим*. Л.С. Выготский отмечает далее, что такое "настоящее" сотрудничество понималось ребятами как действительно совместная работа, в которой они чувствовали себя совершенно равноправными участниками со взрослыми.

Материалы, рассмотренные в настоящем разделе, позволяют сделать следующие **обобщения**.

Педагогическая сущность нового типа воспитательных отношений заключается в том, что воспитанники и воспитатели занимают здесь реальную позицию прежде всего **субъектов** революционной практики в широком смысле этого понятия, т. е. в творческом преобразовании жизни. При этом воспитанники и воспитатели являются **младшими и старшими товарищами по общей заботе** о лучшей жизни своего "сообщества" (С.Т. Шацкий), по свершению "дел государственного значения", "борьбе за счастливую жизнь коллектива" (А.С. Макаренко), по улучшению окружающей жизни (Н.К. Крупская).

В становлении отношений общей заботы нашли свое полное и глубокое воплощение те прогрессивные тенденции, которые проявлялись в развитии

демократических педагогических воззрений в борьбе с авторитаризмом, за "развивающую" заботу о ребенке.

Важнейшими звеньями воспитательных отношений стали ценнейшие находки замечательных педагогов-демократов эпохи Возрождения: признание важности сотрудничества воспитателя и воспитанника (Ф. Рабле, Ж.-Ж. Руссо и др.); стремление дополнить прямое воспитательное воздействие на ребенка воздействием обстоятельств, "силой вещей" (Ж.-Ж. Руссо, К.А. Гельвеций, великие социалисты-утописты) и сочетанием разнообразных видов деятельности, имеющих не только воспитательное, но и непосредственное жизненно важное значение для воспитанников (И.Г. Песталоцци, Ш. Фурье, Р. Оуэн); идею ценности собственно творческого начала в самодеятельности ребенка (А. Дистервег, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой и др.).

Становление и развитие – в теории и на практике – отношений общей заботы (отношений творческого содружества поколений) не только продолжило борьбу демократической педагогики против авторитаризма в воспитании, но и придало этой борьбе принципиально новый характер. **Впервые** было показано, как можно, не "освобождая" ребенка от всяких воспитательных воздействий, не ставить воспитанников в позицию *прежде всего объектов* открытых воспитательных воздействий (даже и "развивающих"), **впервые** сделало эту позицию вторичной по отношению к позиции субъектов деятельности, причем, деятельности жизненно важной, творческой, общей с воспитателями как ведущими участниками такой деятельности.

Борьба с авторитаризмом и "свободным воспитанием" в нашей стране, начиная с 20-х годов, была противоречивой и имела различный результат в зависимости от того, насколько глубоко сами педагоги понимали специфику воспитания в условиях учебной работы и в условиях внеучебной жизни. Непонимание или невнимание к этой специфике приводило или к переносу особенностей учебной работы на воспитание в общественной деятельности (что становилось причиной недостаточного развития инициативы и самодеятельности пионеров и октябрят) или, наоборот, к переносу особенностей воспитания в общественной жизни на учебный процесс (крайним выразителем подобной тенденции были сторонники "отмирания школы").

Среди педагогов, глубоко понимавших специфику двух важнейших путей воспитания, выделялся А.С. Макаренко, сосредоточивший свои теоретические усилия на разработке теории и методики воспитания ("собственно воспитания", по его выражению). Подчеркивая значение

коллектива в формировании личности нового человека, А.С. Макаренко показал, что коллективные отношения, которые складываются и развиваются в детских воспитательных учреждениях, являются выражением широких общественных отношений, установившихся в нашей стране. А.С. Макаренко впервые раскрыл педагогическую сущность *объективной* стороны того типа отношений, который был ведущим в передовом опыте "собственно воспитания": воспитатель по отношению к воспитанникам занимает прежде всего реальную позицию старшего товарища, борющегося вместе с ними и впереди них, и позиция воспитателя как субъекта воспитательных воздействий "должна быть скрыта от воспитанников и не выступать на первый план".

Таким образом, воспитанники занимают здесь, по существу, две реальные позиции: прежде всего младших товарищей воспитателя по жизненно важной общественной деятельности (*субъектов* такой деятельности) и *объектов* его скрытых, незаметных воспитательных воздействий.

Вместе с тем А.С. Макаренко утверждал необходимость вывода на первый план не только скрытых, но и *открытых* воспитательных воздействий на воспитанников: в частности, все его учение о категорическом дисциплинирующем требовании, которое сам А.С. Макаренко называет *открытым*, и о стадиях развития такого требования является, по нашему убеждению, доказательством именно этой необходимости. Однако из всего духа макаренковского наследия вытекает, что открытое воздействие должно применяться в тех случаях, когда оно не может быть заменено скрытым. Возникает мысль о том, что в опыте "собственно воспитания" и в концепции этого воспитания у А.С. Макаренко строились и обобщались два взаимосвязанных типа воспитательных отношений: один – в котором воспитанники являются объектами скрытых воспитательных воздействий (будучи субъектами общей с воспитателями жизненно важной деятельности), другой – в котором они занимают позицию объектов открытых воздействий развивающего характера (прямых и опосредованных), открытой систематической передачи готового общественно ценного опыта (нравственного, познавательного и т. д.).

Принципом единства уважения и требовательности А.С. Макаренко характеризовал *субъективную* сторону обоих этих типов отношений, имея, очевидно, в виду выражение необходимости и возможности выполнения воспитанниками как скрытых, так и открытых требований.

Если в работах А.С. Макаренко особенно глубоко и полно раскрывалась система воспитательных отношений, характерная для

воспитания в условиях общественной жизни детских коллективов, то в трудах ряда других выдающихся советских педагогов и психологов 20-30-х годов, посвятивших свои исследования проблемам обучения, выявлялась педагогическая сущность и значение воспитательных отношений, свойственных этому пути всестороннего развития подрастающих поколений. Особо важное значение имели здесь положения, выдвинутые Л.С. Выготским – *об отношениях между взрослыми и детьми как решающем факторе развития ребенка*, начиная с самого раннего возраста, о том, что центральным моментом в обучении является особая форма сотрудничества взрослых и детей – сотрудничество, основанное на подражании (в широком смысле слова).

Глава 3

Поиск основ коллективного творческого воспитания

3.1. Объективные и субъективные отношения

Данные современной педагогики и психологии убедительно раскрывают определяющее значение **объективных общественных отношений** человека в формировании его личности, значение, которое проявляется прежде всего в ведущей роли **субъективных**, "внутренних" отношений в структуре личности.

Не менее важно, что на этой основе в последние годы отчетливо проявляется тенденция к выявлению того особого значения, которое имеют для развития личности объективные отношения, **специально организуемые в целях воспитания**, т.е. реальные воспитательные отношения. Эта тенденция получила свое последовательное выражение в психолого-педагогических исследованиях А.А. Люблинской, К.Д. Радиной, З.И. Васильевой, Г.И. Щукиной и других. В этих работах, находящихся в глубоком родстве, раскрывается мысль о том, что направляющая сила воспитания заключается в создании, использовании, организации реальных взаимоотношений ребенка и среды, прежде всего – окружающих его людей.

Воспитание направляет развитие ребенка в соответствии с целями общества постольку, поскольку оно "способно создавать и изменять отношение ребенка к окружающей среде, к людям, к вещам, условиям жизни и деятельности" (Г.И. Щукина).

Эти выводы проливают новый свет на значение передового опыта и теоретического наследия замечательных советских педагогов 20-30-х годов.

Учение А.С. Макаренко о воспитании личности в коллективе как частице всего советского общества было своего рода – по мнению Б.Г. Ананьева – психологическим открытием, поскольку раскрывало социогенез характера,, позволяло проследить переход внешних коллективных связей во внутренние отношения человека к окружающему миру. В оценке, даваемой опыту и учению А.С. Макаренко выдающимся ученым Б.Г. Ананьевым, отчетливо выступает мысль о сущности и значении реальных отношений личности в коллективе (собственно воспитательных отношений) как особо важном проявлении объективных отношений личности и общества. "...Это учение необычайно глубоко показало формирование личности как члена микро- и макрогруппы (коллектива), через которые личность входит в более широкие системы общественных связей и взаимозависимости – в общество, общенародную жизнь и мир человечества" (Б.Г. Ананьев).

Для углубления представлений о развитии личности исключительную важность имеет вопрос о том, как, каким образом, объективные общественные отношения отражаются в субъективных отношениях человека к действительности. Одним из первых советских психологов, поставивших этот вопрос применительно к развитию ребенка, был Л.С. Выготский. Опираясь на его труды, А.Н. Леонтьев выдвинул понятия "реальная позиция", "объективное место" ребенка в общественных отношениях и впервые сделал попытку объяснить своеобразие возрастной характеристики растущего человека изменением такого "места".

Выдающийся психолог и педагог Л.И. Божович, исходя из этой попытки, создала целостную концепцию, раскрывающую механизм превращения объективных отношений личности школьника в его субъективные отношения. Четко различая объективные отношения между людьми (например, отношения между учениками, или между учителями и учениками, или между учеником и родителем) и субъективные отношения (отношения самого ребенка к действительности), Л.И. Божович подчеркнула их единство при первичности первых и указала, что предметом психологического исследования являются лишь субъективные отношения. Эти отношения она называет "внутренней позицией школьника", раскрывая ее как "систему потребностей" и стремлений растущего человека.

Обобщая данные исследований (собственных и своих сотрудников), Л.И. Божович пишет: "Центральным звеном, определяющим структуру личности, является ее направленность, характеризующаяся наличием устойчиво доминирующих мотивов, подчеркивающих и организующих всю мотивационную сферу человека. В зависимости от содержания

доминирующих мотивов складываются и соответствующие им качества личности".

С наибольшей полнотой в педагогической литературе последних десятилетий теория и методика воспитания школьников в коллективе и через коллектив развиты в трудах Т.Е. Конниковой. В этих трудах содержатся данные о том, какими должны быть реальные отношения между воспитанниками и воспитателями, между самими воспитанниками, чтобы активно формировалась общественная направленность личности.

Т.Е. Конникова на обширном материале доказывает необходимость двух основных психологических условий (и соответствующих им педагогических средств) воспитания у каждого школьника такой направленности ("перевода требования воспитателя в мотивы поведения, актуальные для ребенка и одновременно адекватные смыслу наших требований"). Этими условиями являются: во-первых, "найти такие общественно ценные объекты коллективной деятельности, которые, соответствуя нашим воспитательным задачам, в то же время отвечают имеющимся у детей актуальным мотивам и потому способны увлечь детей своим содержанием и присущим ему смыслом" и, во-вторых, "так направить практическую активность всего коллектива по осуществлению найденных целей, чтобы дети и субъективно воспринимали всю свою работу как реализацию ее подлинного общественного смысла".

По мнению Т. Е. Конниковой, при соблюдении этих условий ребенок занимает позицию активного участника достижения общей цели, принятой коллективом. А только такая позиция обеспечивает нужное воспитывающее влияние коллектива на личность. Именно эта позиция позволяет избегать крайностей авторитаризма, "вынуждающего покориться требованиям коллектива", позволяет вообще отказаться от принуждения. При этом Т.Е. Конникова отвергала попытки некоторых зарубежных ученых (Бронфенбреннер) отождествлять воспитание в коллективе с авторитарным или конформистским методом. Эта ее позиция дает возможность избегать другой крайности, в которую впадают – в борьбе с конформизмом – отдельные буржуазные педагоги и психологи (Аш, Олпорт и другие), приходя к мысли о целесообразности полной "автономности" ребенка, полного освобождения его индивидуальности от всякого влияния взрослых.

В совместных трудах Т.Е. Конниковой и Л.И. Божович неоднократно высказывалась мысль о том, что для обеспечения ребенку нужной позиции в коллективе, для обеспечения подлинно коллективистских отношений детей необходима и определенная позиция самого воспитателя по отношению к детям – позиция старшего члена коллектива.

Усиление внимания советской психологии и педагогики к проблеме объективных и субъективных отношений личности неразрывно связано со все более глубокой разработкой проблемы воспитательных отношений и связанной с ними проблемы деятельности.

Однако, значительный интерес представляет и дифференцированный подход к проблеме субъективных воспитательных отношений, который проявился в разных точках зрения на уважение и требовательность к воспитанникам. На наш взгляд, это расхождение объясняется именно тем, **какой** тип **объективных** воспитательных отношений становится главным предметом изучения. Подход к воспитанникам, как, прежде всего, к исполнителям открытых развивающих и развивающихся требований, вызывает, естественно, субъективное отношение к ним, как, прежде всего, объектам **требовательности** педагога, причем, таким объектам, уважение к которым определяется степенью усвоения ими передаваемого им готового общественно ценного опыта, выполнения открытых требований воспитателя. Напротив, вычленение в качестве ведущих отношений "товарищеского общения" влечет за собой подчеркивание примата уважения к воспитаннику, как, прежде всего, к субъекту такого общения и уже потому – объекту педагогических воздействий (требовательности), причем по преимуществу скрытых, незаметных.

Разнообразные и непрерывно растущие данные о товарищеском общении между воспитанниками разного возраста, между воспитанниками и их наставниками, между самими воспитателями ставят один и тот же существенно важный вопрос – какой должна быть деятельность общения, чтобы создавались и развивались товарищеские межличностные отношения, какие объективные отношения должны проявляться в этой деятельности?

Для решения этого вопроса первостепенное значение имеет выдвинутое Т.Е. Конниковой положение о существовании, кроме отношений ответственной зависимости (деловых и личных симпатий, дружбы и т. п.), отношений гуманистических: общей доброжелательности, заботы, внимания к окружающим людям.

По нашему убеждению, в сделанном Т.Е. Конниковой выводе и идущих в том же направлении творческих поисках других исследователей отчетливо проявляется чрезвычайно важная тенденция понимания того, что деятельность общения (внутриколлективного и межколлективного) нельзя смешивать с личными, субъективными отношениями (которые во многом определяются этой деятельностью, являются ее результатом и, в свою очередь, на нее влияют). Что необходимая для воспитания деятельность общения (точнее, "взаимная забота") выражает одну из сторон

(гуманистическую) объективных воспитательных отношений оптимального типа, существующую наряду и в единстве с другими сторонами этих отношений (деловыми), проявляющимися уже в практической деятельности и потому может носить как "интимный", так и "деловой" характер.

Не случайно Т.Е. Конникова подчеркивает, что гуманистические отношения формируются в тех коллективах, где практическая деятельность людей направлена на достижение общественно ценных целей, и подавляющее большинство членов коллектива является "субъектами этой деятельности".

Воспитательные отношения товарищества пробивают себе дорогу в острой борьбе не только с авторитаризмом, "свободным воспитанием" и педагогикой чрезмерной опеки, но и с рецидивами мещанской психологии и многочисленными проявлениями формализма в воспитании.

Суть частнобуржуазных устремлений – желание получить дополнительные незаконные материальные и духовные блага в ущерб другим людям. Отсюда возникают и взяточничество, и протекционизм, и браконьерство, и спекуляция, и погоня за вещами в ущерб другим людям, для получения удовольствия от чувства превосходства над людьми, у которых таких вещей нет.

Современное хулиганство, пьянство, наркомания, курение порождены отнюдь не нищетой или невежеством, а имеют своей психологической основой то же удовольствие от унижения другого человека.

Глубинной сутью бюрократизма является то же равнодушие к людям, упоение властью, что нередко маскируется формальной деловитостью, строгостью, демагогическими речами о важности и приоритете государственных планов и задач. Бюрократизм порождает карьеризм, чванство, угодничество, лицемерие, позерство, безответственность. Эти и многие другие социальные пороки имеют общий корень потребительское личностное отношение к окружающему.

Современная мелкобуржуазная психология проявляется не только в зрелых формах, но и в первичных, которые возникают и при определенных условиях развиваются еще в детском и подростковом возрасте. Детская и подростковая невнимательность, грубость, озорство, жестокость могут превратиться затем в равнодушие к людям, хулиганство. Детские зазнайство, завистливость, ябедничество со временем трансформируются в карьеризм, бюрократизм, лицемерие; слепое послушание – в исполнительство, сластолюбие – в чревоугодие и пьянство, капризность – в недисциплинированность, слабоволие, равнодушие к заботам и делам общества.

Гуманистическая психология находится в состоянии непрерывной, непримиримой борьбы с потребительско-эгоистической психологией в ее зрелых и первичных проявлениях. Сущность гуманистической психологии – гражданские, товарищеские, гуманные личностные отношения человека к жизни, обществу, т. е. отношения человека к жизни как источнику общей радости и пользы и отношение к себе как к товарищу других людей.

Сущность формализма в воспитании – это невнимательное, шаблонное отношение к человеку или целому коллективу. Формализм в воспитании многолик и проявляется в целом ряде односторонних воспитательных приемов и действий. К ним надо отнести и дробление воспитательного процесса, когда целостный реальный процесс развития человека и коллектива планируется, осуществляется и оценивается как сумма обособленных разделов и мероприятий. Формализм проявляется и в погоне за количеством воспитательных воздействий при полном игнорировании их качественной стороны; и в односторонней трактовке применяемого воздействия (например, беседа – только с целью нравственного воспитания, или только эстетического и т. д.) при полном забвении комплексного характера воспитательных средств, и в косности, консервативности используемых форм воспитательной работы; и в показном характере ее, чрезмерном увлечении проведением мероприятий *для* воспитанников.

Во всех этих случаях воспитуемый рассматривается только как объект воздействия, и отношения наставника и ученика предстают как субъект-объектные. Педагогика же общей заботы предусматривает, что они должны быть субъект-субъектными, когда личность старшего или более опытного не возвышается над личностью младшего или менее опытного, не подавляет его своим превосходством и авторитетом, когда общение и деятельность протекают на паритетной основе.

По нашему мнению, рецидивы мещанской психологии и формализм в воспитании имеют общие источники, в том числе и педагогического характера. Такой общей причиной живучести этих явлений можно считать традиции педагогики односторонних воздействий и особенно педагогики чрезмерной опеки, традиции понимания и осуществления воспитательного процесса, как процесса только или по преимуществу открытой передачи готового общественно необходимого опыта (научного, политического, нравственного, трудового, художественного и т. д.) воспитателями воспитанникам и усвоения последними этого опыта. Здесь воспитатели действуют лишь как передатчики готового опыта (в лучшем случае – передатчики творческие), а воспитанники действуют как потребители передаваемого опыта (в лучшем случае - потребители активные).

Но **объективный** характер деятельности человека порождает соответствующие социально-психологические явления, т. е. **субъективную** личностную позицию. Именно поэтому объективно односторонний характер деятельности (только или по преимуществу открытая передача готового опыта) становится причиной формализма. А объективно односторонний характер деятельности воспитанников (только или по преимуществу усвоение и воспроизведение готового опыта) становится источником потребительской психологии.

Отсюда следует вывод: единым источником живучести потребительно-эгоистической психологии и формализма в воспитании является односторонний характер деятельности воспитателей и воспитанников, их взаимодействия, следовательно, односторонность объективных воспитательных отношений.

Таким образом, современные исследования объективных отношений, деятельности, субъективных отношений позволяют сделать четкий вывод о тех путях, которыми идет наша наука в борьбе за оптимальную систему воспитательных отношений.

Деятельность выступает как динамический аспект объективных отношений, как важнейший фактор интериоризации таких отношений. Это особенно наглядно выражает современное социально-психологическое учение о "статусе", "позиции", "ролях" личности. Несмотря на различие в определении этих понятий у разных ученых, отчетливо выделяется общность понимания двух моментов: объективного "места" личности в системе реальных общественных отношений и субъективной, деятельной стороны положения личности в этой структуре. Первое определяется понятием "статус личности" (Б.Г. Ананьев) или понятием "позиция личности" (Е.С. Кузьмин), вторая – соответственно понятиями "позиция" (Б.Г. Ананьев) и "социальная роль" (Л.И. Божович, Л.В. Благонадежина).

3.2. Основа воспитания – совместное творчество

Именно в деятельности формируются субъективные отношения, мотивы, "внутренняя позиция "общая направленность личности".

Но в *какой* деятельности формируется **общественная** направленность личности? В какой деятельности могут быть воспитаны люди будущей эпохи, всесторонне развитые, убежденные в гуманистических идеях, готовые и способные их отстаивать и развить?

Единый ответ на этот вопрос дает педагогика и общая и детская психология – **в деятельности творческой.**

"Современная наука, – пишет Б.Г. Ананьев, – рассматривает творчество не только как высшую, наиболее активную и продуктивную форму деятельности человека, преобразующей действительность, но и как сложную конвергенцию основных ее видов – труда, познания и общения". Именно поэтому в творческой деятельности проявляются и в наибольшей степени активизируются все стороны личности.

Разносторонний опыт наших лучших педагогов-исследователей и учителей-новаторов Ш.А. Амонашвили, С.Н. Лысенковой, И.П. Волкова, В.Ф. Шаталова, Е.Н. Ильина и других опирается на творческие возможности школьников и сам направлен на пробуждение, укрепление и развитие их в учениках. Так, известный учитель-новатор Игорь Павлович Волков считает наиболее эффективным способом развития индивидуальных способностей ребенка приобщение его к продуктивной творческой деятельности с самого раннего возраста, лучше всего с первого класса. Он отмечает широкий спектр личностных качеств, которые развиваются у ребенка под влиянием обучающей творческой деятельности: "Обучающая творческая деятельность рассматривается нами в первую очередь как деятельность, способствующая развитию целого комплекса качеств творческой личности: умственной активности; быстрой обучаемости; смекалки и изобретательности; стремления добывать знания, необходимые для выполнения конкретной практической работы; самостоятельности в выборе и решении задачи; трудолюбия; способности видеть общее, главное в различных и различное в сходных явлениях и т. д. Результатом такого обширного и эффективного развития качеств, необходимых для творческой деятельности, должен стать самостоятельно созданный (творческий) продукт: модель, макет, стихотворение, игрушка и т. п. Творчество, индивидуальность, искусство проявляются хотя бы в минимальном отступлении от образца".

Творческая деятельность школьников в процессе обучения – это прежде всего способ усвоения передаваемых им открыто (т. е. с подчеркнута образовательно-воспитательной целью) знаний, умений, интересов, навыков. Раскрывая ведущее значение отношений педагогов и воспитанников как субъектов (педагоги) открытой систематической передачи общественно ценного опыта и объектов (учащихся) такой передачи (и, следовательно, субъектно-активной, самостоятельной, в высших своих проявлениях – творческой деятельности), крупнейшие представители советской дидактики (Ш.И. Ганелин, Н.К. Гончаров, И.А. Каиров, П.Н. Груздев и другие) развили "классическую концепцию домарксистской педагогической мысли" и тем самым установили прочную теоретическую основу для преодоления пережитков авторитаризма и "свободного воспитания" в области школьного

обучения. Эта же концепция, но уже применительно к воспитанию ребенка-дошкольника развивалась и развивается трудами деятелей советской дошкольной педагогики – Е.И. Тихеевой, Е.А. Флериной, Л.К. Шлегер и других.

Растущее внимание к творческой деятельности ребенка-дошкольника, а затем учащегося, все в большей степени подтверждает и раскрывает важное значение *особого* вида такой деятельности, выявленной еще в трудах Н.К. Крупской и Л.С. Выготского – по-настоящему *общей творческой деятельности воспитателей и воспитанников*. В дошкольном воспитании этот вид деятельности (и соответствующий тип объективных воспитательных отношений) особенно отчетливо проявляется в общих творческих ролевых играх детей и взрослых. В школьном обучении – в различных формах исследовательского поиска, ведущегося учащимися вместе с учителем, но имеющего, конечно, вспомогательное значение по отношению к ведущему здесь типу деятельности учащихся – творческому усвоению ими передаваемых (готовых) знаний, умений и навыков под открытым педагогическим руководством учителя, под его открытым воспитывающим воздействием.

Характерно, что оба указанных типа творческой деятельности воспитанников – и та деятельность, которой педагог руководит как бы со стороны (т. е. не участвуя в поиске уже известного ему), и та, действительно *общая* поисковая деятельность воспитателей и воспитанников – обнаруживаются в современных исследованиях процесса воспитания школьников. Однако большинство исследователей здесь расходятся в выборе главного предмета своего изучения. Многие оставляют главным предметом и при исследовании воспитательной работы те же отношения открытого развивающего воздействия на воспитанников, которые являются ведущими в процессе обучения и именно с этих позиций борются с пережитками авторитаризма и "свободного воспитания".

В экспериментальном исследовании, проведенном Е.Ю. Гординым под руководством В.М. Коротова, "требование рассматривается как основной и исходный метод педагогического воздействия, стимулирующий желательные (или тормозящий нежелательные) поступки и действия детей и тем самым способствующий выработке навыков и привычек правильного поведения". Если в данном исследовании открытые воспитательные воздействия (прямые и опосредованные – через учащихся) изучаются главным образом на материале учебного процесса, то в работах Л.Ю. Гордина, В.М. Коротова и Б.Т. Лихачева открытые требования воспитателя рассматриваются уже как главная движущая сила воспитания детей и подростков в общественной

жизни школы. Возражая против явной (позднее признанной самими авторами) гипертрофии этого средства воспитательного воздействия, следует отметить, что многие положения в трудах указанных авторов служат доказательством необходимости и определенного значения воспитательных отношений развивающей опеки и в сфере внеучебной жизни школьников. Однако значения не ведущего (как в обучении), а вспомогательного. Подтверждением этого являются многочисленные работы советских педагогов, изучающих процесс нравственного формирования личности в общей творческой деятельности воспитателей и воспитанников, направленной на улучшение окружающей жизни.

Здесь необходимо отметить прежде всего опыт и теоретическое наследие выдающегося советского педагога Василия Александровича Сухомлинского. Резко выступая против стремления применить авторитарный метод в деле школьного воспитания, В.А. Сухомлинский пишет: "Попытки руководить школьным коллективом (и вообще строить жизнь коллектива) приказом, требованием беспрекословного подчинения, организационной зависимостью не только обречены на провал, но и представляют собой опасный источник лицемерия и двоедушия. Там, где на таком фундаменте пытаются строить коллектив, процветает ябедничество, наущничанье, обман". Основой, центром воспитательных задач В.А. Сухомлинский считает нравственные начала человека: "Гармоническая, всесторонне развитая личность немыслима без прочного *нравственною стержня*. Основное в человеке... – это человечность. К этому нравственному стержню должно *привязываться* все, что приобретается питомцами в жизни, в школе, в результате многогранных воспитательных воздействий. Все эти воздействия должны как бы преломляться через призму нравственности. Без нравственной чистоты теряет смысл все - образование, духовное богатство, трудовое, мастерство, физическое совершенство"².

Успешное решение этой задачи В.А. Сухомлинский видит на пути объединения целенаправленных усилий и школы, и семьи при обязательном условии: школьный учитель – это друг и товарищ ребят. "Главная фигура школы – это воспитатель первичного детского коллектива – классного коллектива. Он и учитель, дающий учащимся знания, и друг детей, и руководитель их многогранной духовной жизни". И хотя сам В.А. Сухомлинский в своих книгах постоянно напоминает о "неповторимом детском творчестве", подчеркивает возможности ребенка как пытливой по своей природе исследователя, открывателя мира, старается меньше говорить

² Цитировано по "Учительской газете" от 27 сентября 1988 г.

о своей роли, каждому внимательному читателю ясно, что в сочинении сказок и создании рисунков, в творческой "заботе о живом и прекрасном" и в созидательном труде, в заботе о памяти героев и в многостороннем творческом процессе "открытия мира" ведущую роль играет творчество самого педагога, которому – прежде всего! – *подражают* воспитанники, сначала по преимуществу неосознанно (в детском возрасте), затем – более сознательно и целеустремленно. Отсюда понятны те высокие требования, которые предъявлял В.А. Сухомлинский к настоящему воспитателю: "Много духовных богатств надо иметь воспитателю, чтобы постоянное самовыражение его личности действовало на ученика как стимул к совершенствованию. Сколько бы хороших слов ни произносил учитель, они останутся для воспитанников звуком пустым, если в жизни своего наставника они не увидят воплощения всех этих слов и призывов".

Мало того, в опыте и книгах В.А. Сухомлинского ведущую роль в воспитании играет не один педагог, а педагогический коллектив, творчество которого является ведущей силой совместного творчества воспитанников и воспитателей.

В ряде работ выявляется еще одна возможность углубления общей творческой деятельности воспитателей и воспитанников, направляемой коллективным творчеством самих педагогов: возможность, создаваемая участием в такой деятельности школьников *разных* поколений. Это могут быть и временные и постоянные разновозрастные объединения в школе и вне школы. Это – работа старших воспитанников как руководителей младших коллективов, общая деятельность постоянных первичных коллективов (классных, звеньев), в сводных отрядах по месту жительства, творческая деятельность сводных коллективов смешанно-возрастного состава (кружки, команды добровольцев).

В условиях общей творческой деятельности воспитанников и воспитателей пробуждается и постепенно укрепляется желание у воспитанников к самовоспитанию, к самоусовершенствованию. Этому способствует личный пример взрослых, их требовательное отношение к себе, их постоянное стремление стать лучше, умнее, нравственнее. Младшие школьники влияют на подростков, на старшеклассников и на взрослых своим неумным интересом к познанию внешнего мира, врожденной отзывчивостью и восприимчивостью, жизнерадостностью. Подростки же могут – при правильной организации воспитательного процесса – влиять на младших и старших школьников своим стремлением участвовать в делах взрослых, в общественной жизни школы, стремлением понять себя как личность.

Высоко оценивал взаимное духовное обогащение воспитанников при их общении В.А. Сухомлинский: "Подлинное воспитание коллектива и воспитание в духе коллективизма в современной социалистической школе заключается в умении создать, утвердить между питомцами (особенно между подростками) такие взаимоотношения, при которых каждый член коллектива черпал бы у своих товарищей духовные богатства, отдавал бы свои богатства другим и благодаря этому обогащался бы сам". Однако, такое взаимное духовное обогащение воспитанников происходит и развивается не стихийно, а только при определенных педагогических условиях.

Красной нитью через все педагогическое творчество В.А. Сухомлинского проходит понимание необходимости дружеского общения воспитателей и воспитанников: "Без постоянного духовного общения учителя и ребенка, без взаимного проникновения в мир мыслей, чувств, переживаний друг друга немислима эмоциональная культура как плоть и кровь культуры педагогической. Важнейший источник воспитания чувств педагога – это многогранные эмоциональные отношения с детьми в едином дружном коллективе, где учитель – не только наставник, но и друг, товарищ".

Полностью созвучны этим мыслям и убеждения другого замечательного нашего педагога Шалвы Александровича Амонашвили: "Понимать детей – значит стать на их позицию, ценить их чувства, принимать их заботы и дела как серьезные (они и есть такие) и считаться с ними. К этим заботам и делам нужно проявлять не снисхождение, а уважение, заинтересованное, деловое отношение. Понимать детей – значит не подчинять их нашей власти, а, опираясь на их сегодняшнюю жизнь, возвращать ростки их завтрашней жизни. Понимая движения души и переживания сердца ребенка, его чувства и устремления и входя в жизнь детей как свой, близкий человек, педагог сможет заняться глубинным воспитанием, когда сам ребенок становится его соратником в своем же воспитании. Понимать детей – значит овладеть высочайшим мастерством воспитания маленького человека".

Совместная деятельность учителя и ученика оказывает не только огромное воспитывающее воздействие, но и активизирует сам процесс обучения, освобождая его от нудной обязательности, раскрепощая ребенка, возбуждая в нем пытливость, заинтересованность в познании нового. Вот что пишет по этому поводу учитель-новатор С.Н. Лысенкова: "Мне удается активизировать учение ребят, включить каждого в работу с помощью комментированного управления (так я называю этот прием). Деятельностью класса на уроке руководит не только учитель, но и ученики. Сначала

сильный ученик (а потом и другие учащиеся) говорит все, что он делает по заданию учителя от начала до конца, и ведет за собой остальных". Общая учебная деятельность учителя и учеников позволяет одновременно решать и учебные, и воспитательные задачи, в частности, возбуждает и укрепляет чувство ответственности, чувство локтя, товарищества: "В результате такой организации труда в классе создается общий деловой настрой, единый темп учебной работы, задаваемый самими учениками, причем каждый подчиняет свои действия указаниям ведущего и в то же время становится организатором труда товарищей, т. е. учится и управлять» и исполнять, и руководить, и подчиняться".

О творческом характере различных видов общественно полезной деятельности школьников говорят многие исследования, проведенные в последние годы. Однако именно в этих работах с особой силой выявилась и необходимость дифференцированного подхода к творческой деятельности детей, а значит, и к тем реальным отношениям воспитателей и воспитанников, которые в этой деятельности осуществляются в процессе учения, с одной стороны, и в процессе внеучебной жизни, с другой.

3.3. Коллективное творческое воспитание

Строить учебно-воспитательную работу школы как **комплексный процесс воспитания** – это значит строить и укреплять прежде всего *оптимальную систему воспитательных отношений общей творческой заботы*. Эта система представляет собой единство отношений творческого содружества воспитателей и воспитанников и отношений развивающего товарищеского обучения в широком смысле слова (отношений "разумной опеки").

В *учебной жизни школы* ведущую роль должны играть отношения развивающего товарищеского обучения, а отношения творческого содружества – вспомогательную роль. Во *внеучебной* жизни школы, в сферах общественной деятельности, быта, отдыха, напротив, ведущую роль должны играть отношения творческого содружества учащихся и их старших товарищей во главе с педагогами, а отношения развивающего товарищеского обучения – вспомогательную роль.

Строя и укрепляя отношения товарищества воспитателей и воспитанников – отношения *общей творческой заботы* в учебной и внеучебной жизни, педагоги преодолевают тот регрессивный тип воспитательных отношений, который можно назвать отношениями *чрезмерной опеки*. Сущность таких отношений – организация учителями-

воспитателями пассивно или активно воспроизводящей, по своему нравственному смыслу, *потребительской* деятельности. В учебной работе эти отношения выступают в формах, ориентированных на заучивание учащимися образовательного материала учебных занятий, во внеучебной жизни – в формах повседневной мелочной опеки и "воспитательных мероприятий" для воспитанников.

В жизни общешкольного и классных коллективов, которая строится как общая творческая забота о своем классе, о школе, об окружающих людях, о родном крае, о Родине, т. е. строится на основе, при ведущей роли отношений *творческого содружества* школьников и их старших товарищей во главе с педагогами, *как бы "параллельно" этой жизни, "внутри ее", по преимуществу скрытно от воспитанников, незаметно для них, идет комплексный воспитательный процесс, направляемый педагогическим коллективом.*

Этот процесс представляет собой единство нескольких сторон: создания и накопления воспитателями и воспитанниками нового опыта, передачи опыта от воспитателей к воспитанникам, обмена опытом, объединения прежнего и нового опыта и закрепления его в виде традиций.

Коллективное творческое воспитание, которое понимается и строится в духе педагогики коллективной творческой жизни, представляет собой единство нескольких процессов:

- целостного воспитательного процесса, идущего в этой жизни,
- общественной жизни школы и класса,
- комплексной деятельности педагогического коллектива, направляющего данный процесс.

В общественной жизни школы и класса действительно *общей* задачей, *общей* деятельностью воспитателей и воспитанников может и должна быть многообразная и бескорыстная *забота о людях*: своего коллектива (класса, школы), друг о друге, об окружающих людях, о людях родного края, о далеких людях. Эта забота осуществляется как в повседневном общении (традиции дружбы и чести), так и через коллективные творческие дела – общественно-политические и трудовые, познавательные и художественные, спортивно-оздоровительные и организаторские.

Общая забота воспитателей и воспитанников о своем коллективе, о близких и далеких людях не может не протекать на основе коллективной творческой *организаторской* деятельности как особого проявления этой же общей заботы.

Это означает, что каждый воспитанник, начиная с первого класса, должен становиться активным участником не только практической

деятельности, не только самих творческих дел на пользу и радость людям, но и активным участником *организации* этих дел, организации жизни своего класса, своей школы.

Только коллективная творческая организаторская деятельность делает всю внеучебную жизнь коллектива – общественную работу, быт, отдых – *творческой*.

Именно в процессе повседневной дружеской заботы об улучшении окружающей жизни и жизни своего коллектива, многообразных творческих дел на пользу и радость людям, в процессе коллективной организаторской деятельности происходит развитие каждого школьника как общественника-организатора, сплавляются воедино воспитание идейно-политическое и нравственное, трудовое и эстетическое, умственное и физическое, формируется основа личности советского человека – отношение к людям, труду, обществу.

Коллективное творческое воспитание включает в себя несколько видов воспитательного воздействия на учащихся. Сюда относятся: воспитательное воздействие на школьников со стороны взрослых (педагогов, родных, шефов и друзей школы и класса), прежде всего *скрытое* (незаметное), а также *открытое*, которое в общественной жизни школы играет вспомогательную роль; взаимное воспитывающее влияние школьников – сверстников, старших и младших; самовоспитание каждого школьника.

Все более полная и глубокая реализация богатейших воспитательных возможностей, заложенных в общественной жизни школы и класса, – суть деятельности педагогического коллектива.

Педагогический коллектив руководит жизнью *единого* школьного коллектива (и каждого класса) двумя взаимосвязанными путями:

во-первых, путем *учебной* деятельности педагогов ведет учебный процесс, учебную работу воспитание в учебной работе;

во-вторых, путем *внеучебной* деятельности, воспитательной работы педагогов направляет общественную жизнь единого коллектива и воспитание в процессе этой жизни.

Единство и взаимопроникновение обеих основных сфер жизни школьного (и классного) коллектива – учебной работы и общественной деятельности, этих двух решающих сфер развития ребенка и подростка, является важнейшим условием интенсивного формирования системы умственных, физических нравственных сил растущего человека. Отсюда существенное значение взаимосвязи учебной и внеучебной деятельности педагогов.

Осуществляя такую взаимосвязь, воспитатели добиваются, чтобы учебная работа имела свое постоянное продолжение в общественной жизни. Знания, умения, навыки, приобретаемые школьниками, должны рассматриваться и применяться воспитателями и воспитанниками для творческого решения общественных задач, для лучшей заботы друг о друге, о своем коллективе, о близких и далеких друзьях – в сфере общественной деятельности, быта, отдыха.

С другой стороны, многообразный опыт, который накапливается и воспитанниками и воспитателями в общественной жизни, должен целенаправленно использоваться ими в учебном процессе для коллективного творческого решения учебных задач. Коллективное творческое воспитание педагогического коллектива и каждого класса определяется воспитательными задачами, выдвинутыми на очередной период, и состоит из нескольких частей.

Во-первых, это **забота о воспитанниках**, идущая по нескольким направлениям:

- забота о повседневной дружной творческой жизни каждого класса, о глубоком положительном взаимном влиянии членов этого коллектива и формировании на этой основе у каждого школьника интереса, способности и привычки к самовоспитанию;
- забота о создании и развитии традиций дружбы и чести классного и школьного коллективов как важного средства всестороннего развития младших и старших, в особенности их нравственного воспитания;
- забота о все более полном и глубоком использовании в каждом классе и в масштабе школы системы средств коллективной организаторской деятельности (коллективное планирование общих творческих дел, обсуждение работы, обмен опытом, сменность выборного актива и т. д.), об участии и развитии в этой деятельности каждого школьника;
- забота об общих творческих делах для класса и школы, для родного края и далеких людей, формировании в таких делах у каждого школьника высоких гражданских качеств;
- забота о сплочении, творческой работе и влиянии на весь коллектив его ядра;
- забота о том, чтобы во всех сторонах общественной жизни (в том числе, в сводных коллективах по интересам – кружках, обществах и т. п.) использовался и обогащался опыт, приобретенный в учебной работе.

Во-вторых, **работа с друзьями класса и школы** – родными, шефами, прежними воспитанниками школы. Эта работа включает в себя привлечение родных учащихся к шефству, создание родительских бригад и руководство

их деятельностью, создание советов друзей класса и школы, руководство их деятельностью, совместные творческие дела, работа учителей начальных классов и классных водителей младших классов с воспитанниками старших (шефских) классов.

В-третьих, *сотрудничество самих педагогов* ("внутренняя" работа в педагогическом коллективе).

Это сотрудничество протекает также по нескольким направлениям:

- совместная работа учителей данного класса; общее дело учителей, классных руководителей, других педагогов школы (заместителя директора по воспитательной работе, вожатого, библиотекаря и др.);
- содружество воспитателей параллельных классов, старших и младших классных коллективов;
- коллективное обсуждение важнейших вопросов воспитания в процессе общественной жизни, обмен опытом внеучебной деятельности;
- работа по изучению теории и методики собственно воспитания, практическое освоение методики и "техники" творческих дел, коллективной организаторской деятельности.

Из раскрытого выше понимания сущности воспитательной работы в духе педагогики коллективной творческой жизни вытекает необходимость *двух типов планирования* этой работы – комплексное планирование педагогами своей собственной внеучебной воспитательной деятельности и планирование единым общешкольным и классным коллективом (т. е. сообща воспитанниками и воспитателями!) своих общих творческих дел на пользу и радость людям.

План первого типа может быть *коллективным* (например, разделы, относящиеся к воспитательной работе, в едином плане учебно-воспитательной работы педагогического коллектива школы на год) или *личным* (например, личный план воспитательной работы на полугодие или на год заместителя директора школы, вожатого, классного руководителя, соответствующие разделы в плане учебно-воспитательной работы учителя начальных классов). Однако в любом случае он не должен носить формальный, шаблонный характер. Он должен представлять собой единство *комплексных педагогических задач*, намеченных самим воспитателем или коллективом воспитателей для работы в данном классном и общешкольном коллективе, и *комплексных средств* решения поставленных задач, задуманных в соответствии с основными частями и линиями воспитательной деятельности. При этом необходимо исходить из особенностей коллектива, из условий предстоящего периода времени.

К этому типу планирования относится и планирование работы классного коллектива самими учащимися. Здесь сами учащиеся определяют конкретные воспитательные задачи на очередной период (год, полугодие) и свои собственные действия в общешкольном и классных коллективах, направленные на решение этих задач.

Руководствуясь своими планами, педагогический коллектив в содружестве с родными учащихся участвует в коллективном составлении плана общих творческих дел школьного коллектива на полугодие и плана общих творческих дел каждого классного коллектива.

Важнейшим условием развития творческой активности учащихся и вместе с тем воспитания чувств чести и ответственности перед коллективом, навыков коллективизма, организаторских способностей и других основ сознательной дисциплины является ***активное участие каждого школьника в коллективной организаторской деятельности.***

Это участие может проявляться в самых разнообразных формах: и в обсуждении и решении важнейших вопросов жизни коллектива, прежде всего планировании творческих дел классного и общешкольного коллективов, а также в обсуждении и оценке хода и результатов деятельности, и в повседневной работе по организации разнообразных творческих дел, и в обмене опытом практической и организаторской деятельности внутри коллектива и между коллективами.

Год общественной жизни общешкольного и классных коллективов делится на четыре периода: осенний, новогодний, зимний и весенне-летний. Осенний период включает в себя сентябрь, октябрь и первую декаду ноября (с осенними каникулами). Новогодний – вторую и третью декаду ноября, декабрь и первую декаду января (с зимними каникулами). Зимний – вторую и третью декаду января, февраль, март (с весенними каникулами). Весенне-летний – апрель, май и летние месяцы.

Узловыми событиями каждого периода ***являются творческие праздники*** в честь общенародных праздничных дат, а также внутришкольные праздники, в том числе и традиционные. Например:

в осенний период – "Здравствуй, школа!" (День знаний), "Неделя наук" (с Днями математики, физики, информатики и т. д.);

в новогодний период – "Декада дружбы народов", "Здравствуй, Новый год!", "Чистый воздух и вода – наши лучшие друзья !" и т. п.;

в зимний период – праздник защитников Отечества, "Международный Женский День", "Навстречу весне", "Книжкина неделя" и другие;

в весенний период – праздник в честь Дня космонавтики, "Салют, Первомай!", "Дни Героев", "Прощальный звонок" и т. д.

Каждый из таких праздников – радостная перспектива для всей школы, объединяющая усилия учащихся и всех друзей школы.

Традиционный характер многих из этих праздников не исключает, а требует непрерывного обогащения традиций. Каждый праздник школы включает одно или несколько коллективных творческих дел, выбранных и разработанных сообща классными коллективами и органами общешкольного коллектива.

Родные учащиеся и другие друзья школы участвуют вместе с учителями и ребятами в общешкольных делах, входят в состав сводных коллективов – постоянных и временных – в качестве друзей, инструкторов, советчиков и т. д.

Всю эту работу направляет совет друзей школы, избираемый общим собранием родных учащихся и всех друзей школы.

Старшие и младшие классы выступают в содружестве по парным объединениям. Совместная деятельность этих парных коллективов идет по нескольким направлениям: забота старшего класса о младшем, участие в его делах, забота младшего класса о старшем, общие творческие дела обоих классных коллективов.

Некоторые познавательные и художественно-эстетические дела (например, "Ребусник", олимпиады, литературно-художественные конкурсы) и спортивные дела (веселые спартакиады, ролевые игры на местности) можно строить как состязания между парами классных коллективов.

Наряду с содружеством по парам старших и младших классов, классные коллективы объединяются взаимной заботой и общими творческими делами по параллелям.

Решающим условием единства классных коллективов, эффективности такого единства является содружество руководителей-педагогов. В целях сплочения учителей и вовлечения каждого педагога в коллективную организацию жизни школы педагогический коллектив делится на творческие бригады, целесообразнее всего по принципу содружества классных коллективов. Каждую из творческих бригад составляют классные руководители параллельных классов и учителя (классные руководители) тех младших классов, которые находятся в содружестве с ними (например, классные руководители шестого класса и учителя третьего класса), а другие педагоги входят по желанию в ту или иную творческую бригаду. Руководителями творческих бригад педагоги работают по очереди, по полугодиям.

Каждое заседание педагогического совета (или совещание классных руководителей) строится как коллективная творческая работа учителей и

сотрудников школы. На этих заседаниях (совещаниях) директор школы ставит перед педагогами назревшие вопросы воспитания в общественной жизни школьного коллектива (желательно, чтобы эти вопросы были поставлены директором предварительно, до заседания). Каждая творческая бригада или высказывает заранее обдуманное мнение и предложения или готовит их непосредственно во время заседания (на это дается определенное время на самом заседании). Затем следует обсуждение мнений и предложений каждой творческой бригады, руководители школы подводят итоги, совет принимает решение.

В течение каждого периода руководители школы проводят совещания творческих бригад по заранее составленному графику. На этих совещаниях обсуждается ход выполнения данным объединением классных коллективов общих творческих дел, намеченных на текущий период. Каждый педагог – член бригады – рассказывает о своем опыте, делится своими впечатлениями и предложениями, выдвигает на обсуждение бригады (а также руководства школы и педагогического совета) актуальные вопросы.

Педагогический коллектив периодически (3-4 раза в год) проводит **семинарские занятия** по изучению методики воспитания. Темы занятий на год выбираются путем конкурса между творческими бригадами на первом заседании педагогического совета. Вопросы к каждому занятию по выбранной теме составляются предварительно руководителями бригад. Они же разрабатывают форму занятий. Возможные темы семинарских занятий: "Учитель как воспитатель", "Коллективная организаторская деятельность", "Микроколлектив", "Содружество классных коллективов", "Личность и коллектив", другие темы. На семинарах педагоги работают также бригадами.

3.4. Подходы исследователей

Выводы из всего изложенного можно сформулировать в виде следующих положений:

1. Современная педагогическая и психологическая наука продолжает со все большей глубиной и наступательностью вести борьбу как с пережитками авторитаризма и "свободного воспитания", так и с рецидивами потребительско-эгоистической психологии и формализма в воспитании. Эта борьба идет по нескольким взаимосвязанным линиям.

Раскрывается *объективный характер воспитательных отношений*, необходимых для осуществления целей воспитания, их сущность как проявление общественных отношений товарищеского сотрудничества.

Резко возрастает внимание к проблеме сущности и роли субъективных – личностных и межличностных – отношений как отражений объективных отношений; эти *объективные и субъективные отношения в их единстве* предстают как решающее условие всестороннего развития личности.

Приобретает подлинно научный характер, развивается и становится в этом новом своем качестве широчайшим общественным достоянием "классическая" *концепция открытой развивающей заботы о воспитанниках*. Всесторонне раскрывается ведущее значение данного типа воспитательных отношений ("открытая систематическая передача общественно ценного опыта – усвоение") для развития ребенка-дошкольника и для процесса школьного обучения. Вместе с тем растущее внимание привлекает к себе сущность и роль другого типа воспитательных отношений, который проявляется уже в творческих ролевых играх дошкольников и приобретает все большее значение в школьном обучении – *отношений действительно общей творческой деятельности педагогов и воспитанников*, в которой последние являются и объектом скрытых воспитательных воздействий, скрытого педагогического руководства.

2. В педагогике "собственно воспитания" происходит дифференциация исследований. В одной группе работ главным предметом изучения выступают отношения открытых развивающих (прямых и опосредованных) воздействий на школьников ("открытое педагогическое руководство – самостоятельность"). При этом часть исследователей придает решающее значение методу убеждения или сочетанию нескольких методов, а другая часть выделяет в качестве главного – и в обучении и в воспитательной работе – метод открытого требования, борясь с этих позиций с пережитками "свободного воспитания".

Другие исследователи сосредоточивают внимание на том типе воспитательных отношений, в котором школьники являются объектом прежде всего скрытого, незаметного воздействия со стороны воспитателей – в процессе духовного дружеского общения, действительно общей творческой жизненно важной деятельности. Эти исследования направлены своим острием против пережитков авторитаризма, но вместе с тем их материалы показывают, во-первых, что причиной многих отрицательных явлений в области "собственно воспитания" (в особенности, проявлений потребительской психологии) является использование в качестве ведущих отношений открытой передачи воспитанникам готового опыта (превращение "разумной опеки" в "неразумную") и, во-вторых, что современные проявления "свободного воспитания" возникают "чаще всего как реакция на такую, чрезвычайно мелочную, опеку".

3. В изучении *субъективной* стороны оптимальных воспитательных отношений также наблюдается различный подход: в одних работах рассматриваются общие черты межличностных взаимоотношений воспитателей и воспитанников, отражающие единую сущность объективных воспитательных отношений, как проявлений общественных отношений товарищеского сотрудничества, в других выявляются особенности субъективных отношений воспитателей и воспитанников, отражающие специфику того или иного типа их реальных позиций. Здесь наблюдается или *требовательность* и уважение к воспитанникам, как, прежде всего, объектам открытых – прямых и опосредованных – воспитательных воздействий (и потому уже – субъектам самодеятельности, обязанным и способным усваивать передаваемый общественно необходимый опыт), или *уважение* и требовательность к воспитанникам, как, прежде всего, субъектам общей с воспитателями жизненно важной деятельности и потому – объектам воспитательных воздействий.

4. Наиболее глубоко и полно закономерности "собственно воспитания" рассматриваются в цикле психолого-педагогических исследований, проведенных Л.И. Божович, Т.Е. Конниковой и их сотрудниками. В этих трудах установлен ряд важнейших особенностей процесса нравственного формирования личности в общественной деятельности. Критикуя выделение в качестве главной линии этого процесса *научение* нужному поведению посредством предъявления открытых воспитательных требований, Т.Е. Конникова раскрыла такие закономерности, как приобщение детей и подростков к нравственным образцам на их собственном практическом опыте, как возникновение и развитие у воспитанников новых социально ценных мотивов ("общественной направленности личности") на основе актуальных, формирующихся в творческом поиске и выборе общественно важных решений с помощью и под руководством педагогов.

5. Данные современной советской психологии и педагогики, развивая то решение проблемы ведущих воспитательных отношений, которое сложилось в 20-30-е годы, позволили нам определить эти отношения как *"педагогiku коллективной творческой жизни"*.

В этом типе отношений объективные позиции сотрудничества воспитателей и воспитанников (разного возраста) в творческой общественно важной деятельности под руководством педагогов отражаются – благодаря духовному общению – в *субъективных отношениях товарищества*, которые, в свою очередь, влияют на развитие общей творческой деятельности и совершающийся в ней многосторонний воспитательный процесс.

Как же овладеть искусством строительства общей творческой жизни, искусством коллективной деятельности на пользу и радость близким и далеким людям и самим себе? Конечно, лучше не в одиночку, а сообща.

В 1963 году в Ленинграде было создано объединение студентов, преподавателей, выпускников педагогического института, назвавшее себя коммуной имени Макаренко (КиМ) – это объединение основало секцию по изучению и распространению педагогического наследия А.С. Макаренко Ленинградского областного отделения Педагогического общества РСФСР, базой которой стал первый в нашей стране Ленинградский макаренковский мемориально-методический центр (ЛММЦ). Наша общая гражданская забота – это прежде всего разработка вместе с энтузиастами-макаренковцами всей страны современной методики комплексной организации воспитательной работы в коллективах разного типа, в особенности в средней общеобразовательной школе.

В общеобразовательной школе существенное значение для успеха воспитательного процесса имеет единство и взаимопроникновение двух основных сфер жизни школьного (и классного) коллектива – учебной и общественной деятельности.

Осуществляя такую взаимосвязь, воспитатели добиваются, чтобы учебная работа имела свое постоянное продолжение в общественной жизни, а многообразный опыт, который накапливается и воспитанниками и воспитателями в общественной жизни, должен целенаправленно использоваться ими в учебной работе для коллективного творческого решения различных учебных задач.

Как отмечает В.В. Давыдов, "в процессе общественно полезной деятельности у подростков формируется творческое отношение к труду, трудолюбие, ответственное отношение к делам коллектива, товарищеская взаимопомощь, общественная активность. Участвуя в совместной деятельности с другими людьми, подростки учатся оценивать их деловые и нравственные качества, а также в сопоставлении с ними оценивать и свои собственные возможности. Общаясь с людьми в разных коллективах (трудовом, учебном и т. д.), подростки овладевают нормами взаимоотношений в них, а главное – умением гибко переходить от одного вида общения к другому с учетом этих норм".

Такова краткая характеристика **системы воспитательных отношений общей творческой заботы** – оптимальной для современной школы. Вероятно, эта характеристика отражает не все стороны ее сущности. Однако, именно данная система оказывается наиболее плодотворной, если

подходить к ней с позиций воспитания у каждого школьника гражданских качеств.

Под этими качествами мы понимаем сочетание следующих сторон личности воспитанника:

- потребности и способности искать, находить и делать в окружающей жизни (в школе и вне школы) нужное людям, те жизненно важные виды деятельности, в которых можно применить на радость и пользу другим полученный в процессе учения опыт;
- потребности и способности строить личную и коллективную перспективу, планировать, распределять во времени решение разнообразных жизненно важных задач;
- потребности и способности преодолевать трудности в выполнении задуманного, доводить начатое до конца, воздействовать с этой целью на себя и на товарищей, передавать им свой опыт и использовать опыт других;
- потребности и способности оценивать собственный опыт и опыт других, учиться на собственном опыте и опыте других, извлекать уроки на будущее; усваивать новые знания, умения, навыки для улучшения окружающей жизни в настоящем и будущем.

Воспитание этих качеств у каждого воспитанника является одной из главных задач *педагогике коллективной творческой жизни*.

Часть II

ТАК РОЖДАЛАСЬ МЕТОДИКА

Глава 4

Растущая сила товарищества

Загадка десятого "А"

Педагоги 202-й ленинградской школы не помнили столь горячих споров, какие разгорелись в том памятном октябре. Все началось с неожиданного выступления одного из старейших наших товарищей на очередном и поначалу вполне мирном педсовете:

– Нет, не такое это легкое дело – привести в норму 10-й "А" класс, раскритикованный в докладе директора! И в том, как этого добиться, надо всем нам крепко задуматься. Ведь за обилием "двоек" и "троек", которым кончается первая четверть, таится еще более страшное – равнодушие к учебе по многим предметам. И это – в классе, где больше всего способных и любознательных учащихся! Любителей чтения и музыки, театра и

хореографии, знатоков истории и достопримечательностей Ленинграда... В классе, давно снискавшем авторитет своими вожатыми, членами совета дружины и учкома, комсомольскими вожаками. И в этом-то классе стало доблестью читать на уроке толстенные фолианты прикрываясь учебниками, лихо выполнять домашнее задание на последней перемене, изобретать все новые способы подсказки, вести во время объяснения учителя секретный дневник или задушевную переписку, рисовать карикатуры на педагогов и делать еще много предосудительного. Это – на уроках, а в общественной работе? Здесь ныне то же изобретательное увертывание от поручений или видимость их выполнения, формальное отбывание и хитроумное "использование" собраний.

Картина, с душевной тревогой представленная классным руководителем 10-го "А" класса, обобщала впечатления учителей, работавших в этом, да и в других классах, разволновала многих из нас и объединила в стремлении найти выход из создавшегося положения. Здесь же, на заседании педсовета, мы, перебивая друг друга, стали высказывать мысли. Быстро определилось несколько разных и даже противоположных точек зрения. Вспыхнул спор, самые темпераментные вскочили с места, кто-то начал всерьез обижаться ...

Директор школы, после безуспешных попыток придать этому спору характер организованной дискуссии, предложила создать специальную комиссию, поручить ей разобраться в ситуации, сложившейся в 10-м "А", выяснить причины и продумать необходимые меры, которые затем представить руководству.

Предложение было принято, комиссия создана, и работа ее шла несколько дней в обстановке непрерывного столкновения мнений, которые с большим или меньшим успехом обосновывались, приобретали новых сторонников или, напротив, опровергались коллегами. Так происходило и на переменах, и после уроков, в учительской и кабинетах наших руководителей.

Автору этих строк, тогда начинающему учителю³, судьба приподнесла неожиданный подарок: ему посчастливилось попасть в эпицентр коллективного размышления педагогов одной из лучших ленинградских школ о самых сложных и острых вопросах воспитания старшеклассников. Когда возникает равнодушное отношение к учебе и общественной работе даже у самых способных и активных? Почему это происходит? Как преодолеть такое отношение, предотвратить его?

³ События, описываемые здесь, происходили в середине 50-х годов, в начале педагогической биографии Игоря Петровича Иванова (прим. ред.)

Поначалу спор разгорелся между теми, кто считал виновниками самих учеников десятого "А" ("и им подобных") или их родителей, и теми, кто видел основную причину создавшегося положения в недостатках собственной педагогической работы. Среди первых тоже не было полного единомыслия: одни говорили, что равнодушие к учебе у многих из нынешних десятиклассников появилось сравнительно недавно, когда они стали думать о перспективах своей жизни после окончания школы, а другие учителя утверждали, что еще в средних (и даже в младших!) классах "эти одаренные дети" работали далеко не в полную силу, а сейчас их нежелание заниматься будничным, повседневным учебным трудом (началось повторение!) раскрылось особенно полно.

Правда, из этих мнений оставалось не ясно, откуда все-таки берутся у наших воспитанников лень, недисциплинированность, зазнайство и прочие отрицательные качества. К тому же факты свидетельствовали и о другом: по некоторым предметам, таким, например, как история и физика, класс занимался увлеченно и с достаточно высокими показателями.

Более убедительными казались, по крайней мере на первый взгляд, гневные тирады тех, кто обвинял родителей, избаловавших своих детей с ранних лет и приучивших заниматься только тем, что интересно, позволяющих им "делать, что хотят" и дающих деньги на любые удовольствия.

– Но ведь так происходит далеко не во всех семьях, – возражали этим педагогам. – Напротив, многие из родителей наших старшеклассников могут служить для них примером трудолюбия и скромности, стремятся выполнять все требования, которые предъявляет школа. Так может быть, все дело в нас, учителях? Причем не в преподавании (в его качестве никто не сомневается), а в воспитательной работе? В ее недостаточности? Наверно, – говорили эти педагоги, стараясь не очень обижать классного руководителя, – нельзя слишком доверяться старшеклассникам, полагаться на их самостоятельность и инициативу. Потому-то они и распускаются...

Это мнение подкупало своей самокритичностью. Однако не все из нас могли с ним полностью согласиться. Ведь для тех, кто работал в десятом "А" не было секретом, что Николай Петрович отдает своим питомцам массу сил, не заботясь о своем здоровье, подорванном в годы войны. Мы видели, что он сидит на других уроках, беседует на переменах и после уроков с учениками и их родителями, что в классе постоянно висят объявления о разных мероприятиях.

Но члены комиссии, в состав которой были специально включены педагоги, не работающие в десятом "А", начали действовать с мнением о

недостаточности воспитательной работы учителя физики. И неожиданно для них быстро выяснилось, что эта работа была не просто большой, но "огромной"!

Вряд ли кто-то еще из классных руководителей так детально разрабатывал каждый план, определял не меньше десятка разделов от "Идейно-воспитательной и политической работы" и "Борьбы за глубокие и прочные знания" до "Привития навыков культурного поведения" и "Физического воспитания", так пунктуально (как было самым тщательным образом проверено комиссией) выполнял солидное количество мероприятий, намеченных по каждому разделу. Да, сомнений не оставалось. В десятом "А" и в прошлом учебном году, и нынешней осенью проводились еженедельные политинформации, серии этических бесед – не только общих, но и с разными группами учащихся (не говоря уже об индивидуальных), классных собраний с отчетами каждого, тематические вечера с монтажами и концертами, оформлялись стенды...

Все это мы узнали во всех подробностях на встрече членов комиссии с учителями, работающими в десятых классах. Вели это совещание директор и завуч школы – Фаина Моисеевна Пугач и Петр Михайлович Лавров. ...Вели, как всегда опираясь на свой обширный опыт и авторитет, проявляя уважение и требовательность к товарищам по коллективу. Но в этот раз мы все увидели особую сосредоточенность, ощутили необычную взволнованность наших руководителей, нараставшую с каждым выступлением членов комиссии. И вот наступило длительное молчание. Его прерывает директор:

– Ну что ж?, приходится сделать печальный вывод. Причина отрицательного отношения к учебе по многим предметам, к общественной работе, резкого падения дисциплины в этом классе комиссией не установлена...

Снова напряженное молчание. И – взволнованный монолог одной из учительниц.

Требовательность! Но какая?

– Нет, причина, конечно, есть! Будем откровенны друг с другом. Работаем мы с утра до но ночи, да еще и ночью во сне этих милых детей видим. Но в чем наша беда? Мы слишком много возимся с учащимися, нянчимся даже с десятиклассниками. А нужна требовательность! У нас ведь как: сидим, вычитываем, придумываем, разрабатываем – уроки, экскурсии, беседы, вечера, – что бы еще дать, нужного, полезного? Приходим в класс, как коробейники, а они? "Это неинтересно, это известно, это несовременно,

это сто раз уже было..." Начинаем рассыпаться, уговаривать, к совести зывать, завлекать – собственную их активность и самостоятельность пробуждать и развивать. Но ведь пока сто раз не попросишь, никакой активности и самостоятельности не будет. Так и на уроках, так и в комсомоле. Нет, пока они учатся – должны без всяких разговоров и уговоров слушаться нас во всем. Кончите школу, тут, пожалуйста, проявляйте свою инициативу и самостоятельность, а пока ученики – делайте то, что требуется, и так, как требуется. Не будем бояться требовательности!!!

Здесь уже было не до молчания. Одобрительные реплики, иронический смех, возмущенные голоса... Петру Михайловичу с трудом удалось восстановить тишину своим обращением:

– Но, дорогие коллеги, правомерно ли обвинять всех присутствующих в недостатке требовательности, даже такой, к которой здесь только что призывали? Никого не осуждая, замечу, что и наш многострадальный десятый "А" не первый год служит кое для кого из нас объектом именно такой, я бы сказал, диктаторской требовательности. Но ведь именно по этим предметам – действительно, будем откровенны! – создается сейчас труднейшее положение.

Завуч, потирая огромный лоб, продолжает с большими паузами, в глубоком раздумье.

– Почему же раньше нас беспрекословно слушались, а теперь перестали? Почему? Ведь эта требовательность не изменилась? Да, конечно, не изменилась. Напротив, наверное, возросла. Что же изменилось?

Директор школы:

– Наверное, дети наши изменились...

Эта реплика сразу же вызвала вопрос, который, как оказалось, давно уже хотела задать членам комиссии учительница истории, суровая и мудрая Сарра Григорьевна Нанкина.

– Я тоже хочу сказать именно о детях, наших взрослых детях из десятого "А". Они-то считают себя виноватыми?

Выясняется, что не считают. Те из них, кто откровенно говорил с членами комиссии, признались, что им надоело быть "пешками". На уроках учителя ("к счастью, не все") заставляют из зубрить и отвечать "слово в слово". А классный руководитель ("хотя они его любят") все мероприятия сам расписывает.

Раньше, когда поменьше были, думали, что так и надо, а теперь хотят решать по-своему, жить своим умом.

Этот рассказ членов комиссии, почему-то не вошедший в их первые выступления, оказался неожиданным не для всех участников совещания.

Сдержанная, но удовлетворенная улыбка, с которой С.Г. Нанкина слушала "дополнительную информацию", говорила всем, что и вопрос ее был "наводящим", и информация эта – не новой, а главное, заинтриговала всех нас и вызвала требование директора

– Ну, Сарра Григорьевна, вам все-таки придется раскрыть карты и высказать, наконец, свое мнение!

Глубокий смысл этого требования заключался в том обстоятельстве, что до наступившей минуты учительница истории участвовала в спорах по поводу десятого "А" только в роли скептика и критика, сначала подвергавшего сомнению, а потом весьма убедительно опровергавшего точки зрения, о которых говорилось выше.

С.Г. Нанкина была, как обычно, немногословной.

– Да, – сказала она, – причина создавшейся ситуации, действительно, в недостаточной требовательности, но совсем не той, о какой здесь шла речь – диктаторской или опекающей. Я – за высочайшую требовательность к учащимся, но не как к сосудам, которые надо наполнить готовыми знаниями и умениями, не как к исполнителям придуманного за них и для них, пусть даже активным. Нет, как к нашим товарищам! Хотя и младшим, но товарищам по делам государственного значения, как говорил Макаренко. Наши дети, особенно старшеклассники, нуждаются именно в таком отношении взрослых, а когда его нет, они растут "пешками" или балованными и капризными потребителями, нарушающими дисциплину назло начальству или нянькам.

И сразу же вспыхнули страсти, со всех сторон посыпались вопросы и возмущенные реплики.

– Что это за "дела государственного значения"?

– Это ведь, простите, демагогия: дети, ученики - и вдруг "товарищи"!

– Вы, что же, - за панибратство? За "свободное воспитание"?

– А как насчет педагогического руководства "товарищами"?

– Нет, это только красивые слова, а на деле вас ученики просто боятся...

И тут у Ф.М. Пугач засияли глаза. Петр Михайлович перестал потирать лоб, и они наперебой стали просить учительницу истории "ответить на интересующие нас всех вопросы". Та по-прежнему говорила сдержанно, но с глубочайшей убежденностью.

– "Делами государственного значения" А.С. Макаренко назвал главное средство воспитания в Горьковской колонии и в Коммуне имени Дзержинского. У нас учебная и общественная работа должны строиться и осознаться как дела государственной важности. В этих делах наши

ученики – наши младшие товарищи. Не приятели, а именно товарищи, хотя и младшие. А мы – их руководители, их старшие товарищи по классному и школьному коллективу.

Что касается ее собственной работы и отношения к ней учащихся, то "не мне об этом судить". Новый взрыв чувств:

– Но ведь Макаренко работал с правонарушителями! А у нас нормальные дети!

– Разве можно сравнивать условия тех лет с нынешними!

– Да и потом он вообще был гениальный педагог, а мы – самые обыкновенные. Что позволено Юпитеру ...

– Вот именно!

– Вы меня простите, я тоже читала "Педагогическую поэму", но там ни слова нет о школе, об уроках, о преподавателях, наконец, а ведь у нас это все-таки главное!

– Ну, а как ваш Антон Семенович писал планы воспитательной работы? Вместе с младшими товарищами?

Это уже откровенная насмешка... .

Но тут просит слова классный руководитель десятого "А". Все давно ждали выступления "главного виновника торжества", как выразился с улыбкой завуч, и Николай Петрович не обманул наших ожиданий.

– Я, к своему стыду, не знаю, как писал планы воспитательной работы великий Макаренко. Но твердо знаю теперь другое: он писал их совсем иначе, чем мы. Потому что он не был нянькой для своих ребят, не проводил для них мероприятий.

И учитель физики с присущей ему искренностью поделился с нами своими новыми мыслями и переживаниями в связи с состоянием его класса. Только вчера произошло событие, которое раскрыло ему глаза на собственный многолетний опыт.

С тайной надеждой наконец-то "расшевелить" десятый "А" Николай Петрович решил провести еще одно собрание, посвященное успеваемости и дисциплине. Подготовил отчеты старосты и комсорга, пригласил других учителей, работающих в классе (правда, прийти смог только самый молодой из них, автор этих строк).

И вот – снова общие фразы активистов о том, что класс разболтался, так дальше нельзя и т. д. и т. п. Десятиклассники дружно молчат, многие уже привычно занялись своими делами. Тогда поднялся классный руководитель. Подробно обрисовал положение с успеваемостью по всем предметам, с дисциплиной и общественной работой, объяснил создающуюся ситуацию потерей чувства долга, потребовал немедленного исправления двоек и

ликвидации безобразий на уроках. Как признавался нам сейчас с горечью Николай Петрович, говорил он с непривычной душевной усталостью, чувствуя безнадежность и этой попытки. Снова молчание учащихся. Но так собрание кончить было нельзя. Тогда классный руководитель попросил выступить своего молодого коллегу. И он неожиданно для всех, да и для себя, рассказал о том, что горячо любил со школьных лет – о Педагогической Поэме... О славном товариществе взрослых и юных горьковцев и дзержинцев, об их общих радостных перспективах, традициях и друзьях. О "делах государственного значения" – от охраны леса и спектаклей собственного театра до завоевания Куряжа и завода ФЭДов. О красоте дисциплины и мажор тоне, о вере в каждого воспитанника и требовательности каждого к себе. О счастье макаренковского коллектива... Весь этот рассказ был пронизан вопросом – "А разве мы не можем жить так же?", пронизан мечтой о продолжении Поэмы. И не меньше чем юные слушатели был взволнован рассказчик и потрясен классный руководитель. Ведь они уже знали способности своих учет знали, что их можно увлечь интересным материалом и побудить к размышлению...

– Но здесь впервые, – говорил теперь Николай Петрович, – перед нами стала раскрываться глубочайшая потребность юных в радостной и дружеской творческой жизни. Мы почувствовали – пока еще в глазах, полных напряженности внимания – такую жажду полнокровного счастья, жажду настоящего товарищества, что на миг стало даже страшно: сумею ли я оправдать надежды, вспыхнувшие у моих подопечных? Сумею ли стать воспитателем – старшим товарищем?

Помолчав, Николай Петрович добавил смущенно:

– Простите меня за высокое слово, но то, что произошло со мной, хочется назвать озарением. Все лучшее в моем учительском опыте, все что по-настоящему увлекало не меня или их, а **нас** – самые удачные уроки, создание новых приборов, олимпиады, – все это предстало ростками настоящего. Но как много было и другого – формального, бесполезного, хотя и столь привычного...

Директор видит, что пора снова вмешаться. Она благодарит членов комиссии и всех участников совещания, потому что "благодаря общим усилиям тайны десятого "А" стали приоткрываться" говорится, нет худа без добра. Если бы не эта история, вряд ли состоялся бы такой полезный разговор о требовательности. Конечно, это одно из самых важных условий успешности учебно-воспитательной работы. Но, в самом деле, какой разной она может быть, эта требовательность! И по своему характеру, и по своим результатам...

И, улыбнувшись, Фаина Моисеевна закончила:

– Нам представляется прекрасная возможность увидеть на деле, какую роль может сыграть товарищеская требовательность в современной, весьма сложной педагогической ситуации. Разве Николай Петрович упустит такую возможность?

Случилось однако так, что предложение директора школы поработать "по Макаренко" с десятым "А" сам Николай Петрович осуществить не смог – но состоянию здоровья, и его горячее стремление сделать это довелось воплотить в жизнь новому классному руководителю, его молодому сотруднику и единомышленнику, автору этих строк.

Новая встреча с десятым "А" – прямое продолжение рассказа о Педагогической поэме...

Конечно же, мы сможем жить по-макаренковски! Надо только начать. С чего бы нам начать? Есть ли у нас общая радостная перспектива? Самая ближняя – празднование годовщины Великой Октябрьской социалистической революции. Разве это не "дело государственного значения" – наше участие в общенародных торжествах? Как же нам лучше встретить этот праздник? Но если это наше общее дело, значит и план его будем создавать сообща. Давайте проведем удивительный, волшебный, жизнерадостный и умный праздник! Какой? Будем думать сначала "про себя", потихонечку советоваться с друзьями, с родными, фантазировать, а потом соберемся, послушаем каждого и составим общий проект...

Логика необычного

Так закончилась первая беседа нового классного руководителя со своими воспитанниками. Первый шаг в первой нашей попытке пойти по "Макаренковскому пути" с современными школьниками. Тут решал пока еще не собственный опыт, не его анализ, решала логика самого пути: ближняя радостная перспектива общего дела, необходимость сделать каждого участником ее раскрытия... Тогда еще не появился в арсенале нашей методики термин "коллективное планирование", впереди была детальная разработка этого звена *коллективной организаторской деятельности*, как впрочем и всей ее системы. Но ведь именно ростки нового открывают неисчерпаемые возможности будущего...

Открытое комсомольское собрание, которое прошло в десятом "А" через день после "стартовой" беседы, не было посвящено ни плохой успеваемости, ни состоянию дисциплины, хотя и проводилось за две недели до конца первой четверти. Правда, секретарь комсомольского бюро

попыталась внести "в общую копилку" предложение исправить к празднику отметки по предметам и поведению, но, увы, после суровой и короткой реплики – "поздно спохватились" – участники собрания, среди них и классный руководитель, твердо придерживались пословицы "Что посеешь, то и пожнешь...". О чем же говорили на этом собрании – говорили почти все, рассудительно и сбивчиво, серьезно и с юмором, цитируя классиков и опираясь на собственный опыт? И чего только не слышали, наверно, впервые старинные стены классной комнаты...

– Хватит с нас готовеньких монтажей!

– И концертов под нажимом. Вообще никакой показухи и тягомотины.

Надоело!

– Правильно, и танцев на десерт... Чтобы овцы были целы...

– Давайте стихи читать. Только, чур, любимые!

– Какие еще стихи? Это ведь вечер, посвященный Революции.

– А что таких стихов нет?

– Но почему только стихи? А проза?

– Ну, тебе еще и прозу подавай. Литературный вечер, что ли? Это ведь праздник, все-таки. – А раз праздник – значит сюрпризы всякие.

– Верно! Даешь сюрпризы !!!

Классному руководителю, который до сих пор разжигал факел коллективного творчества своими вопросами, пришлось теперь сбивать вспыхнувшее пламя восторга и бурной фантазии.

– Прежде всего надо решить, кто будет готовить сюрпризы. Классное бюро? (Общий смех). Кто хочет? (Да! Нет!). Каждый в одиночку? (Нет!). Компаниями? (Да!).

И вдруг откуда-то с "Камчатки":

– Сводными отрядами! Как у горьковцев!

– А отряды как составлять?

Снова оттуда же, но уже под общий хохот: "По успеваемости!" Успех иронии окрыляет: "И по дисциплине!" Затем серьезные голоса:

– Хватит, ребята! Давайте думать!

– А что тут думать? Ясно: по дружбе!

– Кто с кем хочет!

– Давайте сразу!

И снова в адрес "классного" – осторожненько так: "Только не навязывать..."

Ох, какие разные получились у нас сводные отряды! Где трое, а где огромная толпа. Но у всех предовольные физиономии, сидят за партами, тесно придвинулись друг к другу – попробуй, раздели! Но зачем же рвать

крепкие нити взаимной симпатии? Пусть будет у этих нитей другая судьба. Хорошо бы им стать теми узлами, о которых так мудро сказал Н.В. Гоголь: "Нет уз святее товарищества".

Ну, а теперь что будем делать? Нужны командиры сводных отрядов. Будем назначать или выбирать? Единодушно скандируют: "Вы-би-рать!!!"

Тогда "сомкнем круги"...

И вот уже выбраны вожаки, кое-где без всяких сомнений, где-то явно в борьбе разных мнений.

– А что, теперь у нас есть свой "совет командиров"! Он же – штаб праздника... Остается один вопрос, правда, самый важный: какими же будут сюрпризы?

Но тут же все негодуют на несообразительность классного руководителя. Раз сюрпризы, значит – придумаем и сделаем сами по секрету. Но "классный" упорствует: "По секрету от кого?"

– Да, от других же сводных!

– Ну, а если получатся одинаковые сюрпризы?

– Как это одинаковые?

– Например, три сводных будут стихи читать. Это же не очень хорошо будет. Можно ведь сделать так, чтобы сюрпризы были совсем разные, хотя по теме, по содержанию едины.

Задумались. Постепенно поддерживая или, наоборот, критикуя друг друга, подходим к такому решению: пусть командиры расскажут о задуманных сюрпризах и, если некоторые совпадут, договорятся, в каких сводных надо сделать что-то другое.

С этим решением не все согласны. И вообще, для чего нужен штаб? Помогает компромисс: командиры тоже не все секреты должны раскрывать друг другу, а уж в своих сводных отрядах вообще ничего не говорить, что узнали в штабе. А штаб нужен, чтобы командирам советоваться друг с другом, особенно по трудным вопросам.

Откуда-то из глубины класса внешне невинный вопрос:

– А вы сами будете в штабе?

Ответ тоже нарочито деловым тоном:

– Естественно. Только как член-советник. Но не как командир.

– Это уже любопытно... А кто же командовать будет? Снова, как само собой разумеющееся:

– Наверное, начальником штаба может быть староста, а комиссаром – комсорг. Впрочем, это по-моему, должен решить сам штаб...

Оживление. Перешептывание. . .

– Но вот, друзья, что хорошо бы решить всем нам уже сейчас, сообща. Какие бы у нас сюрпризы ни были, все-таки одна сторона дела должна быть обязательно. Это – оформление помещения, встреча остальных участников, забота о них в течение всего вечера, а потом проводы и уборка. Я предлагаю какому-либо сводному отряду взяться за этот сюрприз добровольно, а если добровольцев не найдется... Тогда командирам тащить жребий.

Экспромт "классного" потерпел фиаско. Наверное, увидев в этом предложении покушение на пленившую всех сюрпризность, десятиклассники выставили несколько страстных ораторов, с разных сторон подробно обосновавших ненужность подобного способа организации вечера и целесообразность многого: оформлять и убирать будем вместе, а встречать и вести вечер будут начальник и комиссар штаба. "И советник", – со всей возможной деликатностью добавил кто-то.

Те две недели, которые оставались до праздничного вечера, были последними днями первой четверти. Это было сложное время, особенно для нового классного руководителя: радости общих размышлений со старшими товарищами-макаренковцами, нашего дружеского общения действительно с каждым учащимся при подготовке сюрпризов сводными отрядами, переплетались с горестями подведения печальных итогов успеваемости по большинству учебных предметов, скептического отношения иных педагогов к первым шагам новой жизни десятого "А" ("Разве главное сейчас – вечер?").

Наконец, наступает наш праздник – частица всенародного торжества.

Гаснет свет, и – первый сюрприз, подготовленный с помощью учителей истории и физики двумя сводными отрядами: "путешествие" по революционному Петрограду с рисунками и фотографиями в луче проекционного аппарата, с отрывками из книги Джона Рида и воспоминаний других участников "Десяти дней, которые потрясли мир" и с "живыми картинами" (вот где пригодилась любовь к истории, ленинградским достопримечательностям и к театру!).

Ненадолго, "для разрядки" – праздничное чаепитие с тортом и хворостом, испеченным на общую радость "при участии и под руководством" нескольких отзывчивых мам и бабушек, любителей кулинарного искусства.

Потом – стихи советских и зарубежных поэтов, объединенных общей темой "Революция продолжается".

В завершение еще один сюрприз: концерт-викторина "Музыка революции". Звучат отрывки из Героической симфонии, "Эгмонта", "Аппассионата" Бетховена, этюды Шопена и Скрябина...

Когда отзвучали последние аккорды Героической симфонии, повторенной по нашему общему желанию, мы долго еще сидели в нашем тесном кругу, захваченные новым для нас волнующим чувством единства.

Это чувство не отпускало нас, и когда, почти в полной тишине, понимая друг друга с полуслова, сказанного шепотом, приводили мы в "рабочее состояние" помещение, и когда шли вместе со всей школой на демонстрацию, оснащенные таким обилием изготовленных сводными отрядами "по секрету друг от друга" праздничных украшений и атрибутов, что их хватило многим младшим классам, и даже когда начали вторую четверть: кончились уроки, но никто не уходил из класса.

Все ждали... Собrania? Да, конечно. Однако, совсем иного, чем раньше. Мы представляли теперь собой незримый тесный круг.

И в таком же кругу – но уже в зримом – впервые в жизни решили вместе подумать над тем, как получился наш праздник: что нам удалось, что нет, и что теперь стоит сделать. Решили сообща обсудить собственный опыт.

Да, это было впервые в жизни, потому что никогда раньше на классном собрании не высказывал, не мог высказать свое мнение каждый, хотя бы потому, что робел, да и времени на это не хватило бы.

А теперь у нас – "сводные отряды"! В них – друзья, поэтому высказываться не страшно, да и каждый успеет. Верно? Но как весь класс узнает об этих мнениях? Да, их собирает и передает командир. А может ли потом выступить уже перед всеми и тот, кто сам захочет? Конечно!

Так возникшее у нас в первом по-настоящему общем деле, вместе спланированном, подготовленном и осуществленном, новое отношение друг к другу, к своей жизни, естественным образом рождало потребность осмысливать сделанное, понять хорошее и неудачное, чтобы извлечь уроки на будущее, закрепить и развить свою силу, преодолеть свои слабости.

Но как это трудно было сделать тем самым старшеклассникам, которые привыкли – по традиционной схеме! – "разбирать образы героев" на уроках литературы или по неизменной канве строить доказательство теоремы... Тем самым старшеклассникам, которых годами приучали осознавать свой собственный нравственный и практический опыт, прилагая к нему готовые мерки.

Но сейчас они не хотели прибегать к шаблонным фразам. Они хотели по-своему обдумать совершенное, выразить чувства, переполнявшие их юные души. Только по-своему! И надо было дать им эту возможность, как бы трудно ни было в этот раз, какими бы ограниченными и даже ошибочными ни представлялись нам, взрослым, их мысли и предложения.

И, действительно, когда сводные отряды – одни шепотом и без всяких споров, другие шумно и с явными разногласиями – закончили свои "внутренние совещания", а их командиры выступали с обзором мнений, единых или противоречивых, перед классным руководителем постепенно развернулась неожиданная и в отдельных фрагментах просто непонятная картина.

Да, всем очень понравился вечер и демонстрация ("Так у нас было первый раз", – считал своим долгом подчеркнуть чуть ли не каждый командир). А почему? – На этот вопрос, настойчиво повторяемый каждому отряду, воспитатель, увы, не получал пока иного ответа, кроме "Потому что было интересно...". Не выдержав назойливости "классного", последний из выступавших командиров даже обиделся: "Ну как вы не можете понять?!" И отчетливо выговаривая каждый слог, повторил: "Всем было интересно". А что не понравилось? Тут, к счастью, с "радостным" мнением большинства "все понравилось", прозвучали и критические замечания в адрес отдельных командиров ("Слишком много на себя брала"), в адрес штаба ("Надо было выделить отряд для оформления") и в наш общий адрес: "Все-таки могли бы сделать еще лучше, слишком торопились, спешка мешала...". Эта оценка, высказанная самыми вдумчивыми и смелыми участниками нашего собрания, вызвала общий шум. Кое-кто был не согласен, но большинство выразило свое полное одобрение.

Почему же была такая спешка? Но здесь причина определилась мгновенно: "Всего ведь две недели готовились! Да еще в конце четверти".

Предложения о том, что нам делать дальше, вполне соответствовали уровню этой первой попытки анализа собственного опыта. Собранные воедино, они намечали такую радостную для всех перспективу: провести – еще лучше! – новогодний праздник, готовить его – не спеша! – в ноябре и декабре, теми же сводными отрядами, только выбрать новых командиров (что, кстати и было немедленно осуществлено), вовлечь в подготовку сюрпризов побольше родных...

Но вот что было для классного руководителя самым неожиданным. На этом собрании никто не говорил о грустных итогах первой четверти по успеваемости. Нежелание думать об этом было настолько явным, что воспитатель почувствовал: всякая попытка с его стороны поставить сейчас этот вопрос не только останется безответной, но и подавит возникшую только что у десятого "А" веру в свои силы, в осуществимость принятых сообща решений, развеет только что родившееся чувство, снова разделит класс на "отстающих" и "кандидатов на медаль", "нарушителей" и "тихонь".

Нелегко было – и в тот памятный, незабываемый день (первое, такое неумелое, но все-таки действительно коллективное обсуждение собственного опыта!), и в буднях второй четверти – удерживаться от "привычной" требовательности, повторяя про себя как заклинание: "Рано! Только когда сами...! Ведь они все понимают, значит – смогут, значит – терпение!"

Но еще труднее было в учительской, где после оживления, вызванного ноябрьским вечером десятого "А" и, в особенности, ролью классного руководителя ("Вы, простите, и в живых картинках участвовали?"), приходилось горячо спорить о правомерности такого терпения. Ведь "проблема успеваемости" по-прежнему оставалась острейшей. И можно ли ее решить подготовкой к новогоднему празднику? Даже такой увлеченной?

Время сомнений помогало нести... тоже терпение, но уже руководителей школы. Их доброжелательная и оптимистическая мудрость.

Распросив на очередном совещании воспитателей – во всех деталях – о том, **как** был организован вечер, посвященный Октябрьской революции, и как спланирована подготовка к Новому году, Фаина Моисеевна Пугач стала размышлять вслух:

– Что будет дальше, гадать не будем. Поживем – увидим. Успеваемость, конечно, выправится. Но в этом ли суть? Ведь что началось? Пошла удивительная реакция – реакция коллективного творчества. Не так ли? И разве только в десятом "А"? А в других классах? И прежде всего – в нашем собственном коллективе. Мы ведь начали общий поиск. По какой проблеме? "Успеваемость – дисциплина"? Да, конечно, но ведь это часть более важной проблемы "Мы и они"!.. Найдем ли, что ищем? Надеюсь на это вместе с вами, вместе с вашими воспитанниками. Но найдем и много неожиданного. И уже находим. Вот вам пример. Скажите, в какой раздел плана и отчета о воспитательной работе нужно отнести такой тематический вечер, который был проведен в десятом "А"? В раздел "Идейно-политическая работа"? "Воспитание на революционных традициях"? "Нравственное воспитание"? "Формирование познавательных интересов"? "Воспитание культуры поведения"? "Эстетическое воспитание"? Очевидно, что в каждый из этих разделов. А новогодний праздник – так, как он спланирован, готовится, – еще объемнее. Ведь там будут решаться еще задачи и атеистического, и физического воспитания. Но что же тогда получается? Повторять в каждом из разделов подобные мероприятия? Или считать их аномалией? Или, сказав А, не бояться сказать Б?

По-разному восприняли мы этот, действительно, неожиданный вопрос – один из многих вопросов, обращенных в будущее...

Но было в этом раздумье нашего директора самым важным – не стоять над участниками коллективного творчества в позе настороженного начальника, осуждая их за пока еще не сделанное, за отход от привычного, не создавать видимость доброжелательного внимания и обеспокоенности судьбой дела, а без громких фраз вместе с товарищами и во главе них вести поиск лучшего решения жизненно важной задачи, опытом своим и прозорливостью раскрывать его смысл и значение, вдохновлять своим примером на преодоление самого трудного.

Именно такими руководителями были наши директор и завуч, и именно поэтому десятому "А" удалось без особых препятствий выполнить задуманное.

За полтора месяца были просмотрены кипы газет и журналов, прочитаны десятки статей и книг о будущем, научно-популярных и фантастических. Не было покоя многим учителям и родным, – самый большой сводный отряд готовил "Путешествие в Завтра". В штаб-квартирах других отрядов создавались склады невиданных – собственного изобретения – елочных игрушек, гирлянд и снежинок, карнавальных масок и сказочных костюмов: вместе с юными трудились долгими зимними вечерами, всласть фантазировали и конструировали подарки для новогодней елки чародейки и чародеи, убеленные сединами.

А в отряде, где собрались любители спорта, решили "вытащить класс на воздух", перебрали на полках школьной библиотеки не одну дюжину сборников и брошюр, в долгих спорах сочиняли все новые варианты "сюиты веселых игр и состязаний", стремясь при этом творчески использовать обычаи разных народов.

Так и сложился наш общий новогодний праздник: сначала "подарки добрых волшебников" к традиционным школьным елкам, потом – "Путешествие в Завтра" и, наконец, в славный морозный денек долгожданных каникул – шумная, задорная, озорная "разрядка" в саду за Русским м "гонками оленьих упряжек" и перетягиванием каната, фигурным катанием (без коньков), конкурсом фантастических фигур и штурмом снежных укреплений...

Итоги сделанного решили обсудить после зимних каникул. Но в этот раз уже не экспромтом, а основательно подумав предварительно. Поэтому предложение классного руководителя написать к началу третьей четверти сочинение "Мои мысли о нашем классе" не вызвало возражений, напротив, многими было даже встречено с радостью, как что-то назревшее, долгожданное.

Решено было организовать размышление каждого с помощью трех вопросов: что произвело на Вас в нашей работе (с октября по декабрь) наибольшее впечатление? Что Вас сейчас больше всего волнует? На что Вы возлагаете наибольшие надежды, оканчивая школу?

В первый же день новой четверти, после уроков, на учительский стол легли один за другим долгожданные ответы. Они были очень разными, эти сочинения - по стилю, доводам, объему, но в то же время едиными по своей сути.

Как рождается коллектив

Вот что звучало в ответах на первый вопрос во многих сочинениях с полной определенностью и страстностью.

"Что произвело наибольшее впечатление в нашей работе? Сама наша работа! Не мероприятия, а настоящие дела, настоящие праздники. Наша жизнь, настоящая жизнь, которую мы начали строить вместе.

Наша забота друг о друге! Раньше с нами работали, а теперь мы стали работать вместе. Начали жить. Нас многие упрекают: вечерами увлеклись, праздниками. Но разве у нас раньше не было вечеров и утренников? Еще сколько. Но делалось это для нас и за нас. И план составят, и монтаж подберут, и концерт организуют, и роли распределят, и поручения раздадут, а потом - сто репетиций, чтобы, не дай боже, никто не сбился.

Какой же это праздник? Все уже выучено, все до доньшка известно. Лишь бы провести, лишь бы гладко прошло... И мы уже не верили, что может быть по-другому. Мы не верили словам о коллективе, о дружной жизни. Нет, есть воспитательная работа. С нами проводят воспитательную работу. И все. Остальное - громкие фразы. Остальное – в книжках, может, у других, но не у нас. Мы ведь и раньше читали "Педагогическую поэму", "Флаги на башнях" и что же? – Страшно завидовали и только. После первой беседы – загорелись и снова поверили. И вдруг - не слова, не призывы, не работа за нас и для нас, с нами. Мы впервые работаем вместе, друг для друга, нет, не только работаем, вообще живем, действуем на радость друг другу, на радость всему классу. Вместе составляем план, вместе создаём сводные отряды, вместе готовим сюрпризы, путешествуем, выбираем и читаем стихи, слушаем музыку, играем, мечтаем, спорим ..."

Итак, настоящая жизнь. Многообразная деятельность на радость друг другу. Бескорыстная забота всего класса о радостной жизни каждого. А воспитание?

И здесь – другая группа ответов на вопрос о том, что произвело наибольшее впечатление. Их можно было бы объединить заголовком "Не узнаю себя".

"...Никогда не верила в свою способность просиживать вечерами ради других... А свою инициативность... А тут, оказывается, могу!.. За какие-то два месяца прочитана уйма научно-популярных книжек, и ведь без всякого нажима... Дома все удивляются: а ты можешь и руками работать... Раньше мне многие в классе были безразличны, а некоторые даже противны. И вдруг как-то само собой получилось, что хочется дружить со всеми, хочется делиться всем, что знаю, умею, люблю... Раньше не тянуло в школу, так надоели постоянные замечания, двойки, какая-то второсортность. И почему-то теперь такого ощущения нет, наоборот, чувствую, что смогу стать совсем другим человеком. Смогу и других сделать лучше..."

Снова и снова сочетание двух мыслей: о появлении или раскрытии нового, настоящего в собственном внутреннем облике и об удивительном явлении, выражаемом словами "вдруг", "оказалось", "как-то само собой...". Правда, наиболее проницательные авторы сочинений догадывались, что классный руководитель "с самого начала" добивался именно этого: чтобы в общей радостной жизни стало раскрываться "лучшее в нас". Но добивался "как-то незаметно для нас".

Значит, по ходу улучшения жизни, в самой этой жизни идет воспитание? Идет для самих воспитанников сначала незаметно, потом постепенно осознается, открывается ими, обогащается их самовоспитанием? Общая забота об улучшении жизни дополняется, углубляется теперь уже заботой учащихся о воспитании самих себя. Так – у старшеклассников. А у нас, их руководителей?

Что "упустил" воспитатель, или снова о требовательности

Какой должна стать теперь наша забота о развитии воспитанников? Задумались ли об этом наши младшие товарищи? Да, задумались. Что их больше всего сейчас волнует? Оказывается вот что. "...Почему классный руководитель не требует от каждого из нас главного – хорошей учебы? Почему он забывает, что до экзаменов на аттестат зрелости осталось всего несколько месяцев? Неужели он не видит, сколько у нас пробелов, как трудно нам высидывать уроки, на которых мы не можем понять новое, потому что не знаем старого?, Может быть, он не верит, что нам удастся наверстать? А если не верит, значит считает бесполезным требовать?"

Самые вдумчивые шли в своем недоумении еще дальше, обращаясь к недавнему прошлому: "Неужели не понятно, что в октябре мы начали жить по-новому, начали думать о вечере только из-за огромной веры в нас? Эта вера, это уважение к нам, как к товарищам, вызвала нашу собственную веру в себя, но тогда еще – только в делах неучебных. Мы не верили в то, что сможем одолеть успеваемость, а значит и дисциплину на уроках. Поэтому от нас тогда нельзя было требовать перелома в учебе. А теперь? Теперь, когда нам стало интересно жить, когда мы начали ценить друг друга, когда нам стал по-настоящему дорог наш класс и мы поверили, что можем вместе с нашими старшими товарищами добиться всего, что захотим, теперь классному руководителю надо доказать свою веру в нас требовательностью к учебе каждого из нас."

Так свершилось долгожданное. Новое, рожденное уже не словами, а первыми ростками общей радостной жизни, уважение к нашему коллективу стало источником новой, невиданной ранее требовательности – к себе, как товарищам по борьбе за честь коллектива во всех делах, особенно – в учебных. Это была требовательность, побуждающая каждого к новым труднейшим "делам государственного значения", товарищеская требовательность.

Перед нами раскрывались тайны становления нашего коллектива. Сначала – общая забота об улучшении жизни класса направляется незаметной для воспитанников педагогической заботой об их развитии. Уже в совместном творческом решении задач неучебных стали раскрываться и формироваться многие из лучших личностных качеств. Тем самым постепенно сложились условия для перехода к более сложному единству общей жизненно практической заботы и общей собственно воспитательной заботы – не только педагогов, но и самих воспитанников, не только незаметной, но и открытой, не только в жизни общественной, но и – самое трудное – в учебной работе.

Именно этот вывод, конечно, самыми разными словами, завершил сочинения десятого "А" в ответах на третий вопрос.

Больше всего понравилось нам самое требовательное и лаконичное выражение общих надежд: закончить школу коллективом!

Мы наверстываем упущенное

Теперь можно было строить рабочую программу действий. Это и было сделано нами на открытом собрании классной комсомольской организации,

посвященном планированию жизни десятого "А" во втором полугодии, после того, как члены бюро подвели итоги ответам на вопросы анкеты-сочинения.

На этот раз почти каждое из предложений – а их было очень много – вызвало критику, чаще всего возвращалось авторам для обоснования и принималось только в том случае, если им удавалось рассеять все сомнения и опровергнуть возражения.

Сколько, например, интересных дел было, оказывается, придумано во время зимних каникул в каждой дружеской компании! Но один за другим рушились волшебные замки вечеров, путешествий, праздников, конкурсов, рукописных журналов. Рушились под ударами неумолимых критиков: "Это уже было", "Опять для себя?", "Эх, если бы это классе в восьмом или девятом", "Теперь некогда"...

В результате было одобрено только два дела: организация в марте – общей встречи воспитанников и педагогов 1-й Опытной ленинградской школы и выпуск двух номеров – в конце февраля и в апреле - общешкольной стенгазеты "Молодая гвардия".

Оба дела были выражением заботы о других людях и, вместе с тем, могли помочь самим десятиклассникам в выборе профессии, в раскрытии перспектив самостоятельной жизни ("Кем и каким быть?").

Все остальные силы отдавались решению самой острой и сложной задачи: добиться высокой успеваемости каждого, наладив настоящую взаимопомощь по всем предметам.

– Как будем действовать? Прежними сводными отрядами? Но какие же это "сводные" отряды? Они давно уже стали постоянными. И потом, не будет ли слишком трудно нашим малочисленным отрядам? Ведь одно дело – готовить сюрприз к празднику, а совсем другое – заниматься вообще всеми учебными и общественными делами...

А горячих спорах победил компромиссный вариант: состав отрядов не изменился (правда они стали называться бригадами), а взаимопомощь в учебе организовали с помощью "консультантов" почти по всем предметам.

И вот с середины января каждый день после уроков в классе составлялись тесные группы желающих заниматься новым или заданным для повторения материалом по физике или математике, химии или литературе. Консультант, постоянно советуясь с учителем "своего" предмета, не только сам объяснял непонятное, но и старался вызвать между своими "подшефными" обмен знаниями, вариантами задач, разными ответами на возникающие вопросы.

Состав этих действительно сводных отрядов (их называли "У"-учеба) постоянно претерпевал изменения, ибо должны были чередоваться и

консультируемые, которым требовалась такая работа, как правило, не по одному предмету, и сами консультанты (каждый из них выбирал 2-3 удобных для себя дня недели).

Как лучше вести такие занятия? Учились этому сами старшеклассники, учился и классный руководитель, обсуждая на "секретных педагогических совещаниях" с учителями и консультантами удаchi и ошибки, подбадривая приунывших, подхватывая и делая общим достоянием находки наиболее инициативных, изобретательность которых нашла теперь совсем иное применение, помогая строить индивидуальную работу с каждым из товарищей.

Постепенно, на собственном опыте, и консультанты, и консультируемые постигали значение общего условия высокой успеваемости - культуры умственного труда. Поэтому стала такой желанной и действенной серия "воспитательных мероприятий", проведенных для них педагогами: лекция об основах самообразования, беседа о самовоспитании внимания, мышления и памяти, практикум по конкретной методике рациональной работы с учебным материалом.

Уже в феврале получение "двойки" или нарушение учебной дисциплины стало чрезвычайным происшествием; третью четверть десятый "А" завершил без неуспевающих. Почти половина класса занималась теперь только на "4" и "5".

Но апрельское собрание классной комсомольской организации стало, пожалуй, самым острым. Думали об одном: что еще мешает нам окончить школу "настоящим коллективом". Вставал – по кругу – каждый и сам говорил, от чего хочет и должен, наконец, избавиться. И каждый называл именно своего, пока еще непобежденного, врага: привычку надеяться на других или замкнутость, неорганизованность или равнодушие к гуманитарным предметам, плохую память или неумение анализировать и обобщать...

Да, собственный опыт взаимной заботы, подкрепивший в последние месяцы "обычную" учебную работу, отразился не только на отметках, но и – что особенно важно! – проявился в осознанной требовательности каждого к себе.

Осознанной еще и потому, что незадолго до собрания, на весенних каникулах, состоялась первая встреча бывших учащихся и педагогов Опытной школы. До войны это была одна из лучших ленинградских школ (ее директором и завучем долгие годы были Фаина Моисеевна Пугач и Петр Михайлович Лавров). Незадолго до Победы ее великолепное здание было передано Нахимовскому училищу, а сама школа перестала существовать. Но

остались сотни людей, воспитанных Первой Опытной, десятки замечательных учителей, оставшихся верными лучшим ее традициям⁴).

И вот наши десятиклассники (вместе со своим классным руководителем) стали участниками организации незабываемой встречи этих людей, готовили – по бригадам – пригласительные билеты, создавали памятные значки, печатали анкеты, вручали их, а потом помогали в обработке, оформляли помещение, а самое главное – вели поисковую работу: разыскивали "по цепочке" бывших педагогов и выпускников Первой Опытной, встречались с ними, слушали и записывали рассказы о жизненном пути, о выбранной профессии, об уроках, которые дала им жизнь.

Именно этот материал составил содержание того номера общешкольной стенной газеты "Молодая гвардия", который – по графику – "достался" десятому "А" в конце февраля. Мы сначала устроили конкурс между бригадами на лучший проект газеты, на ее тему. Выбрали – "Кем быть и каким быть?". А потом, отклонив другие способы работы, остановились на таком варианте: отобрав двенадцать профессий, организовали шесть сводных отрядов "П" и один отряд "О" – оформительский. Каждый отряд "П" объединил желающих рассказать о людях двух близких профессий – подготовить очерк или интервью, текст под фотографией или отрывок из воспоминаний, подборку выдержек из писем или дневника...

И этот опыт тоже стал источником событий, развернувшихся в последние три месяца последнего учебного года. Прежде всего, был найден новый способ взаимной учебной заботы: поскольку задачей стало теперь преодоление самого трудного противника – отрицательных привычек, а они были у всех, даже самых эрудированных консультантов, после горячего спора отказались от сводных отрядов "У" и стали помогать друг другу по бригадам, т. е. постоянным микроколлективам. Но состав их по сравнению с ноябрем сильно изменился. Напряженная, подлинно коллективная деятельность – общественная, а затем и учебная – в быстро промелькнувшие месяцы создала много новых симпатий, расширила и переплела дружеские "магнитные поля", обогатила их чувством общей чести и долга перед товарищами. Поэтому без тяжелых переживаний, хотя и не без борьбы мнений (в одном случае пришлось даже положиться "на судьбу" - бросить жребий, кому остаться, кому перейти), нашим многочисленным бригадам удалось поделиться с остальными "парами" и "тройками" и – при обоюдном желании -выровнять количественный состав наших микроколлективов.

⁴ Сам автор этих строк был выпускником 1-ой Опытной школы Ленинграда. – прим. ред.

Главное (об этом не говорили, но думали все) – усилить творческие возможности отдельных бригад.

Как показала жизнь и были вынуждены признать последние, самые упорные оппоненты в педагогическом коллективе и среди родителей ("Вы что же – бригадный метод возрождаете?!"), именно в наших бригадах развернулась самостоятельная подготовка учащихся к экзаменам на аттестат зрелости, шел нарастающий по интенсивности обмен знаниями и умениями, интересами к содержанию разных учебных предметов, культурой умственного труда и опытом самовоспитания.

Особый смысл этой открытой воспитательной – обучающей – заботе, которая теперь стала по-настоящему взаимной, по-настоящему общей (ведь раньше консультанты заботились о консультируемых, но "обратной связи" почти не было), придало последнее общественное дело, которое выполнил десятый "А" теми же бригадами. Это был выпуск очередного номера "Молодой гвардии".

На том же комсомольском собрании в начале апреля составлен – по предложениям только что реорганизованных микроколлективов - его проект.

Каждая бригада, выбрав по желанию один из разделов проекта, готовила материал в творческой форме. Жаль, конечно, в стенную газету вошло лишь немного, что узнал каждый из книг, а главное – из того, о чем говорила каждая бригада в эти славные апрельские вечера, когда закрывались учебники и тетради, из портфелей появлялись выписки из книг, сочинялись вопросы для анкет и интервью с педагогами, учениками со своими родными, с новыми друзьями из Первой Опытной, а потом обсуждали эти ответы...

В стенную газету тщательно были отобраны советом бригадиров лишь отдельные очерки, сводки анкет, рассказано о немногих интервью. Правда, это было главное, чем десятый "А" хотел поделиться с товарищами по школе в канун ее окончания. Но для самих выпускников самой важной стала именно предварительная работа – и личная, и особенно в тесном кругу товарищей по микроколлективу. Эта работа дала им силы для завершающих занятий в мае и для июньской страды, когда бригады вместе готовились к каждому экзамену, а после него – отдыхали на берегах Невы, в садах и пригородах родного города.

К экзаменам на аттестат зрелости десятый "А" пришел лучшим в школе – с наименьшим числом "троек". С особой тщательностью проверяли педагоги и инспекторы знания, умения и навыки выпускника: слишком велик был разрыв между итогами первого и второго полугодия (от большинства "троек" и "двоек" до успеваемости на "4" и "5"), да и миф о возрождении

бригадного метода ("лучшие работают за остальных") все же давал себя знать.

Но экзамены прошли с невиданным ранее перевесом отличных отметок, а из золотых и серебряных медалей, честно заработанных четвертой частью класса, большинство не ожидалось еще совсем недавно...

Раздумья в пути

Так закончилась история с десятым "А". Но только начал раскрываться ее подлинный смысл. Поиск выхода из трудного положения, в который попал этот класс, стал поиском рабочей логики воспитания коллективистов. Поиском практических решений новых для нас вопросов. И, прежде всего, - об отношениях педагогов и учащихся.

Сам этот вопрос оказался неожиданным для многих. Не выдуман ли он не в меру увлеченными поклонниками Макаренко? Чудаками, забывающими о том, что у нас – школа! Здесь одни должны учить, а другие – учиться у них. Коллектив учителей работает с коллективом учащихся. Что значит учить? Это значит передавать знания, умения и навыки, а тем самым – воспитывать. А учиться? Это значит усваивать тот материал, который передается учителями. Обучая, мы воспитываем ("через ученический коллектив"); учась у нас, школьники воспитываются ("в ученическом коллективе").

Почему в школе не все сводится к учебной работе, а педагогам нужно вести еще и воспитательную работу? Но ведь не всему можно научить на уроках, по учебникам. Не весь нужный опыт можно передать по учебным предметам. Нужны еще воспитательные мероприятия. Они же – "внеклассные и внешкольные"? Да, конечно... А общественная работа школьников? Для нас это, по сути, те же воспитательные мероприятия!

Такова привычная логика. Как лучше воспитывать? Это вопрос о том, как лучше учить. Как лучше воздействовать «а учащихся, как лучше передавать им готовый общественно-необходимый опыт. А на этой, бесспорной для многих, единой основе – варианты, их сосуществование и, порой, противопоставление: учить учащихся – воспитывать – в учебной и воспитательной работе – добиваясь точного воспроизведения переданного, точности следования образцу? Или воздействовать на школьников, добиваясь активного усвоения? Активного и самостоятельного выполнения учебных и общественных заданий, планов, требований? Передавать опыт прямым воздействием педагога на каждого ученика (на "ученический коллектив") и в учебной, и в воспитательной работе или – особенно в последней –

воздействовать и опосредованно (через ученический коллектив, через самоуправление, через актив)?

Но вот естественность этой логики начинает подвергаться сомнению. Все чаще задумываемся мы над Ленинской гениальной формулой: "...Отдавать свою работу, свои силы на общее дело. Вот в этом состоит коммунистическое воспитание". Отдавать, а не получать! Точнее – получать для того, чтобы отдавать. Усваивая, отдавать. На общее дело!

И тогда в новом свете предстает перед нами загадка десятого "А" и подобных, хотя и не столь острых ситуаций в других классах. Нет ли единой причины таких разных, казалось бы, явлений, как равнодушное или избирательное ("занимаюсь только тем, что интересно") отношение к учебе и общественной работе, эгоизм и исполнительство ("поручат, зададут – сделаю,,"), разрыв между знаниями и действиями и деление "ученического коллектива" на благополучных воспитанников (хорошо усваивающих!) и неблагополучных ("трудных"), на постоянный актив и столь же устойчивый пассив?

Не таится ли причина всех этих и многих других отрицательных явлений в характере учебной и внеучебной деятельности школьников? В привычном характере учебной и воспитательной работы? Точнее – в привычном *характере взаимодействия педагогов и учащихся, как передатчиков и потребителей готового опыта*, как организаторов и исполнителей? Иначе говоря - в характере объективных, действительных отношений воспитателей и воспитанников (в широком смысле), обычных воспитательных отношений?

И не попытаться ли поэтому строить по-другому эти отношения, это взаимодействие педагогов и школьников? В целенаправленном поиске раскрывать в живом опыте другую логику "воспитания в коллективе и через коллектив" – *в едином коллективе учителей и учащихся*, руководимом учительским коллективом?

И вот уже не в "Педагогической поэме", не у гениальных мастеров, а в самых обычных школах, в самых обычных классах, самые обычные педагоги становятся старшими товарищами учащихся по общей заботе: не за них и без них, а вместе с ними и впереди них думают о том, как улучшить жизнь класса и окружающую жизнь, чем и как быть полезными окружающим людям – близким и далеким, как помочь каждому ученику жить радостно и разумно, хорошо учиться, расти Человеком; не за них и для них, а вместе с ними и впереди них осуществляют задуманное; не за них и для них, а вместе с ними и впереди них оценивают сделанное и извлекают уроки на будущее.

Что же дает воспитанию общая забота в отличие от "обычной" учебно-воспитательной работы со школьниками?

Только в общей заботе...

или ключ к комплексному подходу

Отсутствует ли в общей заботе открытая передача педагогами и усвоение учащимися готового опыта? Конечно, нет! Но здесь открытая передача готового опыта обогащается незаметным вниманием педагогов, их личным гражданским примером. Этот опыт применяется каждым воспитанником при решении новых практических и учебных задач, объединяется с ранее накопленным собственным опытом, с новым опытом, который создается педагогами и школьниками как старшими и младшими товарищами. Происходит все более глубокий и полный обмен этим объединенным опытом, его закрепление в традициях жизни единого коллектива, его использование и превращение в личный опыт, в личные отношения каждого. Идет все более осознанная, глубокая борьба каждого и всех за преодоление отрицательных, потребительско-эгоистических взглядов, чувств, привычек.

Вот как, оказывается, педагоги учат воспитанников в общей творческой заботе, в едином коллективе! И не только учат их, но и постоянно учатся сами - друг у друга и у своих воспитанников. И воспитанники здесь учатся не только у воспитателей, но и друг у друга, а каждый из них все более охотно и умело учит себя...

Не в этой ли многогранности и вместе с тем теснейшем единстве целенаправленных воздействий (в отличие от односторонности "обычной" логики) – причина цельности воспитательного процесса, слияния всех частей воспитания, подмеченной нашими руководителями невозможности расчленения этих частей (на практике, а не в теории) по отдельным, обособленным разделам воспитательной работы?

Однако происходит ли все это не только в воспитательной работе, но и в учебной? Этот вопрос стал для нас вскоре важнейшим. Первый ответ на него дала тоже практика. Да, происходит! Однако, в общественной работе ведущую роль играет общая практическая забота (об улучшении жизни своего класса и окружающей жизни) – в теснейшем единстве с незаметной воспитательной заботой (о развитии каждого), идущей "по ходу" практической заботы, как бы параллельно ей ("мы сделали что-то на радость и пользу людям, а оказалось, что и сами стали лучше"), и подкрепляясь открытой воспитательной – обучающей – заботой ("надо дополнительно

узнать, научиться, чтобы как можно лучше спланировать, подготовить, провести новые, более трудные дела"), а значит воспитательными мероприятиями для воспитанников – беседами, экскурсиями, кружковыми занятиями и т. п.

В учебной же работе (на уроках и все более вне уроков), напротив, ведущую роль играет тоже общая, но уже открытая воспитательная – обучающая – забота о творческом овладении каждым учащимся программными знаниями, умениями, навыками, в теснейшем единстве с незаметной воспитательной заботой педагогов, а по их личному примеру – все больше и самих учащихся. Здесь общая практическая забота (например, сделать наглядное пособие для кабинета, устроить на уроке "турнир знатоков" провести короткую познавательную игру, написать сочинения для рукописного журнала) играет роль вспомогательную.

Тем самым, стало раскрываться перед нами по-новому единство учебной и воспитательной работы как диалектики двух видов общей заботы: собственно-воспитательной - открытой (обучающей в широком смысле) и незаметной.

В дальнейшем мы назвали взаимодействие воспитателей и воспитанников (в широком смысле) как старших и младших товарищей по *общей* жизненно практической и *незаметной* воспитательной заботе объективными воспитательными отношениями творческого содружества поколений, а их взаимодействие как старших и младших товарищей по общей *открытой* воспитательной заботе – объективными воспитательными отношениями творческого товарищеского обучения. Однако различие этих типов объективных воспитательных отношений не может скрыть их единую суть.

Диалектика воспитательных отношений и педагогика товарищества

Так, далеко не сразу, поначалу не в столь определенных формулах, но первый поиск дал нам многое для ответа на вопрос, как воспитывать коллективистов.

В рабочей логике воспитания в едином коллективе, через единый коллектив, руководимый коллективом педагогическим, стала раскрываться ее объективная основа: вместо односторонности воздействий педагогов на учащихся, педагогического коллектива на ученический, вместо одностороннего передающе-усваивающего, передаточно-потребительского характера их взаимодействия – целостно-многосторонняя система

воздействий, единая творческая деятельность воспитанников вместе с воспитателями и под их руководством, носящая характер общей заботы, – товарищеская практическая работа, товарищеское общение и, что особенно важно, товарищеская организаторская деятельность.

Но что вызывает такое, товарищеское взаимодействие?

Здесь-то и выходит на первый план вопрос о требовательности и уважении. Что это такое? Это ведь уже не объективное, а личностное, внутреннее, духовное (и в этом смысле – субъективное) отношение педагогов и воспитателей к воспитанникам. Отношение, в котором отражается характер их взаимодействия и которое, в свою очередь, проявляется в этом взаимодействии, стимулирует его развитие.

Но каким разным, оказывается, может быть такое отношение! Или, прежде всего, требовательность к воспитанникам как потребителям готового опыта и исполнителям – пассивным или активным – воли воспитателей. И, соответственно, уважение к "активу" – тем, кто хорошо усваивает передаваемый опыт, хорошо выполняет все требования воспитателей, кто хорошо передает их остальным воспитанникам.

Или, прежде всего, уважение ко всем воспитанникам как младшим товарищам по общей заботе: все более глубокая, полная вера в их возможности, все более глубокое и полное понимание, осознание их сильных и слабых сторон, все более глубокое стремление раскрывать, развивать достоинства и преодолевать преграды. И потому – товарищеская требовательность как действенное выражение такого уважения к воспитанникам.

Но вот мы видим, как в общей заботе развивается и крепнет, углубляется и, в свою очередь, побуждает к решению новых, более трудных задач товарищеское уважение и товарищеская требовательность самих старшеклассников друг к другу и к педагогам! На собственном опыте убеждаемся, что огромную роль играет все более глубокое уважение и требовательность воспитателей к себе как старшим товарищам воспитанников. И не это ли личностное отношение явилось в конечном счете важнейшим стимулом развития объективных отношений товарищества в десятом "А" и других классах? Развития товарищеского отношения и товарищеской требовательности к учащимся, их сам к педагогам?

Так стала вырисовываться целая система отношений: объективных (товарищество) и субъективных (товарищеское уважение и товарищеская требовательность). Да, именно система воспитательных отношений товарищества, ее всемерное развитие в борьбе с разными типами односторонних воспитательных отношений – авторитаризмом, "свободным

воспитанием" и, в особенности, с чрезмерной опекой, все отчетливее выступает как важнейшее условие воспитания! И все яснее становится, насколько неточно и неполно выражается суть этой борьбы в противопоставлении двух "стилей руководства" - "демократического" и "авторитарного". Ведь "стиль" – понятие, выражающее индивидуальную манеру, неповторимое своеобразие деятельности, понятием же "система (тип) воспитательных отношений" определяется сущность педагогического руководства, характер взаимодействия, и, следовательно, сущность объективных позиций воспитателей и воспитанников в их личностных отношениях. Эта сущность проявляется в самых различных, на первый взгляд, стилях руководства. Современный воспитатель-авторитарист может быть весьма демократичным в манере обращения с воспитанниками, и, напротив, воспитатель-старший товарищ – суровым и подчеркнуто требовательным.

Мало того, увлечение борьбой за "демократический стиль" против стиля авторитарного мешает выявлению и, следовательно, преодолению объективных союзников авторитаризма – других типов той же системы односторонних воспитательных отношений: "свободного воспитания" и, в особенности, опеки над воспитанниками. А они-то нередко принимают обличье "демократического стиля", выступают под его флагом, своими отличиями от авторитаризма маскируют общую суть (сведение воспитательного процесса к передаче и усвоению готового опыта). Нет, не замена авторитарного "стиля руководства" столь неопределенным "демократическим" нужна для совершенствования процесса воспитания, а борьба против авторитарного и других типов воспитательных отношений, борьба за отношения воспитателей и воспитанников как старших и младших товарищей – за воспитательные отношения товарищества. Только в этих отношениях преодолевается, исчезает и ставшее столь распространенным обособление (и даже противопоставление!) "деловых" и "человеческих" отношений, "формальной" и "неформальной" структуры, постоянных "лидеров" и остальных членов коллектива.

Именно общая забота и только она – это всегда сплав глубоко человеческого и делового, организуемого руководителями и создаваемого сообща, действий выборного актива (сменяющегося!), как уполномоченных коллектива, и подлинно коллективной организаторской деятельности.

Мы увидели силу и красоту товарищества воспитателей и воспитанников, ощутили неисчерпаемость его возможностей в жизни классного коллектива. Нам предстояло увидеть, еще глубже почувствовать это на собственном опыте и в других условиях.

Глава 5

Становление методики коллективной организаторской деятельности

Сбор, приоткрывший глубины. –
Устремленность Союза Энтузиастов. –
Коллективное планирование. –
Что значит: "Каждый – организатор"? –
Разведка дел и друзей. –
Вместе и впереди, а не сверху. –

*Сокровища коллективной
организаторской заботы.*

Сбор, приоткрывший глубины

Это было так характерно для самоотверженной и неугомонной Майи Витальевны Жежко: бросить все дела и немедленно откликнуться на призыв одной из новеньких пионервожатых – "посмотреть", как она проведет первый в своей жизни отчетно-выборный сбор дружины! Майя Витальевна, поступавшая тогда в аспирантуру Ленинградского института педагогики Академии педагогических наук, продолжала по-прежнему столь же охотно помогать товарищам по пионерской работе, как делала это многие годы... Трудно был», не принять ее предложение вместе побывать на сборе и автору этих строк, с недавних пор сотруднику того же НИИ⁵.

Мы сидели в последнем ряду большого актового зала и старались не пропустить ни одной детали. Ведь нам предстояло высказать свое мнение "обо всем", как строго предупредила "хозяйка дружины" – энергичная и, судя даже по первому впечатлению, очень самолюбивая.

Сбор начался без опоздания. Прогремели горны и барабаны, один за другим выходили на сцену отряды, более или менее выразительно звучали слова ведущих о проделанной отрядом работе, время от времени каждый рапорт оживлялся песней, речевкой или демонстрацией соответствующих атрибутов, вроде краснослепытовских буденовок или бутафорских скворечников. После пятого шестого монтажа-отчета аудитория стала заметно менее внимательной и доброжелательной, аплодисменты вспыхивали все реже, в задних рядах, где сидели старшие пионеры, возник шум, постепенно охвативший весь зал. То здесь, то там вставали взрослые

⁵ В Ленинградском научно-исследовательском институте педагогики Академии педагогических наук (НИИ педагогики АПН СССР) Игорь Петрович Иванов работал научным сотрудником в 1956- 1959 гг.

(явно классные руководители) и пытались погасить разговоры. Но дружина была многочисленной, и на сцену выходили новые и новые отряды... Наконец, поднялась старшая пионервожатая, ее напор навел тишину в зале, и начался рапорт-монтаж совета дружины. Хором называлось одно направление за другим, а потом ответственные перечисляли, что сделано за год.

В постепенно нараставшей новой волне шума трудно было уже различить слова последних сообщений. Но вот, отчитавшись, "старый" совет покидает сцену. Еще один призыв старшей пионервожатой: "Внимание! Продолжаем сбор! Нам нужно теперь переизбрать совет дружины!"

Снова на какое-то время воцаряется тишина. Процедура выборов несложна: на сцену поднимается представитель очередного отряда – для рекомендации, затем – сам рекомендуемый, после нескольких его слов – голосование (причем ведущая каждый раз провозглашает – "единогласно", хотя поднимающих руку становится все меньше). Так повторяется до тех пор, пока на сцене не выстраиваются пятнадцать человек – полный состав нового совета дружины. Старшая пионервожатая поздравляет избранных и читает "наказ". Трудно сказать, слышат ли его стоящие на сцене, но поднявшийся в зале девятый вал шума не может одолеть уже ни громкий голос ведущей, ни усилия всех воспитателей.

Но вот – команда: "Встать!", слова девиза, и с трудом удерживаемые классными руководителями подростки, перекликаясь, смеясь, толкая друг друга, рвутся из зала.

Спустя несколько минут к нам подходит старшая пионервожатая. Она возбуждена, явно расстроена, но старается держаться гостеприимной хозяйкой.

– Ну, как, мы вас не очень утомили?

Но Майю Витальевну не проведешь:

– Да ты о нас не беспокойся, мы народ привычный. А вот ребят действительно утомили...

Вожатая вспыхивает:

– Утомили? А что прикажете делать? Кино им показывать? Или цирк?

Но, оборвав себя, добавляет, нервно комкая кончик галстука:

– Извините меня. Просто обидно. Так готовились!

Майя Витальевна с улыбкой:

– Надеюсь, не сама рапорты писала?

– Конечно, нет! Хотя, наверное, иногда было бы легче самой написать, чем от воспитателей добиться. Но проверить везде пришлось, да и на репетициях чуть ли не в каждом отряде побывать. Особенно в старших. – И,

не сдержавшись, возмущенно: – Ох, уж эти старшие, дождутся они у меня теперь!

Спрашивает и спутник Майи Витальевны:

– А рапорт старого совета кто составляя? И наказ новому?

Вожатая смотрит с удивлением, словно ожидая какого-то подвоха:

– Как кто? Я, конечно, а ребята помогали...

И совсем недоуменно:

– Какие ребята? Да члены совета, какие же еще...

Майя Витальевна прекращает новые вопросы и говорит нашей хозяйке:

– Мы очень тебе благодарны. Это не пустые слова, не думай. Я ведь столько лет делала так же и в такой же запарке всегда была, как ты. А сегодня впервые другими глазами увидела все. И знаешь, о многом стоит подумать. Вместе подумать! Только, конечно, не сейчас. У нас такое предложение: через пару дней приходи в институт, соберем еще девчат, они тоже сейчас такие же сборы проводят, обо всем и поговорим.

Мысль о подобной встрече появилась в те минуты, когда мы, ожидая нашу хозяйку, обрадовались возможности начать нашу совместную работу – аспиранта и руководителя – с обсуждения вопросов, выдвинутых самой жизнью.

В ближайшую среду один из маленьких кабинетов старинного особняка, занимаемого институтом педагогики, увидел в своих стенах тесный круг совсем еще юных и не очень уже молодых людей. Было нас тогда всего семеро. И, может быть, именно поэтому каждый смог подробно рассказать о своих впечатлениях, поведать о переживаниях во время подготовки и проведения отчетно-выборных сборов, а самое главное – высказать наболевшее. А наболело многое.

Почему на этих сборах так быстро падал интерес к происходящему? Почему вообще, чем старше класс, тем больше равнодушия к пионерской работе? Почему многих мальчишек чуть ли не силой приходится затягивать на мероприятия, на репетиции? Почему в совет отряда, совет дружины выбирают гораздо больше девчат, а если парней – то тихонь? Почему вообще мало хороших организаторов и приходится быть для ребят нянькой, придумывать все за них – от плана и поручений до монтажа и рапорта?

К чести собравшихся надо сказать, что при всех неповторимых чертах своих индивидуальностей, которые тоже не замедлили обнаружиться, они обладали, по крайней мере, одним общим качеством – стремлением, не растравляя себя горькими мыслями о недостатках пионерской работы и не ожидая указаний и нажима сверху, самим пытаться искать решения возникающих в жизни проблем. И насколько, оказывается, интереснее и

успешнее можно делать это не в одиночку, а вместе с единомышленниками, с людьми, охваченными тем же стремлением!

Устремленность Союза Энтузиастов

Да, именно в ту первую встречу начался общий поиск лучших решений задачи, которая, пользуясь языком документов, была названа нами задачей "всемерного развития инициативы, самодеятельности самих пионеров" и сама представляла бесконечную цепочку традиционных и новых, казалось бы, мелких и, без сомнения, очень важных вопросов пионерской работы.

И с какой увлеченностью и взаимопониманием пошел сразу же общий поиск ответов на эти вопросы! Как быстро сгорали в пламени вспыхнувшего вожатского костра привычные попытки видеть корень зла в нежелании классных руководителей заниматься пионерской работой как "не своей", а выход – в общих фразах об усилении работы с ними, с активом, со старшими отрядами и т. д. и т. п.

Что значит "усиление"? – спрашивали мы друг у друга. Увеличение числа мероприятий? Но разве там, где выполняется все, что предписывается и рекомендуется, нет тех явлений, которые волнуют всех нас? Разве даже самый гладко проведенный отчетно-выборный сбор с рапортами-монтажами не является результатом привычной опеки над пионерами – итогом огромной работы с пионерами как исполнителями за них и для них составленных вожатыми и классными руководителями сценария и отчетов, как более или менее добровольными участниками репетиций? Разве не вершина айсберга такой сбор, в котором по сочиненным взрослыми текстами пионеры отчитываются за мероприятия, организованные для них и за них воспитателями? И разве не начало нового года опеки такой сбор с наказом, сочиненным для нового совета дружины от имени старого совета, а не сообща составленным планом работы всей дружины, не с перспективами жизни дружины, в раскрытии которых принимал участие каждый отряд, каждый пионер.

Нет, нужно другое. Нужно, чтобы каждый подумал о том, что сделал его отряд, сделала его дружина. Подумал о том, как дальше жить родному коллективу, ему самому. Нужна коллективная организаторская деятельность. Только тогда изменится отношение многих пионеров, в особенности старших, к пионерской работе, только тогда каждый почувствует себя ответственным за эту работу и захочет в ней участвовать.

Перед нами по-новому, с особой силой прозвучала заветная мысль Надежды Константиновны Крупской: быть пионером – значит улучшать

окружающую жизнь в школе и вне школы, и самому думать о том, как это сделать.

Но как этого добиться? Начнем с коллективного планирования! Как увлечь составлением плана каждого пионера? Может быть, конкурс? Конкурс на лучший проект плана? На лучшие предложения к плану? А итоги на специальном сборе отряда? И на общедружинном слете делегатов? Или на открытом сборе совета дружины? А с будущего года – на отчетно-выборных сборах? Попробуем прикинуть варианты...

Так началась долгая жизнь маленького коллектива, назвавшего себя уже в конце первой встречи Союзом Энтузиастов или сокращенно СЭН.

Наш круг постепенно расширялся, росло и крепло ядро, встречи по средам происходит не только в институте, но и в школах, где работали "сэновцы", возникали новые традиции. Стали, например, обсуждаться новинки педагогической литературы и мысли наших учителей, статьи, которые готовились нами для журнала "Вожатый" и комсомольских газет, материалы докладов для учителей и вожатых, но оставалось неизменным главное: совместный поиск решения актуальных задач воспитания в пионерском коллективе, разработка конкретных вариантов, творческое осуществление самими сэновцами этих вариантов в "своих" школах, взаимопомощь в текущей работе, а на новой "среде" – обмен опытом, сравнительный его анализ, извлечение уроков на будущее и размышление над новой задачей, выдвинутой собственной практикой.

Первым витком такой работы стало раскрытие конкретной методики коллективного планирования.

Коллективное планирование

Опираясь на опыт такого планирования в классном коллективе, о котором рассказал автор этих строк, сэновцы разработали два основных варианта создания каждым пионерским отрядом и дружиной плана своей жизни. Опытная проверка этих вариантов шла в 317-й школе Фрунзенского района и в 157-й школе Смольнинского района Ленинграда, где старшими вожатыми работали Людмила Глебовна Борисова и Наталья Александровна Сыч.

В 317-й школе дружину составляли всего девять пионерских отрядов, поэтому Л.Г. Борисова, чтобы научить коллективному планированию пионеров, их вожатых и классных руководителей, сама провела в каждом отряде предварительную (стартовую) беседу, объявила конкурс, между звеньями на лучшие предложения о жизни отряда и дружины, рассказала о

том, какие дела можно провести в соответствии с возрастом пионеров. Затем через четыре дня после начала этой сентябрьской "недели коллективного планирования" состоялся общий слет дружины.

В первой части слета пионеры и их старшие товарищи работали по отрядам – слушали и обсуждали предложения звеньев о дружинных делах. Потом все собралось в актовом зале школы, разместились по кругу, и по очереди выступали представители каждого отряда. Далекое не все предложения были удачны, но даже те, которые вызвали одобрение (например, изготовить и собрать подарки для школ Крайнего Севера, принять участие в благоустройстве Мало-Детскосельского проспекта, вести соревнование на лучшую заботу о помещении класса и школы, устроить игру по станциям), носили все-таки общий характер. Старшей вожатой и председателю совета дружины, которые вели слет, приходилось снова ставить уточняющие вопросы (Когда вы предлагаете послать подарки? Кто и когда будет участвовать в работе по благоустройству проспекта? Кому лучше руководить этой работой т. д.), давать участникам слета несколько минут для дополнительного размышления в отрядах, сравнивать различные ответы, добиваться убедительных доказательств в пользу того или иного решения... Но именно такая настойчивая конкретизация поисковой задачи, как мы и предполагали, оказалась самым эффективным средством борьбы с привычкой многих подростков соглашаться, не думая, с тем, что предлагают другие (взрослые или активисты), или удовлетворяться первым, самым общим вариантом решения.

Уроки конкретного планирования, полученные на дружинном слете, были закреплены на общих сборах отрядов, которые Л.Г. Борисова провела вместе с отрядными вожатыми и классными руководителями в ближайшие дни после слета. На каждом из таких сборов она просила самих пионеров по звеньям решить, в каких общедружинных делах, принятых слетом, будет участвовать данный отряд: пионеры и их старшие товарищи думали, как лучше выполнить поручения дружины, а также какие именно отрядные дела (Когда? Для кого? и т. д.) включить в план работы своего отряда на первую четверть. На заключительном обсуждении, когда по предложениям звеньев создавался такой план, пионеры обычно уже сами задавали товарищам уточняющие вопросы, сравнивали разные решения, искали лучший вариант, то есть всерьез учились строить, раскрывать конкретную перспективу общественной жизни своего класса.

В 157-й школе, где пионерских отрядов было в два раза больше, чем в 317-й школе, был разработан и использован другой вариант коллективного планирования – без дружинного слета. Здесь после того, как был объявлен

конкурс между звеньями на лучшее предложение к плану работы отряда и дружины, Н.А. Сыч встречалась в течение недели с каждым пионерским звеном и беседовала о том, что интересного было летом, что узнали из передач пионерского радио, о чем прочитали в "Пионерской правде" и "Ленинских искрах", как хотели бы улучшить жизнь в своем отряде и дружине. После таких встреч, целью которых было возбудить у подростков желание самим думать, искать дела на пользу и радость себе и другим, а также раскрыть возможность такого поиска в окружающей жизни, собрался совет дружины вместе с отрядными вожатыми, председателями советов отрядов и звеньевыми. От имени отряда выступал обычно председатель, сообщая об итогах разведки всех звеньев, но и сами звеньевые то и дело дополняли и уточняли предложения, особенно тогда, когда нужно было ответить на вопросы товарищей. Всего было высказано более 70 предложений, но пионеры быстро научились распознавать дела, которые можно и нужно включать в дружинный план, отличать их от собственно отрядных. Сбор средств на постройку памятника пионерам-героям, конкурс на лучшее исполнение отрядных песен, работа "красных следопытов" – это дела всей дружины, а "вечера отдыха и затейничества", экскурсии, игры с младшими ребятами – в отрядные планы.

Примечательно также, что предложения о некоторых дружинных делах при их конкретном раскрытии на этом сборе совета дружины (так же как и на слете в 317-й школе) превращались в замысел систематической деятельности на весь учебный год, а иногда и дольше. Вот как это, например, происходило.

"...Когда мы были на Инструментальном заводе, комсомольцы предложили нам вместе с ними создать Музей Героев. Они хотят сделать такой музей в заводском клубе. Мы говорили в отряде – ребята согласны". Может быть, возьмемся всей дружиной? – спрашивает старшая вожатая. – Но сразу же создать такой музей трудно, надо как-то распределить нашу работу. Но как? – И снова думают все участники сбора совета дружины. Наконец, принято решение: в первый четверг, к 29 ноября, создать выставку о лучших комсомольцах завода (это поручается старшим отрядам и их друзьям-комсомольцам) к 23 февраля собрать и оформить материал о рабочих и ветеранах завода – участниках гражданской и Отечественной войн (это поручение отрядам 6-х классов), а к 19 мая отряды пятых и четвертых классов создадут отдел "Герои-пионеры". А летом пойти в поход по местам партизанских боев и собрать побольше материала для музея! Кому доверим руководить всей этой работой? Да, это будет лучше всего – отряду "Искра", который провел отличную разведку и первым взялся за это дело...

Так создавался план работы дружины на первую четверть и – одновременно – открывались перспективы дальнейшей ее жизни. Этот план в ближайшие дни стал известен всем пионерам – на общих сборах отрядов, где прошло коллективное планирование отрядной жизни.

По такому же варианту, как в 157-й школе, проводили впервые "неделю коллективного планирования" и другие создатели Союза Энтузиастов: в 321-й - Ирина Ароновна Новогрудская, в 189-й – Элеонора Витальевна Машенина, в 316-й - Ирина Владимировна Лаврова.

Но в каждой дружине появились и свои приемы, стимулировавшие совместное организаторское творчество пионеров и их старших товарищей: конкурс на самый интересный отрядный план и "Шкатулка предложений", "Молнии" (с сообщениями типа: "Пионеры отряда шестого "Б" предлагают устроить дружинную игротеку. Согласны? Если да – что ваше звено может сделать для такой игротеки?" и текстами "интервью", взятых у директора школы, библиотекаря, учителей, членов комитета комсомола); стенд с рапортами звеньев, побывавших в разведке, и "направляющая анкета", разосланная советом дружины каждому пионеру с такими, например, вопросами: какими полезными делами ты предлагаешь встретить праздник Великой Октябрьской революции? Куда бы ты хотел пойти, съездить со своим звеном, отрядом?

Что значит – "Каждый организатор"?

Подвергнув сравнительному анализу первый опыт коллективного планирования в "сэновских" дружинах, мы пришли к нескольким выводам, подтверждавшим и развивавшим в новых условиях находки десятого "А".

Прежде всего, обнаружилось, что задача коллективного создания плана вовсе не вызывает сама по себе, "автоматически", такого поиска решений, в котором творчески участвовал бы каждый пионер. Даже использование конкурса между звеньями на лучшие предложения приводило к тому, что ребята вспоминали и приспособляли к новым условиям уже известные им дела, причем авторами предложений выступали в звене не все, а наиболее общительные, бойкие подростки, остальные же чаще всего соглашались с их предложениями. К тому же сами предложения носили, как правило, общий характер (проведем сбор к такому-то празднику, устроим военную игру, организуем кукольный театр и т. п.). Обстановка конкурса вызывала желание назвать побольше дел, не очень задумываясь над их смыслом. На общем сборе отряда каждое звено стремилось прежде всего к тому, чтобы все их предложения были написаны на классной доске и приняты. План работы

отряда в этих случаях в буквальном смысле слов» составлялся из предложений звеньев. Попытки классного руководителя отвести кое-что из предложений ("И так много...") вызывали обычно обиду у авторов.

Только когда в начале второй четверти на общем сборе отрядов и на расширенном сборе совета дружины (мы называли их "Большими" и стали проводить в начале каждой четверти) стало обсуждаться выполнение плана, пионеры взглянули на свое детище иными глазами. Дела на вторую четверть были спланированы гораздо обоснованнее... Так уже в самом начале поиска выявилась необходимость теснейшего единства, взаимоподкрепления двух звеньев коллективной организаторской деятельности – *планирования и обсуждения (оценки) сделанного*. Но, двух ли? На первых Больших общих сборах, когда пионеры и их старшие товарищи стали докапываться до причин неудачного, формального проведения тех или иных дел, а иногда даже срыва намеченного, оказалось, что одному совету отряда, одним и тем же звеньевым (а в масштабах школы – совету дружины) не под силу справиться с организацией всех запланированных дел. Здесь-то и обнаружилось особенное значение третьего, центрального звена коллективной организаторской деятельности – *участие каждого в текущей организации жизни*.

Размышляя на наших встречах о том, как обеспечить такое участие, мы снова обратились к "первому поиску". Как рассказывалось выше, для организации общих дел в десятом "А" создавались "штабы" – штаб праздника, штаб операции "1-я Опытная", штаб выпуска номера стенгазеты "Молодая гвардия" и т. д. В каждый из таких штабов входили командиры сводных отрядов (или бригад), а возглавлялись они старостой или членом комсомольского бюро. Благодаря этому не было в классе человека, кто не поработал бы организатором одного или нескольких общих дел.

Обсудив этот опыт в Союзе Энтузиастов, мы использовали и развили его путем создания в пионерских отрядах и дружинах временных руководящих органов, названных нами "советах дел". Каждый "совет дела" составлялся из представителей (один-два) всех звеньев (в дружине – отрядов), его председателем становился один из членов совета отряда (совета дружины) а комиссаром – кто-либо из старших товарищей – комсомольцев, знатоков и любителей именно таких дел. Друзьями-консультантами "советов дел" обычно делались взрослые – педагога, родные учащихся, выпускники школы. Здесь главным была увлеченность самого консультанта, превращавшая его, по существу, в активного участника общего дела.

Поскольку в течение четверти в отряде совершалось несколько дел, каждый пионер становился – по желанию! – членом хотя бы одного "совета"

и организовывал это дело в своем звене, был здесь его ведущим участником, опираясь на обмен опытом с другими членами "совета дела", на помощь комиссара и друга-консультанта. В остальных же делах он подчинялся товарищам по звену, входившим в другие "советы".

Но и это средство вовлечения каждого в текущую организаторскую деятельность, при всех его достоинствах, не могло быть и не стало у нас единственным. Организацию наиболее ответственных, сложных дел, таких как праздничный отрядный (или дружинный) сбор, брал на себя, как правило, совет отряда со звеньевыми (в дружине – ее совет).

Еще более важно, что вопрос о том, кому лучше быть организатором каждого дела, оказался в нашем опыте одним из серии **вопросов-задач**, постановка которых во время коллективного планирования не только давала возможность делать составление плана по-настоящему творческим, но и во многом определяло качество остальных звеньев коллективной организаторской деятельности: текущей организации работы и подведения итогов сделанного.

Так, уже на первых больших общих сборах выяснилось, что некоторые из намеченных дел были выполнены плохо, прежде всего потому, что "не хватало времени". Это значило – и для пионеров, и для их старших товарищей, – что вопрос о том, когда сделать, – не чисто технический, второстепенный, его нельзя отделить от вопроса, что сделать. И наши пионеры быстро, напоминая друг другу, научились и привыкли при подготовке своих предложений к плану думать о том, в какое время (в начале четверти или в ее середине или в конце, на какой именно неделе, к какому празднику, в субботу или в будничные день и т. п.) лучше (и почему лучше) проводить каждое из задуманных ими дел.

По существу, решая именно этот вопрос, наши воспитанники начали овладевать умением и воспитывать у себя привычку строить перспективу, систему будущих дел-событий. Но, решая этот вопрос, они быстро поняли, что можно успеть за короткое время сделать многое, если лучше распределять свои силы. В самом деле, почему надо всем браться за все? Возникал еще один вопрос-задача: **кому** лучше, целесообразнее **участвовать** в каждом из предлагаемых, планируемых дел. Задача эта решалась по-разному. Одни, самые сложные дела, могли быть осуществлены только всеми звеньями – в отряде, всеми отрядами – в дружине. Другие лучше подготовить и провести – "на выбор" – силами только тех звеньев или отрядов, которые особенно заинтересовались. Третьи станут выполняться сводными объединениями добровольцев ("по интересам") из всех звеньев

(отрядов) и их старшими друзьями, Например, "Спектакль кукольного театра".

Многообразие ответов на вопрос о том, кому лучше участвовать, в свою очередь давало новые возможности для творческого решения задачи, о которой уже шла речь выше: *кому доверить руководство* тем или иным делом. Если на Большом общем собрании отряда или совета дружины приходили к мнению, что в данном деле могут участвовать не все, а только желающие, то для руководства тут же на собрании выбирался – иногда единодушно, иногда после обсуждения нескольких кандидатур – ведущий творческого объединения сводной команды или бригады добровольцев: "директор" кукольного театра, командир похода, бригадир воскресника и т. п. Когда звенья в наших отрядах стали микроколлективами, объединениями по пять-шесть человек, на организацию отрядного дела бралось иногда одно звено, – то, в котором пионеры проявляли особенно большой интерес к данному делу.

И поскольку на собственном опыте – и особенно при его обсуждении на Большом общем собрании в начале каждой четверти – пионеры и их старшие товарищи-комсомольцы убеждались в том, что успешное осуществление задуманного дела зависит, прежде всего, от повседневного руководства, что необдуманно выбранные ответственные организаторы приводят порой к "гибели" самых увлекательных замыслов, каждый следующий этап коллективного планирования в наших отрядах и дружинах вновь и вновь повышал внимание пионеров и нас, их воспитателей, к вопросу о том, кому лучше доверить руководство каждым из включенных в план дел, совету отряда (дружины) или специальному совету данного дела или одному из звеньев (отрядов) и какому, а если участвовать будут только добровольцы, то кого выбрать ведущим?

Самыми важными, исходными в этой серии вопросов-задач стали, однако, вопросы, *что делать и для кого делать*. Все остальное – кому лучше участвовать, когда и где лучше провести, кому доверить руководство – определялось, в конечном счете, гражданской значимостью дела. Быть организатором-коллективистом значит вглядываться в окружающую жизнь, искать и находить в ней то, что надо и можно самому сделать и вместе с товарищами сделать для ее улучшения, на радость и пользу друг другу, близким и окружающим людям, строить перспективу по-настоящему нужных (а значит, по-настоящему интересных!) дел. В этом – главное в коллективном планировании, а значит и в других звеньях коллективной организаторской деятельности; именно поэтому коллективное планирование оказывалось тем плодотворнее, тем успешнее (тем, следовательно, лучше учило), чем больше живого, конкретного материала – для сравнения,

осмысления, выбора – приносили на слет или сбор совета дружины, на общий отрядный сбор сами пионеры, чем больше они смогли увидеть, прочитать, услышать, готовясь к встрече. А именно этого и не хватало многим звеньям, потому терявшимся или прибегавшим к общим фразам, когда на сборе отряда или совета дружины им начинают задавать "уточняющие" вопросы. Нужно было поэтому еще настойчивее учить и приучать пионеров искать дела в самой жизни, знакомиться с опытом других коллективов, советоваться со взрослыми, чтобы точнее, продуманнее, успешнее строить перспективу своей практической заботы о людях.

Разведка дел и друзей

Но как может старший вожатый научить этому каждого пионера? Лучший ответ на этот вопрос сэновцы нашли в работах замечательных педагогов – вожатых 20-х годов, энтузиастов и теоретиков пионерской работы в течение нескольких десятилетий – В.С. Ханчина и В.Г. Яковлева. Разведка! Вот поистине волшебное средство коллективной организаторской деятельности. Подхватив идею своих учителей, мы посвятили этому средству не одну свою встречу. Как лучше назвать его? Пионерская разведка или тимуровская? Но ведь пионеры идут в разведку вместе со своими старшими товарищами. Значит, это скорее гайдаровская разведка. А может быть, так: разведка дел и друзей? Труднее другое: как старшему вожатому организовать такую разведку, как успешнее всего раскрывать и использовать ее воспитательные возможности? Пойти самому в "поиск дел и друзей" с каждым звеном в течение двух - трех дней коллективного планирования – невозможно. Ограничиться кратковременными "стартовыми" беседами в отрядах (317-я школа) или встречами со звеньями (157-я и другие школы) тоже, как показал опыт, нельзя...

Выход был найден в другом – в сочетании двух видов (и этапов) разведки: предварительной (обучающей) и массовой. Первое – это разведка, которую наши старшие вожатые предусматривали в своем личном календарном плане и проводили вместе с небольшими группами (три-четыре человека) – членов совета дружины, председателей советов отрядов, отрядных вожатых и их товарищей в течение четверти, по преимуществу – к ее концу. Такие "развед. группы" выбирали самые сложные маршруты: тщательно обследовали микрорайоны школы, встречались с представителями шефского предприятия, воинской части, с руководителями детских садов, ближайшего кинотеатра, клуба, библиотеки, беседовали с работниками райсовета, перечитывали подшивки журналов и газет, ездили в подшефный

сельский район, завязывали переписку с дружинами других краев нашей страны, с зимовщиками, с комсомольскими организациями далеких строек.

Эти совместные "походы" и "рейды", в которых старший вожатый самым наглядным образом, непосредственно действовал сам вместе с воспитанниками и впереди них как старший товарищ по общему поиску нужного людям, по общей работе по улучшению жизни дружины и окружающей жизни, стали отличной школой наблюдательности, инициативы, целеустремленности, скромности для выборного актива и для самого старшего вожатого. Нравственные и практические уроки, приобретенные в этой "школе", материалы собственных наблюдений, бесед, писем, газетных и журнальных статей, мысли, возникающие у разведчиков буквально "на ходу", в разговорах и спорах по дороге домой, использовались комсомольцами, членами совета дружины, председателями советов отрядов во время массовой разведки, которая проводилась в начале следующей четверти, когда каждый из них помогал одному из звеньев в "своем" отряде выбрать маршрут и вместе с этим звеном шел в поиск интересных и полезных дел к старым или новым друзьям. Развивая появившийся у нас опыт такой – двухступенчатой разведки, члены СЭН – старшие вожатые – ввели постепенно целый ряд усовершенствований: дополнили серию задач-вопросов для коллективного планирования, о которых говорилось выше, вопросом: "С кем лучше провести это дело?", стали брать с собой в предварительную разведку некоторых звеньевых и их друзей (тех, кого надо было заинтересовать и научить секретам поиска), знакомили с результатами предварительной разведки классных руководителей (часть педагогов сразу же стали энтузиастами этого средства коллективной организаторской деятельности), составили и постоянно дополняли рекомендательный список или карту возможных маршрутов звеньевого похода, включающего к концу учебного года до 40-45 вариантов, а в 317-й и 157-й школах стали использовать и текущую разведку. Каждое звено старших пионерских отрядов становилось по очереди – на три дня или на неделю -звеном "разведчиков". По собственной инициативе и по поручению старшей вожатой (а часто вместе с ней) искало и находило неотложные дела в школе и вне школы, а потом или само выполняло эти дела, если позволяли условия ("разведка боем"), или вывешивало "Молнии" на специальном стенде "Разведка сообщает":

"...Строителям нужна наша помощь! Надо убрать мусор с площадки, расчистить двор."

"...Ребята из шестого "А" взялись выстирать 40 чехлов со стульев актового зала. Кто возьмет еще? Ждем добровольцев завтра на большой перемене в пионерской комнате."

"...В Доме пионеров появились образцы новых игр и игрушек для октябрят..."

"...В 321-й школе семиклассники вместе с комсомольцами проводят агитпоход. Приглашают нас принять участие. Подробности в седьмом "А" классе".

А рядом с такими сообщениями обычно появлялись короткие сообщения "звена разведчиков" о том, кто откликнулся на их призывы и что было сделано.

Своеобразной взаимной разведкой дел и друзей стали разработанные Союзом Энтузиастов встречи отрядов для обмена опытом, которые мы назвали "Смотрами дружбы". Сначала сэновцы попробовали организовать такие встречи между параллельными классами. Первые успехи окрылили нас, и после тщательного обсуждения на сэновской среде – был осуществлен сначала в 317-й школе, а потом и в других, давний замысел общего смотра дружбы: в один и тот же день каждый отряд (точнее – совет отряда) принимал в гостях у себя небольшие (два-три человека) делегации остальных отрядов, рассказывал им о своей жизни, о самых интересных делах за год, а затем на общих отрядных сборах делегации докладывали своему отряду о том, что они узнали, что можно использовать на опыте товарищей в будущем учебном году...

По мере того, как нами накапливался и осмысливался от отверти к четверти опыт коллективной организаторской деятельности наших отрядов и дружин, все яснее становилась зависимость качества действий пионеров от качества действий их воспитателей.

Вместе и впереди, а не сверху

Если старший вожатый во время предварительной разведки проявлял искренний интерес к наблюдениям, мнениям, предложениям каждого пионера и комсомольца, с которыми шел в поиск, с удовольствием отвечая на самые каверзные вопросы своих спутников, поддерживал оживленный разговор на самые, казалось бы, отвлеченные темы, волнующие подростков, радовался, когда они отыскивали действительно нужные дела, были по-настоящему внимательными и заботливыми по отношению к людям, к которым приходили; если он не унывал при неудачах, поднимал настроение шуткой мечтой, интересным рассказом, а при новых встречах в стенах

школы – на перемене, после уроков – относился к своим спутникам по разведке как к "старым друзьям", тогда даже самый робкий из членов совета дружины или звеньевых, или отрядных вожатых начинал сам думать, всматриваться в окружающую жизнь, вступать в спор о том, что и как лучше сделать, а главное – охотно вел свое звено в поиск, заботился о товарищах тем же, чем заботился о нем самом старший вожатый – дружеским ("свободным" и деловым!) общением.

Старший вожатый действовал здесь как ведущий участник общей заботы, иначе говоря, занимал объективную позицию старшего товарища пионеров в общей с ними организаторской деятельности, проявлял в своих личных действиях товарищеское уважение и товарищескую требовательность к воспитанникам. Именно поэтому и деятельность самих пионеров принимала характер творческой заботы об окружающих людях.

Но было, к сожалению, и другое. Обсуждая случаи неудачной разведки, пассивности тех или иных пионеров, мы приходили к выводу, что корень зла – в "привычных" действиях вожатого. Он, даже если шел сам с пионерами и комсомольцами, не вел поиск вместе с ними и впереди их, он сам ничего не искал и не открывал (Зачем это? Он сам-то уже заранее все знал), он проводил для них воспитательное мероприятие: решал и давал указания, куда идти, что смотреть, с кем и о чем говорить, наблюдал, контролировал, как они это делают, иногда "подсказывал", хвалил или порицал, а в финале сам подводил итоги, давал оценку. Действия вожатого не были его участием в общей организаторской работе. Они были передачей пионерам и старшеклассникам готового опыта – организаторского, практического, нравственного, они, эти действия, и в новых условиях носили характер той же опеки или даже педагогического диктаторства. И поэтому подростки снова действовали как исполнители воли вожатого – активные или пассивные: сами думали неохотно (хотя вожатый требовал того от них и упрекал в отсутствии инициативы!), не проявляли желания вести в такую разведку своих товарищей, а наиболее "способные" во время массовой разведки сами начинали играть понравившуюся им роль руководителя-"начальника".

То же различие объективных позиций воспитателя наблюдаю и во время Больших общих сборов, на которых отряды обсуждали выполнение своих планов и окончившейся четверти и создавали план на новый период... Если классному руководителю самому хотелось, чтобы ребята думали вместе, обменивались впечатлениями и мнениями, спорили, искали и находили лучшее, если он реально – дружеским общением с воспитанниками (своей заинтересованностью, одобрением, поднимающей настроение шуткой

и т. п.) – заботился о том, чтобы каждый пионер и комсомолец-друг отряда и во время совещаний по звеньям, и на отрядном обсуждении мог принять участие в этих действиях, то и подростки с увлечением строили действительно радостную перспективу своей жизни, относились друг к другу с требовательным уважением, как товарищам по общему жизненно важному делу.

И при той же самой схеме общего сбора, при тех же самых задачах-вопросах к плану могла возникнуть и, к сожалению, нередко возникала совсем другая картина: "вымученные" предложения, нежелание многих подростков думать самим, если классный руководитель ставил эти вопросы-задачи только для воспитанников, для их размышления, а ему самому уже заранее были известны нужные ответы... Если он приходил на сбор с готовым перечнем, что и как надо сделать (а не того, что можно сделать – на выбор для творческого применения). Если он не подхватывал и не развивал предложения пионеров, а критиковал и отклонял их, заменял своими, или сначала со стороны наблюдал, как выступают пионеры ("пусть выговорятся"), а затем выдвигал свой, заранее составленный план.

Происходило нечто совсем для нас неожиданное. Мы впервые столкнулись с таким использованием нашей методики коллективной организаторской деятельности, с такой "поддержкой" наших идей.

Коллективное планирование? Разведка? Общий сбор как высший орган? Да, это очень хорошо. Это очень нужно. Но ведь это деятельность самих пионеров, не так ли? Вот пусть они и планируют, ведут поиск, обсуждают сделанное. Это их самодеятельность. А педагоги должны руководить этой деятельностью: давать указания, подсказывать, проверять, добиваться выполнения своих требований, осуждать нерадивых, поощрять добросовестных... Значит, руководить, передавая готовый опыт? Да, по сути дела, так.

Да, именно так! Руководящая деятельность педагогов, как и прежде, не становилась частью (ведущей!) общей деятельности, общей заботы воспитателей и воспитанников, как и прежде, носила характер опеки над воспитанниками. "Коллективная организаторская деятельность" была понята и строилась как организаторская деятельность коллектива воспитанников, а не единого коллектива воспитателей и воспитанников – старших и младших товарище» Вот какую форму, какое обличье может принять давний наш противник – воспитательные отношения односторонних воздействий.

Но удивление наше быстро рассеялось. Так ли необычна подобная мимикрия опеки? Не потому ли так охотно используются слова "самоуправление" воспитанников и "педагогическое (умелое, тактичное и

т. п.) руководство самоуправлением"? На первый взгляд – действительно, диалектика. А на самом деле – одностороннее воздействие: воспитанники управляют своей работой, жизнью своего ученического коллектива, а ими управляют педагоги, с ними ведет свою работу педагогический коллектив.

Нет, самое глубокое и эффективное педагогическое руководство не направляется "извне", "сверху" на деятельность воспитанников: оно – душа общей, прежде всего, организаторской заботы воспитанников и их старших товарищей, душа всех ее многообразных средств. А средства эти поистине неисчерпаемы.

Сокровища коллективной организаторской работы

Уже первые итоги творческого поиска конкретной методики коллективной организаторской деятельности дали нам возможность составить своеобразную рабочую копилку ее форм ("на выбор"), подкрепляющих и усиливающих друг друга. Вот они – богатства этой копилки, ставшие нашими помощниками во всех последующих исканиях.

Общий сбор (общее собрание, слет делегатов) – "старт", на котором по предложениям микроколлективов (или классных коллективов) составляется план общего дела или периода жизни с помощью вопросов-задач типа: Что и для кого сделаем? Когда? Где? Кому лучше участвовать? С кем вместе сделать? Кто будет ведущим?

- Конкурс на лучшие предложения к плану, на лучший проект дела;
- Анкеты предложений (Что ты хотел бы сделать? Для кого? и т. п.);
- Разведка дел и друзей – предварительная и массовая, по таким, например, маршрутам, как "Класс", "Школа", "Библиотека", "Малыши", "Микрорайон", "Родная природа", "Далекие друзья".
- "Молнии" с предложениями к плану (для обсуждения).
- Текущая организаторская работа "советов дел" из представителей всех микроколлективов (или классных коллективов), организующих определенное дело под руководством совета коллектива.
- Текущая организаторская работа командиров сводных объединений добровольцев.
- Текущая разведка дел и друзей.
- Работа по очереди классных коллективов в качестве "дежурного отряда" для контроля за выполнением плана общих дел.
- "Десант" совета коллектива (например, совета дружины) в отстающие классные коллективы для совместной ударной работы, обучения на собственном опыте.

- "Молнии", стенные, радио-, фото-, световые-, "живые" газеты, посвященные ходу выполнения плана.

- Общий сбор (общее собрание) "по тревоге", на котором обсуждаются экстренные вопросы текущей жизни.

- Смотры дружбы между классными и школьными коллективами для взаимного контроля, оценки работы, обмена опытом.

- Общий сбор (общее собрание) – "огонек", на котором сначала по микроколлективам, а потом сообща, обсуждаются итоги проведения дела или периода жизни по вопросам-задачам такого типа: Что удалось и почему? Что не получилось и почему? Какие уроки извлечем на будущее?

- Анкеты оценки: Что больше всего понравилось? Почему? Чему научились? Чему и кого научил сам? и т. п.;

- "Молнии", стенные, радио-, фото-, световые, "живые" газеты, посвященные итогам сделанного;

- Линейки с творческими рапортами;

- "Большой" общий сбор (общее собрание), слет, в том числе, отчетно-выборный, на котором сначала по микроколлективам (или классным коллективам), а затем сообща, обсуждаются итоги жизни в истекшем периоде и составляется план дел на новый период.

- Чередование творческих поручений (ЧТП) микроколлективам, каждый из которых по очереди, в течение одной или двух недель, организует и осуществляет один из видов повседневной заботы о своем классе, окружающей жизни: "Хозяева класса" или "Вахтенные", "Друзья книги", "Затейники",

- "Газетчики" (выпуск стенной газеты), "Физорги", "Цветоводы" или "Друзья природы", "Журналисты" (выпуск устного журнала), "Мудрейшие" или "Смекалистые" (выпуск "ребусника" или проведение викторины) и т. д.

...Итак первый наш опыт (спасибо десятому "А"), который полностью опирался на педагогическое наследие А.С. Макаренко и его соратников, развитый творческими усилиями Союза Энтузиастов, превращался в **звенья современной методики коллективной организаторской деятельности**. Ответ на вопрос, как воспитывать коллективистов в нынешнее время, становился все более конкретным и полным. Но открывались новые глубины, и многое, очень многое еще предстояло найти.

Глава 6

Вместо опеки – содружество.

Плюсы и минусы шефства.

...Идет хорошо знакомая всем "Игра по станциям". По школьным коридорам и лестницам быстро движутся навстречу друг другу возбужденные пионеры, ведомые классным руководителем или отрядными вожатыми. Звенья спешат побыстрее пройти свой маршрут (соревнование!). На "станциях", разместившихся в рекреациях и спортивном зале, в пионерской комнате и классных помещениях, их встречают старшеклассники: выстраивают, объявляют задание, наблюдают за исполнением, наводят тишину, оценивают, записывают в маршрутный лист... встречают очередное звено. Быстрее, быстрее! Не задерживайтесь!.. Руководители школы с гордостью подчеркивают: старшеклассники? Да, они у нас молодцы. Ведь они и станции эти подготовили. И места выбрали, оборудовали как надо, и задания составили. У нас это вообще традиция – шефство старших классов над младшими. Старшеклассники и политинформации для них проводят, и с отстающими занимаются, и стенды оформляют...

Но вот удастся вызвать на откровенный разговор самих "шефов" – старшеклассников. И тут оказывается, что почти все (за редким исключением) шефы-мальчики и многие шефы-девочки признавались, что не любят "возиться с малышами", но делают это только потому, что "надо", "поручили", "требует классный руководитель", "на собрании ругали тех, кто не работает" и т. п.

Сами же классные руководители признавались, что с каждым годом все труднее обеспечивать шефство: если восьмиклассники с готовностью берутся за работу, то в девятом и, особенно в десятом классе шефами остаются лишь немногие.

Теперь раскрылась самая глубокая и общая причина такого угасания шефской активности старшеклассников – одностороннее понимание сущности этой работы, сведение ее к открытым воспитательным воздействиям старших на младших.

В самом деле – для чего шефы приходили к подшефным? Прежде всего и больше всего, чтобы проводить с ними "воспитательные мероприятия", т. е. передавать им готовый опыт (знания, умения, навыки), открыто предъявлять им определенные воспитательные требования и добиваться их выполнения. А в чем заключалась задача подшефных? Усваивать передаваемый опыт,

выполнять то, что предлагали, требовали старшие. Если при этом общественная жизнь класса строилась на основе чрезмерной педагогической опеки классного руководителя над учащимися, то именно он определял, что и как делать шефам с "его" воспитанниками: какие беседы и как проводить, с кем из отстающих заниматься и т. п. (по своему плану воспитательной работы), требовал от шефов выполнения своих указаний. В этих случаях открытые воспитательные воздействия старших на младших дополняли, усиливали такую, чрезмерную опеку над "подшефными" со стороны их классного руководителя и усиливались чрезмерной опекой классного руководителя над самими "шефами".

Таким образом, становясь шефами, старшеклассники открыто выступали в роли – прежде всего – воспитателей (помощников взрослого воспитателя), а подростки занимали позицию воспитанников теперь уже по отношению не только к классному руководителю, но и к старшеклассникам.

Отсюда и польза шефства: подростки приобретали дополнительные знания, умения, навыки, заполняли пробелы в учебе, а старшеклассники, передавая опыт, закрепляли его и осмысливали. Но отсюда же и его ограниченность, его отрицательные стороны: у подростков еще в большей степени формировались привычки получать от других готовый опыт, выполнять задуманное, найденное другими ("Почему это не сделали?" - "Нам шефы не говорили..." или "К нам шефы теперь редко ходят"), а старшеклассники передавали уже усвоенное ими раньше, организовывали уже известные им действия ("Делаем, что раньше с нами делали"),

Именно поэтому и среди старшеклассников, и среди подростков возникало и развивалось разное отношение к шефству. Одни старшеклассники – те, кому нравилось открыто воспитывать, учить других, передавать готовый опыт, быть организатором исполнительских действий "воспитанников" (это ребята метко определяют словами "возиться с младшими", "командовать"), – охотно становились и работали отрядными вожатыми и шефами; другие – кто не привык, не любил открыто учить других (или не имел для этого достаточного опыта), не хотел делать это под мелочной опекой руководителя подшефного класса, – или вовсе отказывались от шефской работы, или участвовали в ней неохотно, эпизодически, при первой возможности освобождаясь от этой обязанности.

Подростки также делились на тех, кто охотно подчинялся шефам, привыкнув еще раньше к чрезмерной опеке со стороны старших, к усвоению во внеучебной жизни, в основном, готового опыта, к послушному – более или менее удачному – выполнению указаний воспитателей, и на тех кто не

хотел находиться, по преимуществу, в позиции объекта открытых воспитательных воздействий, а потому "не слушался" шефов.

Для нас уже не было сомнений, как, сохранив положительную роль шефства, устранить его недостатки: нужно преодолеть отношения опеки старших над младшими отношениями общей гражданской заботы, иначе говоря, – превратить шефство в творческое содружество подростков и их руководителей – старшекласников. Но как это лучше сделать?

Стали искать разные варианты решения этой задачи. Выбрали – для первой пробы – замысел трудового комсомольско-пионерского соревнования. Увлекли этим замыслом одного из наших старших товарищей – директора 193-й школы Елизавету Сергеевну Аверину. Вместе с Г.С. Пастернак, старшей вожатой, и другими педагогами принялись за осуществление задуманного.

Трудовое предмайское соревнование

В середине марта на экстренном сборе пионерского отряда пятого "А" класса и их старших друзей отрядная вожатая Люда сообщила о том, что комитет ВЛКСМ, учком и совет пионерской дружины дают нам особое задание. Во-первых, изготовить для будущих первоклассников нашей школы и школ подшефного Гатчинского района как можно больше "касс" и разного материала для счета, во-вторых, сделать для кабинета географии макет дрейфующей станции "Северный Полюс-3", в-третьих, изготовить как можно больше скворечников ко Дню птиц в подарок совхозу в поселке Тайцы.

– Задание трудное, но очень важное – сами понимаете, – заключила Люда, – давайте решать, как его лучше выполнить.

Поднялся невообразимый шум... Тогда мы, взрослые, предложили сначала подумать, тихонько посоветоваться по звеньям, но вместе со старшими товарищами-комсомольцами, а потом пусть каждая такая "сводная команда" высказывает свое мнение. Приглашайте в свои звенья комсомольцев...

И вот со всех сторон раздались веселые голоса:

– К нам, Лида!

– А к нам Эдик!

Впервые не восьмиклассника "спускались" к пионерам, а их самих – смущенных, но довольных, "растаскивали" по звеньям пионеры. Подсели к каждой из трех тесных групп и мы, трое взрослых.

Конечно, больше всего говорили наиболее бойкие ребята – и комсомольцы и пионеры, однако среди остальных слушателей равнодушных

не было. Прошло десять минут, и слово получила – по очереди – каждая сводная команда. От имени 1-го звена и "наших комсомольцев", – как она заявила сама, – выступила Люся Ш. Она предложила организовать в классе кружки: швейный, макетный и столярный.

– А мы будем вести эти кружки, – добавила восьмиклассница Лариса. Представители 2-го звена согласились с первым и добавили:

– Пусть это будет наша фабрика, как в "Ленинских искрах" писали...

– В одной школе есть такая фабрика, там очень интересно...

– Но только справимся ли мы: уж очень большое задание, – сказал осторожный Валерик, зная, что "с него", как с председателя совета отряда, "спросят" в первую очередь. Классный руководитель поддержала сомнение Валерика:

– Подумайте, ребята! Ведь впереди – последняя четверть. А с успеваемостью у нас еще не блестяще... И тут поднялся улыбающийся Гурий Ф., которому третье звено поручило держать речь.

– Мы предлагаем вызвать на соревнование пятый "Б" – как на спартакиаде. Вместе ведь сделаем больше, чем одни. И интереснее будет. А работать не кружками, а звеньями...

Не случайно, конечно, именно пионеры третьего звена, больше других сплотившиеся в предыдущих состязаниях, явились горячими сторонниками мысли о новом соревновании и работе по звеньям. Но их поддержали не все, возник спор с авторами предложения о кружках и фабрике.

– Если работать по звеньям, – говорили ребята первого звена, – значит одно будет делать кассы, другие – макет, а третьи – скворечники? Нам, вот, например, достанутся скворечники, а у нас девочки хотят шить. Нет уж, давайте по кружкам – кто что хочет, тот и будет делать.

Но тут запротестовали девочки из других звеньев:

А мы, может быть, хотим не только шить, а и скворечники делать?

– И мы тоже!

– А мальчишкам, значит, шить надо будет?" - мрачно спросил Валерик.

В общем смехе выделились голоса девочек:

– А что такое? Боишься?

– А мы научим!

– Тебе, Валерка, только польза будет!

Общий поиск и выбор лучших решений продолжался... Постепенно оформился общий замысел: в основу легло предложение третьего звена, но была использована понравившаяся многим мысль о фабрике. Правда, все единодушно согласились с мнением о том, что у нас будет уже не просто фабрика, а целый комбинат "Дружба".

На следующий день, во время первой же большой перемены, в пятый "Б" помчались делегаты передавать предложение поработать вместе в комбинате "Дружба" и вызов на соревнование. Совещались и классные руководители уже четырех классов. А после уроков собралась комсомольская группа восьмого "Б" и приняла решение возглавить работу звеньев своего подшефного отряда.

В течение нескольких дней и в кабинете директора школы, и в комитете комсомола, и в пионерской комнате шла напряженная работа. В результате была создана конкретная программа трудового соревнования пионерских отрядов 5-х классов и их руководителей-восьмиклассников в честь Первомайского праздника. Соревнование предусматривало три этапа: с 24 марта по 1 апреля (на каникулах); с 1 по 15 апреля и с 15 по 30 апреля. Все звенья проходили поочередно через следующие цехи пионерского комбината "Дружба": столярный, макетный и швейный. В цехе на каждом этапе соревнования звено работало в течение четырех полуторачасовых занятий (по два раза в неделю). Так, первые звенья обоих отрядов на первом этапе работали в макетных цехах (для каждого отряда свой цех), сооружая макеты дрейфующих станций "Северный полюс" и соревнуясь друг с другом; вторые звенья в это же время трудились в швейных цехах, изготавливая кассы для будущих первоклассников, а третьи звенья в столярных цехах делали скворечники.

На втором этапе первые звенья переходили в столярные цехи и изготавливали из фанеры "яблоки" для счета будущим первоклассникам; вторые – принимали эстафету в макетных, продолжая работу над макетами, а третьи шли в швейный – шить кассы. Наконец, на третьем этапе первые звенья, попав в швейные цехи, изготавливали куклы для постановки пьесы "Иван – крестьянский сын" тоже в подарок будущим первоклассникам. Вторые звенья в столярных цехах делали "яблоки", а третьи звенья заканчивали сооружение макетов.

В такой системе нетрудно видеть своеобразное использование опыта игры "по станциям", но существенно измененного длительностью работы в каждом "цехе". Чтобы соревнование звеньев не повело опять, как и в упомянутой игре, к дроблению отряда, нами был введен целый ряд моментов, превращающих это соревнование в общую заботу отряда о школе и подшефном Гатчинском районе. На красочной панораме, изображающей горную вершину "Пик дружбы" с развевающимся красным знаменем, с двух сторон поднимались дороги отрядов 5-го "А" и 5-го "Б" классов. После каждого дня занятий на этих дорогах закрашивались клеточки соответственно количеству баллов, полученных отрядом во всех трех цехах.

Учет велся следующим образом: за участие одного пионера в одном занятии звену и отряду начислялся один балл, каждое готовое изделие оценивалось определенным количеством баллов, причем заранее были установлены минимумы и максимумы баллов, а окончательная оценка в зависимости от качества решалась голосованием на заседании Совета комбината. Например, скворечник оценивался от 5 до 9 баллов, яблоко из фанеры 1-2 баллами, касса получала от 4 до 7 баллов, 1/3 часть макета, которую изготавливало одно звено, могла дать отряду при отличном качестве работы 72 балла и т. д.

По окончании каждого этапа на заседании совета комбината подводились итоги и определялся лучший отряд, получавший переходящий вымпел. Распределялись места, занятые всеми шестью звеньями, причем лучшему звену также вручался почетный переходящий вымпел. Все результаты сообщались на линейке двух отрядов, а подведение итогов всего предмайского соревнования и премирование победителей состоялось на дружинной линейке накануне праздника в присутствии многих учителей, родителей и старшеклассников.

Общность заботы всех звеньев отряда о лучшем выполнении трудовых задач подчеркивалась и участием всех пионеров (каждого звена по очереди) в изготовлении большого макета дрейфующей научно-исследовательской станции "Северный Полюс". Сразу же отметим, что эта работа вызвала наибольший интерес у ребят.

Но вернемся к периоду подготовки. За несколько дней до открытия комбината на собраниях комсомольских групп восьмого "В" и восьмого "Б" классов комсомольцы распределились по цехам, решили, кто будет начальниками и их заместителями, а кто мастерами. Цехами для пионерского отряда 5-го "Б" класса стали руководить, естественно, комсомольцы из восьмого "Б". Девочки вызвались работать в швейных цехах, мальчики - в макетных и столярных. Комитет ВЛКСМ выделил на должность директора и главного инженера комбината девятиклассников Евгения И. и Валентина Г. и утвердил их руководителями совета комбината, в который вошли также начальники цехов и их заместители.

Педагоги (старшая вожатая, классные руководители, учителя труда и рисования и автор этих строк) вошли в состав совета комбината в качестве консультантов каждого цеха, что дало возможность сохранить и во время практической работы ту реальную позицию старших товарищей по общему поиску и выбору лучших решений конкретных жизненно важных задач, которую они, взрослые, заняли и осуществляли во время коллективной разработки замысла, проекта длительной трудовой операции.

Особенно важно было дать восьмиклассникам пример организации такого поиска на каждом сборе-занятии, т. е. в систематической общественно полезной деятельности на первом этапе соревнования, когда комсомольцы еще находились во власти прежнего опыта шефства, были единоличными организаторами чисто исполнительской деятельности пионеров: сами решали, что и как надо делать, давали созданные ими проекты (эскизы) изделий пятиклассникам, распределяли их по рабочим местам; а потом время от времени проверяли, как они работают.

Сюрпризы комбината "Дружба"

Когда закончился первый этап, в деловой, но и несколько торжественной обстановке начальники и мастера всех шести цехов под руководством Евгения И. и Валерия Г. при участии нас, педагогов, подвели первые итоги. На столе в пионерской комнате лежали изделия каждого цеха: скворечники, кассы, начатые макеты с ледовой площадкой. И здесь ребята из восьмого "В" должны были признать свое поражение. Эдик Ф. – начальник столярного цеха и его заместитель Виктор Я., Лариса В. и ее подруги из швейного цеха воочию убеждались, что скворечники и кассы, изготовленные под их руководством пионерами 3-го и 2-го звеньев пятого "А" класса, значительно уступают по качеству изделиям пионеров пятого "Б".

Решение совета стало на следующий день известно пионерам и в пятом "А" вызвало бурю страстей. Наиболее отчаянные пятиклассники (причем девочки – со слезами на глазах) побывали в восьмом "В" и потребовали от своей вожатой Люды прийти в отряд вместе со своим "начальством". По нашему совету Люда собрала после уроков общий сбор пионеров и их старших товарищей. Снова совещались по звеньям, точнее – по объединенным командам: почему продукция наших звеньев оказалась такой, что может не понравиться тем, кому мы ее готовим?

И здесь Гурий Ф., Витя Г., Кира Г. впервые открыто выразили восьмиклассникам свое недовольство их действиями, назревавшее с первых дней работы:

– Вы только командуете, да учите!..

– Но мы вам не куклы – во-первых, сами много чего умеем, а во-вторых, тоже хотим придумывать... Девочки-пятиклассницы, правда, помалкивали, чтобы не обижать своих старших товарищей, но всем своим видом показывая полное согласие с мальчишками. Комсомольцы хмурились, но возражать не могли. Последний и самый большой удар их самолюбию нанесла острая на язык Люся Ш., в полной тишине спросившая:

– Неужели вам самим не обидно, что "бешники" лучше нас работают?!

– Ну ладно, – не выдержал Виктор Я., – посмотрим, кто лучше работает...

И на первом же занятии второго этапа во всех цехах пятого "А" можно было наблюдать новую картину: пионеры, окрыленные удачей своего бунта, стали обсуждать эскизы изделий, принесенные начальниками цехов, критиковали их, завязывали спор, в дискуссию вступали другие комсомольцы мастера, до сих пор тоже принимавшие на веру проекты, разработанные их инициативными товарищами. И в швейном цехе, и в столярном, где нужно было теперь готовить материал для счета будущим первоклассникам, и в макетном (тут перешли к изготовлению фигурок и домиков полярников, а также вертолетов, метеостанции и т. п.) возникали по несколько вариантов изделий, причем авторы и приверженцы каждого из них стихийно объединялись в небольшие бригады.

Увлеченные по-настоящему творческими спорами, к этим бригадам присоединялись и пришедшие полюбопытствовать восьмиклассники, не состоявшие в "штате" комбината, и взрослые-педагоги и родители (несколько мам приходили теперь помогать на каждое занятие швейных цехов). По нашему предложению в каждом цехе стали выполняться разные варианты изделий и применяться разные способы работы: чей окажется лучше? Бригады заработали с новой силой. В пионерской комнате, где размещались макетные цехи, маленькие "авторские коллективы" – каждый из 3-4 комсомольцев и пионеров – соревновались друг с другом: чьи фигурки выходят лучше, делаются быстрее. Если сооружались домики или вертолеты, восьмиклассники обычно брались за самые трудные операции – вытачивали лопасти винта или изготавливали каркас, пятиклассники трудились над фюзеляжем вертолета и фундаментом домиков и т. п.; собирали конструкции сообща. Бригады то и дело сравнивали свои изделия, на ходу внося поправки, обсуждая, как лучше сделать. В это же время в столярном цехе – после нескольких проб разных способов работы – заработал конвейер, придуманный Эдиком Ф. и Валерием Я. при активном участии пионеров 1-го звена. Весь производственный процесс был разбит ими на четыре операции: разметка контура на фанере, выпиливание лобзиком, зачистка наждачной бумагой, раскрашивание цветным карандашом. На каждом занятии пионеры и восьмиклассники менялись местами на конвейере и таким образом овладевали различными умениями.

Все отмеченные нами изменения в общественно полезной деятельности пионеров и старшеклассников свидетельствовали о возникновении и развитии у школьников стремления к постоянному улучшению этой

деятельности, к таким ее результатам – не только итоговым, но и текущим, повседневным, которые приносили бы радость и пользу товарищам.

На сборах-занятиях комбината постоянно складывалась обстановка товарищеского общения между пионерами, комсомольцами и взрослыми, в которой шел процесс, по преимуществу, незаметного воспитательного воздействия педагогов на школьников, в необходимых случаях подкреплявшийся открытым воспитательным воздействием: беседа о Первомайском празднике; экскурсии в музей Арктики; специальные кружковые занятия, проводившиеся учителями труда и рисования для обучения желающих наиболее сложным операциям; предъявление открытых требований, особенно относящихся к культуре труда и общения, разъяснение этих требований, побуждение и приучение к их выполнению.

В обстановке общей заботы об успехе работы комбината эти открытые воспитательные воздействия взрослых, как правило, сразу же поддерживались восьмиклассниками, становились их собственными требованиями и к себе, и к пионерам.

Общая творческая деятельность комсомольцев восьмых классов и пионеров-пятиклассников увлекла и другие классные коллективы.

Комбинат "Дружба" стал общешкольным. Большая делегация школьной комсомольской организации и пионерской дружины ездила в гости к школьникам Таицкой средней школы Гатчинского района которым и вручила подарки – кассы для первоклассников, домики для птиц, изготовленные по ходу Первомайского трудового соревнования. Скворечники были потом развешены на территории местной совхоза.

Лучшие сотрудники комбината во главе с Евгением И. рассказали о работе пионеров и старшеклассников на районном пионерском слете и вручили макеты дрейфующих станций "Северный Полюс" почетному гостю слета – прославленному полярнику А.Ф. Трешникову.

Трудовое комсомольско-пионерское соревнование открыло новые страницы в истории нашего поиска. Четверть за четвертью, год за годом Союз Энтузиастов разрабатывал разнообразные формы содружества пионеров, комсомольцев и их старших товарищей. При этом особенно много сил времени отдавали сэновцы сплочению выборного пионерского актива и ответственных за работу с пионерами – членов комитета комсомола и классных бюро, отрядных вожатых, старших членов совета дружины. Сплочению не на словах, а в общих творческих делах – таких, как "предварительная" (объединенными силами пионерского и комсомольского актива) разведка дел и друзей; сюрпризы совета дружины и отрядных вожатых на радость и пользу общешкольному коллективу, например,

создание игротеки, операция "Золотая фантазия" (украшение гирляндами осенних листьев входа в школу, вестибюля, рекреаций, учительской), подготовка живой газеты и выступления с ней "на всех уровнях"; десанты совета дружины и комсомольцев в "равнодушные" пионерские отряды для совместного планирования, подготовки, проведения и обсуждения военной игры или веселой спартакиады, "путешествия на ракете времени" или спектакля для малышей; рейд дружбы в сельскую школу или агитпоход на зимних или весенних каникулах. В этих и все новых, бесконечно разнообразных действительно общих делах младших и старших и их взрослых друзей решались – в слиянии! – две важнейших задачи: учить выборный пионерский актив участвовать вместе с комсомольцами в общей творческой заботе, быть младшими товарищами комсомольцев по руководству этой заботой и учить комсомольцев "по-гайдаровски" действовать вместе с выборным пионерским активом, быть старшими товарищами пионеров по коллективной организаторской и практической работе.

И лучшей наградой для нас было видеть, как быстро растут наши воспитанники: "шефы" – превращаются в старших товарищей пионеров по общим "делам государственного значения", "подшефные" становятся людьми заботливыми и ответственными, активными общественниками, умными организаторами.

Вот и бывшие пятиклассники 193 школы, труженики комбината "Дружба", перешли уже в восьмой класс, стали комсомольцами, настоящими старшими товарищами новых пионерских поколений своей школы... Но только ли своей!

Крепнущее сотрудничество членов СЭНа не могло не вызвать к жизни и общие дела их коллективов. Начались встречи советов дружин, "смотри дружбы" старших пионерских отрядов. Так появились ростки содружества комсомольцев и пионеров разных школ.

Мысль о таком содружестве возникла в Союзе Энтузиастов при обсуждении важнейших результатов очередной разведки дел и друзей в начале третьей четверти.

Во время этой разведки восьмиклассники 193 школы побывали вместе с нами в отделе краеведения и туризма Ленинградского Дворца пионеров, а семиклассники 157-й - в редакции газеты "Ленинские искры".

В первой из названных встреч разведчики узнали о возможности принять участие в комплексной экспедиции Академии Наук СССР, целью которой было установление точного места Ледового побоища -разгрома воинами Александра Невского тевтонских псов-рыцарей. По гипотезе

руководителя экспедиции генерал-майора Г.Н. Караева, встретившегося с нами и подробно рассказавшего о своей работе, Александр Невский преградил дорогу захватчикам на Новгород. Для проверки этого предположения надо было уточнить места старинных сухопутных и водных путей из Новгородской земли на берега Чудского озера. Г.Н. Караев предложил нам выполнить часть этой исследовательской задачи.

В те же дни группа семиклассников 157 школы и их старшие товарищи, побывав в редакции ленинградской пионерской газеты, познакомилась с Анной Лазаревной Мойжес, старейшей сотрудницей газеты, инициатором движения Красных следопытов и увлеклись ее рассказом о Юте Бондаровской, героине-пионерке, сражавшейся в годы Великой Отечественной войны в составе 4-го отряда шестой Ленинградской партизанской бригады. Эта наша разведка была продолжена – по совету А.Л. Мойжес – в Музее истории Ленинграда, где мы получили предложение дирекции провести поход по следам указанного отряда и собрать материал о его боевых действиях.

Результаты этих, как и других разведрейдов были доложены по сложившемуся обычаю на расширенном заседании комитета ВЛКСМ 193 школы и на сборе пионерского актива 157 дружины, а потом – на открытом комсомольском собрании восьмого "А" класса и традиционном большом сборе отряда седьмого "Б", где составлялись планы работы на последнюю четверть учебного года и летние каникулы. Поход-экспедиция был признан одним из самых важных дел комсомольской организации 193 школы и пионерской дружины 157 школы, которое доверялось комсомольцам-восьмиклассникам и пионерам седьмого "Б".

При этом было решено, что первые десять дней экспедиции восьмиклассники будут работать вместе с автором этих строк и молодым педагогом 193 школы Антониной Николаевной Поздняковой для Академии Наук, а потом, придя в Лугу, встретятся с отрядом 157 школы, возглавляемым старшей вожатой Галиной Алексеевной Колесовой, и сообща совершат двенадцатидневный поход по следам партизан 6-й Ленинградской бригады.

Необычное начало экспедиции или отвага и мудрость коллективного планирования

Обдумывая с А.Н. Поздняковой и Г.А. Колесовой, с классными руководителями – Т.А. Дегтяревой и Е.П. Ищенко, как лучше организовать поход-экспедицию, мы пришли к выводу, что не пойдем обычным для

организаторов таких походов путем: не будем составлять для наших воспитанников точного плана-графика похода, перечня необходимого снаряжения и других инструкций, вплоть до "меню" завтраков, обедов и ужинов, не будем решать за комсомольцев и пионеров, какие установить обязанности (поручения) и как их распределить. Конечно, мы могли бы все это подготовить сами, но тем самым была бы нарушена традиция коллективной организации деятельности и мы потеряли бы возможность проверить результаты наших усилий в течение нескольких лет – не сделав решение важнейших вопросов похода-экспедиции (новых и, безусловно, трудных для учащихся 7-8 классов) тоже нашим общим делом.

И вот в середине мая, после того, как наши воспитанники познакомились с рекомендованной им во Дворце пионеров, в редакции "Ленинских искр" и Музее истории Ленинграда литературой, состоялись "стартовые" беседы руководителей похода-экспедиции и в том и в другом классе. Мы напомнили учащимся о задачах похода-экспедиции, показали на карте районы нашей деятельности и поставили вопросы для обдумывания: Какой маршрут лучше выбрать и где устроить дневки?; Как действовать – "школьными" бригадами (звеньями) или новыми, специально созданными командами? Какие обязанности установить и как их распределить? Какое снаряжение – отрядное и личное – иметь?

В восьмом "А" ответы на эти вопросы готовились в течение нескольких дней по бригадам, в седьмом "Б" – по пионерским звеньям. В эти дни на каждой перемене у карты Ленинградской области с прилегающими районами Новгородской и Псковской земель толпились ребята, велись нескончаемые разговоры и в школе, и по вечерам, когда у кого-либо "в гостях" собирались друзья по бригаде или звену.

Открытое комсомольское собрание в восьмом "А", а затем объединенный сбор учащихся этого класса и пионеров 7 "Б", на котором обсуждалась вторая, "партизанская", часть похода-экспедиции, привели нас к неожиданным результатам.

Прежде всего, почти все бригады восьмиклассников (а потом их поддержали в этом и семиклассники) высказали мнение, сложившееся в спорах у карты, что точного маршрута с распределением переходов по дням сейчас составить нельзя, а можно наметить только исходные и конечные пункты и определить общее направление движения, потому что, как сказал Гурий Ф., – "Мы ведь будем искать следы древних новгородцев, а потом партизанских действий, а эти следы могут привести нас совсем в другие места". Кроме того, – говорили ребята, – нельзя здесь в Ленинграде, решить,

где будут дневки, ведь их нужно делать там, где мы найдем самый интересный материал, а где это произойдет – мы пока не знаем.

Словом, нам пришлось согласиться с предложением наших воспитанников, хотя оно и нарушало привычные каноны организации туристских походов. Договорились о том, что первую часть экспедиции начнем на станции Оредеж 10 июня, будем двигаться с низовьев одноименной реки на верховья реки Луги, 20-го числа в городе Луге соединимся с отрядом семиклассников, вместе доберемся до станции Плюсса и оттуда пойдём через деревню Лышницы по направлению Ляды-Волошово – станция Серебрянка, где закончим поход 2 или 3 июля.

Неожиданными оказались и результаты спора, возникшего по вопросу о том, как составить команды для походов.

Предложение сохранить бригады и звенья (а они в этих классах состояли только из мальчиков или только из девочек) было отвергнуто большинством голосов: решили, что надо составить сводные команды по 4-5 человек в каждой, "чтобы легче было работать, помогать друг другу". Причем взрослым (их решено считать комиссарами) тоже распределиться по таким командам. Командиров отрядов выбрать постоянных, а командиров команд выбирать на сутки. В каждой команде выделить "специалистов": гидролога, топографа, историка-журналиста (для записей бесед с местными жителями), желательно – фотографа и художника, а также "шеф-повара", санитаря, завхоза (ответственного за снаряжение команды), но исследовательскую работу вести совместно, помогая друг другу в разных видах деятельности.

Необычным было и решение не назначать на весь день одну дежурную команду для приготовления пищи, а завтрак, обед и ужин готовить по очереди разным командам: не придется весь день возиться у костра, останется время и для следопытской работы. С удовольствием составляли ребята и список снаряжения, используя при этом свой опыт туристских походов, которые мы уже с ними проводили. А после объединенного сбора распределились по командам, вместе с нами с тем же увлечением вели практическую подготовку к экспедиции...

"Огонек", от которого – пламя

Еще во время апрельской разведки и на стартовых собраниях проявились сложившиеся у наших воспитанников за несколько лет привычки настойчиво искать жизненно важные дела, находить лучшие их решения, относиться к нам, воспитателям, как к старшим товарищам по совместному

творческому поиску. Но еще показательнее была картина такого поиска во время самого похода-экспедиции.

Каждый вечер вокруг небольшого костра или в комнате начальной сельской школы, если шел дождь, усаживались тесным кольцом все наши команды (в первой половине похода – пять, а после присоединения к комсомольцам пионерского отряда – одиннадцать) и начинался общий сбор-"огонек". Ничто – ни холод, ни полчища комаров, ни усталость после напряженного дня – не могли помешать нам вести неторопливый разговор или горячий спор, то спрашивая мнение каждого, то устраивая короткие совещания по микроколлективам, а затем слушая и обсуждая выступления их представителей, и решать добрый десяток "будничных" вопросов нашей жизни: Что не удалось и по какой причине? Что удалось сделать из намеченного на сегодняшний день? Чему надо еще учиться и кому именно? Что показала разведка в ближайшие деревни? Что будем делать завтра: где будем вести "следопытскую" работу, куда и когда направимся дальше; чем хочет и должна заниматься каждая команда; кто будет вести топографическую съемку; кто – фотографировать и зарисовывать местность; кто – беседовать с местными жителями? А если будет дождь? Кто занимается завтраком? Кто пойдет за продуктами и будет готовить обед и ужин? Какие пожелания есть у командира отряда? У комиссара? У наших санитаров ?...

И все разнообразные практические действия подростков и нас, взрослых, на следующий день были осуществлением задуманного, решенного сообща, были выполнением действительно общих требований к каждому, и, следовательно, требований каждого (и прежде всего – командиров, а ими по очереди работали все) к товарищам и к себе.

Мало того, и в течение дня возникали неожиданные задачи, которые наши воспитанники хотели решать коллективно: Как устроиться на ночлег – в палатках, несмотря на болотистую местность, или пойти в деревню? Если в палатках, то где лучше разбить лагерь? Вернулась разведка: можно еще до вечера прополоть огород у вдовы партизана! Кто пойдет? и т. д. И тогда командиры отрядов восьмиклассник Гурий Ф. и Вова К. из седьмого "Б", посоветовавшись с нами, комиссарами, созывали "летучий" на 5-10 минут общий сбор или собирали командиров команд и через них выясняли мнение каждого "бойца", а потом "советом командиров" принимали решение.

Текущее планирование, проверка и оценка принятых решений были, таким образом, кровным делом каждого, были проявлениями его постоянной заботы о жизни коллектива, причем эти организаторские действия буквально переплетались с практическими действиями, стимулировали и обогащали

повседневное дружеское общение и внутри микроколлективов и между ними.

Особенно интенсивно шел процесс взаимной заботы после того, как комсомольский отряд соединился с пионерским, и начались совместные вылазки комсомольских и пионерских команд в окружающие деревни, совместная "тимуровская" работа для партизанских семей, совместные общие сборы-"огоньки". В этих общих практических и организаторских действиях естественным образом происходил обмен положительным опытом, заметно подтягивались, становились серьезнее, ответственнее и комсомольцы, и пионеры, старавшиеся не уступать "ветеранам" похода-экспедиции. Наблюдая за взаимоотношениями подростков, с трудом можно было представить, что это те же самые мальчики и девочки, которые несколько лет назад, в пятом классе непрерывно ссорились, враждовали, не хотели делиться с товарищами своими знаниями и умениями или хвастались ими. Теперь же в условиях длительного и тяжелого похода, в условиях, с которыми наши воспитанники столкнулись впервые (в течение трех недель десяти- или пятнадцатикилометровые походы с наполненными до предела рюкзаками за спиной, по болотистой местности, в дождливую погоду; после каждого дневного перехода поиски места для лагеря, установка палаток, разведение костра, приготовление пищи на двадцать пять человек; ночью – дежурство у костра, утром – исследовательская работа, затем – снова в путь; и как своеобразный фон – нескончаемая, изнурительная борьба с комарами) – постоянная многообразная, в дружеском общении, забота подростков друг о друге, о взрослых, о едином коллективе.

Вот окончен дневной переход, хочется лечь прямо на траву и ни о чем не думать, но Гурий Ф. собирает командиров и идет вместе с ними искать "самое хорошее" место для лагеря. Мальчики из команды, которая должна готовить обед, и просто добровольцы уже несут вязанки сухих веток – топливо для костра и ведра с водой. Команды, ответственные за ужин и завтрак, идут в деревню – на "разведку", а заодно покупать хлеб, молоко, картофель. Недалеко от костра расположились наши санитары. Им доставалось уже и на коротких привалах в пути, а сейчас тем более – нужно промыть, перевязать ноги у "пострадавших бойцов". Неприятное это дело, но девочки делают это без напоминаний, усердно, преодолевая собственную усталость... Конечно, не обходилось у нас без недовольного ворчания ("А почему я должен идти за дровами? Наша команда уже отдежурила"), но это было скорее данью собственной минутной слабости, чем выражением отношения к товарищам. Подростки оказывали друг другу множество знаков внимания: мальчики сами вызывались заменять девочек во время ночного

дежурства, во время перехода через болото несли их рюкзаки, отдавали "драгоценную" мазь от комаров. Девочки делали перевязки мальчикам, которые чаще натирали ноги (а самым отчаянным – "принудительно"), чинили их одежду, старались незаметно взять на себя основные хлопоты по приготовлению пищи (хотя за это и попадало от комиссаров). Как нельзя более кстати оказалась в походе и сложившаяся за эти годы привычка многих наших воспитанников поднимать дух, настроение товарищей веселой шуткой, увлекательным рассказом, забавными воспоминаниями или разговорами на волнующую всех тему. В критические моменты дневных переходов где-нибудь в середине походной колонны начинался раздаваться шуточный диалог Виктора Г. и Кирилла О., или Витя Б. заводил хорошую декламацию стихов Пушкина в такт походному шагу, или девочки запевали какую-нибудь песню вроде "Марша энтузиастов", подбадривая приунывших семиклассников.

И эта забота друг о друге, о своем коллективе с каждым днем похода-экспедиции все более обогащалась общей заботой об успехе общественно важных дел, за которые добровольно взялись вместе с нами наши воспитанники.

В первой части похода все увлеченнее занимались подростки непривычными для них кропотливыми наблюдениями на реке Оредеж, Пристанском озере и в верховьях реки Луги. Произвели топографическую съемку озера и района расположения древних курганов, собрали коллекцию минералов и гербарии. Записали ряд интереснейших легенд и рассказов старожилов об истории деревень по маршруту экспедиции, о традиционных путях из Новгорода через Пристанское озеро на реку Лугу в среднем ее течении, о старинном судостроении. Сделали зарисовки и фотографии, в частности, лодок, формы и способы изготовления которых уходят в седую древность.

Вопросы, которые еще в Ленинграде поставил перед нами Г.Н. Караев, возникали в походе как бы заново, рождались в сознании самих школьников из сопоставления все новых и новых данных – фольклорных, гидрологических, ботанических. Можно ли считать деревню Пристань местом перехода сухопутного пути из Новгорода на водный? Где проходила сухопутная дорога из Новгорода к Пристанскому озеру? Почему старинная церковь, построенная, по преданию, Иваном Грозным, стоит сейчас в стороне от больших дорог? Пользовались ли новгородцы верховьями реки Луги? Как попадали новгородцы по реке Луге – в среднем ее течении – к Чудскому озеру? Над этими исследовательскими вопросами школьники все чаще задумывались в походе, спорили о них на вечерних "огоньках" (по мере того,

как накапливался опыт быстрого решения "бытовых" задач), продолжали решать их осенью, когда обрабатывали полученный материал, и представляли свое решение (вместе со всеми фактическими данными) в комплексную экспедицию Академии Наук СССР.

Вот как оценил Г.Н. Караев работу нашего коллектива: "Экспедиционный отряд № 3 ... собрал очень интересный материал о древних водных путях по рекам Оредеж и Луга, о применявшихся в те времена судах и сохранившихся памятниках старины. Все это представляет значительный научный интерес и будет использовано в нашей работе. В результате проведенных экспедицией Академии Наук СССР изысканий вопрос об уточнении места Ледового побоища удалось продвинуть значительно вперед. В этом заслуга и наших юных друзей-пионеров".

Новые горизонты товарищества

Вторая часть похода-экспедиции, которая осуществлялась двумя нашими отрядами – комсомольским и пионерским, представлялась при ее подготовке в Ленинграде тоже как наша общая – комсомольцев, пионеров и педагогов – забота о выполнении поручения государственного учреждения – Музея истории Ленинграда. Однако, ни школьники, ни мы, их руководители, планируя этот поход, первый для нас поход "Красных следопытов", не думали, как будет воспринята наша деятельность теми людьми, с которыми мы будем встречаться. А это оказалось самым важным...

Первая наша встреча с Алексеем Николаевичем Барским, колхозником деревни Лышницы, и его семьей по-новому осветила весь смысл нашего прихода. Они пригласили в дом всю группу "разведчиков" (двадцать человек), усадив каждого, расспрашивали, не очень ли устали ребята, не хотят ли поесть.

Волнение, с которым Алексей Николаевич начал свой рассказ, передалось каждому из нас. Сначала с трудом подбирая слова, а потом все более и более оживляясь, он говорил о том, как уходили в партизаны, как первые бои вела горсточка лышницких юношей, рассказал о боевых делах 4-го отряда 6-й бригады, о товарищах, не щадивших своей жизни. Рассказал и о том, как восстанавливали сожженную врагом деревню, какие трудности приходилось преодолевать колхозу, в котором он и сейчас работает бригадиром.

Алексей Николаевич провел нас по деревне, показал все места, где сражались партизаны 6-й бригады с немецкой дивизией в феврале 1944 года. Был он и у нас в палаточном городке и сфотографировался с нашими

отрядами. Жена Алексея Николаевича пригласила некоторых ребят переночевать у них в доме (чтобы не так тесно было в палатках), а утром прислала на завтрак свежих яиц.

Такое трогательное внимание семьи Барских произвело огромное впечатление на школьников и на нас, их руководителей. Обсуждая на общем собрании-"огоньке" встречу с этой семьей, мы пришли к выводу, что в наших действиях (записи воспоминаний, фотографировании, собирании документов) А.Н. Барский и его родные увидели и почувствовали заботу о них и о памяти погибших товарищей, что эта забота оказалась дорога для них, растрогала и вызвала желание всем, чем можно, отблагодарить наши отряды, помочь нам в "следопытской работе".

Этот гуманный смысл нашей работы осознавался подростками все глубже и полнее по мере накопления собственного практического опыта заботы и анализа на вечерних "огоньках". Подростки все с большей увлеченностью вели поиск участников партизанского движения, тщательно записывали рассказы людей, с которыми встречались – председателей подпольных сельских советов А.Д. Павлова и И.Д. Козырева, командира партизанского отряда И.В. Родина, отца начальника штаба 4-го отряда П.Т. Евдокимова и других, стали "по-тимуровски" помогать семьям бывших партизан.

Но особенно ярко проявилась забота пионеров о далеких, но ставших близкими, людях после похода, во время обработки материалов экспедиции. Этот период был связан с рядом "скучных" операций: нужно было переписывать начисто записи бесед, посылать эти записи по почте для того, чтобы они были подписаны, ждать ответы, оформлять выставку и т. п. Вся эта работа растянулась на несколько месяцев и проходила уже осенью, когда подростки были захвачены школьными событиями и делами. Такие условия оказались своеобразной проверкой глубины и степени осознания сложившегося у комсомольцев и пионеров отношения к их новым друзьям. И эту проверку они выдержали. Каждый документ был оформлен точно и выразительно. Даже Кирилл Р., питавший неприязнь к грамматике и "сочинениям", написал яркое изложение рассказа бывшего пулеметчика бригады т. Сидорова.

Для комсомольской организации 193 школы и пионерской дружины 157 школы участники похода сделали большие альбомы, а в Музей истории Ленинграда передали все собранные и оформленные ими материалы. В этих материалах выражалась забота нашего коллектива и о людях, память о подвигах которых мы старались увековечить, и о людях, посвятивших свою жизнь этому делу, – сотрудиниках Музея, работниках исторической науки. И

эта вторая (а хронологически – первая) сторона нашей заботы развивалась постепенно.

Еще весной, задолго до начала похода, заместитель директора музея по научной части Л.Ф. Яблочкина и другие сотрудники, встречаясь со школьниками и нами, их руководителями, рассказывали о научной важности сбора материалов по истории партизанского движения в Ленинградской области, говорили о требованиях, предъявляемых исторической наукой к материалам экспедиции. Подростки внимательно слушали, задавали вопросы, но не представляли себя конкретно в роли помощников ученых. И лишь по мере того, как накапливался материал встреч с бывшими партизанами, они все полнее осознавали это значение своей работы. Этому, конечно, способствовали и мы, руководители похода, побуждая школьников обдумывать – и в повседневном общении и на общих сборах-"огоньках" – каждую беседу, каждую находку, поощряя тех, кто вел особенно настойчивый поиск. Первые же "следопытские" успехи подростков (в деревне Лышницы) придали им уверенность в своих силах и заинтересовали не только внешними результатами (они накапливались с большим трудом: ведь активных участников партизанского движения осталось мало, каждого надо было разыскать, пройдя десятки километров; мало сохранилось и документов, большинство из бывших партизан вообще не могли дать нам ничего "осязаемого" – прошло более пятнадцати лет), но и "внутренними", "психологическими". Подростков увлекал сам процесс поиска, включение в этот процесс бывших партизан. И вот уже оба отряда поглощены розысками точного места партизанской засады на дороге Плюсса-Ляды, о которой им рассказывали участники этого боя. Изучается каждый поворот дороги, расположение деревьев и кустарников, идут ожесточенные споры о том, какое место было выгоднее партизанам. Вот Кирилл Р. и Сергей К. находят – к общему восторгу – дом, в котором помещался штаб 6-й партизанской бригады. Его фотографируют, зарисовывают, приводят в порядок прилегающий участок, устанавливают вместе с работниками местных сельских советов "мемориальную доску"... Вот на седьмой день похода Володя К. и Виктор Г. приносят в наш лагерь близ деревни Заполье несколько пожелтевших листков, полученных от Ивана Дмитриевича Козырева, – и это событие становится праздником для всех нас – и ребят, и взрослых. А вот и еще долгожданная победа: Лена К. и ее товарищи по команде "расшифровывают" с помощью бывших партизан фотоснимок, врученный нам в Музее истории Ленинграда, – подлинный снимок партизанских времен, но без подписи; находят человека, запечатленного на этом снимке, и узнают его историю!

Все чаще возникает на общем сборе, на привалах, в походной колонне разговор о том, что пригодится Музею, а что нет, что можно считать точно установленным, и о чем можно лишь предполагать.

Период обработки материалов оказался для ребят решающим этапом и для осознания себя помощниками научного коллектива Музея истории Ленинграда. По мере отбора, сравнения, обработки записей, протоколов, составления фотодокументов, создания схем сражений школьники получали все более веские доказательства научной ценности собранных материалов. Эта ценность была признана дирекцией Музея, предложившей всем участникам похода продолжить начатое ими исследование. И вместе с этим предложением – другая награда: строки из писем, приходивших от людей, с которыми мы встречались летом – участников героической борьбы с фашистскими захватчиками:

"...Я очень благодарен вам за вашу заботу о нас".

"...Большое спасибо вам за ваше внимание и ваше беспокойство и за все ваше хорошее". "Я очень благодарю членов отряда № 2 Второй Всесоюзной экспедиции пионеров и школьников...". Оказалось, таким образом, что во время летнего похода-экспедиции, в период подготовки к нему и период его "последствия" наши комсомольцы и пионеры были действительно младшими товарищами – в общей заботе о выполнении жизненно важных задач – не только для нас, педагогов, но и других взрослых, которые оказывали на подростков (в дружеском общении с ними) глубокое воспитывающее воздействие.

Заботясь о старших, помогая им, пионеры и комсомольцы учились у них в самом широком смысле этого слова: усваивали передаваемый старшими разнообразный необходимый опыт – научный и нравственный, трудовой и эстетический, но больше всего – опыт гражданского патриотического отношения к жизни.

При этом для подростков оказывались особенно дорогими, впечатляющими (как они единодушно отмечали в личных беседах с нами во время похода и после него) именно моменты непринужденного, "свободного" дружеского общения взрослых с ними. В таком общении участники партизанского движения не говорили общими фразами, а просто, по-своему, рассказывали о самых ярких, самых важных эпизодах своей жизни, в которых личная судьба выступала как частица народной борьбы. Не поучая школьников, не обнажая воспитательных целей, разные, часто незнакомые друг другу люди делились с ними народной мудростью, верой в силу советского строя и ненавистью к фашизму, раскрывали перед подростками святость товарищества и гнусность трусости, предательства. То, о чем

школьники узнавали на уроках литературы и истории, о чем читали в книгах и видели в кино, вставало перед ними в этих беседах (чаще всего у вечернего костра) как правда жизни "обыкновенных" советских людей, скромных, трудолюбивых и самоотверженных.

Уже во время похода и после него можно было видеть прямое влияние этого "народного университета" на поведение и деятельность подростков. Готовность, с которой трое наших "бойцов" – Сергей К., Галина В., Кирилл Р. идут в дальний рейд на двадцать километров в то время, как отряд отдыхает; упорство и выдержка всех участников экспедиции во время последнего, самого трудного перехода Вяжищи – Серебрянка; спайка и энтузиазм, с которыми работают наши восьмиклассники сразу же после похода, ремонтируя свою школу, – в этих и многих других фактах отчетливо сказались "партизанские уроки". Сами ребята в разговорах с нами и родителями откровенно признавались: "Нам теперь стыдно жить по-другому..."

Многому научили их и те люди, кому они помогали. Сотрудники Музея истории Ленинграда обучали пионеров и комсомольцев основным приемам собирания и обработки исторических материалов, увлекли школьников своим стремлением сохранить для будущих поколений имена и подвиги ленинградцев.

Г.Н. Караев и его помощники, в особенности методист Дворца пионеров Б.Е. Пох, инструктировали наших топографов, геологов, историков, дали им много ценных советов, раскрывали смысл и романтику изучения жизни и подвигов наших далеких предков.

Но что особенно важно: усвоение подростками не только незаметно, но и открыто передававшегося старшими опыта не было пассивным и поверхностным потому, что происходило на основе собственного творческого поиска лучших решений жизненно важных задач.

Этот поиск шел в коллективной организаторской деятельности, которая, как особенно четко выявил поход-экспедиция, постепенно приобрела у подростков (к седьмому-восьмому классам) характер повседневной заботы. Именно в такой заботе, нагляднее всего на общих сборах, опыт старших обсуждался, осмысливался в единстве с собственным опытом, становился компасом при его анализе и оценке, при извлечении практических воспитательных уроков на будущее, при планировании новых дел. Чем больше у школьников накапливался и закреплялся, осмысляясь, собственный опыт творческого участия в исследовательской работе, творческой заботы о близких и далеких людях, тем охотнее, глубже и полнее

воспринимался ими положительный опыт старшего поколения и вытеснялись отрицательные представления, взгляды, привычки.

Так, многие советы историков и методистов стали вспоминаться и обдумываться подростками только в ходе экспедиции, при обсуждении первых шагов их следопытской деятельности, а некоторые еще позже – при коллективном подведении итогов работы, в процессе обработки материалов.

Смысл многих эпизодов, рассказанных бывшими партизанами, был осознан всеми участниками похода лишь после того, как они сравнили эти рассказы, сопоставили их с собственными наблюдениями, с собственным опытом походной жизни, стали использовать факты, сообщенные взрослыми, в своем собственном поиске участников борьбы с фашистскими захватчиками, мест, где происходили бои, где располагался штаб партизанской бригады.

В нравственном опыте старших, в их самоотверженном отношении к жизни, к трудностям и лишениям, в их бескорыстной заботе об участниках нашего похода пионеры и комсомольцы находили ответ на те вопросы, которые сами ставили перед собой, над которыми ежедневно размышляли, строя перспективу дальнейших поступков и действий, видели подтверждение своих собственных решений вопросов, отыскивали новые средства для борьбы с собственными слабостями и недостатками, а поэтому и усваивали этот опыт.

Вот какой богатейший материал дала Союзу Энтузиастов – для размышлений и выводов – эта экспедиция! И когда заканчивалось обсуждение ее итогов на первой же Среде, один из нас задумчиво проговорил: "А ведь это всего только два класса, две школы. Сколько же можно было бы сделать с ребятами всех наших школ! Если объединиться"... И тут же смущенно оборвал себя: "Но это, конечно, утопия".

Однако прошло всего несколько месяцев, и то, что казалось нам фантастикой, вдруг обернулось реальной возможностью, а опыт содружества комсомольцев и пионеров двух школ стал источником нового, более широкого замысла.

КЮФ: замысел и свершения

Это произошло тогда, когда перед СЭНом (и, конечно, не только перед ним) со всей остротой встал вопрос о том, как организовать общение и воспитание выборного актива в масштабе района. Учить посланцев пионерских дружин традиционным путем: проводить с ними занятия ("А

теперь послушайте и запишите, как составлять план работы..."), выступать с лекциями и докладами, устраивать для них встречи с интересными людьми?

Или учить, по преимуществу, на собственном опыте, подкрепляя его передачей готового опыта? Учить главному – участию вместе с комсомольцами и под их руководством в общей гражданской заботе и, прежде всего, в коллективной организаторской деятельности? Значит – учить строить радостную, полезную, творческую жизнь единого коллектива, не исчезающего после каждого семинара, а постоянно действующего. Коллектива, который может и должен стать живым, увлекательным примером ("моделью") для каждой школы в своем районе.

Таков был выстраданный и сложившийся в Союзе Энтузиастов общий замысел единой системы обучения и воспитания выборного пионерского актива и его руководителей – отрядных вожатых, членов комсомольских комитетов, ответственных за работу с пионерами, старших вожатых.

Конкретное воплощение этого замысла началось во Фрунзенском районе Ленинграда, где несколько сэновцев работали старшими вожатыми, а Людмила Глебовна Борисова с недавних пор являлась завучем Дома пионеров. На их хрупкие плечи и легла радостная тяжесть "первой пробы" – создания сводной комсомольско-пионерской дружины делегатов всех школ района. Эта дружина составила из 30 звеньев. От каждой школы – сводное звено в количестве 10-15 человек: председатель и члены совета дружины, член комитета ВЛКСМ, ответственный за пионерскую работу, несколько отрядных вожатых. Звенья объединялись в десять сводных отрядов: в каждый отряд входили три звена соседствующих школ. Старшие вожатые этих школ становились комиссарами своих звеньев.

Районный комитет комсомола принял наше предложение о проведении на весенних каникулах (вместо обычных отдельных занятий с пионерским активом, старшими и отрядными вожатыми) первого лагерного сбора сводной дружины. Причем не по готовому, составленному для нее плану мероприятий, а по методике коллективной организаторской деятельности, разработанной Союзом

Энтузиастов: с "узловыми" организаторскими делами (конкурс на лучшие предложения к плану, разведка дел и друзей, Общий сбор – высший орган жизни единого коллектива, смотр дружбы) и с разными средствами текущей организаторской заботы (советы дел, дежурное звено и т. д.).

В первой половине марта в Доме пионеров состоялись сборы-встречи сводных отрядов, на которых происходило взаимное знакомство, выбирались вожатые звеньев и помощники вожатого отряда, сообща придумывались

названия отрядов и сводной дружины и давался старт "разведке дел и друзей".

Из 30 школ Фрунзенского района только в трех – 317-й, 321-й и 316-й, где работали члены СЭНа Л.Г. Борисова, И.А. Новогрудская и И.В. Лаврова, – отрядные вожатые и члены совета дружины были знакомы с системой коллективной организаторской деятельности и использовали ее на практике, остальные старшие вожатые знали об этой системе только по нашим докладам и рассказам, а их воспитанники, естественно, не имели о ней никакого представления.

Поэтому сборы-встречи, проводившиеся новым завучем Дома пионеров, и, главное, то отношение уважения и требовательности к участникам этих встреч как товарищам по общей творческой заботе об улучшении жизни пионерской организации района, которое было проявлено Л.Г. Борисовой и в прямом обращении, и в коллективном оформлении "лица" сводных отрядов, и в рассказе о возможных (но отнюдь не навязываемых) – "на выбор" – делах на предстоящем лагерном сборе, и особенно – в практической организации действительно совместного планирования (конкурс и разведка), произвело сильное впечатление на школьников и старших вожатых и было причиной общего интереса, который вызвала у них перспектива лагерного сбора, ставшая по-настоящему радостной.

Лагерный сбор открылся 24 марта в Доме пионеров общим сбором сводной дружины. После вступительного слова Л.Г. Борисовой и утверждения состава совета – из вожатых сводных отрядов и звеньев, которые были представлены всем делегатам, – отряды разошлись по "своим" комнатам, где подвели итоги разведки звеньев и выбрали из них предложения наиболее удачные – для отряда и для всей дружины. Затем все снова собрались в актовом зале, слушали выступления представителей отрядов, провели летучие совещания по звеньям, определяя свое отношение к предложенным для дружины делам, и после дополнительных выступлений с защитой (раскрытием) некоторых дел – выбрали голосованием узловые дела на каждый день лагерного сбора. В заключение был объявлен конкурс – тоже по предложениям отрядов – на лучшее название сводной дружины, девиз, значок-эмблему, законы-заповеди и песню-гимн. Итоги конкурса поручено было подвести совету дружины на третий день лагерного сбора.

Энтузиазм, с которым сразу же после общего сбора его участники принялись за первое практическое дело, ими же самими включенное в план (наведение блеска во всех помещениях Дома пионеров), атмосфера взаимного уважения, обстановка реальных отношений заботливого сотрудничества школьников (от самых маленьких членов советов дружин,

пятиклассников, до "солидных" комсомольцев-девятиклассников) и взрослых, увлеченно работающих бок о бок с ребятами и вместе с ними шутивших, певших задорные песни, обменивавшихся впечатлениями, мечтами (О, так бы всегда!), мыслями о только что объявленном конкурсе, добросовестность и находчивость, с которыми выполнялись самые неприятные операции, – все это было лучшим доказательством того, что наша методика пришлась по сердцу посланцам школ района, что наш реактор начал действовать.

Каждый день лагерного сбора обогащал его участников новыми проявлениями общей заботы об окружающей жизни и своем коллективе, друг о друге. Вслед за субботником в Доме пионеров (забота о собственном доме!) был проведен рейд к друзьям, найденным во время разведки звеньев. Каждый отряд пришел в гости к одному из взрослых коллективов района (в типографию, на фабрику, в воинскую часть, в ТЮЗ), познакомился с его жизнью, рассказал о создании сводной дружины, выступил с концертом. А затем снова состоялся субботник, но уже на строительстве жилого дома: с импровизированным митингом, оркестром, песнями и дружной работой четырехсот коммунаров. Да, к последнему дню лагерного сбора наша сводная дружина имела уже свое название, принятое по нашему предложению советом и одобренное всеми отрядами: "Коммуна юных фрунзенцев" или сокращенно, КЮФ. В этом названии выражалась преемственность наших традиций, идущих от школ-коммун и трудовых коммун 20-х годов, в особенности от Коммуны имени Дзержинского, и наша главная мечта, ведущая идея нашей жизни.

Совет Коммуны юных фрунзенцев после тщательного обсуждения предложений отрядов принял в качестве девиза КЮФ слова Михаила Васильевича Фрунзе, которыми замечательный советский полководец заканчивал свои боевые призывы: "Смело и бодро вперед! Победа во что бы то ни стало!" (мы перечитали, готовясь к конкурсу, эти приказы); установил несколько законов-заповедей коммунаров-фрунзенцев, в том числе такие: "Будь, коммунар, новой жизни творцом, за дело Ленина смелым бойцом!", "В Коммуне друзья живут без "Я": всем на удивление одно местоимение "Мы"", "В коммуне жить – с песней дружить"; решил, что КЮФ будет систематически проводить на школьных каникулах свои лагерные сборы – весенние, летние и зимние.

Процесс создания Коммуны юных фрунзенцев был завершён в последний день лагерного сбора, когда на торжественной линейке, происходившей в актовом зале 317 школы, первый секретарь РК ВЛКСМ вручил Коммуне Красное Знамя как символ ее чести и ответственности. На

линейке был зачитан текст письма Коммуны к райкому комсомола с обещанием выполнить свои задачи и, прежде всего, возглавить ударную работу пионерских дружин ко дню рождения В. И. Ленина. В этом письме говорилось и о том практическом деле, которое было задумано в совете КЮФ, обсуждалось на отрядных сборах и было единодушно принято всеми коммунарами: подготовить во всех школах района подарки – книги, игры, наглядные пособия – для учащихся и педагогов Ефимовского района Ленинградской области, подшефного Фрунзенскому. Финалом первого лагерного сбора Коммуны юных фрунзенцев стал праздник, посвященный ее созданию и состоявшийся после торжественной линейки.

Как было решено еще на общем сборе-старте, при коллективном составлении плана лагерного сбора, каждый отряд готовил свой подарок – сюрприз сводной дружине. Этот прием, взятый из нашего опыта, оказался и в новых условиях удачным средством организации действительно общей творческой заботы о каждом отряде, о каждом – большом и маленьком – участнике нашего сбора, заботы, в которой каждый старший вожатый действовал вместе со своими воспитанниками и впереди них.

Коммунары радовали друг друга шуточными сценками и целыми композициями (изображая события, происходившие во время лагерного сбора, и давая тем самым своеобразную оценку своим действиям, успехам и неудачам), стихами и былинами, частушками и песнями собственного сочинения, выражавшими их стремление к дальнейшему развитию содружества, памятными значками, рисунками, макетами.

Кульминацией взаимных сюрпризов оказался подарок, сделанный отрядом, комиссаром которого была старшая вожатая Тамара Шевченко. После того, как ее отряд спел песню на мотив "Мы -кузнецы" ("Мы – фрунзенцы, мы – коммунары..."), которая всем понравилась, командир отряда, комсомолец-девятник, сказал: "Мы сочинили эту песню для себя. Но теперь мы живем по закону "Нам дорог отряд, но Коммуна – дороже" и потому дарим ее всем коммунарам, пусть она станет нашей общей песней".

Трудно описать, какую реакцию вызвали эти слова у собравшихся в зале. Все встали и, дружно подхватывая за авторами припев, впервые исполнили свой гимн, воодушевлявший новые и новые поколения "юных фрунзенцев".

Как подарки друзей были восприняты в этой обстановке выступления взрослых: заведующего районным отделом народного образования; заслуженного артиста республики А.М. Кожевникова и других почетных гостей праздника. В их словах звучало искреннее и глубокое удовлетворение

происходящим, выражалось желание помогать Коммуне, вера в ее творческие силы и в ее способность выполнить самые трудные задачи.

Еще более откровенными – в признании неожиданно открывавшихся воспитательных возможностей – были с нами представители районных организаций в беседах, которые велись по ходу всего праздника. Но, пожалуй, сильнее всего в эмоциональном отношении значение перелома, происходившего в сознании руководителей "юных фрунзенцев", выразила Фаина Яковлевна Шапиро, методист Дома пионеров, в прошлом – старшая вожатая с десятилетним стажем, сказавшая автору этих строк по окончании праздника: "Да, теперь я верю, что с ребятами можно работать по-другому, совсем не так, как я работала раньше. И нужно."

Действительно, наше предположение о том, что уже первый лагерный сбор сводной дружины станет новой школой не только для подростков, но и для взрослых, полностью подтвердилось. Как мы и рассчитывали, пионеры и комсомольцы, старшие вожатые и районные руководители на собственном опыте постигали воспитывающую, вдохновляющую на решение труднейших общественно важных задач силу отношений товарищества старших и младших поколений, учились строить такие отношения в разнообразных организаторских и практических действиях, в многостороннем дружеском общении. Немалую роль сыграло при этом то обстоятельство, что итоги каждого прожитого дня обсуждались на общих сборах-"огоньках" в каждом отряде. Причем в полном соответствии с нашими рекомендациями мнения, предложения на будущее (в частности, к конкретному плану очередных дел) высказывались сначала в звеньях, то есть при активном участии каждого делегата, независимо от его возраста.

Именно в таких обсуждениях, а также в повседневных разговорах, которые как бы продолжали сборы-"огоньки", постоянно возникал и решался применительно к каждому общему делу или организаторскому приему вопрос о том, как использовать, применить, усовершенствовать "коммунарский" опыт в условиях своей, школьной пионерской дружины и комсомольской организации, в пионерских и старших классах.

Исключительно важно было то, что после каникул в каждую школу вернулись 10-15 активистов, комсомольцев и пионеров, не просто разошедшихся по своим классам, а снова объединенных – в совете дружины, как ближайших помощников старшего вожатого, имеющих поэтому реальную возможность (и полномочия!) руководить дружиной и отрядами, и вместе с тем, подготовленных на лагерном сборе, хотя еще и в начальной стадии, к такому руководству. Сплотившихся, воодушевленных чувством "коммунарской" чести и ответственности перед Коммуной и перед своей

школой, охваченных желанием работать творчески, не за остальных пионеров, а вместе с ними, поверивших в свои силы, вооруженных первичными умениями осуществлять коллективную организаторскую деятельность, а главное – отношениями товарищеского уважения и товарищеской требовательности друг к другу. И там, где старший вожатый захотел и сумел сохранить и поддержать эти отношения, где он остался старшим товарищем своих воспитанников по общей творческой заботе об улучшении жизни дружины и окружающей жизни, там пошла цепная реакция коллективного творчества.

Уроки первого лагерного сбора КЮФ сказались и в разведке дел и друзей, с которой во многих школах района началось в апреле планирование жизни дружины на последнюю четверть учебного года; на расширенных сборах советов дружин, составлявших планы дружинных дел; и в праздничных концертах, которыми пионерские отряды радовали взрослые коллективы во время рейдов и на праздничных отрядных и дружинных сборах в честь дня рождения В.И. Ленина и дня рождения пионерской организации, когда впервые вместо составленного взрослыми и отрепетированного монтажа сменяли друг друга сюрпризы звеньев, отрядов и старших друзей.

Но самым значительным и наглядным следствием первого лагерного сбора КЮФ стала та, действительно массовая творческая работа пионеров (а вместе с ними и октябрят, и старшеклассников) всех фрунзенских школ, которая была проведена под непосредственным руководством коммунаров для подшефного сельского района. После торжественной линейки нашей Коммуны, когда каждое сводное звено рапортовало об итогах этой работы, в Ефимовский район было отправлено несколько вагонов с подарками: книги, тетради, авторучки, пионерские атрибуты (купленные на средства от сданного металлолома и старой бумаги), игрушки-самоделки, настольные игры, наглядные пособия, созданные школьниками и их старшими друзьями.

И хотя в дальнейшем КЮФ не смогла остаться (из-за не зависящих от нас обстоятельств) сводной дружиной выборного актива – уполномоченных школьных пионерских организаций и их руководителей – комсомольцев, а превратилась в сводный коллектив добровольцев из разных (не всех) школ района, она и в этом качестве продолжала – теперь уже под руководством Ф.Я. Шапиро – творчески использовать методику коллективной организаторской деятельности, проявлять многообразную заботу об окружающих людях, продолжала раскрывать неисчерпаемые возможности содружества пионеров, комсомольцев и их старших товарищей-руководителей.

Благодаря Коммуне юных фрунзенцев (или, как ее иногда называют, Фрунзенской Коммуне) появились и стали распространяться по всей стране, - в разных вариантах, более или менее удачных, – трудовые десанты, вечера разгаданных и неразгаданных тайн, пресс-конференции с делегатами из космоса, вечера горящих сердец, города веселых мастеров, разнобой, диспуты, суды над общественным злом и многие другие формы общей творческой заботы юных и взрослых членов единого коллектива об улучшении своей и окружающей жизни. В этих делах, естественно, с разной глубиной и полнотой, шел тот же многосторонне-целостный процесс, который открывался перед нами раньше – в трудовом предмайском соревновании, в походе-экспедиции, на первом лагерном сборе КЮФ. Каждое дело, его общественно значимый и глубоко творческий характер, трудность его задачи и сложность условий выполнения требовали и от старших и от младших участников ее решения полной отдачи – на радость и пользу коллективу – душевных и часто физических сил, требовали творческого использования знаний, умений, навыков, полученных в учебной работе и на собственном опыте, требовали быстрого приобретения новых знаний и умений, создания нового опыта, преодоления отрицательных привычек. Возникало и крепло чувство ответственности каждого перед коллективом за успешное решение общей задачи, за свои действия и действия товарищей, крепло и сливалось с чувством коллективной гордости и чести, с верой в силы коллектива и в свои силы, как его частицы.

Именно поэтому столь же охотно, как участники похода-экспедиции, юные коммунары-фрунзенцы учились – открыто и незаметно – у взрослых (и, в свою очередь, сами начинали предъявлять к ним все более высокие требования!), младшие – у старших и друг у друга, старшие – друг у друга и младших.

Именно поэтому, как и в походе-экспедиции, в любом общем деле пионеров, комсомольцев и их старших друзей развивалась – не могла не развиваться! – требовательность каждого к себе, как члену коллектива.

Все отчетливее начала вырисовываться перед нами такая картина. В начале организации того или иного коллективного творческого дела решающую роль играло воспитательное воздействие (по преимуществу незаметное, но иногда и открытое) взрослых руководителей на школьников, а затем очень быстро оно отступало в тень, а на первый план выходило самовоспитание комсомольцев и пионеров – взаимное и личное, которое дополнялось возрастающей требовательностью ко взрослым. Почему и как это происходит? Обнаруживается ли в этом определенная объективная закономерность? Наступило время нового, более глубокого анализа.

Глава 7

К виткам единой спирали.

Чтобы студенты поверили

Ничто не предвещало случившегося. Без особых волнений второкурсники встретили заключительные слова лектора: "Этим разрешите закончить наш курс", – с привычным оживлением покидали аудиторию... Через несколько минут можно было уже постоять в тишине у распахнутого окна, вдохнуть живительный майский воздух и, не торопясь, подумать, все ли успел сказать, что было намечено на последнюю лекцию. Да, кажется все... А теперь о предстоящих экзаменах. В порядке ли билеты? Не добавить ли педагогических задач? А завершающие занятия к летней практике?

И только где-то на втором плане легкая грусть. Давно ли так радовало: институт имени Герцена! Педагогический факультет! Лекции по педагогике!.. А ныне уже без всякой романтики – обычные преподавательские заботы... Лишь бы успеть...

И вдруг торопливый стук в дверь – и, не ожидая ответа, на пороге аудитории стайка студентов. Взгляд выхватывает знакомые лица: Люда Новикова, Инна Аванесян, Юра Афанасьев, Лариса Рогачева – цвет второго курса. Сквозь смущение - решимость.

- Можно с Вами поговорить?
- Наверное, об экзаменах?..
- Нет, о Ваших лекциях.

Ого, начинается нечто коммунарное! Тогда по-коммунарски – тесный круг.

По-коммунарски – всю правду в глаза и никаких обид. По-коммунарски наперебой: "Было, конечно, интересно. Но если честно – слушали как сказку. Настоящий коллектив? Общая творческая забота? Каждый – организатор? Но мы никогда такого не видели. Ни в школе, ни здесь в вузе. Мы не верим, что сможем сами так работать с ребятами. Особенно в начальных классах. А ведь это наша специальность. Зачем же тогда вся педагогика? Чтобы сдать на экзамене?"

Удар был ошеломляющим. Но выход нужно найти немедленно. В глазах студентов – напряженное и бескомпромиссное ожидание.

– Ну, что же... Спасибо за честность и смелость. Вы глубоко правы. Так лекции по педагогике читать нельзя. Я по крайней мере, теперь не смогу... Что же делать? Уходить из института? Значит - сдать? Или... Да, только одно: самим создать настоящий коллектив. Здесь - у нас на факультете.

Попробовать по-макаренковски работать в школах, с малышами... Сможем ли?

Неужели нет? Переглядываются. Кто-то опустил глаза.

– Попробовать, конечно, можно... Только вот как...

Но поиск достойного пути уже не остановить.

– Как?

В памяти мгновенно пролетают самые яркие картины найденного раньше: ноябрьский праздник десятого "А", комбинат "Дружба", поход-экспедиция, лагерные сборы Коммуны юных фрунзенцев. Стоп! Лагерные сборы? Это, пожалуй, идея!

– Слушайте, друзья, вот у нас на той неделе – три дня занятий к летней практике. Так, может быть, не сидеть здесь на факультете, а выехать за город и провести эти занятия прямо в пионерлагере? И не курсом, а вожатской дружиной. С отрядами, звеньями!...

"Круг" охвачен радостным возбуждением. Снова – наперебой, но теперь уже в совсем иной тональности.

– А жить где будем?

– В палатках!!!

– А если дождь?

– Ха-ха, детки промокнут...

– Эх, костер бы устроить...

– Только настоящий! Без монтажа!

– Даешь военную игру!!! Я вот помню...

И под общий хохот:

– А тихий час будет?

Но – к делу! К нашему общему делу. Составить список снаряжения. Отыскать интересные игры. Познавательные и подвижные, на хорошую погоду и на дождь. Завтра – беседа с курсом. Договориться с руководством пионерлагеря. В воскресенье – разведка.

И вот в третьем от конца вагоне (это тоже стало традицией) поезда "Ленинград-Сиверская" впервые юноши и девушки в красных галстуках образуют – по дружбе! – маленькие кружки, выбирают дежурных командиров, с шутками и спорами придумывают имена своим звеньям, проекты названий, значков и девиза для своего вожатского отряда ("бывшей" группы) и дружины ("бывшего" курса), готовят предложения к плану работы на первый день. Перед Сиверской – первый сбор совета командиров в штабном купе. Докладывают: успели многое, но не все. Что делать? А переход от станции к лагерю? Это еще целый час! Ура!

Совещания в пути, приход в лагерь на берегу быстрой Оредежи, первый общий сбор на живописной поляне, "представление" отрядов, выбор лучшего из проектов названия дружины (Союз Вперед Смотрящих – СВС), лучшего из девизов ("Не пиццать!"), составление плана по предложениям звеньев, и первый сюрприз – Юрий Афанасьев придумал первый куплет и припев дружинной песни на оригинальный мотив: "Чей отряд там по тропам шагает..." Тут же разучили и с энтузиазмом, встав в круг, руки на плечи друзей слева и справа, поем...

А впереди – операция по благоустройству лагеря и подготовка сюрпризов по звеньям. Одно готовит для всех игры на воздухе, другое – для ненастной погоды, третье – с Юрой во главе – сочиняет речевки. Лариса Рогачева (Корикова) и Люда Новикова (Воробьева) устроили со своими звеньями турнир-викторину педагогических задач (Как быстрее строить отряд? Как добиваться тишины в тихий час? После отбоя?). Дежурное звено – здесь бурлящая инициативой Инна Аванесян! - не просто готовит обед, а творит "кафе будущего"...

После короткого отдыха и другие отряды становятся по очереди добрыми волшебниками для всей дружины, делятся с товарищами всем придуманным... Полчаса игр... Полчаса педзадач... Час песен и речевок... И уже перед отбоем желанный костер и общий сбор-"огонек". Что сегодня получилось удачно? Что не удалось? Что сделаем завтра? Казалось бы, нет уже сил думать. Но нет – по отрядам вспыхивает оживленный разговор. Мы с Людмилой Глебовной Борисовой – комиссары вожатской дружины – с нетерпением ожидали, что скажут сами студенты. И вот она – единодушная оценка. Все было отлично!.. Наконец-то поняли, как работать в лагере... Никогда не думали, что можно так жить... За два года в институте – это лучший день... И после конкретных предложений на завтра вдруг такое: сохранить СВС в новом учебном году!

Все было тогда полно радостной новизны – первые действительно общие творческие дела студентов и их старших товарищей на лагерном сборе, первое вожатское лето "по-макаренковски", первые попытки найти постоянное место СВС в привычных условиях факультетской работы...

Коммуна имени Макаренко и школы: алгоритм содружества

Постепенно, в муках коллективных размышлений и проб, определилось главное в нашем объединении: общая забота о педагогах и школьниках – забота разработкой и распространением коллективных творческих дел. И в

этой заботе учиться самим быть старшими друзьями воспитанников в едином с ними коллективе, быть надежными товарищами по педагогическому коллективу. Происходит это так.

На сборах-встречах нашего коллектива (принявшего – в память и честь Коммуны имени Дзержинского – название "Коммуна имени Макаренко", сокращенно КиМ) обсуждается, как и чем мы можем помочь школам в предстоящий период – в данной четверти учебного года или летом, при подготовке к общенародному празднику или памятного дня. Этому обсуждению предшествует разведка дел и друзей: встречи с педагогами, просмотр и изучение различных материалов, в том числе и накопленных Коммуной и ее друзьями.

Микроколлективы кимовцев (теперь это отряды) создают и выдвигают свои проекты, они сравниваются, обосновываются, раскрываются. В итоге отбираются два-три дела или несколько вариантов одной и той же операции. Сообща решается (тоже по данным разведки), в какой из школ на этот раз целесообразно провести очередной "кимовский съезд" (всем коллективом) или "кимовский десант" (силами тех, кто сможет). В первом случае от общего сбора получают задания по дальнейшей разработке и подготовке отобранных дел постоянные отряды Коммуны, а во втором – сводный отряд.

В назначенный день, чаще всего после занятий в субботу, кимовцы – студенты разных курсов, от первого до выпускного, и их руководители – приезжают в "дружественную" школу, собираются вечером с педагогами и ребятами, участниками предстоящей операции (обычно из всех классов – от старших до самых младших), создают разновозрастные объединения (мы называем их гайдаровскими командами), рассказывают о возможных – на выбор! – делах или вариантах операции и начинают уже вместе с "хозяевами" думать и сообща решать, что именно, на радость или пользу кому и как лучше сделать. Выбирается совет дела из представителей каждого объединения – кимовцев и их друзей. Пока в зале, вестибюле или рекреациях каждая гайдаровская команда отдыхает и спланируется, наслаждаясь интересной игрой, совет дела продумывает детали операции.

Расставание до завтра – но кимовцам не до отдыха. Надо многое еще сделать: создать значки для участников, подготовить нужные материалы для каждого объединения, а главное – помочь в оформлении и украшении школы. И еще – самим почитать по кругу стихи, спеть любимые песни, поделиться впечатлениями и мыслями.

После короткого сна (обычно в спортивном зале) – зарядка, "перекус", приход нетерпеливых хозяев, напряженная подготовка по объединениям (от каждого требуется так много!) и сама операция. Час-два, но до отказа

наполненных радостью добрых сюрпризов, открытий, преодоления препятствий.

После обеда или сразу же после операции – общий сбор-"огонек". Чтобы каждый участник, даже самый робкий первоклассник, подумал над сделанным, учился вместе с товарищами раскрывать причины успехов и неудач, извлекать уроки на будущее... Поэтому – не будем спешить! Сначала по гайдаровским командам (а если они многочисленны, то по их подразделениям), а потом сообща, выступлениями командиров и всех желающих, оцениваем проведенную операцию, решаем, как можно использовать наш опыт в разных классах... Но вот пора расставаться. Проводы на станцию, крепкие – по-мужски – рукопожатия мальчишек, девичьи объятия, последние напутствия, у самых впечатлительных – слезы... Кажется, за плечами не сутки, а месяц дружной жизни.

В поезде только поем: ничто так не снимает напряжения, не дает такого выхода переполняющим душу чувствам. Каждому в подарок любимую песню.

А на очередном кимовском съезде проводим уже собственный "огонек" – педагогический. Обсуждаем наши действия на съезде. Предусмотренные и неожиданные ситуации. Открытую и незаметную воспитательную заботу о ребятах, старших и младших. Замечания и предложения педагогов. Чему научили и научились? Что надо сделать по свежим следам операции?

После "огонька" – выполнение его решений. Продолжается летопись-эстафета жизни Коммуны. Создаются и обсуждаются очерки о проведенном дне для очередного номера кимовского машинописного журнала "Родник"⁶. К Пополняются методические рекомендации – фонд Ленинградского Макаренковского Мемориально-методического Центра⁷. Вносятся новые записи в материалы курсовых и дипломных работ. Появляются новые факты и советы в докладах для учителей, старших пионерских вожатых, руководителей школ. Летят письма друзьям в макаренковские коллективы Владивостока и Тюмени, Тобольска и Перми, Свердловска и Ташкента...

⁶ Десятки объемных томов таких машинописных журналов "Родник" создано кимовцами под руководством и активнейшем личном участии И.П. Иванова за годы существования и деятельности КиМа – настоящих родников ценнейшего педагогического опыта. – прим. ред.

⁷ Идея создания такого Центра силами кимовцев принадлежит И. П. Иванову. Открытие его состоялось в 1973 г. первоначально на базе Ленинградского областного ИУУ, директор которого (И.А. Богачек) поддержал саму идею и предоставил помещение для Центра. Через год ЛММЦ был переведен в ЛГПИ им. А.И. Герцена, где просуществовал до 1992 г. – прим. ред.

Копилка, открытая всем

И снова на опыте удач и ошибок разведка дел и друзей. Рождение нового замысла. Его разработка и осуществление с друзьями из многих ленинградских школ: городских, сельских, пригородных...

...С педагогами и ребятами 8-й лужской школы и ее замечательным руководителем Леонидом Николаевичем Колобовым – операция "Салют ветеранам!": забота об участниках Великой Отечественной войны силами гайдаровских команд, в каждой из которой дружно действуют октябрята, пионеры, комсомольцы и старшие товарищи.

...С педагогами и учащимися Ульяновской, Никольской, Красноборской, Саблинской школ Госненского района – "звездный марш-поход", посвященный памяти Марии Александровны Ульяновой: работа гайдаровских команд по маршрутам-лучам и заключительный праздник для малышей поселка Ульяновка.

...С педагогами и школьниками всех классов 403 школы – секретные операции "Золотая фантазия" и "Снежная сказка": создание погожим воскресным днем гирлянд из уцелевших опавших листьев всех оттенков и украшение ими школы и территории подшефных детских садов, а зимой – сооружение для малышей многих десятков ледяных теремов, лабиринтов, волшебных замков, необыкновенных кораблей.

...С педагогами и учащимися Рябовской школы Госненского района и их родными – эстафета любимых занятий: подготовка любителями природы и спорта, фантастики и рукоделия, техники и рисования, музыки и коллекционирования творческих выступлений о своих увлечениях и панорама этих выступлений на радость и пользу друг другу и многим жителям поселка.

...С педагогами и учащимися 3-й лужской школы – концерт-путешествие в честь Конституции СССР: каждая гайдаровская команда готовит и показывает товарищам сцены воображаемых встреч ленинградцев со школьниками и тружениками той или иной союзной или автономной республики, обмен творческими подарками – стихами, песнями, танцами; "журналисты", входящие в состав объединений, создают "эстафетой" рассказ об этом путешествии; он посылается затем – с рисунками и фотографиями – в одну из северных школ как "Подарок далеким друзьям".

...С педагогами и ребятами Комсомольской школы Гатчинского района – игра на местности "Десант – Ракеты", посвященная Дню Советских Вооруженных сил: сообща придуманное и подготовленное сражение двух дивизий, где командирами были старшеклассники, комиссарами и

советниками – кимовцы и учителя, основной ударной силой – пионеры, а общепризнанными героями стали... октябрята, именно они придумали покрыть льдом снежки, притащили ведра с водой, самоотверженно принимали на себя, став мишенями, град снарядов противника.

Незаметно бежит время, и незаметно растет наша копилка коллективных творческих дел или, как называют их кратко все новые и новые поколения студентов и выпускников-воспитанников Коммуны имени Макаренко, – КТД. За долгие годы – сотни операций и их вариантов⁸.

Сплав жизни и воспитания

И снова и снова обращенные к нам вопросы: почему "коллективные творческие дела", а не "воспитательные мероприятия"? Что это – другое название или добавка к воспитательной работе, без того столь насыщенной? Все настойчивее вопросы, и все упорнее наше стремление понять, в чем же таятся причины той поистине волшебной силы воздействия, которую испытали учащиеся и руководители десятого "А", бойцы и воспитанники Союза Энтузиастов, большие и маленькие труженики комбината "Дружба", старшие и младшие участники похода-экспедиции, взрослые и юные творцы фрунзенской коммуны, а теперь испытывают все, кто создает, непрерывно пополняет и пользуется сокровищами "копилки КТД"?

Не в том ли, прежде всего, что скрывается за самим названием – коллективное творческое дело?

Это – **дело**, потому что первейшее его назначение – забота его участников об улучшении жизни своего коллектива и окружающей жизни, это сплав практических и организаторских действий на общую радость и пользу.

Оно – **коллективное** дело, потому что планируется, готовится, совершается и обсуждается воспитанниками и воспитателями как младшими и старшими товарищами по жизненно-практической гражданской заботе – морально-политической, трудовой, познавательной, художественно-эстетической, спортивно-оздоровительной, организаторской (КТД общественно-политические, трудовые, познавательные, художественные, спортивные, организаторские) .

Оно – **творческое** коллективное дело, потому что, планируя и осуществляя задуманное, оценивая сделанное и извлекая уроки на будущее, все воспитанники вместе с воспитателями и во главе с ними ведут поиск лучших путей, способов, средств решения жизненно важных практических

⁸ Этот замысел Игорь Петрович осуществить не успел. – прим. ред.

задач. Оно творческое еще и потому, что не может превратиться в догму, делаться по шаблону, а всегда выступает в новых вариантах, всегда выявляет новые свои возможности – ведь оно, прежде всего, частица жизни!

Но именно поэтому, благодаря этим своим особенностям, каждое КТД становится эффективным средством решения воспитательных задач, проявлением общей заботы о развитии каждого его участника: сначала незаметной воспитательной заботы руководителей коллектива, а потом – по мере накопления и осмысления собственного опыта – и воспитательной заботы самих воспитанников, взаимной и личной, открытой (обучающей) и незаметной.

Коллективное творческое, дело – это конкретное воплощение целостно-многогранной гражданской заботы: практической, организаторской, воспитательной.

Именно поэтому его воздействие на личность каждого участника – младшего школьника и подростка, старшеклассника и взрослого – носит такой глубокий, целостно-многосторонний характер.

Именно в коллективных творческих делах как частицах, кристаллах общей творческой заботы происходит – в теснейшем единстве – формирование гражданско-патриотического и гражданско-интернационалистического самосознания, общественно необходимых знаний и умений, истинно гуманных чувств и убеждений, умственных и физических, трудовых и художественных способностей, стремлений и привычек отдавать эти способности на общую радость и пользу.

Именно в коллективных творческих делах с наибольшей полнотой и глубиной преодолевается потребительско-эгоистическое отношение к жизни, как источнику удовольствия и пользы только для себя, или прежде всего для себя, или в конечном счете для себя.

Так раскрываются перед нами богатейшие воспитательные возможности коллективных творческих дел. Но это только возможности! Как превратить их в реальность? Каковы условия их успешного использования?

Эту задачу стали решать выпускники и друзья Коммуны имени Макаренко, создав общественную лабораторию комплексного подхода к воспитанию. И.Д. Аванесян, Н.П. Царева, Л.С. и С.В. Нагавкины, Г.И. Чекмарева, В.Д. Гамалей и их товарищи много лет участвовали в жизни Коммуны, давно уже стали энтузиастами, вдумчивыми пропагандистами и активными продолжателями ее опыта.

Большую работу по внедрению в школьную и студенческую жизнь коммунарской методики, ее дальнейшему развитию и обогащению вели и ведут в различных точках страны ученики КиМа: Ю.Н. Афанасьев

(Тюменская область), Л.А. Балашкова и В.А. Малов (Краснодар), Н.И. Иванов (Оренбург), Т.В. Дмитриенко (Тюмень), М.Д. Гермогенова (Якутск), В.В. Гнездилова (Минск), Г.К. Ионычева (Ташкент), Л.Г. Казеко (Владивосток), З.А. Лощилова (Сокол Вологодской области) и многие другие. Надеемся, что эта многообразная, интереснейшая и очень важная работа будет подробно описана в отдельной книге⁹.

Самым трудным было доказать важнейшее значение коллективных творческих дел и их осуществления по шести стадиям для воспитательного процесса в начальных классах. Правда, уже первые выпускники КИМа - Людмила Степановна Новикова-Воробьева, Юрий Николаевич Афанасьев, Вера Лазаревна Животовская, Маргарита Алексеевна Бесова, Лариса Ивановна Рогачева-Корикова и их товарищи стали успешно использовать опыт Коммуны и наши рекомендации, начали строить общую творческую заботу октябрят и их старших товарищей во главе с учителями.

Они смело выступили против наиболее распространенных традиций опеки в самом фундаменте школьного здания: сведения воспитательной работы с младшими школьниками к открытой передаче готового опыта. Это осуществлялось в виде воспитательных мероприятий для малышей, заучивания монтажей в бесконечных репетициях, в виде индивидуальных поручений, даваемых и контролируемых учителем, назидательных бесед, осуждения "неуспевающих" и "недисциплинированных" прямо или через "актив".

Однако действия наших первых бойцов против опеки над октябрятами во многом были недостаточно обоснованными, незавершенными, расценивались другими педагогами как необязательные, субъективные. Нужно было доказать необходимость определенной системы в работе по-новому. Эту задачу стали решать многие ленинградские учителя и особенно студенты заочного отделения нашего факультета, но роль первопроходца взяла на себя Лариса Ивановна Рогачева-Корикова, одна из основателей Коммуны имени Макаренко, впоследствии преподаватель гатчинского педагогического училища.

Приняв очередной первый класс, Л.И. Корикова стала строить воспитательный процесс в сентябре и октябре по шести стадиям одного и того же коллективного творческого дела¹⁰ – праздника Красной звездочки. В

⁹ Этот замысел Игорь Петрович осуществить не успел. – прим. ред.

¹⁰ Речь идет о шести стадиях организации коллективного творческого дела: 1 – предварительная подготовка; 2 – коллективное планирование; 3 – коллективная подготовка (текущая организаторская деятельность); 4 – проведение КТД; 5 – коллективное подведение итогов, анализ и оценка сделанного; 6 – ближайшее последствие.

конце августа и в первые дни учебного года она провела предварительную работу: определила воспитательные задачи вступления первоклассников в октябрюта; сообщила о них родным учащимся, пионерам 4-го класса; вместе с ними наметила несколько возможных вариантов праздника (игра по станциям, сюрпризы будущих звездочек друг другу, обмен поздравлениями с параллельными классами); помогла своим воспитанникам создать микроколлективы – "пятерки" и "шестерки" (объединились ребята, живущие рядом и связанные нитями симпатии по дому или детскому саду); провела с ними беседу о радостной перспективе превращения класса в октябрютскую группу, рассказала о том, как можно провести праздник Красной звездочки и подготовиться к нему. "Как видите, можно по-разному, но мы с вами выберем сами. Пусть каждая "пятерка" и "шестерка", когда пойдете домой, посоветуется, что ей больше нравится, а вечером каждый расскажет своим родителям и посоветуется с ними..."

На следующий день – общий сбор-старт, малыши, и вожатые четвероклассники расставили парты "в круг", устроились по микроколлективам, тесно прижавшись друг к другу. Подсели к "своим" пятеркам и шестеркам несколько мам и бабушек, ставших по предложению Ларисы Ивановны первыми шефами микроколлективов. Учительница поздравила собравшихся: Сегодня мы впервые будем вместе, как старшие и младшие товарищи, решать важнейший вопрос нашей группы, как нам лучше провести и подготовить праздник Красной звездочки...

Напомнив о возможных вариантах, дала 15 минут для того, чтобы посоветоваться по "пятеркам" и "шестеркам" вместе со своими старшими товарищами: пусть каждый скажет о своем желании - с кем вместе и где устроить праздник, кого порадовать... Микроколлективы "сомкнулись" (так стали называть ребята этот процесс), в каждом тесном кружке преодолели смущение самые тихие... Но вот время истекло – один за другим вожатые сообщают о предложениях своих "пятерок" и "шестерок", учительница подбадривает робеющих четвероклассников, сопоставляет сказанное, подхватывает и развивает наиболее интересные мнения. Постепенно выявляется: большинство первоклассников и их старших друзей - за подготовку сюрпризов микроколлективами.

– Для кого?

– Друг для друга. Но потом можно поздравить и других первашей...

– А какие сюрпризы?

– Загадки! Сценки! Стихи! Сказки! Игру провести интересную со всеми! Но кто что хочет и по секрету.

И вот уже выбран штаб праздника – от каждого микроколлектива вожатый и командир-первоклассник. Советники штаба – Лариса Ивановна и присутствовавшие мамы и бабушки.

Больше месяца шла подготовка сюрпризов: ребята собирались каждую неделю "в гостях" у старших друзей-советников и создавали свой подарок для других "пятерок" и "шестерок" или для всего класса. Героями выбранных стихов, сочинённых сообща сценок, загадок, сказок были, конечно, октябрята и пионеры. Об этом заботились учительница и вожатые – и на сборах штаба и в своих "секретных" встречах с первоклассниками.

Но вот и сам долгожданный праздник. После торжественной линейки микроколлективы, ставшие теперь звездочками, со своими старшими друзьями идут в помещение класса, и тут первая неожиданность! Пионеры успели украсить класс гирляндами, многоцветными витражами, шарами. И пошла цепочка сюрпризов!

На следующий день – общий сбор-"огонек". Снова сомкнулись микроколлективы. Снова каждый высказал свое мнение. Но уже гораздо увереннее, чем при коллективном планировании: почувствовали себя октябрятами. От имени звездочек говорят уже не только вожатые, но и командиры.

– Что понравилось?

– Все! Всем было интересно! Дружно работали!..

– А что предлагаем?

– Давайте поздравим других новеньких октябрят!

И целых три дня, до самого конца четверти, воспитанники Ларисы Ивановны вместе с ней приходят после уроков на 15-20 минут "в гости" к товарищам из параллельных классов и поздравляют наиболее удачными из подготовленных сценок, стихов, загадок...

Все шесть стадий одного и того же коллективного творческого дела. Но это только начало. В течение следующей четверти Лариса Ивановна осуществляет со своим коллективом по той же канве одно за другим несколько КТД: праздник "Прощание с букварем", встречу Нового года, октябрятско-пионерскую игру "Зарничка", операцию "Подарок славным труженицам", звездный марш-поход, операцию "Салют ветеранам!".

Эстафету Л.И. Кориковой подхватывают десятки и сотни ленинградских учителей начальных классов, среди них Татьяна Афанасьевна Рыбкина из 144 школы и Любовь Кимовна Панкратова из 544-й, Тамара Сергеевна Викторенкова из 150 школы и Татьяна Николаевна Пыжова из 264-й, Валентина Павловна Орлова из 124 школы Ленинграда и Валентина

Анатольевна Маркова-Афанасьева из Никольской школы Гатчинского района Ленинградской области...

Этот опыт становится новым доказательством жизненности микросистемы шести стадий (последовательных стадий каждого КТД), ее значения для выявления и использования воспитательных возможностей коллективных творческих дел, начиная с младших классов.

Но он, этот опыт, оказал нам бесценную помощь для раскрытия и другого, не менее значительного условия успешности коллективных творческих дел.

Связи взаимного подкрепления

Оказалось, что, все более вдумчиво планируя и готовя праздничные КТД, октябрята и их старшие друзья решают проводить и другие коллективные творческие дела. Перед встречей Нового года, например: октябрятско-пионерскую фабрику и операцию "Снежная Сказка"; перед праздником, посвященном Международному Женскому дню, – "Путешествие по профессиям мам и бабушек" или рассказ-эстафету. Расширяется и программа самого праздника. Например, День Советских Вооруженных Сил отмечается не только "Зарничкой", но и спектаклем "Мальчиш-Кибальчиш" (по собственному, сочиненному сообщая сценарию), а операция "Салют ветеранам!" дополняется трудовым десантом заботы о памятниках героям.

Коллективные творческие дела как бы помогают друг другу: общественно-политические КТД подкрепляются трудовыми, познавательными, художественными; спортивные – познавательными... Организаторские КТД (общий сбор-старт, работа советов дела и т. д.) становятся центром целой серии коллективных творческих дел разных видов.

Оказывается, далее, что и для начальных классов огромное значение имеет взаимосвязь, взаимоподкрепление коллективных творческих дел и **других средств воспитания:**

иных, кроме КТД, форм творческого содружества поколений – **творческих праздников, игр**, коллективных и личных поручений общественного характера;

разнообразных видов **товарищеского творческого обучения** – учебных занятий (начиная с уроков) и воспитательных мероприятий для воспитанников (бесед, экскурсий, практических занятий и т. п.);

товарищеского общения воспитателей и воспитанников, в котором оба типа воспитательных отношений товарищества – творческого содружества поколений и товарищеского творческого обучения, иначе

говоря – общей практической (и незаметной воспитательной) заботы и открытой воспитательной заботы, осуществляются в слиянии.

Так, материал, получаемый на уроках и дополнительно в воспитательных мероприятиях, подготавливает воспитанников к планированию КТД, нацеливает их на эти дела, помогает им в подготовке, а после проведения способствует осмыслению сделанного, накоплению положительных традиций. В свою очередь, коллективные творческие дела содействуют учебным и воспитательным занятиям, предоставляя богатейшие возможности для применения программных и дополнительных знаний, умений и навыков, раскрывая жизненно-практическое их значение, возбуждая и укрепляя чувства коллективной чести и ответственности, развивая товарищескую заботливость, творческие способности и познавательные интересы школьников, дают им собственный опыт, на который опираются педагоги в учебных и воспитательных занятиях.

Но как обеспечить взаимосвязь коллективных творческих дел и их единство с другими средствами учебно-воспитательной работы? Снова вместе ищем ответ. И – догадка: единство и последовательность шести стадий, но только уже не содружества Коммуны имени Макаренко и школ, а общей заботы -практической, организаторской, воспитательной – единого классного (и школьного!) коллектива. И не одного КТД, а серии коллективных творческих дел во взаимосвязи с другими формами такой заботы! Итак – шесть стадий, но чего? Определенного периода воспитательного процесса, общей творческой жизни единого коллектива! Периода действительно объединяющего своей темой, своей идеей все шесть стадий развертывания коллективных творческих дел.

Заключение

Перестройка нашего общества происходит в сложных условиях. Сейчас, когда концепция перестройки стала воплощаться в практических действиях, обострилась обстановка во многих сферах нашей жизни, особенно в идеологической. Многие идеалы социализма оказались растоптанными, или по крайней мере, поставлены под сомнение. Серьезные недостатки в нашей экономике, обнаженный показ наших объективных и субъективных ошибок в прошлом и настоящем, обострение межнациональных отношений, резко усилившаяся пропаганда положительных сторон капиталистического общества привели к появлению и развитию в молодежной среде многих негативных тенденций. Возникли попытки протащить в сознание молодежи

буржуазные политические и нравственные идеалы, возбудить потребительские и другие мещанские наклонности.

В связи с этим резко усложнились и сами задачи, условия и средства воспитательной работы.

На наш взгляд, в современных условиях особую значимость приобретает **комплексный подход** ко всему делу воспитания. Подробному разбору его основных положений и посвящена настоящая работа.

Комплексный подход к процессу воспитания означает единство двух сторон: во-первых, необходимость постановки и решения **комплексных** воспитательных задач. Такими задачами является развитие *комплексных* – идейно-политических, нравственных, трудовых, эстетических, правовых – **гражданских личностных отношений** и преодоление потребительских отношений. Во-вторых, комплексный подход означает и необходимость использования **комплексных средств** решения этих задач.

По нашему глубокому убеждению, сложившемуся в ходе многолетнего изучения вопросов теории и практики воспитания, комплексные воспитательные средства представляют собой формы объективных воспитательных отношений **товарищества**, т. е. единства отношений **творческого содружества воспитателей и воспитанников** и отношений **развивающего товарищеского обучения** (в широком смысле слова).

Именно система объективных воспитательных отношений товарищества и субъективных воспитательных отношений гуманизма (единства товарищеского уважения и товарищеской требовательности) позволяет решать по-настоящему комплексно задачи воспитания, осуществлять воспитательный процесс как целостный процесс формирования целостной личности человека.

Строя и укрепляя воспитательные отношения товарищества и гуманизма в каждой семье, в каждом школьном и классном коллективе, мы обеспечиваем единый характер воспитательных воздействий и воспитывающей деятельности: общую творческую заботу воспитанников вместе с воспитателями и под их руководством об улучшении окружающей жизни, окружающих людях, о себе.

Строя и укрепляя отношения товарищества воспитателей и воспитанников, мы преодолеваем регрессивные типы воспитательных отношений – чрезмерную опеку, пережитки авторитаризма и "свободного воспитания", тем самым предотвращая или во всяком случае умаяя возможность появления и развития рецидивов мещанской, эгоистической, потребительской психологии, устраняем формальный подход к делу воспитания.

Забота как деятельность, удовлетворяющая интересы, потребности человека, по своему социально-нравственному смыслу может иметь различный характер. Она может быть и эгоистической (потребительско-эгоистической), удовлетворяющей только личные, или прежде всего личные интересы, потребности в ущерб общественным; она может быть общей заботой (товарищеской), удовлетворяющей личные интересы, потребности людей в единстве с общественными, удовлетворяющей интересы, потребности людей как товарищей по общему делу.

Общая забота по своему содержанию может быть разделена на воспитательную, практическую и организаторскую.

Воспитательная забота направлена на решение задач собственно воспитания. Это забота о всестороннем и гармоническом развитии личности каждого человека, в особенности об овладении им общественно-необходимыми знаниями, умениями, навыками (образовательно-воспитательная забота), о формировании общественно-необходимых личных качеств – убеждений и идеалов, высоких чувств, интересов, потребностей, творческих способностей (собственно воспитательная забота).

Общая практическая забота направлена на решение практических задач. Это забота об улучшении окружающей и своей жизни созданием и сохранением материальных и духовных ценностей, использованием материальной и трудовой культуры (трудовая забота); использованием научных знаний (познавательная забота); созданием и использованием художественно-эстетической культуры, художественных образов (художественно-эстетическая забота); культурой поведения, т. е. обращения с окружающими, и культурой общения, т. е. обмена личным опытом (моральная забота).

Общая организаторская забота – это забота об организации успешного решения практических и воспитательных задач – коллективное планирование, текущее руководство с учетом и контролем. Подведение итогов с оценкой и извлечением уроков на будущее.

В процессе воспитания общая воспитательная забота осуществляется в теснейшем единстве с общей практической и общей организаторской заботой. При этом в соответствии с двумя способами осуществления этого единства выделяются два вида общей воспитательной заботы – *открытая* (обучающая – в широком смысле) и *скрытая* (незаметная).

В *открытой* воспитательной заботе воспитанникам открыто объявляются воспитательные задачи, которые решаются вместе с воспитанниками как ведущие по отношению к задачам практическим и организаторским (они ставятся и осуществляются в качестве

вспомогательных). Например, "Нужно научиться тому-то, развить у себя такое-то качество, преодолеть такую-то привычку и т. п., а для этого нужно спланировать, провести такое-то дело на общую пользу и радость, сделать такую-то нужную вещь или систематически улучшать окружающую жизнь так-то и так-то..."

В *скрытой* воспитательной заботе решение воспитательных задач происходит или совсем незаметно для воспитанников (как бы по ходу дела, в процессе решения вместе с воспитателями и под их руководством каких-то практических и организаторских задач) или выдвигается, осознается, осуществляется и оценивается как *следствие* решения практических и организаторских задач. Например, "Сажаем деревья, украшаем школу цветами, растим сад, постоянно обсуждаем, как это лучше сделать и т. п., и при этом растем сами - учимся тому-то и тому-то..."

Оба вида воспитательной заботы осуществляются в единстве (об этом писал А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский). Однако, доминирующее значение каждой из них различно в учебной и общественной работе. В учебной работе ведущую роль играет открытая (обучающая) забота, а в общественной работе, на производстве, на отдыхе, в быту ведущая роль принадлежит (должна принадлежать!) незаметной воспитательной заботе, обучающая забота играет здесь только вспомогательную роль.

Важно различать такие два разных пути осуществления товарищеской воспитательной заботы: это путь *прямой* (непосредственной) как открытой, так и скрытой заботы и путь *косвенной* (опосредованной) тоже открытой или скрытой заботы.

Прямая воспитательная забота – это решение воспитательных задач в личном общении воспитателя и воспитанников, путем непосредственной передачи общественно-необходимого опыта и непосредственной организации деятельности. **Косвенная** воспитательная забота – это забота о решении воспитательных задач данным воспитателем путем опосредованной передачи общественно-необходимого опыта и опосредованной организации деятельности воспитанников – через других людей, окружающие природные и социальные условия, через различные источники массовой информации – газеты, журналы, книги, радио, телевидение и т. д.

Развертывание указанной закономерности составляет основу **этапно-циклического развития воспитательного процесса**. Каждый цикл развития воспитательного коллектива, т. е. решения нового очередного комплекса конкретных воспитательных задач, проходит по четырем этапам.

На первом этапе происходит *самовоспитание воспитателей*, их подготовка к процессу воспитания. Здесь развертывается товарищеская

воспитательная забота воспитателей о себе как старших товарищах воспитанников.

На втором этапе продолжается самовоспитание воспитателей, но в единстве с товарищеской воспитательной заботой о воспитанниках (*воспитание воспитанников*) как главным звеном данного этапа.

На третьем (центральном) этапе самовоспитание воспитателей и воспитание воспитанников происходит в единстве с вызванной ими товарищеской воспитательной *заботой воспитанников друг о друге*.

На четвертом этапе развивается завершающее звено каждого цикла – *забота воспитанников о воспитателях* как о старших товарищах по общей заботе. Этот этап – сигнальный, так как он означает возможность и необходимость выдвижения воспитателями нового комплекса конкретных воспитательных задач, т. е. перехода коллектива к новому циклу его жизни, перехода воспитательного процесса *на новый виток спирали* его развития.

ФОРМИРОВАНИЕ ЮНЫХ ОБЩЕСТВЕННИКОВ И ОРГАНИЗАТОРОВ¹¹

*Не следует забывать, что до
Октября революционер начинался
в возрасте 17-20 лет,
а в наши дни начинается
в возрасте октябрёнка и пионера.*

А. М. Горький

Глава 1 Воспитательная работа и коллективная организаторская деятельность

Из двух областей школьной жизни – учебного процесса и воспитательной работы – вторая нередко находится у нас в положении Золушки. То в течение долгих лет ей открыто отводится подсобная, вспомогательная роль: закреплять и расширять знания, умения и навыки, полученные в учебном процессе, воздействовать на нерадивых, недисциплинированных учащихся; то одно время пытаются строить всю внеучебную воспитательную работу по пионерским «ступенькам» и, расширяя ее содержание, снова подчиняют эту работу логике учебного процесса: главной задачей общественной жизни школьников становится приобретение определенных, программных знаний, умений и навыков... То в твердых руках иных учителей начальных классов и классных руководителей общественная жизнь октябрятских и пионерских коллективов становится «органической частью» их *внеклассной* работы – осуществляется по планам, полностью разработанным педагогом, по его заданиям, указаниям, монтажах и сценариям; то пытаются делить воспитательную работу на внеклассную, проводимую самим учителем, и октябрятскую или пионерскую, которую «должны» проводить «сами» пионеры под руководством вожатых, но которая фактически, особенно в начальных классах, также целиком зависит от учителя и опять-таки превращается в его «воспитательные мероприятия». При этом зачастую трудно понять, чем должен руководствоваться учитель: шаблонной ли схемой плана воспитательной работы, делящей эту работу на добрый десяток «разделов» («Борьба за глубокие и прочные знания»,

¹¹ И.П. Иванов. Формирование юных общественников и организаторов: очерки методики воспитательной работы в школе / ЛГПИ им. А.И. Герцена. – Л., 1969.

«Воспитание культуры поведения», «Трудовое воспитание», «Эстетическое воспитание», «Атеистическое воспитание» и т. д. и т. п.) и множество «пунктов» по принципу «чем больше, тем лучше», или постоянными «Правилами октябрят» и «Законами юных пионеров», или так называемыми «направлениями», «заповедями» и т. п. А если и первым, и вторым, и третьим, то что же должна представлять из себя эта сложносоставная равнодействующая, «канва» воспитательной работы?

И вот уже возникает и приобретает все большее число сторонников предложение о «вынесении» пионерской организации за пределы школы (наиболее последовательные сторонники добавляют: вместе с октябрятскими группами), появляется в печати и вызывает открытое или молчаливое одобрение многих статья, предлагающая вообще освободить учителей от внеучебной воспитательной работы, естественно, в интересах улучшения учебного процесса... Да, надо честно признаться, что даже многие из тех педагогов, кто вполне добросовестно отдает свои силы и время (а их порой остается так мало!) воспитательной работе, в глубине души относятся к ней, как к тягостной повинности, которая приносит так мало удовлетворения, творческой радости, гордости за свои успехи. Но ведь в самом деле: в учебном процессе наглядно видишь *продвижение* своих учащихся, каждый учебный год обязательно прибавляет им знания, умения, навыки (пусть даже порой не в той степени, в какой хотелось бы). А в воспитательной работе? Здесь нередко противоположная картина: чем старше класс, тем труднее «поднять» его на какое-либо «воспитательное мероприятие», тем больше в нем ребят (особенно среди мальчиков), которые стремятся уклониться от выполнения общественных поручений, выполняют их неохотно, поддаются дурным влияниям. И разве не вызывает сочувствия учительница начальных классов, когда она с болью душевной признается, что не может узнать иных своих питомцев – «таких послушных, отзывчивых» – в невежливых и своенравных подростках из пятого или седьмого класса, в индивидуалистах и скептиках из десятого...

Но не будем искать главных причин этих печальных явлений ни в психологических особенностях подросткового возраста, ни в особых условиях учебно-воспитательного процесса в средних и старших классах. По моему глубокому убеждению, сложившемуся за двадцать лет изучения проблем воспитания школьников, коренная причина как успехов, так и «брака» в воспитательной работе школы – о р г а н и з а ц и я самой этой работы, характер, уровень ее организации, причем в особенности в начальных классах, этом своеобразном фундаменте всего школьного здания. Простой перечень, причем далеко не полный, «вариантов» организации

внеучебной воспитательной работы, приведенный выше, уже говорит о серьезности положения, о разном, неопределенности, односторонности в решении двух существенно важных вопросов: *что* организовывать? и *как* организовывать?

Задумаемся сначала над первым из этих вопросов. Что именно нужно организовывать, строя внеучебную воспитательную работу со школьниками?

При решении этого вопроса мы прежде всего обращаемся к ленинскому учению о коммунистическом воспитании.

В речи на III съезде комсомола В.И. Ленин раскрыл не только сущность собственно учебной работы (овладение «знанием всех тех богатств, которые выработало человечество»), но и сущность того воспитательного процесса, который должен идти в тесной связи с учебой: каждый день решать «практически ту или иную задачу общего труда, пускай самую маленькую, пускай самую простую».

Вчитываясь в слова ленинской речи, находим в них предостережение и против тенденции отрыва школы, учебного процесса, учителей от воспитания в практических делах, попыток разделения воспитательной работы на «внеклассную» и «октябрятскую», «пионерскую», «комсомольскую», и против тенденции подчинения этой работы учебному процессу. Понятно, что В.И. Ленин, обращаясь к делегатам комсомольского съезда, больше всего говорит о роли союзов молодежи в коммунистическом воспитании, однако весь смысл его речи пронизан идеей содружества комсомола и школы, особенно в организации воспитания подрастающих поколений в ежедневных практических делах.

«...Наша школа, – говорил В.И. Ленин, – должна давать молодежи основы знания, умение вырабатывать самим коммунистические взгляды, должна делать из них образованных людей. Она должна за то время, пока люди в ней учатся, делать из них участников борьбы за освобождение от эксплуататоров»¹². Да, только так: воспитание «внеучебное» не есть нечто, идущее рядом со школой, а есть дело самой школы, новой школы, есть, по существу, вторая, но не менее важная, чем собственно учение («...делать образованных людей»), область (сторона) школьной жизни, школьной работы. Снова и снова В.И. Ленин освещает и подчеркивает в своей речи воспитательную сущность, особую роль практической деятельности «вместе с рабочими и крестьянами»;

– «Воспитание коммунистической молодежи должно состоять не в том, что ей подносят всякие усладительные речи и правила о нравственности. Не в

¹² Ленин В.И. Соч., изд. 4-е, т. 31, С. 270

этом состоит воспитание»¹³.

– «Быть членами Союза молодежи, значит вести дело так, чтобы отдавать свою работу, свои силы на общее дело. Вот в этом состоит коммунистическое воспитание. Только в такой работе превращается молодой человек или девушка в настоящего коммуниста. Только в том случае, если они этой работой сумеют достигнуть практических успехов, они становятся коммунистами»¹⁴.

Таким образом, первый и самый важный шаг в решении вопроса о том, что организовывать, строя воспитательную работу со школьниками, можно сформулировать так: организовывать их повседневное («каждый день»), практическое, непосредственное участие в общем деле, в борьбе за построение коммунизма.

Но, может быть, это положение относится только к старшим школьникам? Ведь В.И. Ленин в своей речи на III съезде ВЛКСМ говорил о задачах Союзов молодежи. Может быть воспитательная работа с учащимися начальных и средних классов должна строиться по-иному? Теоретически это сомнение отвести легко: потому-то и становятся у нас все младшие школьники октябрятами – в н у ч а т а м и И л ь и ч а , потому-то создаются у нас пионерские отряды в классных, а пионерские дружины – в школьных коллективах, потому-то и звучат в призыве пионеров – ю н ы х л е н и н ц е в – слова: «К борьбе за дело Коммунистической партии Советского Союза будьте готовы!», – чтобы к а ж д ы й шаг учения в школе, начиная с первого класса, соединялся с *практикой* участия в о б щ е м д е л е . Повторяем, теоретически с этим согласны все, а на практике, увы, «октябрятская работа» нередко сводится к соревнованию за выполнение учебных требований и к хорошо отрепетированным утренникам, а «пионерская работа» – к сборам-монтажам, в лучшем случае, к КВН и отдельным общественно полезным делам.

Но существует ли такая формулировка дела Коммунистической партии, которая давала бы *на современном* этапе возможность организации участия в этом о б щ е м д е л е действительно *каждого* школьника – октябренька, пионера, старшекласника? Причем участия *постоянного* и многостороннего, объединяющего разнообразные виды практической деятельности учащегося и в школе и вне школы?

В Программе КПСС, принятой на XXIII съезде, лозунгом Коммунистической партии назван призыв «*Все во имя человека, для блага человека*». В этих словах выражена сущность политики нашей партии в

¹³ Ленин В.И. Соч., изд. 4-е, С. 270

¹⁴ Ленин В.И. Соч., изд. 4-е, С. 272

период развернутого строительства коммунизма, заключены и богатейшие педагогические возможности.

В с е м е р н а я постоянная забота о каждом советском человеке – разве это не есть то самое общее дело, практическое участие в котором каждого школьника, начиная с младших классов, и должно составлять содержание воспитательной работы школы на современном этапе? Тот самый стержень, главное направление в организации этой работы, что дает возможность органически соединять разнообразные ее стороны, части, разделы?

Организация постоянной многосторонней заботы каждого октябренька, пионера, старшеклассника о своих товарищах, о людях, близких и далеких, о малышах и взрослых, – вот, по нашему убеждению, самый краткий ответ на вопрос, что организовывать, строя воспитательную работу, ответ, который обобщает творческий опыт педагогов, успешно преодолевающих односторонность, дробность, формализм в этой работе.

Конечно, этот ответ требует раскрытия и подробного обоснования, чему и посвящаются последующие главы книги.

Но здесь, во вступлении к конкретному материалу, нужно сказать о том, что мысль о системе воспитательной работы со школьниками, как о системе, прежде всего, многосторонней их заботы друг о друге и об окружающих людях была сначала выдвинута и развернута автором этой книги применительно к пионерским классам¹⁵. Предпринятое затем изучение опыта воспитательной работы с младшими школьниками показало возможность и необходимость использовать подобную систему именно здесь, на этом первом и фундаментальном этапе школьной жизни. Это изучение подтвердило наше предположение о том, что равнодушие к общественной работе, пассивность, потребительское отношение к окружающей жизни, нередко проявляющиеся (в той или иной мере) в пионерском возрасте, имеют своими истоками типичные недостатки в организации воспитательной работы в предыдущие годы, в начальных классах. Эти недостатки, о которых частично уже говорилось выше, можно было бы вкратце свести к двум: во-первых, это тяготение к передаче школьникам готового опыта (нравственного, трудового, художественного и т. п.), который прямо и открыто требуется усвоить, и, во-вторых, это преобладание метода обязательных заданий, поручений, указаний и т. п., которые «выдаются» ребятам «сверху» и требуют

¹⁵ Об этом см. кн. И.П. Иванова «Труд, учение и отдых юных пионеров». Лениздат, 1959

лишь добросовестного исполнения.

Относительная легкость, с которой учитель начальных классов, особенно волевой и опытный, добивается такого усвоения и исполнения у октябрят, детей 7-9 лет, создает видимость успешных результатов воспитательной работы, а в гораздо более сложных условиях средних и старших классов, подросткового и юношеского возраста успевшие укрепиться за несколько лет привычки к усвоению готового опыта и послушному исполнению заданий все более ощутимо выявляются и развиваются, как потребительское, пассивное, равнодушное отношение к окружающим людям, к общественной жизни.

Напротив, те учителя начальных классов, кто в *основу* подготовки октябрят к вступлению в пионерскую организацию (а значит и в основу всей воспитательной работы с октябрятами) кладут не «ознакомление» с этой организацией (даже в такой игровой форме, как «Путешествие в страну Пионерия») и не «воспитательные мероприятия» (этические беседы, утренники и т. п.), посвященные отдельным «Правилам для октябрят», а практические дела внучат Ильича на пользу и радость друг другу и окружающим людям, – тем самым формируют подлинную, глубокую, душевную готовность быть пионером, то есть, – как говорила Н.К. Крупская, – принимать участие в улучшении окружающей жизни, думать над тем, как это сделать – и в школе, и вне школы.

Да, какие октябрята – такие и пионеры, а какие пионеры – такие и старшекласники...

Еще и еще раз размышляя над воспитательными возможностями, таящимися в постоянной заботе ребят об окружающих людях и друг о друге («окружающая жизнь» – это для каждого школьника и жизнь своего класса, и жизнь школы!), укрепляешься в сознании того, что именно система такой практической, реальной, живой заботы – моральной и трудовой, повседневной и «концентрированной» (подготовленными делами), открытой и скрытой (незаметной), прямой и опосредованной, индивидуальной и совместной – делают важнейший вклад в формирование гражданских качеств юного ленинца.

Ведь только так можно воспитывать привычку (потребность) и умение (способность) постоянно, бескорыстно, творчески заботиться о людях, близких и далеких, а не в этих ли качествах истоки коммунистического отношения к труду, действенного советского патриотизма, высокого нравственного самосознания и самовоспитания?

В самом деле, что означает, что включает в себя подлинно заботливое отношение к людям?

- Привычку и умение быть внимательным и чутким, вглядываться в окружающую жизнь, искать и находить *нужное* людям, возможность приносить им пользу и радость.

- Привычку и умение строить личную и коллективную перспективу, планировать, распределять во времени решение разнообразных жизненно важных задач.

- Привычку и умение преодолевать трудности в выполнении задуманного, доводить начатое до конца, воодушевлять товарищей, передавать им свой опыт и использовать опыт других.

- Привычку и умение оценивать собственный опыт и опыт других, учиться на собственном опыте и опыте других, извлекать уроки на будущее.

Уже из этого, далеко не полного перечня внутренних сторон и, вместе с тем, условий подлинной, действенной заботы о других людях видно, с какой необходимостью соединяются, сплавляются в ней культура отношений, поведения и деятельности, как органически она сочетается с глубокой заботой человека о себе, о своем совершенствовании. И действительно, изучение передового опыта учителей м л а д ш и х классов обнаруживает эту закономерность: чем настойчивее и полнее строится забота октябрёнка о других людях, тем быстрее и глубже развивается его потребность расти с а м о м у, становиться лучше, опытнее, богаче душой, его чувство чести и чувство ответственности, его уважение к себе и его требовательность к себе – к своему поведению, к своей деятельности – и практической, и учебной, его организаторские способности.

Таким образом раскрывается еще один, глубинный смысл организации воспитательной работы, начиная с младших классов, как системы постоянной заботы школьников друг о друге и об окружающих людях: в такой системе естественным и необходимым образом строится и развивается с а м о в о с п и т а н и е детей и подростков – это важнейшее звено формирования личности. Подумаем еще раз, почему так происходит. Наверное, прежде всего потому, что забота, особенно постоянная и многообразная, как особый тип (сплав) отношений, поведения и деятельности человека, не может иметь *основой* усвоение готового опыта или чисто исполнительские функции, но органически включает в себя (как отмечалось выше) собственный поиск, отбор, планирование жизненно важных задач и средств для их решения, собственную оценку своих действий, обмен опытом, словом, целый ряд организаторских действий. А именно эти действия, усложняясь по своему содержанию и формам в условиях дружеского общения со взрослыми (не опеки!), ведут ребенка и подростка по ступеням самосознания и самовоспитания.

Здесь мы подходим к решению второго вопроса, возникшего в начале нашего раздумья о логике воспитательной работы: *как ее организовывать?* Иначе говоря, если мы попробуем представить себе эту логику прежде всего как систему постоянной и многообразной *заботы* каждого школьника об окружающих людях, в ходе которой развивается всесторонний процесс его воспитания и самовоспитания, то как воспитателям *организовать* эту заботу?

Ответ вытекает из самого характера этого сложного сплава деятельности, поведения и отношений человека к окружающей жизни: только *вместе* с самими воспитанниками, только объединяя свои, педагогически направленные организаторские действия с собственными организаторскими усилиями *каждого* школьника, только в *коллективной организаторской деятельности*, руководимой воспитателями.

Эта деятельность, следовательно, не есть нечто, примыкающее чисто внешне к многообразной заботе об окружающих людях, она представляет собой часть такой заботы, важнейшее внутреннее условие ее успешности, ее причину, ее внутреннюю *движущую силу*.

Здесь мы снова возвращаемся к замечательной педагогической «формуле», данной Надеждой Константиновной Крупской. Первая половина этой формулы – «Быть пионером – значит принимать участие в улучшении окружающей жизни...» – в последние годы вновь стала пользоваться постоянным вниманием пионерских работников и учителей, по существу, легла в основу многих важных начинаний: движения Красных Следопытов, «зон пионерского действия», Пионерстроя и т. п.

Однако нередко из поля зрения педагогов исчезает вторая часть мысли Н. К. Крупской: «...думать над тем, как это сделать»¹⁶. Причины такого «исчезновения» достаточно глубоки и серьезны, чтобы не задуматься над ними снова и снова. Ведь до сих пор еще живуча практика превращения пионеров в *исполнителей* решений, планов, условий соревнования и т. п.» в разработке, в создании которых они, т. е. пионеры, во всяком случае большая часть пионеров, никакого участия не принимали. И хотя содержание исполнительской деятельности в последние годы во многом изменилось, ребята делают много и для своей школы, и для окружающей школу жизни, *организаторами* этой работы по-прежнему часто выступают только взрослые, в лучшем случае привлекающие «выборный актив» – совет дружины, советы отрядов, звеньевых.

Изучение такого рода практики, получившей повсеместное

¹⁶ Крупская Н.К. «Будьте общественниками!» – Избр. пед. произв. М., 1965, С. 530

распространение в воспитательной работе со школьниками в особенности в конце 40-х – начале 50-х годов, привело нас к выводу о том, что именно здесь надо искать один из основных источников равнодушия многих подростков к общественной жизни своего отряда, дружины, отхода многих мальчиков от активного участия в практических делах, нередко – слабой воспитательной эффективности этих дел. Нами было предложено, взяв за основу мысли Надежды Константиновны Крупской, преодолеть одностороннее понимание и осуществление принципа всемерного развития инициативы и самостоятельности самих пионеров и рассматривать пионерскую самостоятельность как активное участие *каждого* пионера вместе со всем коллективом в практической (исполнительской) и *организаторской* деятельности¹⁷.

Но *как* сделать действительно каждого пионера участником не только исполнительской, но и организаторской деятельности? Ответить на этот вопрос нужно было только единственным путем: разработкой системы средств, достаточно надежной и вместе с тем гибкой, способной обеспечить творческую работу каждого педагога, который захочет взять ее на вооружение.

Небольшой, но увлеченный открывающимися перспективами коллектив ленинградских педагогов, который действовал в 1956-1959 годах при Ленинградском НИИ педагогики (называя себя «Союзом энтузиастов»), попытался создать практически один из вариантов такой системы. Мы рассматривали эту работу, как попытку не только методического обоснования и раскрытия нашего понимания принципа самостоятельности пионерской организации, но и как попытку применения в новых, современных условиях учения Антона Семеновича Макаренко о воспитании в коллективе и через коллектив.

В результате опытной работы, проводившейся в течение нескольких лет на базе некоторых пионерских дружин Ленинграда, были установлены различные, но взаимообусловленные пути и формы вовлечения каждого пионера в коллективную организаторскую деятельность: коллективное планирование жизни своего отряда и дружины (с помощью таких приемов, как «разведка дел и друзей», конкурс на лучшее предложение к плану, «пионерская анкета» и др.); повседневная организаторская работа каждого пионера (посредством более частой смены выборного актива, работы советов дел); коллективное обсуждение, оценка проведенных дел с обязательным извлечением уроков на будущее; участие каждого в текущем обмене опытом

¹⁷ См. ст. И.П. Иванова «О соревновании и самостоятельности в пионерской работе». – «Советская педагогика», 1956, № 12

практической и организаторской деятельности с использованием в этих целях таких форм, как «рейды дружбы», линейки-обозрения, эстафеты стенных, радио-, фото-, световых, «живых» газет и т. д.

Была применена и разработана методически применительно к современному классному пионерскому коллективу и пионерской дружине замечательная находка С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко и других выдающихся педагогов 20-30-х годов – «узловая» роль общего собрания всех членов коллектива (и ребят, и взрослых) в организации общей жизни.

В нашем опыте общий сбор пионерского коллектива действительно превращался в высший орган жизни отряда, дружины (и в школе, и в пионерском лагере), который обсуждал и решал важнейшие вопросы, волнующие ребят и их руководителей. На общем сборе, действительно сообща, воспитанниками и воспитателями составлялся план дел на очередной период, обсуждались «по горячим следам» проведенные дела и «чрезвычайные происшествия», закладывались традиции чести коллектива.

Уже первый, еще далеко не совершенный опыт вовлечения каждого пионера в организаторскую деятельность подтверждал наше предположение о богатейших воспитательных возможностях такой организации жизни пионерского коллектива¹⁸.

Убеждаясь на собственном опыте, что не на словах, а на деле коллектив ждет от каждого из них конкретного предложения, собственного мнения, личного вклада в общее решение жизненно важных вопросов, что, например, план работы дружины (а значит, перспектива жизни каждого!), действительно, создается не только старшей вожатой и членами совета дружины, но и всеми отрядами, а предложения отряда рождаются сначала в звеньях, где можно и нужно выслушать каждого пионера, – словом, убеждаясь в своей причастности к общему делу и все более входя во вкус того, что Н.К. Крупская называла «думать, как это сделать», ребята, ранее «ходившие в пассиве», незаметно для себя начинали чувствовать ответственность за происходящее в классе, в школе, за стенами школы, начинали переживать успехи и неудачи отряда и дружины, как свои личные, стали повышать требовательность друг к другу и к себе.

Конечно, процесс этот очень сложен и противоречив, но то, что он происходил, что коллективная организаторская деятельность существенно меняла всю духовную атмосферу жизни класса, школы, пионерского лагеря, превращала пионерскую «работу» в подлинную собственную *заботу* подростков о своем коллективе и окружающих людях, было видно даже не

¹⁸ Об этом см. ст. И.П. Иванова, «О коллективной организаторской деятельности пионеров». – «Советская педагогика», 1958, № 11

очень доброжелательному глазу.

Надо сказать, что практическая разработка и применение системы коллективной организаторской деятельности пионеров шла и идет до сих пор в упорной (а подчас и неравной) борьбе с традициями авторитарной педагогики, свившей себе прочное гнездо и в пионерской организации. С чем только не приходится сталкиваться, когда от высоких слов о непреходящем значении идей Крупской, Макаренко, Гайдара переходишь к делу: и с элементарными «житейскими» убеждениями типа «Да разве ребята сами могут что-нибудь дельное предложить?» – или «Мне во сто раз проще самой сделать», и с привычкой опираться только на уже «готовых» активистов – ребят с рано проявившимися организаторскими способностями, и с «высокотеоретическим» отношением к организаторской деятельности, как к чему-то второстепенному, внешнему, подсобному, а чаще всего – с привычкой командовать ребятами, относиться к ним, как к послушным (хорошо!) или непослушным (плохо!) исполнителям воли взрослых.

Отношение к коллективной организаторской деятельности, к требованию как можно быстрее и настойчивее ставить каждого ребенка (а тем более подростка) в позицию не только исполнителя, но и организатора, является как бы лакмусовой бумажкой для выявления действительной позиции педагога в решении узловых вопросов организации воспитательной работы (*что организовывать и как организовывать*).

Правда, у явных и скрытых противников коллективной организаторской деятельности пионеров есть чрезвычайно сильный аргумент: ссылки на неумение многих ребят, не только четвероклассников, но и школьников старших классов, участвовать в организаторской работе: думать над планом, обсуждать предложения, анализировать опыт, практически руководить товарищами в каком-нибудь, даже небольшом деле и т. п.

Даже учителя и вожатые, заинтересовавшиеся идеей коллективной организаторской деятельности, часто встречаются при первых же попытках реализации этой идеи серьезные трудности, наталкиваются на равнодушие многих своих воспитанников, скажем, к коллективному планированию, или на многочисленные факты неспособности ребят сообща обсуждать и решать вопросы жизни коллектива. Нередко эти трудности приводят педагога в уныние и к тому же выводу: «нет уж, лучше по-старому...».

Дело, конечно, далеко не так безнадежно.

Наш опыт 1956-1959 годов, использованный и развитый позднее в деятельности «Коммуны юных фрунзенцев» (Фрунзенский район Ленинграда) и в работе многих пионерских вожатых и учителей, равно как и опыт других школьных и внешкольных коллективов, убедительно

свидетельствует о том, что при внимательном отношении к идее коллективной организаторской Деятельности, при тщательном изучении уже имеющейся методик, при использовании всей системы средств каждый учитель и вожатый может, если не сразу, то довольно быстро создать в пионерском коллективе обстановку коллективного творчества, желания каждого пионера придумывать, спорить и пробовать свои силы в качестве организатора.

Но, конечно, уровень коллективной организаторской деятельности, а следовательно, и степень ее воспитательной эффективности будут весьма низкими даже в пионерском отряде 7-го класса (и даже у десятиклассников!), если организация такой деятельности началась только на этой возрастной ступени, когда у подростков уже сложились определенные привычки и отношения к «пионерской работе». Более того, изучение готовности к коллективной организаторской деятельности у самых младших пионеров (3-4-е классы) показало, что во многих случаях при большом желании ребятшек участвовать в организации жизни своего отряда и своей дружины способность к организаторской работе у большинства из них крайне неразвита. Это и побуждает учителей 3-4-х классов сосредоточивать в своих руках многие организаторские функции, дает им основание говорить: «Ребята сами не могут»... И вот учитель *вынужден* сам придумывать «пионерские» дела, составлять план работы пионерского отряда (в лучшем случае, «советуясь» с советом отряда и вожатым), распределять между звеньями поручения, подбирать материал для сборов, репетировать, давать оценку проведенной работе и т.д. и т.п. И если учитель делает все это добросовестно, то воспитательная работа превращается в тяжелый труд, отнимающий у учителя много времени и сил. А результаты? Не говоря уже о том, что влияние «пионерской работы» на успеваемость и учебную дисциплину четвероклассников далеко не всегда соответствует затраченным усилиям и доставляет удовлетворение учителю, самые печальные последствия обнаруживаются потом, начиная с 5-го класса, когда с каждым годом растут требования к школьникам, к их общественной активности и самостоятельности, их моральным качествам, дисциплине и самодисциплине, а способность к самостоятельной организации своей все более сложной деятельности у многих неразвита. Поэтому классный руководитель, от которого срочно требуют *практических результатов*, опять-таки вынужден быть организатором практических дел не вместе с ребятами, а за ребят (в лучшем случае он опирается на небольшую группу способных организаторов, ставших уже «постоянным активом»). Получается некий порочный круг все расширяющегося диаметра: чем напряженнее трудится

классный руководитель (и даже ребята – но как исполнители его воли), тем медленнее развитие его воспитанников как организаторов, и тем интенсивнее должен действовать сам классный руководитель как организатор, чтобы выполнить возрастающие с каждым классом требования к воспитательной работе.

Не здесь ли и таится корень того печального явления, которое носит официальное название «слабой отдачи» воспитательской работы, противоречие между огромными затратами времени и сил учителей во внеурочное время и слабым влиянием «пионерской работы» на многих и многих ребят, особенно мальчиков?

Но разве может успешно идти (особенно в подростковом возрасте) процесс воспитания, воспитательного воздействия без все возрастающей роли самовоспитания? Это давно известная педагогическая истина. Но вот обнаруживается и все более громко заявляет о себе важнейшее условие развития у каждого школьника стремления и способности к самовоспитанию – «самоорганизация» своей жизни и жизни своего коллектива, точнее говоря, коллективная организация жизни ребятами *вместе* с их руководителями.

Когда же должна начинаться такая деятельность? И когда может начинаться? В каком возрасте можно и нужно ставить *каждого* школьника в позицию постоянного организатора жизни своего коллектива? Убедившись, что в младшем пионерском возрасте (3-4-й классы) требования пионерской работы часто застают ребят, так сказать, врасплох, мы, естественно, обратились к той ступени, на которой происходит подготовка к этой работе – к октябрятским коллективам.

Что целесообразно готовить октябрят как организаторов, в этом сомнений нет. Но *возможно* ли сделать каждого октябренка, да еще с 1-го класса, активным участником коллективной организаторской деятельности? Как это можно осуществить? Какие результаты может принести эта деятельность, какое влияние окажет?

Уже первые наблюдения, внимательное изучение опыта работы с октябрятскими группами, восстановленными по решению ЦК ВЛКСМ в 1957/58 учебном году, привели нас к выводу о том, что коллективная организаторская деятельность октябрят и их старших Друзей не только необходима, как существенно важная сторона жизни каждого октябрятского коллектива, заботы каждого младшего школьника об окружающих людях, но и возможна при выполнении ряда условий.

Предложения, относящиеся к коллективной организаторской деятельности, вошли составной частью в «Рекомендации по методике

воспитания школьников», подготовленные автором данной книги несколько лет назад. В основу «Рекомендаций» легло кратко изложенное выше понимание воспитательной работы как системы постоянной и многообразной заботы каждого воспитанника об окружающих людях, сообща организуемой школьниками и их старшими друзьями под руководством педагогов.

Требуется тщательная проверка на практике предложенной методической системы, разработка конкретной структуры организации воспитательного процесса, решение с принципиальных позиций многих методических вопросов и, несомненно, уточнение этих позиций.

Такая работа начата и в течение последних лет ведется в содружестве с выпускниками и студентами нашего института, которые объединяются в творческом союзе – «Коммуне имени Макаренко» (КиМ) и с нашими друзьями из многих педагогических коллективов.

Естественно, что особое внимание обращено при этом на младшие классы, ибо, как неоднократно говорилось выше, именно здесь – прежде всего здесь! – решается главная задача воспитательной работы школы: воспитать каждого школьника общественником и организатором, юным гражданином нового общества.

Глава 2

Первые шаги: формирование микроколлективов, открытие пути

Одной из первых взялась за воплощение в жизнь наших рекомендаций выпускница педагогического факультета, член Коммуны имени Макаренко Маргарита Алексеевна Бесова, учительница начальных классов в Свердловской области. Ее опыт интересен прежде всего тем, что строился буквально «с самого начала».

Приняв 1-й класс, Маргарита Алексеевна с первых же дней взяла твердый курс на включение каждого школьника в постоянную заботу об окружающих людях, в коллективную организаторскую деятельность и последовательно, шаг за шагом, стала осуществлять на практике намеченную нами систему воспитательной работы, находя эффективные варианты ее составных частей применительно к октябрятскому коллективу.

Однако дело не только в этом. М.А. Бесова, по ее собственному признанию, принадлежит к тому типу педагогов, которые наделены «диктаторскими» склонностями и способностями, по своим природным данным тяготеют к авторитарному стилю работы с детьми. Поэтому ее опыт

особенно поучителен: ведь воспитателям такого склада труднее всего поверить в целесообразность и возможность коллективной организаторской деятельности, особенно младших школьников, и, тем более, настойчиво строить эту деятельность, преодолевая свою привычку к единоличному «командованию» детьми.

Рассмотрим подробнее опыт М.А. Бесовой.

«Итак, мой первый класс. Знакомлюсь. Все разные, но пока вижу некоторых. Через несколько дней начинаю охватывать весь класс. Первые выводы: дети ужасно недружные, без конца дерутся, дисциплины в классе нет. Следовательно, моя первая цель – сдружить их, а для этого – объединить в звездочки по желанию, пусть это будут звездочки, состоящие только из мальчишек, только из девочек». (Здесь и в дальнейшем используются материалы педагогического дневника М.А. Бесовой, постоянной переписки и систематических встреч-бесед с автором.) Таков «исходный пункт», довольно характерный для первого класса: почти полное отсутствие навыков коллективной работы, товарищеского общения. Маргарита Алексеевна выдвигает первую общую радостную перспективу: предстоящее «превращение» каждого в октябренька. С помощью пионеров-пятиклассников делает эту перспективу все более заманчивой; одна за другой следуют беседы об октябрятах, об их делах, об их обычаях.

Все это делает теперь каждый учитель первоклассников, готовя их в октябрюта. Но далеко не каждый с п е р в ы х же дней берет главный прицел на создание микроколлективов, с в я з а н н ы х в з а и м н о й з а б о т о й школьников. Никакие другие мотивы не должны заслонять внимания педагога к этому первичному фактору будущей жизни классного коллектива! «Весь этот период, – рассказывает Маргарита Алексеевна, – до приема их в октябрюта, я присматривалась к детям, наблюдала, кто к кому тянется, кто с кем рядом живет... Осенью мы часто ходили в лес, и ребята, перебивая друг друга, рассказывали мне о доме, о мамах, о папах, о том, как помогают старшим, играют с малышами, о различных случаях из жизни. Хотелось глубже рассмотреть каждого, увидеть их в любой обстановке, укрепить желание заботиться друг о друге, об окружающих людях...». На этих прогулках, в этих разговорах «по душам» происходило, конечно, не только более глубокое знакомство учительницы с каждым своим воспитанником, но и – что не менее важно! – взаимное знакомство самих ребятшек. Они как бы раскрывались друг другу, обнаруживали «точки соприкосновения», общие склонности, привлекательные черты товарища. Такое общение создавало своеобразную почву, на которой всходили ростки взаимной симпатии, стремления к дружбе, заботливо поддерживаемые учительницей. И поэтому,

когда в октябре Маргарита Алексеевна предложила ребятам объединиться «по желанию» в маленькие «бригады» – будущие звездочки, это объединение произошло безболезненно и, самое главное, неформально, как это подчас бывает. Ведь мало объявить себя сторонником создания звездочек «по дружбе» (а не по успеваемости или по принципу «мальчики и девочки примерно поровну»), предложить ребятам объединиться «кто с кем хочет». Если до этого момента учитель не готовил первоклассников к такому объединению, не помогал им узнать друг друга, не культивировал взаимную симпатию, стремление делиться с товарищами своими интересами, знаниями, умениями, перенимать у них все хорошее, то «желание», по которому будут объединяться ребята, окажется настолько случайным, поверхностным, что ни о какой общности звездочек, тем более дружбе, не может быть и речи. Первые же серьезные дела, возникшие трудности немедленно выявят призрачность таких звездочек, отсутствие сколько-нибудь глубоких внутренних связей между ребятами, что обречет на неуспех любые попытки их совместной деятельности.

В таком случае у учителя невольно может возникнуть сомнение в правомерности принципа создания звездочек «по дружбе», а сторонники старого деления ребят «сверху» найдут «веский» довод в пользу своей позиции: «Вот видите, к чему приводит самостоятельность!»

На этом примере хорошо видно, как легко можно дискредитировать идею коллективной организации общественной жизни школьников еще в самом начале работы, так сказать, «на корню»! Ни на минуту нельзя забывать, что такая организация не означает устранения педагога от «самостоятельности» ребят (этот антипод приводит к тем же печальным результатам), а основана на с о д р у ж е с т в е воспитанников и воспитателя, на постоянной дружеской заботе взрослых о детях. Иначе тот же формализм, только под новым флагом...

Итак, Маргарита Алексеевна Бесова сумела избежать опаснейшего рифа, который подстерегал ее корабль уже при выходе из гавани. Доказательств успеха первого шага воспитательной работы, можно сказать, в создании ф у н д а м е н т а этой работы, не нужно было искать хитроумным способом, они бросались в глаза: «...Ребята шумно выражали свою радость, ходили обнявшись, шептались между собой, даже домой уходили вместе, звездочками».

4-го ноября произошло долгожданное событие: первоклассники стали октябрятами. Этот праздник проводился по хорошо знакомому нашим учителям и вожатым ритуалу. Но вот дальше в классе М.А. Бесовой стало твориться необычное. Вскоре после осенних каникул, 13-го ноября она

созвала Б о л ь ш о й о б щ и й с б о р своей октябратской группы, первый в ее истории.

Вот как описывает Маргарита Алексеевна ход этого сбора:

«1. Мое предложение – каждой звездочке выбрать свое название и подумать о том, кто будет командиром.

Все шепчутся, каждая звездочка – в своем кружке. Саша Д. сидит и усмехается. Саша – очень трудный мальчик. Еще в детском садике его не любили. Он не может спокойно сидеть, никогда не смотрит в глаза, делает все назло. Но однажды я поймала влюбленный взгляд его, брошенный на входившего в класс Игоря Александровича (мужа М.А. Бесовой, учителя рисования и черчения той же школы. – *И.П.*), который все время что-нибудь мастерил в классе или у себя в кабинете. Вот почему Саша так часто вертелся у кабинета черчения!

С тех пор мы сделали Сашу неизменным помощником в «технических» делах – он включал штепсель в розетку (нужно было забираться на стол), держал и подавал молоток и гвозди, вешал картины. Саша стал подходить и ко мне.

Но сейчас его ничего не интересует. Он смеется над своими приятелями и предлагает такие названия, которые вызывают у них нехороший смех.

Время, назначенное мною для совещания по звездочкам (10 минут), истекло. Предлагаю каждой звездочке назвать себя.

Первая? «Мы – «Спутник»! Вторая? «Космонавты»! Вижу ухмылку Саши Д. и сразу обращаюсь к его звездочке, пятой. А у вас, ребята, тоже должно быть очень красивое название. Какое же? Смех прекратился, послышались разные названия – предлагал каждый. Вдруг неожиданно Саша говорит: «Давайте назовем «Солнышки»!» Я радостно заулыбалась и тихо сказала Саше: «Отличное название. Молодец!» Он опустил голову.

Потом объявили свои названия и остальные звездочки: третья – «Орлята», четвертая – «Звезда», шестая – «Флажки».

2. Выбрали командиров звездочек: Паньшин, Березин, Деева, Овчинникова, Козицин, Жуйкова.

3. Вместе думаем, как сделать значок командиру звездочки, чтобы командира было сразу видно.

Даю время (5 минут), чтобы посоветоваться каждой звездочке. Потом командиры встают по очереди и говорят, что предлагает их звездочка.

«Орлята»: на рукаве красный флажок.

«Солнышки»: на рукаве рисунки по названию звездочки (орленок, флажок, звезда и т. д.).

«Флажки»: на рукаве звездочка.

Остальные звездочки сразу соглашаются со всеми предложениями, даже не объявляя своих.

Принимаем предложение «Орлят». Итак, у командиров будет на левом рукаве красный флажок.

4. Обсуждаем, как провести «Праздник прощания с букварем».

Предлагают загадки, стихи, песни, игры.

Надя П.: «Можно я буду читать книжки-малышки?».

Говорю, что у меня есть материал для праздника. Его нужно разделить по звездочкам.

Делим так: I и II звездочки – коллективная декламация, III и IV – сказка «Буква Я», V – сценка «Азбука», VI – стихи. Здесь материал «Родной речи» и «Букваря». Песни исполним вместе. А как будем готовиться? Я называю дела, а звездочки выбирают себе то, что нравится. I-я – ищет загадки о книге и т. д.; II-я – выбирает для чтения книжки-малышки; III-я – ищет в «Букваре» стихи, подходящие для праздника; IV-я – оформляет класс; V и VI-я – рисуют приглашения родителям на праздник.

5. Какую песню сделаем своим гимном, «главной» песней? Все в один голос:

«Мимо елок и сосенок...» – песню об октябренке – счастливом человеке!»

Итак, что же произошло 13-го ноября в октябратской группе 1-б класса? Произошло событие, которое завершило подготовительный период – период подготовки к созданию октябратской группы и открыло весь дальнейший путь жизни школьников в октябратском, пионерском и комсомольском коллективе. Примечательно, что подготовительный период не заканчивается, как обычно, праздником Красной Звездочки, а имеет своей второй кульминацией (уже не эмоциональной, главным образом, как этот праздник, а интеллектуальной) общий сбор. И если на празднике каждый первоклассник выступает в довольно пассивной роли участника заранее разработанного ритуала, согласно которому он получает красную звездочку, подарок (обычно книжку) и поздравления, то общий сбор, проведенный Маргаритой Алексеевной, может быть, впервые ставит его в позицию активного деятеля, который должен думать вместе с коллективом, о коллективе и для коллектива, должен сам заботиться о товарищах.

Мы видим, что М.А. Бесова смело и четко осуществляет следующий (за объединением в звездочки) шаг на пути вовлечения каждого первоклассника в коллективную организаторскую деятельность. Она «выдвигает сильные для ребят задачи, но постепенно

усложняющиеся и требующие действительно коллективного решения.

Сначала сравнительно легкая задача: придумать какое-либо интересное название для своей звездочки и выбрать командира. Октябрюта думают по звездочкам, каждый может внести свое предложение и оценить предложения товарищей. Эта работа прошла быстро и успешно во многом потому, что первоклассники, как уже подчеркивалось выше, объединены в звездочки не формально, им н р а в и т с я быть вместе, делиться своими впечатлениями, переживаниями, интересами, они в какой-то мере уже привыкли думать вместе, «совещаться» (помните: «...ходили обнявшись, шептались между собой, даже домой уходили вместе, звездочками»).

Единственное исключение – Саша Д. Но какой великолепный пример з а б о т л и в о г о , единственно правильного отношения к таким «трудным» ребятам, открыто демонстрирующим свое равнодушие (обычно мнимое) к товарищам, дает Маргарита Алексеевна! Не поддаваясь соблазну прикрикнуть, «отсадить», а то и удалить со сбора «нарушителя порядка», она открыто проявляет уважение к возможностям этого мальчика, опираясь на чувство собственного достоинства Саши, на плохо скрываемое стремление как-то показать себя, своим требованием-вопросом направляет это стремление в русло з а б о т ы о своем микроколлективе, о товарищах по звездочке.

Но вот новая задача: придумать значок командирам звездочек, ч т о б ы командира было сразу видно. Отметим, прежде всего, очень важный психологический подтекст этой задачи. Только что октябрюта впервые в жизни выбрали своих командиров. Это ведь те ребята, кому прежде других придется нести на себе «шлем ответственности» за жизнь своей звездочки, подавать пример заботливого отношения к товарищам. Как важно сразу же вызвать у них желание делать это! И вот самое верное средство: выразить н а г л я д н о (это ведь младшие школьники!) уважение к ним, проявить заботу о н и х . И поэтому очень хорошо, что ребята в с е в м е с т е думают о том, как в ы д е л и т ь командиров, как и х о т л и ч и т ь . По этому, очень конкретному поводу, естественно продолжающему предыдущую задачу (выбрали командиров – значит, надо придумать им значок), Маргарита Алексеевна вводит в жизнь октябрют и следующий прием, другую более сложную форму коллективной организаторской деятельности, также органически вытекающую из первой: если в начале сбора ребята обсуждали и решали вопрос (о названии и о командире) внутри своей звездочки, то теперь коллективная работа складывается уже из 2-х этапов – сначала подготавливают свои предложения звездочки, а потом происходит обсуждение м е ж д у з в е з д о ч к а м и , т . е . в масштабе классного

коллектива. Чрезвычайно важно, что предложения вносятся именно от имени звездочек, т. е. каждый чувствует себя причастным к общему обсуждению, хотя выступить, высказаться в масштабе класса сможет (и захочет) далеко не каждый.

Тут же надо отметить, что нередко коллективное обсуждение каких-либо вопросов на общем сборе (классном собрании) не удается именно потому, что ведущий собрание «забывает» о важнейшей роли микроколлективов (звездочек, звеньев, бригад и т. п.) и сразу же призывает высказываться «желающих». Очень часто после такого обращения наступает долгая пауза, никому не хочется выступать первым. И даже если потом прения все же разгораются, то все-таки выступают не все, а мнения тех, кто не выступил, не поступают в копилку коллективного размышления.

Особенно трудно (и вместе с тем важно!) приучить вносить свои мнения и предложения каждого младшего школьника, чтобы не допустить довольно типичного разделения класса на тех, кто любит высказываться и тех, кто быстро привыкает отмалчиваться. В этом плане и представляет большую ценность «двух-этапность» коллективного обсуждения с использованием на первом этапе возможностей маленьких коллективов, внутри которых действительно каждый может высказать свое отношение к обсуждаемому вопросу и от каждого товарищи *ждут* мнения или предложения.

И еще, как раз слабая активность ребят при таком «коллективном» обсуждении, когда пропускается первый этап – предварительное размышление в микроколлективах (поэтому, кстати, на общем сборе лучше всего сидеть по звездочкам, звеньям, а в старших классах, например, по «творческим бригадам») и сразу же предлагается выступать желающим, бросает тень на идею коллективной организаторской деятельности школьников и нередко побуждает отказываться от проведения общих сборов под защитой испытанной формулы: «Да разве ребята могут...»

Мы видели, что ребята могут, если их умело организовать. И все три выдвинутые первоклассниками решения вопроса о значке командира имеют смысл, свидетельствуют о творческих возможностях самых маленьких школьников.

Но Маргарита Алексеевна ведет своих воспитанников дальше. Она выдвигает перед ними новую общую радостную (для себя и для родителей) перспективу: подготовку и проведение праздника прощания с букварем (поскольку М.А. Бесова работает со своим классом по экспериментальным учебным программам, то этот праздник происходит в середине декабря) и, что еще более важно, организует коллективное планирование этой работы.

Правда, доля октябрят по сравнению с вкладом самой учительницы пока еще невелика, но это и понятно: ведь у ребят еще очень мал опыт такого рода праздников, но все-таки он есть благодаря детскому саду, поэтому они вносят целый ряд хороших предложений и толково распределяют между звездочками подготовительную работу. Сложнее с планированием самого праздника. Здесь Маргарита Алексеевна прибегает к приему, который мы называем условно «на выбор». В тех случаях, когда ребятам трудно представить себе содержание будущего дела или события, руководитель коллектива предлагает «набор» возможных форм, видов деятельности, а ребята должны выбрать для себя наиболее интересное и подходящее.

Такая задача также требует размышления, сравнения, «прикидки». Любопытно, что, проводя такую работу, ребята часто настолько сживаются с выбранным ими делом, что потом искренне уверяют: «Мы это придумали сами». В данном случае микроколлективы выбирали (каждый себе) то или иное выступление на празднике. Но могут использоваться, как мы это увидим в дальнейшем, и другие, более сложные варианты этого приема «на выбор».

* * *

Таковы первые шаги в организации воспитательной работы с октябрятами, тот период, который можно считать подготовительным, вступительным по отношению ко всему последующему пути.

Мы проследили картину этого периода на примере первого класса, что само по себе имеет существенное значение, однако не менее важно подчеркнуть, что каждый учебный год в любом классном коллективе начинается с подобной же «увертюры»: формирования микроколлективов (нужно обязательно дать возможность ребятам – после тех глубоких перемен, которые обычно приносит им лето – заново «открыть» друг друга, уточнить свои взаимные симпатии, установить внутренние связи и тактично помочь им в этом) и первого общего сбора. Конечно, в отличие от первого класса, во всех последующих этот период занимает не Два с половиной месяца, а всего лишь несколько сентябрьских дней, однако роль его остается исключительно важной.

Мы не случайно сравниваем этот период с увертюрой, ибо он, действительно, не только задает общий тон, определяет стиль, характер всей организации воспитательной работы, внеучебной (а во многом и учебной!) жизни класса, но и сразу же вводит в эту работу, в эту жизнь ведущие мотивы, то есть те стороны постоянной многообразной заботы каждого школьника об окружающих людях, которые и составляют основу его гражданского воспитания и самовоспитания:

- *повседневная* забота друг о друге, о своем коллективе, об окружающих людях.

- *общие дела* на пользу и радость себе и другим людям.

Мы убеждаемся также, что с первых шагов школьника обе эти взаимосвязанные и переходящие одна в другую стороны воспитательной работы могут строиться на началах *содружества* октябрят и пионеров, воспитанников и воспитателей (прежде всего – учителя, классного руководителя), что поэтому организация общественной жизни и воспитания уже в начальный период может носить подлинно *коллективный* характер.

Это особенно наглядно было видно пока на примере первого общего сбора, который М.А. Бесова и ее воспитанники провели с таким увлечением, быстро входя во вкус совместного творчества.

Уже этот первый опыт показывает, что, начиная работу даже с самыми маленькими школьниками, можно определить ряд практических вопросов-задач для коллективного обсуждения и решения: и по линии организации повседневной заботы (оформление «лица» коллектива – выбор названия, песни-девиза, значка-эмблемы и т. п.), и по линии организации общих «узловых» дел, например, праздника прощания с букварем – на пользу и радость себе и родителям. И, наконец, уже этот опыт начинает раскрывать роль учителя, как участника и руководителя коллективной организаторской деятельности. Учитель ставит вопросы-задачи, направляет ход обсуждения, поощряет предложения, предлагает дела на выбор, но все это не носит характера опеки, подмены собственной активности школьников, а напротив, открывает перед ними (перед каждым!) реальные пути для проявления этой активности, увлекает и побуждает к творчеству. Такая позиция педагога противостоит и игре в детское «самоуправление», когда ребята «решают» давно уже решенное взрослыми или приглашаются «внести изменения и дополнения» в спущенный им «сверху» план.

Нет, все решенное на общем сборе, о котором рассказано выше, было действительно решено сообща – первоклассниками, их вожатыми – пионерами и их учительницей.

Глава 3

Общие творческие дела на пользу и радость себе и окружающим

Переходя теперь к раскрытию каждой из сторон воспитательной работы с октябрятами и пионерами, подчеркнем, что в центре внимания, как и при рассмотрении подготовительного периода этой работы, находятся не отличительные особенности отдельных возрастных ступеней (они достаточно полно и глубоко охарактеризованы в «Ориентире»), а те стержневые линии общественной жизни школьников, которые, начинаясь в первом классе, определяют характер, обеспечивают преемственность и перспективность воспитательного процесса, идущего в этой жизни.

Итак, вернемся к опыту Маргариты Алексеевны Бесовой. Вспомним, что первый общий сбор ее коллектива раскрыл перспективу первого общего дела октябрат и их старших друзей – праздника прощания с букварем, намеченного на 13 декабря.

Вот несколько записей из дневника М. А. Бесовой, относящихся к периоду 13 ноября – 13 декабря.

«20 ноября.

Репетиция. После повторения слов остается первая звездочка. Обсуждаем, какие загадки подойдут для праздника, какие – нет. Выбрали так, что каждому досталось по две загадки. Отрабатываем дикцию и выразительность.

11 декабря.

Праздник прощания с букварем. Ребятишки нарядные, праздничные. К 12 часам собираются родители.

Люба и Надя встречают их у дверей школы и провожают в класс. Праздник начинается. Строем выходят участники декламации. Все поют «Песню болгарских школьников». Потом сказка, инсценировка.

Саша Д. – «Букварь». Свои слова произносит сердито, ни на кого не глядя, но чувствую, что просто от избытка внимания, направленного на него. Мама Саши ласково улыбается.

После праздника остаются несколько детей. Игорь Александрович учит их фотографировать. Витя, красный от смущения, фотографирует меня с девочками. Потом читаем книжки-подарки от шефов. Все уходят домой, зажав книжки под мышкой.

12 декабря.

Совет командиров объявляет конкурс на лучшее предложение, как меняться командирам.

13 декабря.

Большой общий сбор.

1. Обсуждение праздника.

Сначала думают в звездочках, потом – мнение каждой звездочки.

- Было хорошо, весело – и нам, и гостям!
- Только Саша невыразительно рассказывал...
- А Витя не пришел, подвел ребят...
- Мамам понравилось!
- Хорошие книжки подарили...

Я заключаю: главное, все вместе поработали и т. д., теперь радостно от того, что получилось все, что задумали.

2. Предложения звездочек о смене командиров (точнее, о ритуале такой смены).

«Спутник»: Звездочка стоит «смирно», командир – шаг вперед, ему – флажок.

«Космонавты»: Старый командир передает флажок новому.

«Орлята»: Вожатая передает флажок новому командиру.

«Звезда»: Весь класс стоит «смирно», все командиры выходят вперед, им вручают звездочки и флажки

«Солнышки»: Играет марш, все командиры подходя! к вожатой, она вручает флажки (такое же предложение и у шестой звездочки – «Флажки»).

Общий вывод – решение: после отчетов «старых» командиров звездочки совещаются и выбирают новых. Потом идет «парад командиров».

Звездочки выстраиваются, а командиры выходят вперед к вожатой группы. Вожатая говорит: «Звездочки! равняйся! Смирно! Вожатым звездочек приколоть флажки новым командирам!» Вожатые прикалывают флажки новым командирам. Под аплодисменты каждый командир возвращается к своей звездочке.

3. Распределение традиционных дел между звездочками (на две недели, потом поменяются).

«Спутник» – «Санитары».

«Космонавты» – «Библиотекари» (ведают классной библиотекой).

«Орлята» – «Журналисты» выпустят устный журнал или газету со своим названием.

«Звезда» – дежурные, помощники учителя («Хозяева класса»),

«Солнышки» – организуют игры на переменах («Игровики»),

«Флажки» – устроят концерт через две недели («Артисты»),

Предложение ребят: пусть каждая звездочка подготовит номер в такой концерт.

4. Новая перспектива: подготовка к новогоднему празднику. Конкурс между звездочками на лучшие предложения к этому празднику...»

Так снова начинает работать коллективная мысль, общими усилиями создается замысел нового общего дела. Снова происходит важнейший педагогический акт: потребность каждого ребенка в завтрашней радости и не менее сильная потребность в самостоятельном действии вызываются к жизни и претворяются в коллективном раздумье, коллективном раскрытии перспективы, в целой программе действий. Необычайно важно, что эта программа не внедряется в сознание ребенка «сверху», а рождается на его глазах, усилиями его товарищей и его собственными, а значит – становится его кровным, продуманным и прочувствованным делом. И пусть это пока программа одного только общего дела маленького коллектива, разве не проявляются в эти минуты ростки подлинно гражданского отношения к общему делу, не начинает формироваться то, что можно назвать противоядием от равнодушия, от той позиции, которая выражается «формулами» типа: «Я – человек маленький...», «Начальству виднее...»? Может быть именно здесь, в процессе коллективного планирования создаются, выкристаллизовываются начатки того сложного нравственного качества личности, которое называется «чувством ответственности»?

Но разве не бывает и так, что рожденный сообща замысел не находит достойного воплощения, на пути к цели совершаются многие ошибки, допускаются просчеты? И разве не охлаждает такой результат желание снова придумывать сообща? Не тормозит развитие чувства ответственности за общее дело? «Старались, старались – а что толку?»

Опыт Маргариты Алексеевны еще раз свидетельствует о том, что коллективное планирование – только часть сложной системы коллективной организаторской деятельности, успешно функционирующая лишь во взаимодействии с другими средствами. Укажем, во-первых, на необходимость использования элементов коллективного творчества в процессе осуществления плана, в повседневной работе по подготовке задуманного общего дела. В этом отношении примечательны «детали», о которых говорит запись в дневнике М. А. Бесовой от 20 ноября. Идут репетиции к празднику прощания с букварем. Нередко подобная работа превращается в сплошное «натаскивание» ребят. Маргарита Алексеевна пользуется каждым случаем, чтобы сохранить и укрепить у своих воспитанников то самочувствие, которое возникло у них на общем сборе. Она, например не сама отбирает и распределяет загадки, а вместе с октябрятами первой звездочки обсуждает принесенные ими загадки; ребята вместе с учительницей думают, «какие

загадки подойдут для праздника, а какие – нет» Каждый вовлечен в работу мысли: нужно сравнить, выбрать, а иногда и отстоять свое мнение... Потом опять таки вместе распределяют загадки между собой – и это тоже не механический прием: какие – кому? Над этим тоже стоит подумать. Но, может быть, не стоит? Может быть, все эти коллективные размышления – излишняя трата времени и сил учителя? Может быть, надо только, чтобы ребята побыстрее и попрочнее выучили к празднику – каждый свою порцию? Однако нетрудно понять, что лишь в раздумье над материалом крепнет подлинно сознательное к нему отношение, а в коллективном раздумье над тем, как лучше выполнить намеченное, становятся прочными связи ребенка с его коллективом, не гаснет, а разгорается желание участвовать в общем деле и участвовать как можно лучше.

Такой коллективный поиск наиболее удачных способов осуществления общего замысла, поиск, организуемый учителем в «будничной» период подготовки задуманного дела, не только учит ребят преодолевать неизбежно возникающие препятствия, не только предотвращает в какой-то мере возможные ошибки, но и – самое главное! – поддерживает и развивает дух коллективного творчества, возникший на общем сборе. Без такого повседневного поиска и повседневного поощрения учителем даже самых маленьких находок школьников этот дух может легко угаснуть в обстановке будничной школьной жизни, а перспектива общего дела перестанет быть действительно радостной для каждого ребенка.

Но вот общее дело сделано. Что-то понравилось всем, что-то всем не понравилось. Что-то не удалось, по мнению одних, а по мнению других, напротив, удалось. Как же быть? И вот, чаще всего, учитель на следующий же день в своем классе дает оценку проведенному делу, говорит о положительном, отмечает недостатки, одних хвалит, других порицает... И не замечает при этом, какие удивительные воспитательные возможности он теряет!

Да, мало коллективного планирования, даже подкрепленного и развитого коллективным поиском в период осуществления задуманного, нужен, необходим, как воздух, коллективный анализ сделанного.

Мы видим, как спустя день после праздника Маргарита Алексеевна созывает общий сбор, на котором прежде всего происходит коллективное обсуждение общего дела, коллективный разбор того, как выполнено задуманное и решенное месяц назад.

Таким образом, она смело берет «на вооружение» в работе с октябрятами не только коллективное планирование, но и тот вид

коллективной организаторской Деятельности, который самым тесным образом связан с планированием.

При этом М.А. Бесова успешно использует также «технику» организации коллективного обсуждения и оценки сделанного, разработанную нами ранее в пионерских коллективах. Она ставит перед октябрятами три вопроса-задачи: что было хорошо? Что было плохо? Что предлагаете на будущее? Эти вопросы обсуждаются сначала в звездочках, потом каждая звездочка высказывает свое мнение и предложения.

Здесь надо подчеркнуть особую роль каждого из трех вопросов (формулировки которых, конечно, могут и должны меняться, усложняться по мере накопления опыта организаторской деятельности) в обеспечении глубины и полноты анализа проделанной работы.

Первый вопрос-задача: «Что понравилось?» или «Что было хорошо?» (и почему?) нацеливает коллектив и каждого на внимание к добытому, найденному, помогает каждому осознать действительные успехи и коллектива в целом, и отдельных его членов, создать настрой уверенности в силах и возможностях коллектива, а тем самым подготавливает нужный психологический фон для откровенного разговора о недостатках, ошибках, неудачах и об уроках на будущее.

Второй вопрос-задача: «Что не понравилось?» или «Что было плохо?» (и почему?), предотвращает или «снимает» настроение благодушия, успокоенности, зазнайства (нередко рожденное успехом общего дела), настраивает на деловой тон, помогает определить слабые места в жизни коллектива, а значит – наметить нужные пути будущей работы.

Третий вопрос-задача: «Что и как будем делать?» или «Что надо учесть на будущее?» необходим для извлечения нужных уроков, для раскрытия новых перспектив, для углубления следующего этапа коллективного планирования.

К сожалению, судя по приведенным выступлениям первоклассников на большом общем сборе 13 декабря, третий вопрос остался в тени. Это можно объяснить, конечно, почти полным отсутствием опыта в анализе собственной коллективной деятельности. В дальнейшем М.А. Бесова все более настойчиво осуществляет все три линии коллективного анализа и оценки, понимая, что выпадение хотя бы одного вопроса ведет к серьезному искажению той картины прошлой и будущей деятельности, которая встает в процессе коллективного обсуждения собственного опыта. Без первого вопроса возникает впечатление сплошных недостатков и ошибок, подрывающее у иных участников общего дела уверенность в собственных силах и лишаящее их возможности извлекать уроки не только из неудач, но и из достижений,

пусть и очень скромных. Без второго вопроса легко воцаряется обстановка взаимного восхваления и теряется возможность учиться на собственных ошибках. Без третьего вопроса, который как бы синтезирует, объединяет две первых линии, обсуждение лишается своей направленности на будущее.

А ведь в том-то и состоит своеобразная диалектика этих двух видов коллективной организаторской деятельности – планирования и подведения итогов, что они взаимно подкрепляются и обогащаются: как коллективное обсуждение и оценка выполнения задуманного усиливают интерес к разработке планов, укрепляют ответственность каждого за их *реальность*, так и коллективное планирование, в свою очередь, строится особенно успешно на базе коллективного анализа итогов предыдущей работы.

Методически эта закономерность осуществляется в виде двух частей общего сбора октябрятского и пионерского коллектива, который обычно (кроме, пожалуй, самого первого в учебном году) включает в себя и обсуждение результатов проведенного дела, и коллективное раскрытие новой перспективы. Такое сочетание и опробовала впервые в своем коллективе М.А. Бесова на декабрьском общем сборе.

Но этот сбор вызывает интерес не только данным обстоятельством. Дело в том, что на нем М.А. Бесова начала использовать применительно к октябрятскому коллективу еще два важных средства вовлечения каждого члена коллектива в организаторскую деятельность: периодическую сменность выборного актива и чередование традиционных (текущих) дел – поручений (ЧТД или ЧТП).

Поскольку, однако, оба эти средства служат преимущественно организации повседневной заботы каждого школьника о своем коллективе и окружающих людях, мы рассмотрим их подробнее в следующей главе, а пока продолжим наше путешествие по «узловым» событиям октябрятской и пионерской жизни.

Вспомним, что уже праздник прощания с букварем был задуман и проведен М.А. Бесовой и ее воспитанниками не только «для себя», но и для родителей. Правда, в первом опыте Маргариты Алексеевны эта педагогическая возможность не была еще глубоко осознана и раскрыта. И здесь «на помощь» пришли другие наши выпускники, смело начавшие штурм давней традиции преобладания общих дел классного (да и школьного) коллектива, особенно праздничных, познавательных, спортивных, как *дел для себя* (в лучшем случае, с приглашением немногих гостей, обычно родителей).

Одним из классических примеров такого «самообслуживания» является новогодний праздник, на котором многие школьники выступают лишь

потребителями удовольствий (не в этом ли кстати кроется одна из главных причин того охлаждения к «школьной елке», которая охватывает с каждым классом все большее число ребят?).

И если у М.А. Бесовой в тот год новогодний утренник, хотя и разрабатывался коллективно, и делал каждого ее воспитанника организатором и активным участником общей радости, но лишь *своей*, учительница из города Риги Лидия Константиновна Широнина решила использовать богатейшие возможности этого праздника в целях воспитания у школьников заботливого отношения не только к своему классу, друг к другу, но и к окружающим людям.

Вскоре после того, как ученики Лидии Константиновны стали октябрятами, она предложила сделать сообща первое большое дело на радость себе и другим людям – устроить новогодний праздник в детском садике. (Здесь и дальше используются материалы курсовой работы на тему «Октябрятская забота о людях», которую Л.К. Широнина выполнила во время обучения на заочном отделении ЛГПИ им. А.И. Герцена, рук. И.П. Иванов.) Первоклассники с восторгом согласились. Однако Лидия Константиновна сказала, что готовиться к этому празднику надо будет долго и упорно, целый месяц придется работать в «Мастерской Деда Мороза», ведь нужно сделать очень много вещей для украшения детского сада, в подарок малышам. Поэтому работать будут только те октябрята, кто хочет, кто не боится потерять терпение. Пусть каждый подумает, дома поговорит с родителями, а завтра командиры звездочек скажут, кто берется за это дело и что предлагает сделать для дошкольников.

На следующий день оказалось, что будут работать все. Предложений поступило много, собрали и стали осуществлять самые интересные из них.

Октябрята и их старшие друзья – пионеры делали яркие колпаки, украшали их звездочками, разноцветными узорами, вырезали воротнички из гофрированной бумаги. Учительница побывала в детском саду и договорилась с заведующей, что октябрята и пионеры сами придут к ней, чтобы условиться о празднике. Это поручение выполнила третья звездочка под руководством своей вожатой. Дети договорились, в какой день они «тайно» могут украсить для праздника одну из комнат. Работа в дружинной «Мастерской Деда Мороза» закипела с новой силой. И вот уже целая делегация добрых волшебников украшает комнату снежинками, фонариками, гирляндами. В углу сооружается «Колодец сюрпризов». Волшебники переворачивают стол, закрывают ножки бумагой, на которой руками пионеров нарисованы рыбки и водоросли. В «Колодце» – игрушки, фигурки зверей, книжки-картинки и другие подарки, сделанные октябрятами для

аттракционов.

И вот – долгожданная встреча. Дошкольники встречают октябрят и пионеров с радостным удивлением (сюрприз!), узнают своих знакомых по садику, по дому. С некоторой завистью разглядывают октябрятские звездочки.

«Я тоже поглядывала на своих ребят, – рассказывает Лидия Константиновна. – Что-то новое появилось в их поведении, они как бы повзрослели».

По сигналу учительницы, незаметному для всех остальных, школьники повели малышей в празднично убранную комнату. Там еще стояла елка, вокруг которой несколько дней назад проводился «обычный» новогодний праздник. Малыши обрадовались, увидев, что елка еще украшена, но с особым удовольствием разглядывали новое убранство комнаты. Воспитательница сказала, что все украшения здесь сделаны октябрятами.

«Я боялась, – говорит Лидия Константиновна, – что эта встреча не принесет детям столько радости, сколько праздник, устроенный воспитателями. Но я глубоко ошиблась. Хотя на этот раз не было Деда Мороза, ребят ждали новые развлечения, новые сюрпризы».

Вот на празднике появляются лиса, заяц, волк, медведь, Снегурочка (октябрята первой звездочки), они принесли колпачки и воротнички, украсили ими всех малышей, водят веселый хоровод.

Вот октябрята второй звездочки пускают в ход «Колодец сюрпризов», откуда ребяташки вытаскивают ведерком всякие удивительные вещи и с восторгом показывают их друг другу и своим старшим друзьям.

Вот в других концах комнаты другие звездочки играют в разные игры, и трудно понять, кому они доставляют больше удовольствия – школьникам или малышам...

«Нашим ребятам нравилось быть старшими, – подводит итог своим впечатлениям Лидия Константиновна, – нравилось видеть, что их труд не пропал даром, что он принес радость малышам. Домой уходили возбужденные. В ушах еще звучали прощальные слова: «Приходите к нам еще!».

Да, конечно, не случайно учительница говорит о труде октябрят. Это был, действительно, упорный длительный труд, увенчавшийся не наградами и призами, а радостью тех, кому этот труд был посвящен.

Интересен и поучителен этот опыт уже тем, что здесь работают для дошкольников и с дошкольниками октябрята, да еще самые младшие октябрята – первоклассники. Ведь обычно так называемое «шефство» над детским садом – это дело пионеров 4-5-го классов, а младшие школьники, которые так близки к малышам, находятся тоже только в позиции

«подшефных». Опыт Л.К. Широниной, как и других педагогов, убедительно показывает доступность и пользу заботы октябрят о дошкольниках, но октябрят, действующих вместе с учителем и пионерами, под их руководством. Этот опыт примечателен и тем, что он дает наглядное доказательство глубины влияния на самих октябрят работы, организованной их учительницей, показал – неожиданно для самой учительницы! – насколько захватила их забота о малышах, какой простор для проявления самостоятельности, удовлетворения здоровых интересов, тяги к игре, для развития творческих способностей открыла эта забота перед ними.

Предоставим слово самой Лидии Константиновне.

«Мне казалось, – рассказывает она, – что этим прощанием и закончилась операция «Праздничный новогодний сюрприз», подготовленная октябрятами вместе со мной и пионерами. Но я ошиблась. Не прошло и несколько дней, как я узнала от родителей, что ребята третьей звездочки и часть ребят пятой звездочки (они живут в домах по соседству, гуляют в одном дворе), раздобыв где-то елку и попросив заведующую детской комнатой при домоуправлении, устроили сами праздник для малышей своего двора, украсили елку, комнату. Провели те же аттракционы, что и на празднике в детском саду. Когда об этом узнали ребята других звездочек, то они во время зимних каникул устраивали такие елки у себя на квартирах, если разрешали родители, или даже прямо во дворе. Водили с малышами хороводы, дарили им игрушки, сделанные своими руками».

Так пошла «цепная реакция» заботы о малышах, которую Л.К. Широнина подхватила и продолжает подкреплять своими советами, а главное своей заинтересованностью, и в последующие годы.

Но вернемся к 1-му классу. Успех первого большого доброго дела придает уверенность и учительнице и ребятам. Продолжая заботиться о малышах, они решают взяться за новое дело – сделать подарок своим мамам, устроить для них «большой-большой праздник» в день 8-го Марта. Эту перспективу Лидия Константиновна раскрывает перед своим классом и друзьями – пионерами еще в январе. Ведь приятно заботиться о маме не только в день 8-го Марта!

На уроках объяснительного и внеклассного чтения, на сборах звездочек читаются и обсуждаются рассказы и стихотворения о наших славных женщинах. Не навязчиво, но настойчиво, с большим тактом приучает Лидия Константиновна своих воспитанников относиться к учебе, как к делу, в котором ежедневно проявляется забота о маме, которым можно постоянно радовать маму.

А как же провести сам день 8-го Марта? На общем сборе октябрятской

группы и друзей из пятого класса этот вопрос горячо обсуждался. Октябрятам нравится предложение пионеров: поздравить мам звездочками. Так делали пионеры четыре года назад, когда сами были октябрятами-первоклассниками. Опыт друзей «берется на вооружение». Но вносится и новое. Пусть подготовка поздравлений и подарков ведется по секрету! Поэтому и вся операция получила название СНМ – Сюрприз нашим мамам. На том же общем сборе думали, что подарить. Решили вышить салфеточки в латышском национальном стиле для мам и бабушек. Лидия Константиновна дала образцы. Деньги на материал ребята просили у отцов («Так что, – говорит учительница, – они тоже стали участниками нашей операции!»). Материал пошли покупать вместе: Лидия Константиновна и представители от каждой звездочки.

«Работа закипела, – рассказывает учительница. – Никогда я не видела у ребят такого стремления все делать хорошо, правильно и красиво».

Вышивали салфетки, сочиняли и разучивали приветствия и даже... контрольный диктант украсили рисунком и «посвящением»: «Дорогой мамочке в день 8 Марта от сына (или дочери)...»

Но сюрпризы в этот день начались... для девочек. Оказывается, и здесь пошла «цепная реакция». Мальчики по собственной инициативе договорились между собой и в тайне от девочек проводили не операцию СНМ, а операцию СМИД – Сюрприз мамам и девочкам.

И вот утром 8-го Марта девочки, одна за другой, находили в своих портфелях открытки с поздравлением, а мальчишки, очень довольные, переглядывались и подталкивали друг друга.

После уроков ребята собрались звездочками и отправились по квартирам поздравлять мам.

«О последующих событиях, – говорит Лидия Константиновна, – я узнала от детей на следующий день, когда они рассказывали мне, перебивая друг друга, о том, как рады были их мамы». «А Танина мама даже плакала»... Ребята рассказывали о том, как многие мамы собрали их за столом и угощали чаем, конфетами.

Очень важно, что Л.К. Широнина сумела подхватить подъем, возникший у октябрят, и проявляет постоянное внимание к их заботе о своих родных, о старших.

Чрезвычайно характерны для понимания результативности этой работы учительницы с классом следующие два эпизода.

Первый связан с празднованием 19-го мая дня рождения Всесоюзной пионерской организации.

Когда октябрята-первоклассники еще в апреле слышали от своих

друзей-пятиклассников, что пионеры готовятся к этому празднику, они прибежали к учительнице: «А можно мы поздравим наших пионеров? Сделаем им сюрприз?».

И вот снова собираются звездочки, но уже без своих вожатых (секрет-то ведь от них!), собираются дома, помогают мамы, бабушки...

19-го мая неожиданно для пятиклассников вся октябрятская группа 1-б класса пришла на торжественную пионерскую линейку. Песни, стихи, самodelки-подарки... Каждый пионер получил от октябрят букет подснежников.

Второе событие произошло вскоре после этого, в конце мая, когда все четыре первых класса 54-й школы собрались в свой первый однодневный поход. Вот первоклассники собираются в назначенное время у школы. Все охвачены радостным возбуждением: еще бы, идем в настоящий поход! И тут случилось непредусмотренное. Вот как описывает эту историю сама Лидия Константиновна: «Перед походом решили сделать себе пилотки из газетной бумаги. Большинство ребят забыло, как их складывать (этому мы учились в 1-й четверти учебного года). Я им показала еще раз. И вот мы, веселые, гордые, выходим во двор в шапках-пилотках. На нас с завистью смотрят все другие первоклассники. Слышатся реплики: «Это им учительница сделала». Дети протестуют: мы сами складывали пилотки! Кто-то из ребят попросил сделать шапку для него, а мои подхватили эту просьбу и тут же сказали, что мы можем сделать такие пилотки всем первоклассникам. И нужно было видеть, с какой радостью они взялись за эту работу! Каждый старался изготовить шапочку как можно лучше. Чтобы обеспечить всех первоклассников, ребята сделали не меньше трех пилоток каждый... Октябрята видели радость и благодарность сверстников, сами сразу как-то подтягивались, становились серьезными от сознания того, что принесли радость другим».

И тот и другой эпизоды показывают, как может расширяться сфера заботы октябрят об окружающих людях, как эта забота изменяет и обогащает привычные, сложившиеся отношения. Вот отношения октябрят к пионерам. Это обычно отношения тех, о ком заботятся, к тому, кто заботится, отношения «подшефных» к «шефам». Но оказывается, можно и самим заботиться о шефах, можно и самим удивлять и радовать старших товарищей и из подшефных превращаться в настоящих друзей!

А взаимоотношения параллельных классов? Разве не носят они зачастую характер соперничества (возбуждаемого примитивной организацией соревнования), а то и просто равнодушия к «соседям»? И вот в маленьком эпизоде с пилотками из газетной бумаги приоткрывается

удивительная красота и богатство совсем других отношений между классными коллективами: отношений взаимной заботы, взаимного стремления радовать друг друга, делиться с товарищами всем своим хорошим. Наверное, неслучайно Л.К. Широнина замечает «серьезность» первоклассников, надевавших шапочки своим товарищам. Что-то необычное и очень важное почувствовали они в этот момент.

Но еще существеннее то, *как* строится эта забота октябрят о малышах, о взрослых, о товарищах по школе и как она осуществляется.

Прежде всего надо отметить, что октябрята совершают добрые дела *по доброй воле*. Напомним, как привлекла Л.К. Широнина своих учеников к работе для детского сада. Она подчеркнула, что эту работу будут делать только те, кто захочет. Не повинность, не принудительное задание, даже не обязанность, а добровольное дело. И эта добровольность не только не тормозит активность, а, напротив, воодушевляет ребят, окружает труд на пользу другим людям ореолом почета. Значение этого условия трудно переоценить. Не по обязанности, диктуемой «сверху», а по собственному желанию. Сначала это желание возбуждается учителем (радостная перспектива праздника, сюрприза!), а затем, после реальных переживаний радости, данной людям, превращается в потребность давать эту радость. И именно потому, что в октябрятах начинает жить, развиваться такая потребность, они сами начинают искать общие дела на пользу и радость окружающим (продолжение операции – Праздничный новогодний сюрприз в детской комнате и во дворах после праздника в детском саду), сами осуществляют «перенос», распространяют заботу и на других людей (превращение операции СНМ в операцию СМВД), а различные жизненные обстоятельства, которые при отсутствии такой потребности оставили бы октябрят пассивными, служат теперь как бы искрами, зажигающими горячее желание помочь, обрадовать, позаботиться, вдохновляющими детей на активную деятельность (сообщение о празднике 19-го мая – и коллективная подготовка сюрприза пионерам, просьба мальчика из другого класса – и дружная работа по изготовлению пилюлек для всех первоклассников и т. п.).

Чрезвычайно важным представляется нам явление, которое несколько раз отмечалось выше и обозначалось термином «цепная реакция». В самом деле, переживание удовлетворения, гордости, душевного подъема неизменно возникает у ребят, когда они видят и всей душой ощущают радость, приносимую ими другим людям – младшим, сверстникам, взрослым. И это же переживание становится источником, стимулом новой инициативы, нового желания снова сделать людям что-то хорошее.

Отсюда еще одна особенность участия октябрят в общих делах: это

бескорыстие, ненужность каких-либо других стимулов, кроме самого результата доброго дела. Не ради награды, а ради радости других людей!

Именно это условие эффективности и глубины воспитывающего влияния дел на пользу и радость людям (равно как и тесно связанное с ним условие добровольности) было понято и ярко воплощено Аркадием Петровичем Гайдаром в его «тимуровской команде», рожденной в жизни и вошедшей в жизнь миллионов советских школьников сороковых годов. Отсюда и секретность тимуровских дел – не как чисто игровой прием, но прежде всего как игровой способ деятельности, обеспечивающий и воспитывающий бескорыстие, скромность, самоотверженность.

К сожалению, именно этим условиям организации заботы школьников о людях особенно «не повезло» в дальнейшем, когда под флагом «тимуровской работы» сплошь и рядом стали «проводиться мероприятия» по заданию учителя, секретность, столь дорогая сердцу первых тимуровцев, исчезла под бдительным оком чиновников от воспитания, а важнейшими стимулами добрых дел стали различные хитроумные виды соревнования: сначала с баллами, потом с вымпелами, флажками, звездочками, ракетами и т. п. И если порочность оценки заботы о людях баллами постепенно стала понятна всем, то гораздо сложнее дело обстоит с пониманием существа процесса, характера общественной деятельности октябрят.

Опыт Л.К. Широниной, как и многих других учителей, показывает, как подлинно «гайдаровская» организация заботы октябрят и пионеров об окружающих людях, добровольность и бескорыстие заботы воодушевляют детей, побуждают их трудиться упорно, добросовестно, сделать как можно лучше, раскрывают и формируют их творческие способности.

В этом еще одна особенность тимуровских дел. Они предусматривают широкий простор для выдумки, инициативы, фантазии, не терпят мелочной регламентации и опеки. Мы видели это в опыте Л.К. Широниной: октябрята и пионеры думают, что сделать для малышей, для мам, для пионеров, придумывают, сочиняют, конструируют.

Учительница размышляет вместе с ребятами, советует им, привлекает пионеров и родителей, октябрята обогащаются опытом старших, но применяют его по-своему, стремясь сделать как можно лучше.

Вот, по крайней мере, три важнейших требования, которым должны удовлетворять общие дела школьников на пользу и радость себе и другим людям: *добровольность, бескорыстие, творчество*. В осуществлении этих требований у педагога есть замечательный помощник – игра. Игра как метод организации любого вида деятельности детей, в том числе и прежде всего – труда на общую пользу. Здесь надо коснуться одного, весьма

распространенного мнения о несовместимости игры и труда. Игра отличается от труда тем, что ее результатом не могут быть общественно полезные ценности – такова суть этой точки зрения.

Но что такое «тимуровская работа?» Серьезные дела. Забота о людях – моральная и трудовая. И в то же время – игра. Захватывающая, романтическая, творческая игра ребят. Можно ли разделить эти две стороны тимуровской деятельности? Можно, но тогда-то и возникает «забота о людях» по обязанности, ради награды, под опекой. Деятельность, может быть, и дающая материальный, лучше сказать, внешний эффект, но не способная развивать подлинно коммунистическое отношение к людям, труду, жизни.

Именно творческая игра позволяет педагогу легко и успешно вводить в общественно полезную деятельность детей нужные условия ее наибольшей воспитательной эффективности – добровольность, бескорыстие, творческий дух, не прибегая к долгим разъяснениям, нравоучительным беседам, инструкциям. Легко понять, почему это происходит. Ведь любая творческая игра строится на основе добровольного согласия ее участника и максимального проявления их творческих способностей – смекалки, фантазии, целеустремленности – без всякого расчета на вознаграждение за участие в игре.

Сплав творческой игры и труда на общую пользу, характерный для октябрятской и пионерской заботы о людях, дает разные виды тимуровских дел в зависимости не только от содержания трудового процесса, но и от особенностей игрового метода. Так, в трудовых играх типа «Мастерская Деда Мороза», «Фабрика», «Кинотеатр», «Почтамт» в качестве игрового катализатора действует ролевая организация работы, отражающая реальные производственные отношения советских людей, а в тимуровских операциях, таких как Праздничный новогодний сюрприз или Сюрприз нашим мамам, – игровые условия (но опять-таки отражающие жизненные ситуации!) «секретности» и «сюрпризности» добрых дел.

Своеобразная педагогическая диалектика заключается в том, что именно игровая ситуация ставит октябрят и пионеров в позицию людей, добровольно взявшихся за *жизненно важное дело* и отвечающих за него друг перед другом и перед своей совестью. В такой позиции нельзя действовать по принуждению, ради личных благ, кое-как или по шпаргалке.

В этих же условиях и пионеры, и взрослые выступают чрезвычайно рельефно, как старшие товарищи октябрят в *общем* жизненно важном деле: как их инструкторы («мастера»), советники, командиры, комиссары, а часто просто как сотрудники, только более опытные.

Итак, отвечая на вопрос о том, *как* должны строиться общие дела,

чтобы они не были дополнительной и обременительной нагрузкой, чтобы они не ограничивали детей и подростков в их естественной тяге к игре, романтике, самостоятельности, а становились бы для каждого желанным, любимым видом деятельности, формирующим душевное благородство, лучшие гражданские качества, – можно сказать коротко: это достигается, если октябрята и пионеры действуют добровольно, бескорыстно, творчески – с хорошей выдумкой, смекалкой, изобретательностью. Одним словом, п о т и м у р о в с к и .

Как мы могли уже убедиться на примерах отдельных общих дел, именно коллективная их организация – планирование, подготовка, оценка – позволяет придать этим делам «тимуровский» характер.

Продолжая раскрытие педагогических возможностей коллективной организаторской деятельности школьников и их старших друзей – воспитателей, вернемся к опыту Маргариты Алексеевны Бесовой.

После новогоднего праздника и зимних каникул она ставит перед своим коллективом новую задачу: составить совместными усилиями план уже не одного, ближайшего общего дела, как раньше, а нескольких интересных и полезных дел на всю III четверть, т. е. на два с половиной месяца.

И во время этой же «стартовой» беседы Маргарита Алексеевна выдвигает перед микроколлективами н а п р а в л я ю щ и е вопросы или (как мы говорим ребятам) дает им на выбор «маршруты для разведки общих дел»: «Что можно сделать в январе? Как отпраздновать День рождения Советской Армии? Что устроить в честь праздника Восьмого Марта? В каком пионерском деле помочь своим товарищам – пятиклассникам?»

Каждая звездочка может выбрать любой маршрут (а если хочет, то не один, а два-три, или даже все) и до общего сбора провести разведку: подумать, посоветоваться, «посмотреть вокруг», поговорить со старшими друзьями – пионерами, родителями, школьным библиотекарем... И, конечно, – добавляет учительница, – каждая звездочка может посоветоваться и со мной – но только «по секрету». Подумаем вместе, но так, чтобы до общего сбора другие не знали, что мы придумали, а то будет неинтересно...

Время на разведку небольшое – два-три дня. Но это необычайно важное дело! Конечно, первоклассники используют его не так, как старшие октябрята, или, тем более, пионерские звенья 6-7 класса. Однако из года в год именно в таких периодически повторяющихся и усложняющихся по содержанию и формам действиях формируются привычка и умение всматриваться в окружающую жизнь и думать над тем, как ее улучшить, что

сделать хорошего для своего коллектива, для близких и далеких людей, для родного края, для Родины.

А прием «разговора по секрету» с микроколлективами (звездочками, звеньями) дает педагогу прекрасную возможность быть в позиции не опекуна, а старшего друга – участника и тактичного руководителя организаторской деятельности школьников, не навязывать свои предложения, а «подбрасывать» для размышления (на выбор) различные возможные варианты, советовать, где можно было бы еще посмотреть, с кем поговорить, что почитать в пионерских газетах и журналах...

И вот финал разведки: Большой общий сбор.

Прозвучало короткое вступительное слово вожатой октябрятской группы, напомнившей цель сбора, прошли пять минут, во время которых звездочки, сомкнувшись, собрались с мыслями, окончательно решили, что будут предлагать. Теперь один за другим, по кругу, выступают командиры с предложениями своих микроколлективов.

«Орлята»: в январе вечер сказок и загадок, игры на горке.

«Спутник»: катание на лыжах, поход на лыжах в лес.

«Космонавты»: в январе чтение сказок и книг; ко Дню Советской Армии – концерт; к 8 Марта – сюрприз мамам.

«Флажки»: сделать игрушки из природного материала и подарить малышам детского сада.

«Звезда»: игры на горке; помочь пионерам собирать бумагу.

«Солнышки»: игры на улице, поход на лыжах.

Вдумаемся в эти предложения октябрят. Отчетливо видно, как используется ими уже накопленный опыт, делаются попытки «трансформировать» его применительно к новым задачам, в тех направлениях, которые намечены учительницей. «Вечер сказок и загадок», «Чтение сказок и книг» — это от успеха познавательных дел при подготовке к «Празднику Букваря» и «Празднику елки», от успеха самих праздников. «Концерт ко Дню Советской Армии» — тоже от праздников, от концертной их части, а также от первых выступлений звездочек в роли «Артистов». Предложение «Сделать игрушки из природного материала и подарить малышам детского сада» навеяно успехом предновогодней «Мастерской Деда Мороза» и подсказано учительницей во время «секретного разговора». «Помочь пионерам собирать бумагу» – это, конечно, от общения со своими вожатыми, от интереса к их делам, к их заботам. И вот, наконец, самая обширная группа предложений: «игры на горке», «катание на лыжах, «поход в лес» и т. п. Здесь – как в зеркале – и общая потребность в игре, и личный опыт зимних развлечений, и тяга к «настоящему», к трудному («поход»!).

Предложения высказаны. Все они нравятся ребятам. Что же делает теперь Маргарита Алексеевна? Она избегает обеих ошибок, которые подстерегают педагога, ведущего процесс коллективного планирования: не отвергает прямо или косвенно предложения самих ребят, заменяя их своими собственными, и не принимает их в том незаконченном виде, в каком они высказаны. Учительница развивает, углубляет, оформляет, уточняет предложения ребят, т.е. вместе с ребятами участвует в составлении плана, внося свою долю, ту самую, которую не могут внести ребята.

«Вечер сказок и загадок»? «Чтение сказок и книг»? Отлично придумано! Но каких сказок и загадок? Их так много. Мы все время будем их читать, загадывать, сочинять. А в этот раз – о чем? Ребята мгновенно тянут руки... Из нескольких предложений выбирается одно, понравившееся почти всем: о животных и птицах.

И Маргарита Алексеевна добавляет последний «штрих»: «Давайте устроим не просто вечер или сбор, а сбор-путешествие в мир животных и птиц». «О, вот это да!» – все страшно довольны.

И на доске появляется первая запись под заголовком: «Наши общие дела в январе, феврале, марте» Запись гласит:

1. Сбор-путешествие в мир животных и птиц (в январе).
 - Кто же придумал это интересное дело?
 - Мы!

Мы – это и ребята и их учительница. И это действительно так.

За этой записью – еще несколько:

2. Боевая зимняя спартакиада – в честь праздника 23 февраля (игры на улице, катание на лыжах и т. д.).
3. К 8 марта – праздничный Сюрприз мамам.
4. Участвовать в пионерской операции «Б-С» (Бумагу – стране).

И пока – все. Всего 4 общих дела. И это очень правильно! Как страдаем мы от неведомо когда и кем привитого стремления провести побольше воспитательных мероприятий и измерить уровень воспитательной работы их количеством...

Нет, в нашей области особенно актуально звучат ленинские слова «Лучше меньше, да лучше!» Пусть только это будут не «мероприятия», а общие творческие дела, т.е. дела, и участниками, и организаторами которых становятся действительно все ребята, вместе и во главе со своим руководителем-педагогом.

Но для того, чтобы каждый стал не только исполнителем, но и организатором этих дел, мало включить всех в коллективное планирование,

нужно сделать октябрят участниками повседневной, текущей организаторской работы.

Поэтому нельзя ограничиваться только определением перечня дел; общий сбор должен решить также вопрос о том, кто будет организатором каждого дела.

Когда учитель выпускает из поля зрения этот момент, ребята уходят со сбора, не почувствовав личной ответственности за судьбу задуманных дел.

М.А. Бесова в этом первом же коллективном составлении плана на большой период решила использовать все три основных типа организации общих дел, рекомендованных нами: 1) посредством «совета дела», т. е. временного руководящего органа, созданного специально для подготовки и проведения одного дела из представителей каждого микроколлектива (звездочки, звена и т. п.); 2) через организаторскую работу одного из микроколлективов, принявшего на себя шлем ответственности за данное дело, и 3) с помощью «совета командиров», обычно берущегося за организацию самых трудных дел.

Итак, эти средства были использованы следующим образом. Для организации сбора-путешествия и зимней спартакиады были созданы советы дел: каждая звездочка выделила по октябренку (добровольцев!) в тот и Другой совет (всего – 12 человек). За участие октябрятской группы в сборе бумаги вызвалась отвечать звездочка «Орлята» (6 человек). Руководить операцией ПСМ было поручено совету командиров (6 человек).

Таким образом, 24 октябренка, т. е. больше половины, заняли позицию непосредственных организаторов практических дел всего коллектива.

Надо сказать, что в этой системе особую роль играют советы дел, представляющие своеобразное развитие макаренковских «сводных отрядов», которым, как известно, Антон Семенович придавал исключительное значение, называя их важнейшим изобретением своего коллектива.

Наши советы дел являются сводными отрядами организаторов. Сила их в том, что каждый из них объединяет представителей, уполномоченных всех микроколлективов. Члены совета дела и принимают нужные решения по подготовке и проведению общего дела, и непосредственно организуют это дело в своих звездочках, звеньях. Особенно эффективно использование совета дела, когда целесообразно готовить общее творческое дело по микроколлективам, даже по секрету друг от друга (общая картина известна только членам совета, которые координируют усилия микроколлективов), а само это общее дело складывается из сюрпризов каждой звездочки, звена.

Важно к тому же, что в советы дел ребята входят по желанию, в

зависимости от своих интересов, поэтому их организаторская работа носит конкретный характер, опирается на собственный опыт и тесно связана с привлекательным практическим делом. И вместе с тем есть возможность в течение года охватить такой организаторской работой в составе советов дел каждого члена коллектива, да еще не один раз. В р е м е н н ы й характер этой работы также имеет свои преимущества: она не успевает надоесть, позволяет спустя какое-то время войти в состав другого совета и попробовать свои силы в организации другого, тоже интересного, дела. Таким образом, «советы дела» являются своеобразной массовой школой организаторов практических дел и в сочетании с другими формами коллективной организаторской деятельности способны – начиная с октябрьского коллектива – вносить существенный вклад в воспитание общественной активности школьников.

Но, конечно, использование советов дел требует и специальной педагогической инструментровки. Так, очень важно, чтобы члены совета дела не только несли в свои микроколлективы придуманное и решенное в совете, но и, с другой стороны, несли в совет мнения, мысли, предложения своих товарищей по звездочке, звену.

Понимая это, Маргарита Алексеевна заканчивает январский Большой общий сбор заданием каждой звездочке: обдумать, как лучше провести сбор-путешествие (это – ближайшее дело). А члены совета дела (штаба этого путешествия) принесут предложения своей звездочки на заседание штаба.

Спустя несколько дней, 21 января, собирается совет дела, причем собирается вместе с вожатыми звездочек – пионерами.

Получает слово каждый член совета и рассказывает о том, что предлагает его звездочка. Октябрюта говорили о многом: придумать сказки о животных; нарисовать животных; «рассказывать так, как будто были там»; показывать рисунки и рассказывать, кто нарисован, где живет, чем кормится; посмотреть фильм о животных. Пионеры предложили на сборах звездочек читать книги о животных. В результате было решено провести сбор-путешествие так: каждая звездочка выберет себе нескольких животных или птиц, расскажет, где они живут, чем питаются, как выглядят; нарисует этих животных и покажет картинки ребятам. Можно, придумать свою сказку или стихотворение о животном,, задать остальным звездочкам загадки.

Сбор-путешествие состоялся через неделю, 29 января. А на следующий день Маргарита Алексеевна собирает короткий общий сбор, чтобы «по горячим следам» обсудить проведенное дело (общий сбор такого типа мы со времени Союза энтузиастов называем « о г о н ь к о м », в память о вечерних беседах с пионерами – вокруг небольшого костра).

И это обсуждение еще раз показало, как важно, начиная с младшего

возраста, учить школьников оценивать не только свой положительный опыт, но и собственные ошибки.

Начали с вопроса «Что было хорошо?». Всем понравились выступления звездочек «Орлята» и «Солнышки»: они сочинили сказки, маленькие рассказы о животных, придумали вопросы, загадки.

А почему они все это сделали?

Потому, что собирались, придумывали, «каждый постарался».

Но особенно оживленно обсуждали второй вопрос – «Что было плохо и почему?»

Впервые воспитанники Маргариты Алексеевны развернули критику и самокритику своих действий. «Очень мало готовились», «Рассказывали только то, что в классе читали». «Сами не сочиняли». Попало крепко и командирам остальных четырех звездочек. И если после сбора-путешествия многие впали в уныние, чувствовали, что что-то было плохо, в общем не очень интересно, то с «огонька» уходили в боевом настроении Большинство открыто выражало свое удовлетворение: «Вот так всегда надо, верно, Маргарита Алексеевна?» «Теперь знаем, как надо готовиться». Даже те, кому больше всего досталось от товарищей, уходили в раздумье, с желанием «показать себя».

И уроки первого «путешествия», были, действительно, учтены октябрятами и пионерами. 12-го февраля был объявлен конкурс на лучшие предложения о зимней спартакиаде, которую решили устроить 22 февраля и посвятить празднику Советской Армии.

Затем, через несколько дней, совет спартакиады и вожатые обсудили предложения. Ребята задумали много разных состязаний: кто дальше съедет с горы, быстрее пробежит на лыжах, точнее попадет в цель снежками и т. д. Внесла свой вклад и Маргарита Алексеевна, предложив штурм снежной крепости...

И теперь уже командиры звездочек и члены совета дела не дали покоя своим товарищам: чуть ли не каждый день тренировались.

«Спартакиада получилась отлично, – рассказывает Маргарита Алексеевна, – прошла очень весело. Когда дети возвращались домой, их было не узнать – это были какие-то снежные куклы...». На следующий день, 23-го февраля, устроили концерт-молнию, посвященный дню Советской Армии (на подготовку номеров каждой звездочке было дано 20 минут, что страшно захватило ребят), а потом обсудили итоги спартакиады. В заключение звездочка «Солнышки» показала экстренный выпуск устного журнала – о победителях состязаний...

Не будем рассказывать о всех практических делах, организованных

ребятами и их учительницей. Важно отметить, что внимание к организаторской работе не только не засушило жизнь октябрятского коллектива (как этого иногда опасаются), а напротив, помогало превращать каждое из организуемых общих дел – познавательных, спортивных, трудовых – в настоящий праздник детского творчества, побуждало октябрят к частым встречам вне школы, к интересным занятиям и играм дома и на дворе, поддерживало в каждом октябрёнке желание что-то делать для коллектива, делать все лучше, все интереснее... «Каждый день (правда, не всегда это получается, как хочется), – говорит Маргарита Алексеевна, – у ребятшек есть какая-то общая радость, иногда они просто весело над чем-то посмеются. Всегда есть какая-то общая цель впереди: или познавательное дело, или трудовая операция... С удовольствием наблюдаю, как трудятся по звездочкам: вытирают парты в классе, подклеивают книжки... Часто общая радость возникает в учебной работе, когда нужно решить трудный пример, сделать вывод, вылепить что-то из пластилина в подарок малышам...».

Вдумываясь в эту картину жизни классного коллектива, отмечаешь, как естественно общие «узловые» дела октябрят, организуемые на началах коллективного творчества, сочетаются с повседневной заботой друг о друге, о своем классе и об окружающих людях. Но прежде чем перейти к раскрытию этой, другой стороны общественной жизни и воспитания школьников, вернемся, обогащенные анализом практического опыта, к вопросу о направленности и педагогических возможностях общих творческих дел.

Прежде всего подчеркнем, что этим делам не соответствует название «воспитательные мероприятия», столь часто употребляемое в школьном обиходе. Если уж и применять этот термин явно канцелярского происхождения (за неимением более удачного), то только в отношении таких форм прямого воздействия на воспитанников, целью которых является открытая передача готового опыта, как, например, этические и другие беседы, экскурсии, политинформации, «культпоходы», проводимые воспитателями для детей.

В отличие от подобных форм воздействия (об их месте в системе воспитательной работы – в заключительной главе книги), общие творческие дела – это события общественной жизни классного (и школьного) коллектива, совершаемые творческими усилиями Младших и старших, воспитанников и воспитателей на пользу и радость всему коллективу или, что особенно ценно, и своему коллективу, и другим людям (другим – а значит и себе!).

Почему так важно в направленности общих творческих дел выходить за

рамки своего коллектива, понять нетрудно. Задача порадовать других людей, принести им пользу, передать что-то хорошее (если – об этом уже шла речь выше – такая задача выдвигается как дело добровольное, как дело чести, как дело, требующее находчивости, смекалки, фантазии) возбуждает чувство ответственности, чувство товарищеской солидарности, повышает требовательность друг к другу и к себе. Мы особенно хорошо видели это на примере новогоднего праздника, устроенного для малышей октябрятами и пионерами вместе с Л.К. Широниной и под ее руководством.

История «цепной реакции», развернувшейся после этого праздника, та естественность, с которой стали одно за другим организовываться трудовые дела и расти требовательность первоклассников к своему поведению, учебе, подтверждают верность нашего замысла: чем раньше школьники испытают «вкус» высшего человеческого удовольствия – от пользы и радости, бескорыстно доставляемой другим людям, тем легче и быстрее разовьются у каждого воспитанника качества юного общественника и организатора.

И опыт М.А. Бесовой, и опыт Л.К. Широниной, и опыт многих других умных и энергичных учителей начальных классов, классных руководителей и пионерских вожатых, показывает, сколь широк может быть круг людей, на пользу и радость которых организуются и будут организовываться общие дела октябрят и пионеров (а следовательно, и сколь разнообразно может быть влияние этих дел на самих школьников – на рост их знаний, умений и навыков, на их воспитание и самовоспитание): это и малыши – в детском саду, во дворе дома, в своих семьях, и взрослые члены семей – отцы и матери, бабушки и дедушки, старшие сестры и братья; это и ветераны труда, участники боев за Родину, и родные погибших, и семьи ушедших служить в Советскую Армию; это и товарищи из младших, параллельных и старших классов, и учителя, сотрудники, выпускники родной школы; это и «шефы» – труженики родного села, поселка, города, и «далекие друзья» – школьники и учителя из других городов, областей нашей страны, строители и геологи, экипажи кораблей и воинские коллективы, метеорологи и полярники...

Естественно, что забота школьников об окружающих людях чаще всего осуществляется в форме трудовых дел – разнообразных «*трудовых операций*», например, типа *праздничный сюрприз* (когда школьники готовят своими руками подарки, украшают помещения и т. п.), типа «*тимуровская атака*», «*десант*», «*рейд*» – по охране природы, по благоустройству родной школы или поселка, района, по увековечению памяти героев и т. д., а также в форме различных *трудовых ролевых игр*, таких как «*Мастерская Деда Мороза*», «*Пионерско-октябрятская фабрика*», «*Кукольный театр*», «*Почтамт*», чаще всего организуемых для успешного проведения трудовых

операций к празднику.

Но важно иметь в виду, что и другие виды общих творческих дел – познавательные, спортивные, оборонно-спортивные дела, которые, казалось бы, делаются прежде всего «для себя», с успехом могут быть нацелены и на заботу об окружающих людях, организовываться по принципу: «польза и радость другим – польза и радость себе».

Делать это октябрятский и пионерский классный коллектив может разными способами.

Во-первых, приглашая к себе в гости и устраивая для приглашенных – как своеобразный сюрприз – одно или несколько коротких познавательных дел или спортивное состязание (например, веселую спартакиаду, сюиту туристических игр и т. д.) или игру на местности, причем гости становятся зрителями – «болельщиками», а еще лучше, если входят в состав команд, действуют в качестве членов жюри и т. п.

Для подобных встреч можно использовать разнообразные «универсальные» познавательные дела-обозрения (с соответствующим возрасту участников усложнением содержания и приемов), например, такие:

игра-путешествие по временам года, по родному краю, по Союзу, вокруг света, по профессиям, «на машине времени» и т. д., причем каждый микроколлектив «ведет» остальных участников встречи по одному из участков (на одной из «станций») путешествия;

турнир-викторина (Ту-Ви), во время которой каждая команда задает следующей по кругу (Ту-Ви «кольцом») или любой другой (Ту-Ви «змейкой») или по очереди всем остальным (Ту-Ви «веером») один или несколько вопросов по выбранной сообщаемой теме; идет живой обмен знаниями, интересами, догадками, совместный поиск решения трудных познавательных задач;

эстафета любимых занятий, дающая возможность каждому участнику поделиться (рассказать, показать, ответить на вопросы) своим опытом и узнать о других увлекательных делах; может организовываться в разных вариантах – или на основе микроколлективов (*каждый* из членов микроколлектива и его гостей-друзей «в узком кругу» делится своим любимым занятием, а затем – во втором туре – от каждого микроколлектива выступают перед всеми участниками встречи по одному представителю) или на основе объединений по интересам, при этом сначала идет обмен опытом по таким объединениям, а потом каждое объединение рассказывает остальным о своем увлечении;

устный журнал, состоящий из разных «страниц», с которыми выступают отдельные участники встречи или небольшие их группы, причем

содержание и жанры выступлений выбираются прежде всего на пользу и радость гостям – от «странички-сказки» и «странички-загадки» для малышей к «страницам» типа «тайны природы», «герои живут рядом», «голоса любимых поэтов» для сверстников и старших друзей;

эстафета-ромашка – своеобразный смотр находчивости, остроумия, фантазии, участники которого (по командам) решают – в короткое время, не более 20-30 минут – доставшиеся им на лепестках «ромашки» задачи на импровизацию (например, инсценировать такую-то поговорку или пословицу, придумать и показать сценку или серию сценок на такую-то тему, сочинить маленький рассказ по такому-то началу и т. п.) и затем показывают по очереди свое решение в общем кругу;

концерт-молния, во время которого каждая команда (команды создаются на основе микроколлективов или по жребию) выступает для остальных участников с «сюитой» номеров нескольких жанров (количество и характер жанров одинаковы для всех команд), например, с песней, танцем, сценкой на любую или на одну и ту же тему, причем выступления эти готовятся всеми командами одновременно, экспромтом – за 15-20 минут и т. д. (Разработка общих творческих дел – трудовых, познавательных, спортивных, их вариантов, «техники» подготовки и осуществления – является одной из задач, взятых на себя Коммуной имени Макаренко. Результаты первых лет этой работы КиМ обобщены в сборнике по методике 50-и коллективных творческих дел, издаваемом ЛГПИ им. А.И. Герцена).

Во-вторых, октябратский или пионерский коллектив может сам придти «в гости» к своим друзьям – в детский сад, в параллельный класс, к шефам и т. п., где в подарок хозяевам (и, возможно, с их участием) устроит то или иное познавательное дело, веселую спартакиаду и т. д. При этом, как и в предыдущем случае, не стоит увлекаться теми элементами соревнования (распределение мест, выставление баллов и т. д.), которые могут вызвать огорчение, взаимные обиды, разжечь соперничество, т. е. затруднить достижение основной цели общего дела: польза и радость другим и себе (каждому). Если уж нельзя избежать состязания, как в спартакиаде или игре на местности, то надо организовать его так, чтобы каждая команда была отмечена за те или иные достижения, проявленные качества, например, специальными призами (или просто благодарностью жюри) «За находчивость», «Неунывающим», «За сплоченность» и т. п.

В-третьих, можно так организовывать познавательные и спортивные дела, чтобы уже в подготовке к ним «на равных» участвовали два (или несколько) коллектива, например, параллельные классы или октябратская группа и пионерский отряд, но, подчеркиваем, не как соперники, не с целью

победы над товарищами, а с целью порадовать их, поделиться с ними своим опытом, сделать для них что-то хорошее. Это легко достигается в делах, не требующих соревнования, например, в игре-путешествии, эстафете любимых занятий, устном журнале, а в делах-соревнованиях целесообразно составлять смешанные команды, в каждую из которых вошли бы представители всех коллективов-участников, например, «пары» микроколлективов из параллельных классов или октябрятская звездочка и пионерское звено. Кроме того, и здесь надо иметь в виду сказанное выше о «технике» соревнования.

Наконец, можно строить познавательное и даже спортивное дело так, чтобы после проведения его «для себя», поделиться затем своим опытом с другими, использовать результаты этого дела на пользу и радость близким и далеким людям – выступить с рассказом, рисунками, фотографиями и т. п. о проведенном путешествии, о спартакиаде, военной игре перед родителями, у шефов, в младшем классе или послать подобные материалы в дальнюю школу, к старшим друзьям.

В этом отношении особенно полезны такие познавательные дела, как *коллективный рассказ-эстафета*, (сказка, повесть), который сочиняется и иллюстрируется микроколлективами (звездочками, звеньями), передающими его друг другу для продолжения, и *литературно-художественные конкурсы* между микроколлективами на лучшую сказку, рассказ, очерк, повесть в рисунках и т. п. с завершением этих познавательных дел операцией типа «Праздничный сюрприз» или «Подарок далеким друзьям».

В заключение подчеркнем, что каждое из общих творческих дел, как было отчетливо видно на примере новогоднего сюрприза малышам в опыте Л.К. Широниной или игры-путешествия в мир животных и птиц в классе М.А. Бесовой, таит в себе возможности различного влияния на воспитанников, осуществления – в едином процессе – разных частей коммунистического воспитания.

Так, познавательные дела фактически соединяют – при умелой их организации – умственное воспитание с нравственным, эстетическим и трудовым, спортивные объединяют физическое воспитание с умственным, нравственным, эстетическим, трудовые обогащают трудовое воспитание глубоким нравственным и эстетическим влиянием, органически связывают умственное и физическое развитие школьников.

Но особенно интересны в этом отношении традиционные праздники, прежде всего, общенародные, которые позволяют объединить дела разного характера – трудовые, познавательные, спортивные – глубоким идейно-политическим содержанием. Одна из самых увлекательных задач в

дальнейшей разработке методики воспитательной работы – раскрыть педагогические возможности каждого традиционного праздника, как своеобразного «сплава» творческих дел, установить преемственность и перспективность в организации таких праздников, сделать их «узлами» единого воспитательного процесса, идущего в буднях школьной жизни.

Глава 4

Повседневная забота друг о друге, о своем коллективе, об окружающих людях

...Заканчивался первый учебный год воспитанников Лидии Константиновны Широниной. Год, наполненный многими общими делами, настоящими тимуровскими операциями на радость малышам-дошкольникам, родителям, старшим друзьям-пионерам. Рассказав в предыдущей главе об этих делах, мы остановились на том солнечном майском дне, когда октябрята отправились за город, в однодневный поход, сделав сюрприз своим товарищам из параллельных классов, подарив каждому «походную» бумажную пилотку.

«Добравшись до леса, нашли полянку, – рассказывает Лидия Константиновна. – Мальчики стали играть в футбол, а девочки собирать цветы. И я снова решила использовать обстановку. Подозвав девочек, я посоветовала им собрать букетики победителям. Они с радостью рассыпались по полянке. А потом мы (заметьте это характерное «мы»! – *И. И.*) сплели венок из цветов. Каждая девочка вплела туда несколько цветочков. Кто не умел плести венок, тут же учился этому. Этим «венком славы» мы увенчали капитана победившей команды. Сделали мы и «Золотые медали» из одуванчиков, которыми наградили всю команду победителей. Это была интересная игра, похожая на то, как это происходит у взрослых, на «большую» жизнь. Девочки видели радость в глазах мальчиков... Незаметно проходило время. Пора собираться домой. Я намекнула мальчикам, что было бы неплохо, если бы они помогли Девочкам нести их сумочки, сетки, вещевые мешочки.

Ребята смело подходили к девочкам и предлагали свою помощь. Некоторые девочки почему-то стеснялись этого, а другие подбегали ко мне и говорили:

- А ко мне подошел Боря, взял мои вещи и понес!
- А мои вещи несет Вигантас!
- А мои...
- А мои...

Мальчикам я всегда внушаю, что они сильнее, крепче и должны помогать девочкам. В пути нужно было перейти канаву. Конечно, многие девочки могли перепрыгнуть ее сами, но я все-таки предложила мальчикам протянуть руку и помочь им. Один мальчик, Витя, рассмеялся и сказал: «Ой, Сашка подает руку Людке!» Но на эту реплику никто не обратил внимания. Ребята с готовностью протягивали руку девочкам, а потом даже и мне. Каково

же было мое удивление, когда я увидела, как тот же самый Витя со всей серьезностью протягивает руку помощи девочкам, когда встретилось другое препятствие. Это говорило о многом, о том, что Витя именно сейчас, в коллективе, понял то, чего не понимал раньше из-за не совсем правильного воспитания в семье».

Размышляя над этой маленькой педагогической новеллой, отмечаешь целеустремленность учительницы, которая сумела отлично использовать обстановку загородной вылазки для продолжения и развития своей работы, о которой рассказывалось выше. И действительно, какой естественной, непринужденной оказалась здесь забота девочек о мальчиках и мальчиков о девочках. А ведь каждый, кто общался с младшими школьниками, знает, что взаимоотношения девочек и мальчиков в начальных классах далеки от идиллических. Вряд ли будет ошибкой утверждать, что легкость педагогических успехов Лидии Константиновны Широной в необычной для детей обстановке загородной «свободы» была подготовлена той настойчивой и последовательной работой по воспитанию первоклассников в духе заботы о людях, которую учительница вела месяц за месяцем. И, конечно же, почти мгновенная «перековка» Вити в его отношении к девочкам могла произойти только потому, что Витя уже много раз до этого ощутил на себе действие радости, доставляемой другим людям и в общих делах и в повседневной жизни. Вот об этой второй, «будничной» стороне воспитательной работы, столь ярко проявившейся во время майского похода, нужно рассказать подробнее. Конечно, обе стороны общественной жизни и воспитания школьников тесно связаны друг с другом: общие дела, если они готовятся заранее, требуют от каждого ученика многих «будничных» усилий, повседневной заботы об успехе своего коллектива, помощи товарищам (вспомним, например, длительную работу воспитанников Л.К. Широной в «Мастерской Деда Мороза» к Новомуднему празднику в детском садике), а повседневная моральная забота друг о друге, постоянная взаимная внимательность и чуткость воплощаются в общие дела, например, празднование дня рождения товарища по классу. Не случайно, конечно, в классе Л.К. Широной быстро упрочилась традиция поздравлять товарища всей звездочкой, приходя к нему домой. «Дети придумывали каждый раз, – рассказывает Лидия Константиновна, – необычный подарок-сюрприз, проявляя большую изобретательность и находчивость, специально разучивали песни, стихотворения, сочиняли сказки и загадки. Эти дни были большим праздником для ребят, большим событием в их жизни. Они видели радость именинника, радость его родителей. От этого сплывались еще больше».

Мысль о том, что повседневную заботу друг о друге, о своем коллективе и окружающих людях лучше всего строить, используя богатейшие возможности постоянного микроколлектива, получила в последние годы широкое распространение среди педагогов. В самом деле, именно в звездочке (и в пионерском звене, если оно объединяет не более 7-8 человек) легче всего возникает постоянное дружеское общение в школе (и что особенно важно) и вне школы, постоянный обмен опытом (впечатлениями, вопросами, мнениями, интересами, умениями), а это общение при умелом педагогическом руководстве и составляет основу *повседневной* заботы каждого школьника о своих товарищах, об окружающих людях. Такое руководство включает в себя и постоянный интерес учителя к жизни каждой звездочки (звена), и личный пример чуткого, неназойливого внимания к внутреннему миру, положительным качествам, добрым намерениям каждого товарища по звездочке, и привлечение родителей к заботе о «своем» микроколлективе, о ближайших товарищах своего сына или своей дочери.

Только что приводились слова Л.К. Широниной о том, что ее воспитанники поздравляют друг друга в день рождения: именно звездочкой и, что особенно характерно, не в классной обстановке, а дома, в семье.

Еще более интересен опыт более частых и лишенных уже всякой «парадности» встреч октябрят в семейной, домашней обстановке. Учителя, взявшие по нашему совету на вооружение такие сборы микроколлективов «на дому» или, лучше сказать, «в гостях», единодушно говорят об их благотворном влиянии на ребятшек. Подтвердилось на практике и другое наше предположение о том, что такие сборы могут стать средством сближения родителей с октябрятскими и пионерскими коллективами, средством организации общей заботы школьников и их родителей о классе, о школе, окружающей жизни.

Одной из первых успешно использовала эту линию воспитательной работы учительница начальных классов 314-й ленинградской школы Галина Григорьевна Кузнецова.

У каждой звездочки в классе Галины Григорьевны свой «шеф» – старший друг из родителей. Шефы заботятся о «своих» октябрятах, помогают им во внеурочное время заниматься интересными и трудными делами.

Однажды учительница договорилась с родителями о том, что они отпразднуют вместе с октябрятами годовщину создания звездочек. С этого все и началось. Первая звездочка, например, собралась в гостях у О-вых. Ребята играли, пели, танцевали, каждый с чем-нибудь да выступил. Коля играл на баяне, Оля спела украинскую песенку, Жора и Дима плясали

«яблочко», а два дружка – Боря и Коля показали две шуточные сценки из жизни класса, которые сами придумали... В заключение все – и ребята и их родители – приняли участие в чаепитии, организованном радушными хозяевами.

Другие звездочки провели этот праздник по-разному, но каждая вместе со своим старшим другом. Так, третья звездочка ходила в театр вместе с мамой Жени Е-вой, которая работает в театральном управлении и много интересного рассказывает ребятам об искусстве. Четвертая звездочка побывала в музее Арктики и Антарктики, а вечером тоже пили чай у Тани Б. «Официальные» шефы этой звездочки — папа и мама Сережи З., но собирается она в гостях и у других родителей. Пятая и шестая звездочки вместе со своими друзьями, В.М. О-вой и А.Я. Д-вой катались на «Ракете».

С тех пор звездочки собирались в гостях каждую неделю, а иногда даже и чаще. Ребята рассказывают старшим друзьям о своих учебных делах, играют, смотрят детские телепередачи, проводят «Эстафету любимых занятий», готовятся к общим делам. Конечно, каждый раз «программа» такого сбора меняется, иногда ребята остаются и одни (это обязательно надо практиковать), играют или трудятся самостоятельно, но заботу своего шефа они ощущают постоянно.

Очень важно, что Галина Григорьевна проявляет постоянный интерес к этим сборам, живо реагирует на все новости, поощряет новые затеи, подхватывает инициативу звездочек, все время подчеркивая ценность совместных дел октябрят и родителей. «В понедельник, когда мы подводим итоги соревнования за неделю, – говорит Г.Г. Кузнецова, – сколько интересного рассказывают ребята о своей жизни во внеурочное время! Кроме постоянных шефов – родителей, и другие папы и мамы, которые к этому сначала отнеслись с опаской («И свои-то надоели, а тут еще чужие...»), стали чаще и чаще предлагать свои услуги. Едет семья К-ных за город в выходной день, в субботу приходят и объявляют всей звездочке. Дети собирают санки, лыжи, договариваются с родителями, и – веселый и здоровый отдых обеспечен всей звездочке!... Очень интересную экскурсию устроил папа Жоры Е. (он работает кузнецом на заводе имени Ленина). Октябрята первой звездочки долго еще рассказывали всем другим ребятам, что они видели на заводе».

Может быть, самое ценное в этом опыте, что взрослые – и родители, и учительница – своим личным примером учат детей повседневной бескорыстной заботе о коллективе. Ребят глубоко трогает, что папы и мамы, которых они привыкли видеть заботящимися только о своем сыне или о своей дочке, интересуются делами звездочки и всего класса, помогают всем

октябрятам. Именно учительница и шефы – родители, используя педагогические возможности встреч и сборов звездочек вне школы, поддерживают и развивают желание ребятшек делать вместе интересные дела, обмениваться впечатлениями, знаниями, умениями, воодушевляют октябрят на действительно взаимную заботу.

Легко увидеть, как тесно связана традиция таких «семейных» сборов с использованием еще одного, успешно прошедшего проверку в практике ряда наших сотрудников – учителей средства организации повседневной заботы школьников друг о друге, о всем коллективе, об окружающих людях. Это – *чередование традиционных (текущих) дел* – ЧТД, прием, о котором уже шла речь выше, при описании одного из общих сборов коллектива, руководимого М.А. Бесовой. Каждый микроколлектив (звездочка, звено) по очереди выполняет одно за другим «традиционные творческие дела» для класса и для окружающих людей. Традиционные – потому что каждое дело передается, как эстафета, от одного микроколлектива к другому. Творческие – потому что каждая звездочка или звено, получая это дело на новый срок (неделю, две недели), использует опыт предшественников, но старается внести в него что-то свое, новое, придумать и сделать для класса какой-то сюрприз. Конечно, в каждом классе свой набор таких дел, могут меняться и дела, но остается и действует главное: каждую неделю все шесть или семь звездочек октябрятской группы или все звенья пионерского отряда одновременно заботятся друг о друге, о своем классе, об окружающих людях, думают, как это делать лучше, а в течение учебной четверти каждый микроколлектив (а значит, каждый школьник вместе со своими товарищами) получает возможность проявить повседневную заботу в разных видах деятельности, разными способами, в разных областях, при этом ни одно из дел не успевает наскучить ребятам.

Вспомним, что по предложению Маргариты Алексеевны Бесовой, каждый из микроколлективов ее класса выбрал одно из постоянных дел. Обмен этими делами- поручениями совершался периодически, через каждые две недели, а готовились они нередко на сборах звездочки дома, в гостях у старших друзей.

Рассмотрим подробнее воспитательную роль этого приема. Прежде всего отметим, что он включает каждого школьника (вместе с товарищами) по микроколлективу не только в исполнительские, но и в повседневные организаторские функции. Это видно уже на примере текущих дел-поручений, выбранных воспитанниками М.А. Бесовой.

«Санитары» проверяют и оценивают состояние рук, лица, обуви и одежды; «библиотекари» выдают книжки из классной библиотеки, дают

советы, хвалят самых активных читателей; «журналисты» собирают материал для страничек устного журнала или для стенной газеты, рассказывают о хорошем и плохом; «хозяйева класса» обеспечивают порядок на переменах, проводят физкультминутки на уроках, помогают учителю в сборе тетрадей и т. п.; «игровики» организуют на переменах игры, пополняют классную и школьную игротеку, «артисты» собирают номера для концерта, «конструируют» и ведут его.

В чем заключаются воспитательные возможности этого приема (реализация которых целиком зависит от внимания учителя, от его заботливого отношения к каждому микроколлективу)? Прежде всего в том, что каждое из поручений предъявляет к каждому школьнику требование быть с а м о м у примером выполнения того дела, того участка коллективной жизни, которое организуется им вместе с товарищами по звездочке или звену. «Артисты», например, не только организуют концерт, но и сами участвуют в нем, «библиотекари» не могут не становиться активными читателями, если не хотят оказаться смешными в глазах тех, кому рекомендуют прочитать незнакомую книжку, «игровики» не просто показывают новые игры, а становятся первыми и самыми заинтересованными их участниками и т. д. Таким образом, своеобразный «сплав» организаторских и исполнительских функций, характерный для каждого поручения, играет ту или иную роль в развитии самовоспитания октябрят и пионеров. Не менее важно, далее, что чередование поручений дает возможность обогащать процесс самовоспитания различными сторонами, так сказать «подставляет» каждому школьнику разные грани собственной личности, разные формы его отношения к жизни для самооценки и самоусовершенствования. Воспитательный эффект такого требования к себе как к организатору определенной практической деятельности (личный пример) многократно усиливается еще требованиями, которые обращаются к каждому школьнику со стороны остальных микроколлективов, которые организуют другие виды его практической деятельности, другие стороны его жизни. Так, октябренок или пионер, действующий как организатор в течение недели или двух недель в составе звездочки (звена) «санитаров», одновременно испытывает организующее воздействие со стороны всех других звездочек, вовлекающих его в занятие чтением («библиотекари»), в игры («игровики»), художественную самодеятельность («артисты») и т. д.

Но, пожалуй, самая сильная сторона приема ЧТД заключается в том, что он не просто связывает в один узел многообразные требования к каждому школьнику и побуждает его самого предъявлять эти требования к себе (это, в принципе, происходит и при системе индивидуальных поручений,

особенно если они так же чередуются, не «приедаясь» ребятам), а дает каждому ребенку реальную возможность выполнения этих требований. Во-первых, он действует, как организатор, не в одиночку, а вместе с товарищами по микроколлективу. Ребята помогают друг другу, «выручают» друг друга в трудную минуту, а каждый оказывается особенно полезным своему коллективу при выполнении того или иного поручения, «пускает в ход» свои интересы и способности (один – когда микроколлектив становится «игровиками», другой – когда он занимает позицию «артистов», третий – когда он принимает эстафету от «библиотекарей» и т. д.).

Во-вторых, чередование текущих дел и традиционный их характер позволяет каждой звездочке, звену (и каждому октябренку и пионеру) учиться не только на собственном опыте, но и на опыте всех остальных микроколлективов, своих «предшественников» по любому виду деятельности. Так, каждый следующий номер устного журнала не может не делаться очередной звездочкой (звеном) «журналистов» с учетом всего интересного, что было найдено теми, от кого они приняли эстафету. И, опять-таки, процесс усвоения опыта других происходит сообща, а значит более эффективно: ребята вместе думают, что использовать из найденного другими звездочками («что у них было хорошо, а что плохо?»). Этот процесс может быть легко превращен учителем в творческий, т. е. в процесс поиска своего, нового («что предлагаем?»). Здесь вообще надо еще раз отметить очень важную роль учителя в обеспечении воспитательной эффективности приема ЧТД. Учитель ни в коей мере не должен быть строгим «контролером» выполнения звездочками этих поручений, не должен акцентировать внимания на «баллах», отметках (которые иногда выставляются каждую неделю).

Нет, самое главное в позиции учителя – это заботливое внимание к каждой звездочке, одобрение всех, пусть самых скромных, ростков взаимной помощи, передачи и усвоения опыта, поддержка попыток творчества.

Да ведь и сама организация учителем системы традиционных творческих дел – дело творческое, не терпящее шаблона, начиная с отбора поручений. Конечно, можно и нужно вовлечь ребят в решение задачи – какие поручения стоит взять нашему классу.

Для этого целесообразно продумать возможные на данной возрастной ступени виды поручений, рассказать о них ребятам и использовать прием «на выбор», дав возможность каждой звездочке посоветоваться и внести свои предложения. Но в зависимости от класса, от уровня подготовки ребят, даже в зависимости от интересов самого учителя «копилка» традиционных (т. е. относительно постоянных) поручений, из которой будут выбирать ребята вместе со своим руководителем, может быть

очень разной.

Мы видели, какой набор поручений был взят на вооружение в классе М.А. Бесовой. Посмотрим теперь, как использовали тот же прием другие учителя, работающие по нашим рекомендациям.

Людмила Степановна Воробьева, одна из основателей Коммуны имени Макаренко, работая по окончании педагогического факультета ЛГПИ им. А.И. Герцена в одной из школ Калининградской области, выбрала вместе со своими октябрятами, их вожатыми и шефами – родителями такие традиционные поручения звездочкам (их в этом классе восемь):

1. Дежурные («хозяйева класса»),
2. Библиотекари.
3. Цветоводы.
4. Кукольные (для 2-х звездочек и всех желающих).
5. Затейники.
6. Оркестр (для 2-х звездочек и всех желающих).

Поручения эти было решено выполнять в течение месяца, а затем меняться. По сравнению с классом М.А. Бесовой замечаем много своеобразного. Так, в обязанность «хозяев класса» входят и функции санитаров, и организация игр октябрят своего и других классов на переменах. В перспективе – постепенное усложнение их деятельности (выпуск стенной газеты или устного журнала, изготовление наглядного пособия в подарок классу). «Затейники» ведут в течение месяца работу в подшефном детском саду. Цветоводы не только заботятся о цветах в помещении своего класса, но и выполняют роль «зеленого патруля». Как видим, Л.С. Воробьева смелее использует воспитательные возможности приема ЧТД, используя его для организации повседневной и многократной заботы каждого школьника не только о своем коллективе, но и об окружающих людях. В этом плане представляет большой интерес введение таких постоянных дел, как «октябрятский оркестр» и «кукольный театр». История оркестра такова. Еще в октябре, до создания октябрятской группы, Людмила Степановна, стремясь увлечь и сплотить своих ребятишек (кстати, тоже, как и у М.А. Бесовой, с трудом поддававшихся организации), использовала несколько детских музыкальных инструментов, создала шумовой оркестр, который выступил на «празднике игрушек» для малышей и сверстников. Впечатление было огромное, все ребята бурно выражали свое желание быть в этом оркестре. Не меньший интерес вызвало предложение Людмилы Степановны устроить свой кукольный театр, чтобы выступать перед родителями, дошкольниками, товарищами по школе. Но как быть? Ведь со всем классом работать и в оркестре, и в кукольном театре крайне трудно, а организовать кружки только

для «избранных» Людмила Степановна не хотела. По ее твердому убеждению, надо дать возможность каждому ребенку попробовать себя в разных видах творческой деятельности. Здесь-то и оказался очень кстати прием ЧТД. На первом же Большом общем сборе в ноябре было единодушно решено раз в месяц новым звездочкам становиться членами оркестра и кукольного театра, готовить свое (небольшое, конечно) выступление. Но при этом (и это очень интересная деталь!) сами ребята предложили, чтобы те октябрята из других звездочек, кто «очень-очень» захочет остаться в оркестре или в кукольном театре, оставались еще на месяц или даже больше и помогали бы «новеньким». Но руководящая роль (т. е. выбор репертуара, распределение ролей и другие организаторские функции) принадлежала тем звездочкам - которые приняли эстафету этих дел. Кстати, Л.С. Воробьева по-другому строила и работу пионеров со своими октябрятами. «Шефы» руководят в ее классе не звездочками, а традиционными делами. Это, безусловно, оправдывает себя в двух отношениях: сами пионеры чувствуют себя увереннее, работая «по интересам» (оркестр, библиотека, кукольный театр и т. д.), и в то же время большая ответственность ложится на командира звездочки, которого не опекает (как это нередко бывает) вожатый – пионер.

Интересный опыт появился в школах Тосненского района Ленинградской области, где целая группа учителей не только занимается по новым учебным программам, но и творчески использует наши рекомендации по методике воспитательной работы. Так, учительница Ульяновской средней школы Галина Ильинична Гладкова организовала выполнение своими октябрятами традиционных дел-поручений по неделям.

Звездочки по очереди работают «айболитами» (санитарами), «журналистами», «артистами», «мудрейшими»... Эти поручения оформляются наглядным образом: на субботнем «огоньке» каждый командир звездочки получает, «как эстафету», от другого командира переходящий флажок с эмблемой поручения. Флажок в течение недели стоит на парте командира (в классе ребята сидят по звездочкам). Вдумчивое, творческое отношение Галины Ильиничны к использованию этого приема – ЧТД (как, впрочем, и других приемов руководства коллективной организаторской деятельностью школьников) стимулирует к активной работе и ее воспитанников. Так, большим успехом у третьеклассников пользуется работа в качестве «мудрейших»: ребята находят и сами придумывают загадки, задачи на смекалку, шуточные вопросы, причем загадывают они эти задачи не только после уроков («Отгадайте к следующему дню!») и на субботнем огоньке, но и на уроках арифметики... «Журналисты» выступают со «страничками» своего журнала на уроках чтения (конечно, по «тайной»

договоренности с Галиной Ильиничной и с ее помощью).

Здесь тоже, как и в классе М.А. Бесовой: звездочка, становящаяся «артистами», не только выступает сама, но и привлекает желающих из других звездочек («Мы хотим разучить и спеть ребятам песню, а нас мало, мы возьмем из других звездочек?») – с этого вопроса началась отличная традиция помогать друг другу в подготовке концерта). Кстати, такие маленькие «концерты», с которыми выступают в субботу перед классом звездочка «артистов» и ее «помощники», помогают в решении очень важной педагогической задачи: дать возможность каждому ребенку систематически **в ы с т у п а т ь** перед товарищами, практиковаться, совершенствоваться на собственном опыте и на опыте товарищей в выразительном чтении, драматизации, хоровом пении и т. п., пробовать себя в разных видах художественной самодеятельности и художественного творчества. Это дает возможность учителю успешнее бороться с практикой «натаскивания» наиболее способных (одних и тех же!) ребят к очередному празднику, с той своеобразной показухой, в которую превращаются нередко праздники и смотры...

В опыте Г.И. Гладковой интересен и творческий подход к организации субботних общих сборов — «огоньков». В ее классе звездочки не отчитываются о своей работе за неделю (как это иногда происходит), а оценивают работу друг друга, причем Галина Ильинична приучает ребят прежде всего замечать и отмечать то новое, что внесла очередная звездочка в традиционное дело, или то хорошее, что она сумела продолжить, закрепить, подхватить из опыта других (т. е. внести свой вклад в создание и развитие **т р а д и ц и й** классного коллектива).

В этом плане представляет большой интерес и опыт заслуженной учительницы Валентины Васильевны Батраковой (школа № 509 Ленинграда). Субботние «огоньки» своего класса Валентина Васильевна строит так, что каждый микроколлектив делает подарок-сюрприз всему классу в соответствии со своей «специальностью», т. е. традиционным поручением, выполнявшимся в течение недели. «Санитары» и «вахтенные» (так здесь называются дежурные по классу) выступают с рассказом, стихотворением, сценкой (чаще всего придуманной коллективно) – по материалам своей работы; «журналисты» приносят стенную газету; «любопытательные» загадывают загадки, демонстрируют коллекцию; «затейники» показывают новую игру... Часто на «огоньках» можно услышать сказку собственного сочинения, увидеть рисунки или самоделки... Такая традиция представляется весьма ценной, ибо она не только способствует укреплению товарищеских отношений в классе, воспитывает чувство коллективной ответственности и

чести, но и создает привычку творческого отношения к общественным поручениям, к организаторской работе.

В.В. Батракова по-разному строит также смену традиционных поручений. В одном варианте микроколлективы, которые наиболее дружно и интересно работали в предыдущую неделю, получают право выбрать первыми поручение на следующий срок. Правда, этот прием имеет и недостатки: у ребят невольно укрепляется отношение к некоторым, более «прозаическим» поручениям («вахтенные», «санитары»), как к второстепенным, малочетным. Поэтому используется и смена традиционных поручений по заранее составленному и оформленному в классном уголке графику. Этот вариант дает возможность каждому школьнику и каждому микроколлективу видеть перспективу и готовиться заранее к выполнению предстоящих наиболее сложных поручений. (В практике творчески работающих учителей и вожатых раскрываются и используются все новые воспитательные возможности приема ЧТД. Например, представляет большой интерес опыт педагогов Рябовской средней школы Б.А. Якубовского, В.В. Платоновой, А.И. Афанасьевой, А.И. Максименко и других, которые объединяют содержание традиционных поручений на очередной двухнедельный период общей темой предстоящего праздника; в этом случае каждая звездочка (звено) готовится к празднику по своему «профилю» («хозяева класса» украшают помещение, приглашают и встречают гостей, «артисты» устраивают концерт, «журналисты» выпускают праздничный номер Устного журнала, «затейники» готовят игры и т. д.), а сам праздничный сбор октябрятской группы или пионерского отряда (или их совместный сбор) становится смотром коллективного творчества, смотром сюрпризов каждого микроколлектива, а значит – каждого школьника вместе с товарищами.)

Да, прием чередования традиционных дел-поручений таит в себе много воспитательных возможностей. Но среди них выделяется, как «узловая», возможность органического соединения повседневной многообразной заботы *каждого* школьника о друзьях по микроколлективу и такой же его заботы о всем классе, о каждом своем товарище и даже о других людях (если под руководством учителя октябрят и пионеры выходят за рамки «самообслуживания» и успешно действуют в качестве «артистов», «затейников», «друзей природы», как мы видели на опыте Л.С. Воробьевой, на пользу и радость малышам, товарищам по школе, родителям и т. д.).

Постоянная взаимная забота, обмен опытом, помощь друг другу внутри звездочки (звена) становятся здесь необходимым условием успешной заботы о классе и окружающей жизни, а такая забота укрепляет и стимулирует

дружеские взаимоотношения, товарищеское сотрудничество и внутри микроколлективов и между ними.

Кто же организует этот сложный процесс, идущий в повседневной жизни? Безусловно, учитель, руководитель классного коллектива. Но не без ребят, не для ребят, а вместе с ними, вместе с командирами октябрятских звездочек, вожатыми пионерских звеньев.

И, по нашему глубокому убеждению, в этой очень важной функции организаторской деятельности – в руководстве повседневной заботой школьников друг о друге и окружающих людях – могут и должны принимать участие все октябрята и пионеры, каждый из них. Прием, которым выполняется эта задача – *сменность выборного актива*, вводится нашими товарищами – учителями и вожатыми в первые же месяцы первого года школьной жизни.

В предыдущей главе рассказывалось, что накануне общего сбора, 12 декабря, по предложению Маргариты Алексеевны Бесовой, совет командиров ее октябрятской группы объявил конкурс между звездочками на лучшее предложение о том, «как меняться командирам». Тем самым каждая звездочка приглашалась в любое удобное для себя время, на переменах или после уроков, по дороге домой или собравшись у кого-нибудь «в гостях», подумать и подготовить свои предложения, чтобы выступить с ними на общем сборе (отметим кстати, что здесь М.А. Бесова использовала в отличие от первого общего сбора другой вариант конкурса на лучшие предложения между звездочками – уже не на самом общем сборе, а *предварительно*; этот вариант и в октябрятском коллективе легко выявляет свои сильные стороны: ребята имеют возможность подумать подольше, посоветоваться со старшими друзьями, а учитель получает возможность помочь отдельным звездочкам, поговорив с ними «по секрету», – подбодрить, задать «наводящий» вопрос, посоветовать...).

Постановкой вопроса о ритуале смены командиров на коллективное обсуждение и решение Маргарита Алексеевна удачно решала две педагогические задачи: во-первых, продолжала начатую ею в ноябре работу по вовлечению каждого школьника в создание традиций чести своего коллектива (а ритуал ежемесячной смены командиров был справедливо расценен ею как одна из самых ярких и действенных традиций жизни классного коллектива!), во-вторых, очень наглядным образом побуждала каждого октябрятку задуматься над сменностью командиров, а значит – над перспективой самому стать во главе своей звездочки. Таким образом, перед каждым октябрятком открылась (и – что еще более важно – была обдумана им, естественно, в большей или меньшей

степени) реальная перспектива один или два раза в учебном году получить красный флажок командира и в течение месяца быть «самым главным» в своем микроколлективе.

Да, М.А. Бесова и другие педагоги, работающие по нашим рекомендациям, без всяких колебаний отказались от практики выбора (а нередко – назначения) командиров звездочек и звеньевых на целый год, и на собственном опыте убедились в педагогической целесообразности периодической смены октябрятami и пионерами друг друга на этой «должности». Месяц оказался оптимальным сроком для выполнения школьником довольно серьезных (особенно, если октябрятский и пионерский коллектив живет той полнокровной жизнью, о которой рассказывалось в предыдущих главах) обязанностей командира. Этот срок дает возможность избегать утомления и падения интереса к повседневной организаторской работе, но, вместе с тем, позволяет приобрести известный опыт такой работы, испытать довольно значительную «порцию» переживаний, формирующих руководителя пусть даже такого маленького коллектива, как звездочка или звено.

Но, пожалуй, самое важное, что такая сменность обеспечивает действительное участие каждого школьника в повседневной организаторской деятельности, точнее, в самом трудном, ответственном и потому наиболее важном с точки зрения развития элементов самовоспитания виде такой деятельности – в работе командира, т.е. того человека, который должен руководить разными сторонами жизни маленького коллектива. Творчески работающие учителя и вожатые успешно используют возможности, которые открывает этот прием для воспитания школьников. Они понимают, что с его помощью можно предотвратить весьма распространенную в средних и старших классах «болезнь» – нежелание части ребят, особенно мальчиков, быть избранными в «актив», «болезнь», возникающую вопреки глубокой потребности каждого подростка быть «не хуже других», проявлять себя в трудном деле. Но все-таки это печальное явление возникает, и одной из самых первых его причин является такая практика, когда начиная с 1-го класса (а иногда еще и в детском саду) педагог выделяет на «ответственную работу» или явных организаторов, или наиболее дисциплинированных детей, и эта работа становится как бы их привилегией. Мало того, что у ребят, оставляемых в стороне от этих функций, переживающих явное или плохо скрываемое недоверие к их возможностям, появляется и крепнет – из чувства противоречия – нарочитое пренебрежение к организаторской работе, они также видят, как длительно (в течение года и больше) пребывание на посту командира

звездочки или старосты, а потом звеньевого, председателя совета отряда и т. п. одним надоедает, других – наиболее добросовестных – нередко превращает в постоянных «козлов отпущения», отнимает у них много времени и сил на выполнение поручений учителя, вожатого, совета дружины...

Чтобы предотвратить это явление, можно использовать целый ряд средств, и одно из них – постоянное чередование для каждого октябрёнка позиции «подчиненного» и «командира». Пусть в звездочке есть ребята, которые менее склонны и способны к организаторской работе, перспектива в ближайшие месяцы стать командиром побуждает их наблюдать за действиями тех, кто уже работает командирами (а в первую очередь, на первые сроки ребята обычно выбирают самых бойких, общительных товарищей), сознательно или бессознательно (подражанием) усваивать их опыт.

А что такая перспектива, действительно, радостна для ребят, подтверждает опыт всех учителей, испытавших сменность выборного актива, в том числе и опыт М.А. Бесовой, которая спустя несколько месяцев после введения в жизнь этого приема сообщала: «...Через месяц командиры меняются. Мы придумали ритуал смены командира (что этот ритуал был придуман действительно сообща, сложился из предложений всех звездочек, обобщенных учительницей, мы видели из описания декабрьского общего сбора. – *И. И.*). Ребятишкам это страшно нравится, и когда встает вопрос о новом командире, они все поднимают руку и кричат: «Я буду!!!») (Заслуживает внимания и дальнейшей разработки опыт еще более тесной связи приема ЧТД со сменностью выборного актива, когда командиры микроколлективов выбираются на две недели – в соответствии с теми поручениями, которые принимают на это время звездочки (звенья): командиром выбирается тот октябрёнок (пионер), кто более других склонен и способен именно к данному делу – ему легче руководить товарищами, легче добиваться общего успеха.)

Надо отметить и еще одно немаловажное педагогическое следствие периодической сменности выборного актива – профилактику возникновения другой «болезни», противоположной той, о которой шла речь выше, но неразрывно с ней связанной. Речь идет о привычке командовать, распоряжаться, об элементах властолюбия, пренебрежительного отношения к «черновой», исполнительской работе, появляющихся (и иногда пышно расцветающих) у некоторых активистов, волею обычая и классного руководителя постоянно пребывающих на командирских постах и постепенно продвигающихся вверх по ступенькам «лестницы славы» (от командира звездочки до члена и председателя совета дружины и дальше...).

Еще А.С. Макаренко подчеркивал необходимость обучения каждого воспитанника искусству подчиняться и распоряжаться. Наш опыт показывает, что нужно начинать такое обучение не в пионерских и комсомольских классах (там это нередко оказывается очень трудным, т. к. приходится ломать уже сложившиеся привычки, перевоспитывать), а с самых младших октябрятских коллективов.

* * *

Перейдем теперь к одному из самых важных и острых вопросов организации воспитательной работы со школьниками: о ее взаимосвязи с учебным процессом.

Бесспорно, что, строя воспитательную работу как систему, прежде всего, постоянной многообразной заботы каждого школьника об окружающей жизни, педагоги получают богатейшие возможности для применения на практике – в решении жизненно важных задач – знаний, умений и навыков, даваемых средствами обучения.

С другой стороны, такая забота не может не распространяться и на учебную работу, на отношения к товарищам, к классному коллективу в процессе учебных занятий.

В самом деле, разве можно считать правомерным, что эта работа и эти отношения нередко на практике не входят в понятие «окружающая жизнь» (об улучшении которой должен заботиться каждый октябренок и пионер), что повседневная забота каждого школьника о своем микроколлективе, о всем классе, о каждом товарище организуется и происходит лишь во внеурочное время и останавливается на пороге учебного процесса?

Во время уроков микроколлективы обычно как бы перестают существовать. Класс распадается на учащихся, действующих каждый сам по себе и сам для себя. Каждый отвечает перед учителем и только перед учителем. В этих условиях общепринятые формы взаимодействия учащихся в учебной работе (дополнения к ответу, перекрестные вопросы, оценка ответа товарища и т. п.) носят характер заботы школьника не о товарищах, не о коллективе, а о себе, прежде всего о себе и часто только о себе. Абсолютизация такой позиции учащегося (личная ответственность его перед учителем), имеющей, конечно, глубокий смысл, но не имеющей оснований быть (в советской школе!) единственной позицией, способной обеспечить все воспитательные задачи, приводит к тому, что менее опытные учителя не допускают часто никакого делового общения учащихся, сидящих на одной парте, совместной их работы. «Самостоятельность» ученика превращается нередко в его обособленность, деятельность вне коллективной

ответственности, вне взаимной заботы.

Понимание важности этой ответственности выражается нередко в использовании учителем «колонок», главным образом, для поддержания порядка в классе. Но о какой ответственности и о какой коллективной заботе, взаимной помощи можно всерьез говорить, имея в виду «колонку», это формальное объединение школьников? Внимание к колонке еще острее ставит вопрос о том, а почему же забывается на уроке реально существующий, всемерно сплавиваемый и сплавивающийся во внеучебной жизни микроколлектив – октябрятская звездочка и пионерское звено?

По нашему глубокому убеждению, именно *ограничение* сферы действия повседневной заботы октябрят и пионеров о своем микроколлективе и о классе в целом *внеучебной жизнью* является существенным тормозом для превращения этой заботы в жизненную потребность каждого школьника, а значит, для формирования ценнейших гражданских качеств личности.

В том, что на практике далеко не в полной мере используются возможности микроколлектива для организации подлинно коллективной работы, коллективной жизни на уроках, т. е., повторяем, в важнейшей области деятельности школьников заключается, по нашему мнению, одна из главных причин недостаточного внимания детей и подростков друг к другу и к другим людям в будничной обстановке, особенно в учебе, в выполнении основных правил поведения.

К сожалению, далеко не полностью используются воспитательные возможности микроколлектива и «комплексным» соревнованием между звездочками (и звеньями), которое получило столь широкое распространение и считается нередко важнейшим средством организации повседневной заботы октябрят и пионеров об учебной работе и учебной дисциплине своих товарищей, основным средством взаимосвязи учебной и внеучебной жизни школьников.

Многие учителя начальных классов уделяют постоянное внимание организации такого соревнования, проявляют большую изобретательность в поисках все новых и новых форм учета, стимулирования борьбы за первенство, поощрения лучших микроколлективов, воздействия на тех, кто «подводит» свою звездочку.

Положительные результаты такого соревнования очевидны и обычно подчеркиваются самими учителями и их руководителями. Действительно, условия соревнования привлекают повседневное внимание учащихся к «Правилам октябрят», в той или иной форме выражающихся в этих условиях, естественное желание детей быть первыми вызывает требовательность друг к другу внутри звездочек, происходит заметный рост ряда учащихся (как

правило, более способных, но нуждающихся во внешнем стимуле для проявления своих способностей, для мобилизации волевых усилий). Но здесь же возникают и другие явления.

Чем дольше идет соревнование и чем острее оно разворачивается, тем сильнее становится *неравномерность* в развитии детей внутри звездочки: от учащихся, которым по разным причинам легче дается выполнение условий соревнования и которые все больше привыкают к этому и к своей роли передовых (тех, кого хвалит учитель и благодаря кому звездочка побеждает или, по крайней мере, «не плетется в хвосте»), а поэтому имеющих право требовать от остальных, все больше отстают эти «остальные» (иногда в звездочке один такой мальчик или девочка, иногда 2-3). Им, опять же по разным причинам, обычно лежащим вне школы, труднее выполнять все условия «комплексного» соревнования (а среди этих условий на первом месте, как правило, стоят требования хорошей учебы и примерного поведения), и они тоже привыкают, но к противоположной позиции: тех, кого систематически порицает учитель, вожатые-пионеры, родители – более или менее строго, более или менее часто, но порицают, тех, *от кого* требуют, о ком заботятся, с кем «возьются». Если «прослойка» таких отстающих в звездочке преобладает, то у передовых постепенно (иногда очень скоро) теряется уверенность в том, что «наша звездочка» может выигрывать в соревновании («Да разве с такими как... – следуют фамилии... – выиграешь?»), или: «Еще бы второй звездочке не быть на первом месте, у них ни одного двоечника, а в нашей целых трое мальчишек, и учатся плохо, и озорничают»), интерес к соревнованию затухает. Сначала у тех звездочек, которые тщетно пытались выйти на первые места, а потом и у признанных лидеров, привыкших к легким, а значит, неинтересным победам.

Стараясь усилить этот интерес (и в октябрятских классах, и, особенно, в пионерских, где часто наблюдается уже устойчивое равнодушие многих ребят к соревнованию между звеньями), учителя и вожатые невольно обостряют еще одно отрицательное явление. Речь идет о соперничестве, принимающем такие формы, как взаимное недоброжелательство, пренебрежительное отношение к побежденным, радость от неудач других звездочек (звеньев), особенно близких по силам, неудовольствие и огорчение по случаю их удач, желание объяснить эти удачи случайностью или недобросовестностью, зависть по отношению к победителям.

Преодолеть это явление одними призывами и даже требованиями относиться друг к другу по-товарищески нельзя. Даже когда в условия соревнования вводится пункт о взаимопомощи, подкрепленный существенными стимулами, положение мало меняется, а иногда даже

ухудшается с моральной точки зрения, ибо к предлагаемой помощи отстающие микроколлективы невольно относятся с недоверием («хотят помочь, чтобы отметили») и часто не без основания. Нужен очень глубокий опыт взаимной заботы, потребность и способность помогать друг другу, обмениваться умениями, чтобы в разгаре борьбы за первенство думать о благе соперников и оказывать им содействие даже в ущерб собственным интересам (тоже ведь коллективным!). Этого опыта у детей и подростков еще мало, и чтобы он приобретался, нужны такие средства, которые включали бы действительно каждого школьника в повседневную заботу о товарищах по микроколлективу, по классу именно в учебном процессе, которые давали бы реальную возможность каждому ученику (а не только лучше успевающим, более способным) передавать товарищам свой опыт, вносить свою лепту в решение общих познавательных задач, оказывать помощь другим, проявлять внимание и требовательность.

В поиске и разработке таких средств мы продолжаем раскрывать и использовать воспитательные возможности микроколлектива. И уже первый опыт наших сотрудников – учителей свидетельствует о несомненной эффективности опоры на звездочку и звено в учебном процессе.

Даже самый простой прием – рассадить учащихся в классе по микроколлективам и обращаться с организационными требованиями и оценками именно к ним, а не к колонкам или рядам – дает положительные результаты, иногда даже существенно меняет обстановку в классе.

Так, Л.С. Воробьева (о ее опыте частично уже рассказывалось выше), описывая свою работу с новым для нее ученическим коллективом, отмечает, что «привычное обращение учителя к рядам: соревнование по рядам, садиться тихо по рядам, наказания по рядам и т. п. – не давало никакого результата, с начала года я мучилась с дисциплиной». В октябре Людмила Степановна рассадилась по звездочкам и стала обращаться к этим микроколлективам. «Сейчас я их не узнаю», – говорит учительница. Конечно, дело вовсе не в том, как сидят ребята. Если звездочки существуют только на бумаге, то, посадив их вместе, рядом за партами, вряд ли можно чего-нибудь добиться. Существенно важно, что Л.С. Воробьева в основу всей воспитательной работы положила организацию заботы октябрят о своем коллективе и об окружающих людях.

Ее октябрята выбрали для своих звездочек красивые названия («Орленок», «Аврора», «Чайка» и другие) и эмблемы, составили перечень «традиционных дел» и поочередно работали дежурными, санитарями, затейниками и «журналистами» (выпускали очередные номера устного журнала «Изумруд»); регулярно совершали экскурсии-походы за город, в

природу, при этом каждая звездочка делала что-то для класса – сочиняла куплет для общей песни, собирала природные материалы, вела наблюдения для классного дневника, готовила свой подарок-сюрприз (например, осенью – букет цветов); устраивали сборы звездочек в гостях у старших друзей-родителей (звездочка «Спутник», например, подготовила на этих сборах спектакль «Кукольного театра» и показала его классу, а потом и малышам), организуют «концерты-молнии», когда каждая звездочка показывает свое искусство остальным...

Вместе с тем Людмила Степановна, которая, естественно, является душой всех этих внеучебных дел, посадив в классе своих воспитанников по звездочкам и тем самым наглядно показав им, что жизнь каждого октябрёнка, как члена своей звездочки, связанного с ней общими интересами, заботами и ответственностью, идет не только на переменах и после школы, но и во время уроков, все смелее ищет приемы организации взаимной заботы школьников в учебной деятельности.

Так, на уроках объяснительного и внеклассного чтения учащиеся нередко выполняли коллективные задания, но так, что при этом каждый имел свою «долю» общего дела, например, большое стихотворение читалось «эстафетой», по частям.

На уроках труда октябрята работают, как правило, коллективно, причем интересно, что эта работа нередко является продолжением и завершением внеклассной деятельности звездочек. Так, собрав во время экскурсии-похода природный материал, ребята на уроках труда изготавливали из него наглядные пособия или игрушки для малышей. А вот один из примеров коллективной заботы звездочек о своем классе в учебной работе: на уроке труда октябрята сделали грамматическую игру, и на уроке русского языка играли в нее.

Поиск новых приемов, обогащающих организацию учебного труда младших школьников отношениями взаимной заботы, ведут и другие педагоги, которые на своем собственном опыте убедились в неисчерпаемых воспитательных возможностях этих отношений и в целесообразности их распространения и за пределы внеучебной жизни октябрят.

Особенно интересен в этом отношении опыт Веры Лазаревны Животовской, ленинградской учительницы, члена Коммуны имени Макаренко.

Работая в начальных классах, В.Л. Животовская стремится использовать коллективную учебную деятельность звездочек в домашних условиях и на уроках по всем предметам, рассматривая ее – в отличие от так называемого «бригадного метода» – как дополняющую и

о б о г а щ а ю щ у ю индивидуальный учебный труд каждого школьника.

Вот какие приемы применяются ею, подчеркиваем, в дополнение и развитие традиционных средств организации учебного процесса:

- каждому микроколлективу дается свое задание на дом (решение сложной задачи, изготовление наглядного пособия, поиск иллюстративного материала и т. д.); учащиеся собираются в гостях у кого-нибудь из своих шефов-родителей, выполняют задание сообща, но так, чтобы каждый мог отчитаться перед учительницей |и всем классом – решить, обосновать подготовленное решение; на уроке вызванные учительницей представители микроколлективов выступают с отчётом-сообщением;

- всем микроколлективам дается одно и то же задание на дом – такое, которое можно выполнить разными способами (вариантами); оно выполняется с тем же основным условием; на уроке вызванные учителем представители микроколлективов (а может быть вызван любой) докладывают о своих способах (вариантах) и «защищают» их; происходит коллективное обсуждение вариантов, сравниваются и анализируются их достоинства, недостатки;

- учащиеся микроколлективами готовятся к уроку, на котором будет проверяться знание материала по пройденной теме (особенно сложной, объемной); на самом же уроке учитель в этом случае обязательно использует индивидуальные задания (например, работу по карточкам) ;

- учащиеся работают на уроке микроколлективами («параллельно»), выполняя или разные задания (задачу) или одно и то же задание (задачу) – своим способом, затем учитель вызывает любого представителя каждого микроколлектива для изложения (показа) и обоснования подготовленного решения; может быть развернуто обсуждение решений;

- микроколлективы последовательно работают над выполнением творческого домашнего задания, при этом каждый микроколлектив, сделав свой вклад в общее дело, передает «эстафету» следующему. Так может изготавливаться сложное наглядное пособие, создаваться рассказ и т. п. О каждом этапе коллективной работы представители микроколлектива (опять-таки учитель может выбрать для этого любого) сообщают классу;

- во время повторения и проверки усвоенного о пройденной теме материала устраивается короткий турнир-викторина (Ту-Ви), например, так: каждый микроколлектив готовит по одному вопросу; затем по очереди эти вопросы задаются классу; после объявления очередного вопроса дается 1-2 минуты для совещания по микроколлективам – учащиеся готовят ответ так, чтобы каждый мог изложить и обосновать ответ; после этого представитель микроколлектива, задавший вопрос, вызывает для ответа любого товарища в

одном из других микроколлективов, остальные имеют право дополнить, уточнить, поправить ответ вызванного, учитель подводит итоги; затем вопрос задает следующий микроколлектив и так далее – столько туров, сколько в классе микроколлективов;

- в каждом микроколлективе действуют «помощники учителя» («помогай» у октябрят, ассистенты – у пионеров) по разным предметам: каждый из учащихся выбирает на сборе звездочки, звена, после коллективного обсуждения (и возможно, беседы с учителем), учебный предмет, по которому он становится помощником учителя.

Помощники получают право на «своем» уроке выполнять – по сигналу учителя – организационные функции (сбор и раздача тетрадей, карточек и т. д.), перед началом «своего» урока проверять выполнение индивидуальных домашних заданий членами своего микроколлектива, готовность их рабочих мест, в некоторых случаях – по указанию учителя – помогать товарищам по звездочке (звену) в выполнении ими заданий по ходу урока, помогать отставшим товарищам по «своему» предмету, руководить по этому предмету выполнением тех заданий, которые учитель дает микроколлективам (см. выше).

Поскольку каждый школьник выбирает тот предмет, в котором он действительно сильнее, а вместе с тем такими помощниками становятся все учащиеся (на уроке математики – одни, труда – другие, рисования – третьи и т. д.), осуществляется действительно *взаимная* помощь, постоянный обмен опытом, повседневная забота каждого о своих товарищах. Регулируют работу помощников в каждом микроколлективе командиры и вожатые звездочек, у пионеров – звеньевые.

Таким образом осуществляется подлинно коллективная, под руководством учителя, организаторская деятельность и в учебной жизни школьников.

Указанными приемами, конечно, далеко не исчерпываются возможности организации подлинно коллективной деятельности школьников в учебной работе. Будут выявляться новые, изучаться уже появившиеся. Рано еще окончательно судить о ценности того или иного средства, ибо опытная работа в разгаре, однако первые результаты обнадеживающие. Класс Веры Лазаревны Животовской работает увлеченно, радостно, дух взаимной заботы создает особую атмосферу, производящую глубокое впечатление на тех, кто посещает ее уроки.

Дело не только в том, что организация повседневной и разнообразной заботы *каждого* школьника о своих товарищах улучшает качество учебного процесса, содействует развитию творческой активности учащихся, повышает

их интерес к учебе.

Если такая забота, составляя одну из сторон внеучебной жизни школьников, распространяется и на учебную жизнь, она объединяет обе эти сферы деятельности, поведения и отношений, а их единство – решающее условие формирования *целостной* личности нового человека.

Глава 5

Содружество октябрят и пионеров

Коллективная организация постоянной многообразной заботы каждого школьника об окружающих людях – в школе и вне школы, формирование в этой заботе ценнейших душевных качеств меняют еще одну область отношений, имеющую существенно важное значение для октябрятского и пионерского коллектива. Речь идет о взаимоотношениях октябрят и их руководителей – пионеров.

Обычно, говоря о работе пионеров с октябрятами, употребляют слово «шефство». Оно, действительно, отражает сложившийся характер взаимоотношений пионерского отряда и руководимой им октябрятской группы. Пионеры – это шефы, они заботятся об октябрятах, октябрята – подшефные, о них заботятся пионеры. Пионеры-вожатые октябрятских звездочек приходят в октябрятский класс (более или менее часто), проводят с октябрятами игры, сборы, готовят вместе с учителями октябрятский праздник, занимаются с отстающими... Иногда «шефство» принимает более тонкие формы: пионеры устраивают сюрпризы октябряткам – по секрету от октябрят украшают помещение класса или зал для праздника, готовят и вручают подарки, дают концерты для своих подшефных и т. п.

Суть же этой деятельности – забота старших о младших.

Но вот происходит не совсем обычное: октябрята сами начинают заботиться о младших, вместе и во главе со своим учителем «вторгаются» в те области деятельности, которые «испокон веков» рассматривались как пионерское дело – становятся друзьями детского сада, сами устраивают там праздник, а потом организуют веселые игры во дворе, проводят тимуровские операции у шефов – взрослых, такие, как Праздничный Октябрятский Сюрприз, мало того, сами начинают делать сюрпризы пионерам, сами начинают заботиться о своих «шефах»!

И когда это происходит (как, например, в рассмотренном выше опыте рижской учительницы Л.К. Широниной), октябрята уже не могут выступать только в позиции «подшефных», а пионеры – быть только «шефами».

Начинает развиваться гораздо более сложный и богатый по своим

воспитательным возможностям тип взаимоотношений старших и младших школьников. Они становятся действительно товарищами по общим творческим делам – трудовым, познавательным, спортивным. Они вместе заботятся об окружающих людях – работают в «Мастерской Деда Мороза», проводят веселый новогодний праздник у дошкольников, тимуровскую операцию для взрослых. И хотя пионеры остаются руководителями октябрят – вожатыми, инструкторами, «мастерами», передают младшим свой опыт, воспитательный процесс этим не ограничивается (как обычно бывает). Пионеры и сами приобретают новый опыт, ибо они тоже активно участвуют в общей работе, октябрята же не только усваивают опыт старших, но и приобретают собственный опыт. На этой основе возникает и по мере развития октябрят нарастает процесс обмена опытом между старшими и младшими, их взаимного воспитания и самовоспитания.

Осознавая эти возможности, учителя все смелее начинают организовывать совместные, пионерско-октябрятские тимуровские сюрпризы-операции. Вот что рассказывает об одной из таких операций учительница Трубичинской восьмилетней школы Новгородской области Валентина Петровна Иванова: «На совместном заседании совета отряда (шефов) и совета командиров октябрят было решено подготовить праздничный сюрприз для женщин совхоза. Пионеры красочно убрали помещение клуба, где должно было проводиться торжественное собрание, октябрята приготовили приветствие и подарки. В заключение был дан большой праздничный концерт. Правда, кто-то из ребятишек проговорился своей маме и полного секрета не получилось. Зал был наполнен доотказа: всем хотелось увидеть своих детей на сцене. Но в общем-то и те и другие были очень довольны. Важно, что делом были захвачены все: и пионеры, и октябрята. Дела ребят были одобрены советом дружины, а это для них тоже радостное событие».

Здесь отчетливо выступают новые моменты, характерные именно для сотрудничества старших и младших: совместное обсуждение предстоящей операции, разделение труда – пионеры украшают зал, а октябрята готовят приветствие и подарки (такое разделение труда в общем деле психологически важно и для старших и для младших), наконец, атмосфера общей увлеченности. Последнее особенно важно. Ведь нередко работа пионеров – вожатых октябрят идет вяло («Пионеры редко приходят!» — жалуются ребята и учитель) или, начавшись хорошо, постепенно затухает именно потому, что пионерам не очень интересно «шефствовать» над октябрятами, т. е. только передавать им уже накопленный опыт. Пионеры, как и октябрята, жаждут нового, неизведанного. А традиционное «шефство» не дает для этого

больших возможностей. Здесь-то и кроется причина того, что с октябрятами обычно работают немногие пионеры, как правило, девочки, любящие «возиться с малышами», а мальчики редко «идут в шефы», особенно из старших пионерских классов.

Поэтому организация общих дел пионеров и октябрят, способных захватить, увлечь и тех и других, является, по нашему мнению, важнейшим путем вовлечения всей массы старших школьников в работу с младшими.

В начале 50-х годов автором данной книги был изучен вопрос о взаимоотношениях старших и младших поколений в школе на уровне комсомольских и пионерских классов¹⁹. Была определена система взаимосвязи комсомольских и пионерских коллективов, рассмотрены различные пути их совместной деятельности и их воспитательная эффективность. В частности, была установлена педагогическая ценность такой организации соревнования между классами и такого выполнения общественных поручений, когда старший (комсомольский) и младший – «подшефный» (пионерский) классы действуют сообща, что не исключает, конечно, известного разделения труда.

Эти выводы были применены нами в последующие годы на другом уровне – в организации взаимоотношений между пионерскими и октябрятскими классами.

Оказалось, что и на этом уровне возможно с успехом использовать те же основные пути совместной заботы старших и младших классных коллективов об окружающей жизни, какие эффективны на уровне «пионеры – комсомольцы».

Так октябрята оказались хорошими помощниками пионеров в выполнении важных общественных поручений: вместе дежурили на агитпункте (причем и здесь было использовано разделение труда: пионеры занимались взрослыми – разносили повестки, помогали агитаторам, а октябрята играли с дошкольниками), принимали участие в концертах, с которыми пионеры выступали на предприятиях, в агитпунктах, в детских садах и перед детскими сеансами в кинотеатрах (так, например, младшие школьники с увлечением играли подходящие – детские роли в сценках, исполнявшихся пионерами), бок о бок с пионерами работали на субботниках и воскресниках по уборке пришкольной территории и помещения школы, например, наводили порядок вместе с пионерами в обеих классных комнатах

¹⁹ См. статью «О воспитательной работе комсомольцев с пионерами в средней школе» в сб. «Из опыта воспитательной работы комсомольской и пионерской организаций в школе». Под ред. И.П. Иванова. М., АПН РСФСР, 1956, где опубликован основной материал кандидатской диссертации на эту же тему.

и на выделенном их «союзу» участке коридора (при этом октябрята стирали чернильные и другие пятна на стенах и партах, мыли парты в своем и «шефском» классах, а пионеры делали более трудную работу – мыли полы и окна), вместе со «своими» пионерами собирали металлолом и бумагу.

Конечно, этот опыт далеко не исчерпывает всех возможностей, тающихся в такой организации взаимоотношений октябрятского и пионерского коллективов, однако, он отчетливо выявляет главное: общие тимуровские дела старших и младших (работа на агитпункте, выступления с концертами, субботники и воскресники и т. п.) обогащает тех и других нравственным и практическим опытом, рождает такую важную сторону этих взаимоотношений, как повседневная взаимная забота. «Шефство» становится настоящим *содружеством*.

Условием (а в определенной степени и результатом) содружества старшего и младшего классовых коллективов является сотрудничество учителя младших школьников и классного руководителя (а еще лучше – и других учителей) пионеров. Точнее говоря, это сотрудничество нужно рассматривать как неотъемлемую сторону содружества классовых коллективов. Там, где нет по-настоящему товарищеских отношений между педагогами, трудно рассчитывать на «союз» октябрят и пионеров, даже на хорошее шефство.

Ленинградская учительница Галина Григорьевна Кузнецова, опыт которой уже раскрывался в предыдущей главе, рассказывает, что несколько лет тому назад, когда она работала с 1-м классом, шефы-пятиклассники взялись с большой охотой за работу с октябрятами, стали приходить «даже не в свои, специально отведенные дни». И, по словам Галины Григорьевны, это вызвало нервозность воспитателя 5 класса, какую-то своеобразную ревность. Она без всякой причины задерживала пионеров в классе даже тогда, когда пятиклассники были обязаны явиться к своим подшефным. В такие минуты пионеры сидели в классе, как на иголках, с нетерпением ожидая конца «мероприятий». Пионеры оказывались в неловком положении, так как обычно их встречали недовольные октябрята, ведь не состоялись интересные дела, которые намечались. Авторитет шефов постепенно исчезал.

По-другому стала строиться работа пионеров с классом Галины Григорьевны в последующие годы. И одна из важнейших причин этого – тесный ее контакт с классным руководителем «шефов» – Валерией Герасимовной Смирновой. На целом ряде дел оба педагога убедились в огромной воспитательной силе сотрудничества старших и младших. Вот одно из таких дел: музыкальный утренник на тему: «Чайковский детям». Его готовили вместе и учителя, и ребята, и их родители. Шестиклассники

показывали на экране через эпидиаскоп фотографии, рассказывали о биографии Петра Ильича Чайковского, исполняли на рояле пьесы из «Детского альбома», а октябрята под аккомпанемент музыки выступали с мимическими сценами («Болезнь куклы», «Похороны куклы», «Новая кукла»).

...Вот зазвучали аккорды «Марша деревянных солдатиков». По сцене проходит строй мальчиков – второклассников. На головах у них высокие каски из бумаги, в руках – деревянные ружья. Сережа Морозов из 4 класса говорит, обращаясь к участникам утренника: «Слышите твердую поступь? Чеканя шаг, под звонкую дробь барабана проходит отряд деревянных солдатиков. Стройные, храбрые человечки идут дружно в ногу, держа на плече ружья. Бей в барабан, смелый маленький барабанщик, стойкие деревянные солдатики уходят в поход!»

Не правда ли, как хорошо использовали педагоги возможности содружества для решения задач эстетического воспитания и младших и старших школьников?

Развитие отношений содружества октябрятского и пионерского коллективов вызывает к жизни одно замечательное явление, которое, по нашему мнению, можно рассматривать, как объективный показатель глубины и действенности этих отношений. Это – личная дружба школьников из «союзных» классов. Именно дружба, а не простое «индивидуальное шефство».

Вот о каком случае рассказывает, например, Галина Григорьевна Кузнецова. Ученица ее класса Ира Л. – умная, развитая девочка, но очень упрямая и грубая. Много «возились» с ней и товарищи по звездочке, и Света – вожатая звездочки, но толку было мало. Однажды Ира больно обидела Свету, ее вызвали к пионерам на совет отряда. Разговор принял неожиданный для Иры характер. Пионеры стали говорить о дружбе двух классов и спросили ее: «А с кем ты дружишь, Ира?» «Ни с кем, – ответила девочка. – Они меня не любят». И тогда последовало предложение: подружиться с кем-нибудь из старших девочек. Так у Иры появилась подруга из пионерок. Галя помогала Ире выполнять задания звездочки, приучала к порядку, аккуратности. Со своими огорчениями Ира шла к Гале. Во всех делах «союза» девочки участвовали вместе. Галя хвалила Иру за ее умные предложения, за успехи в учебе, за внимание к товарищам и изменившееся отношение к Свете. Постепенно девочка становилась мягче, уживчивее, стала инициатором новых дел, проявляла все большую заботу о своей старшей подруге.

В опыте и других учителей и вожатых, о которых шла речь в

предыдущих главах, также много интересных фактов перехода от индивидуального шефства пионеров над октябрятами к личной дружбе. Основная причина этого – условия, в которых формируются личные взаимоотношения старших и младших, а для этих условий, как было показано, характерно превращение шефства пионерского коллектива над октябрятским в содружество коллективов. Именно общая забота старших и младших школьников об окружающих людях и их взаимная забота оказываются тем живительным источником, который дополняет и обогащает личную симпатию отношениями товарищеского сотрудничества.

Большую роль играет в этом также благожелательное отношение и поддержка родителей «шефа» и «подшефного» (такое отношение, в свою очередь, укрепляется, а часто и возникает, в условиях участия родительских коллективов старшего и младшего классов в их общих делах) и сотрудничество педагогов – руководителей пионеров и октябрят.

Ведь личный пример товарищества учителя октябрят и классного руководителя пионеров, буквально «на глазах» у ребят проявляющих взаимное уважение и заботу, вместе думающих, вместе ищущих решения жизненно важных вопросов, увлекает и учит школьников лучше, чем любые беседы и призывы, учит содружеству не только в практических делах, но и в организации этих дел.

Эту сторону взаимоотношений октябрят и пионеров нужно выделить особо. Выше мы не раз подчеркивали, что именно коллективная организаторская деятельность (с участием и под руководством учителя) строит и объединяет различные виды заботы каждого школьника об окружающих людях, обеспечивая единство его воспитания и самовоспитания. Мы видели также, что с первых шагов своей октябрятской и пионерской жизни каждый воспитанник может стать участником разнообразной организаторской деятельности: создания и развития традиций чести своего коллектива, коллективного планирования отдельных дел и целых периодов жизни октябрятской группы, а позднее – и пионерского отряда, коллективного обсуждения и оценки выполнения задуманного, повседневной организаторской работы в качестве командира звездочки или звеньев, члена «совета дела», «помощника учителя» и т. д.

Но в понятие «коллективная» организаторская деятельность школьников входят не только совместные действия октябрят и совместные действия пионеров, но и их содружество в организации действительно общих дел, например, таких тимуровских операций, о которых рассказывалось выше, в организации повседневной заботы октябрят о своем классе, об окружающей жизни.

Чем настойчивее, чем целеустремленнее и дружнее учителя октябрят и классные руководители пионеров вместе с вожатыми используют различные способы совместной организаторской деятельности старших и младших, тем легче и успешнее осуществляется воспитательная работа с октябрятами, тем полнее и глубже идет их подготовка к вступлению в пионеры (а значит, формирование следующих пионерских поколений!), тем сильнее влияние этой работы на пионеров как общественников и организаторов.

И общий сбор октябратской группы с такими его важными функциями, как планирование и подведение итогов сделанного, и выполнение звездочками традиционных дел-поручений, и сборы звездочек «в гостях», и работа совета командиров, советов отдельных дел, – все эти подробно рассмотренные в предыдущих главах формы коллективной организаторской деятельности дают тем больший воспитательный эффект, чем больше пионеров принимают в них участие, чем ближе стоят друг к другу октябратские звездочки и пионерские звенья, чем больше у октябрат личных друзей среди пионеров.

Лучшим средством включения пионеров в такие отношения с октябрятами и является, как отмечалось выше, дружеское общение педагогов начальных и старших классов, а также их постоянный живой интерес к сотрудничеству своих воспитанников, всемерное побуждение к совместному творчеству, раскрытие возможностей каждого школьника в общем поиске, в общем деле, всяческое поощрение взаимной заботы октябрат и пионеров.

* * *

Все педагоги, опыт которых рассматривается на этих страницах (М.А. Бесова, Л.К. Широнина, Г.Г. Кузнецова, Л.С. Воробьева, В.Л. Животовская), так же, как и многие другие учителя и вожатые, становятся все более увлеченными и опытными организаторами – вместе со школьниками! – и общих творческих дел, и повседневной заботы об окружающих людях, о своем коллективе (именно о своем, общем с воспитанниками коллективе), и содружества октябрат и пионеров.

Этот опыт дает возможность по-новому подойти и к решению многих актуальных вопросов организации воспитательной работы педагогического коллектива школы, совместной деятельности педагогов и родителей.

Глава 6

Педагогическое руководство внеучебным воспитательным процессом и содружество воспитателей

Развитие общественной жизни школьников на началах коллективной организаторской деятельности и содружества старших и младших поколений со всей остротой выдвигает вопрос о характере педагогического руководства воспитательным процессом, о стиле жизни самого коллектива воспитателей. В самом деле, можно ли осваивать методiku подготовки и проведения общего сбора как высшего органа жизни классного коллектива и мириться с собственной пассивностью на совещаниях классных руководителей и заседаниях педагогического совета? Можно ли превращать составление плана общих дел своего класса в подлинно творческий коллективный акт и в то же время относиться к плану собственной воспитательной деятельности, как к формальному перечню «мероприятий» по принципу «побольше разделов, побольше пунктов, чтобы начальство было довольно»? Можно ли всерьез стремиться к постоянной многообразной заботе своих воспитанников об окружающих людях, а значит – о товарищах по школе, о сверстниках из параллельных классов, о «подшефных» или о «шефах» и быть с руководителями этих классов в отношениях чисто официальных, а то и в состоянии взаимной отчужденности и соперничества?

И дело здесь не только в личном примере, но и в необходимости развития у самих воспитателей организаторских способностей, навыков коллективной творческой деятельности – одного из самых важных условий успешной воспитательной работы со школьниками в современных условиях, превращения этой работы из тягостной повинности, какой она нередко бывает для учителя, в увлекательное творческое дело.

Размышляя вместе с нашими сотрудниками – руководителями опорных школ над тем, как лучше всего решать эту жизненно важную задачу, сравнивая характер и качество совместной работы учителей в области обучения (особенно в предметных комиссиях!) и в области собственно воспитания, мы пришли к мысли о целесообразности создания внутри педагогического коллектива микроколлективов воспитателей – творческих бригад, каждая из которых объединяет нескольких педагогов: учителей начальных классов и руководителей средних и старших классов по принципу так называемых «ближайших связей». Например, в одну бригаду входят учителя первых и руководители шестых и десятых классов, в другую – учителя вторых, руководители пятых и девярых классов и т. д.

Создание подобных микроколлективов самих воспитателей рассматривалось нами как то основное звено, ухватясь за которое, можно вытащить всю цепь насущных проблем организации педагогического руководства воспитательной работой, как наиболее целесообразный способ вовлечения каждого воспитателя в подлинно коллективную творческую деятельность.

Первый опыт деятельности творческих бригад в школах, где директорами, организаторами внеклассной и внешкольной работы, старшими пионерскими вожатыми работают друзья и члены Коммуны имени Макаренко (в Рябовской средней школе Тосненского района Ленинградской области, в школе № 489 г. Ленинграда, школе № 100 г. Саратова и ряде других) полностью подтвердил наше предположение о том, что и применительно к самим воспитателям микроколлектив обладает богатейшими возможностями. Использование этих возможностей идет на практике по следующим линиям.

Во-первых, *при обсуждении и решении общих вопросов воспитательной работы* школьного и классных коллективов на заседаниях педагогического совета и совещаниях классных руководителей (с участием родительского актива школы). После вступительного слова директора школы (организатора, старшего пионервожатого), ставящего и раскрывающего значение одного или нескольких актуальных вопросов воспитательной работы (эти вопросы могут выдвигаться и предварительно, чтобы каждый воспитатель имел возможность не спеша их обдумать), идет, примерно, в течение 20-30 минут, работа по творческим бригадам: в тесном кругу *каждый* педагог (и представитель родительского актива) высказывает и обосновывает свое мнение по выдвинутым вопросам, бригадир (а руководят бригадой по-очереди все ее члены, каждый в течение четверти или полугодия) или кто-либо из членов бригады суммирует высказывания, готовит выступление от имени бригады с общим мнением; затем происходит общая беседа: выступают представители всех бригад, им задаются вопросы, идет выяснение и защита разных мнений, осуществляется совместный поиск решения поставленного вопроса-задачи; обсуждение завершается заключительным словом ведущего, формулирующего общее мнение. Если вопросов несколько, то общая беседа строится иногда по каждому вопросу отдельно.

Во-вторых, возможности микроколлективов используются при организации *систематического обмена опытом воспитательной работы, организации повседневной жизни и общих творческих дел* классных коллективов. Здесь особенно выделяется роль периодических (1-2 раза в

четверть) совещаний каждой из творческих бригад: на таких «узких» совещаниях вместе с руководителями школы происходит откровенный разговор о ходе воспитательной работы, *каждый* воспитатель рассказывает о своем опыте, об удачах и неудачах, делится секретами успехов, отвечает на вопросы товарищей и сам ставит перед ними трудные вопросы, иногда вспыхивает горячий спор, но всегда происходит общий вдумчивый поиск лучшего решения, который продолжается и после встречи – в повседневной беседе, в практических делах; каждое из таких совещаний дает сильный толчок мысли всех его участников, возбуждает и усиливает интерес к опыту товарищей, а главное – к проблемам воспитательной работы, к совместному решению этих проблем, к общим творческим делам параллельных, «шефского» и «подшефного» классов; от совещания к совещанию члены творческой бригады уделяют все больше внимания именно таким делам, организации взаимной заботы своих воспитанников и их общей заботы о школе, об окружающей жизни.

В-третьих, возможности воспитательских микроколлективов используются *в работе по изучению теории и методике собственно воспитания*. Так, темы занятий семинара классных руководителей на год и методы их проведения предварительно обсуждаются в творческих бригадах, где каждый воспитатель высказывает свое мнение, затем из предложений бригад на совещании бригадиров вместе с руководителями школы выбираются самые удачные; занятия такого семинара (вместе с родительским активом школы) проводятся и в виде *теоретической конференции* (например, по трудам Н.К. Крупской и А.С. Макаренко, по новинкам педагогической литературы), тогда каждая творческая бригада готовит свое выступление по вопросам, выдвинутым для коллективного рассмотрения и обсуждения (или обзор одного из источников), и в форме *обмена собственным опытом* по одной из сторон или одному из методов воспитательной работы, тогда бригады выделяют докладчиков, изучающих и обобщающих опыт членов бригады, и для *практического овладения* каким-либо общим творческим делом – познавательным, трудовым, спортивным, для разработки его вариантов, обсуждения «техники» и т. п. – и в этом случае активное участие каждого воспитателя обеспечивается работой творческих бригад.

Все эти линии деятельности педагогического коллектива — заседания педсовета и совещания воспитателей, на которых обсуждаются и решаются актуальные вопросы воспитательной работы школы, встречи творческих бригад и повседневное сотрудничество руководителей классных коллективов, занятия семинара и другие формы изучения теории и методике собственно воспитания, – составляют один из основных разделов плана

педагогического руководства внеучебным воспитательным процессом. Такой план, являясь частью общего плана учебно-воспитательной работы школы, может составляться на год или на полугодие.

Процесс составления такого плана руководства воспитательным процессом – дело, в котором должен участвовать каждый член педагогического коллектива и родительского актива школы. Конечно, способ коллективного планирования может меняться, делаться все более совершенным, однако суть дела – развитие творческой активности каждого воспитателя, раскрытие и использование опыта, мыслей, инициативы всех организаторов внеучебной жизни школьников, общий поиск наиболее действенных средств их воспитания в этой жизни – при любом способе остается решающим фактором, основной задачей.

В опыте наших опорных школ нашли наиболее широкое использование два способа коллективного планирования педагогического руководства внеучебным воспитательным процессом: один заключается в том, что силами небольшой группы ответственных руководителей (директор школы, организатор внеклассной и внешкольной работы, старший пионерский вожатый, секретарь партийной организации школы) подготавливается проект такого плана на год или на полугодие, этот проект обсуждается в творческих бригадах воспитателей на заседании педагогического совета (лучше, если это происходит после предварительного ознакомления), каждая бригада выступает со своими дополнениями и изменениями, обсуждаются поправки и план принимается общим решением; другой способ коллективного планирования требует большего опыта педагогического коллектива школы, но вместе с тем, открывает большой простор для проявления творческой активности каждого воспитателя: в этом случае руководители педколлектива выдвигают только вопросы (по основным разделам и линиям плана), а каждая творческая бригада подготавливает свои предложения по этим вопросам. На заседании педагогического совета или на совещании воспитателей (вначале учебного года или в начале каждого полугодия) эти предложения заслушиваются и обсуждаются, по каждому вопросу (линии педагогического руководства воспитательным процессом) принимается общее решение, в соответствии с которым происходит окончательное оформление плана организатором внеклассной и внешкольной работы вместе со старшим пионерским вожатым и утверждение этого документа директором школы.

Какова же структура такого плана, его основные разделы и линии? Естественно, никаких рецептов, готовых разработок здесь дать нельзя. Можно лишь поделиться мыслями о том направлении, в котором, по нашему

мнению, целесообразно идти творческим усилиям педагогического коллектива школы. Выше уже шла речь об одном из разделов плана, возможно, первом по значению и порядку. Этот раздел раскрывает перспективы работы по повышению педагогического мастерства в области собственно воспитания. В этом разделе намечаются различные линии такой работы, решаются, например, вопросы о том, когда провести и чему посвятить общие совещания воспитателей, рабочие встречи творческих бригад по обмену опытом, занятия семинара классных руководителей и т. п.

Другой из основных разделов плана посвящается организации общественной (внеучебной) жизни школы. Логика построения этого раздела определяется логикой «собственно воспитания», т. е. воспитания школьников вне учебного процесса, хотя и в тесной связи с ним. Поскольку, по нашему глубокому убеждению, это воспитание должно осуществляться в постоянной многообразной заботе об окружающей жизни — в школе и вне школы, то и педагогическая организация внеучебного воспитательного процесса не может не быть организацией такой заботы. Поэтому очень важно, чтобы в этом разделе плана педагогического руководства воспитательным процессом выражалось коллективное решение следующих вопросов:

– Какие, конкретно, линии общей заботы школьников об окружающей жизни (в школе и вне школы) педагогический коллектив считает важнейшими на новый учебный год (или полугодие)? Каков воспитательный смысл каждой из этих линий?

– Какие, исходя из перспективных линий заботы, общественно-творческие дела – познавательные, трудовые, спортивные, оборонно-спортивные – педагогический коллектив рекомендует на выбор для содружества классных коллективов (например, по временам года – осенью, зимой, весной или к важнейшим датам и т. д.)?

– Какие способы организации повседневной заботы школьников друг о друге, о школе, о родном крае, о далеких людях педагогический коллектив рекомендует классным коллективам, пионерской дружине, комсомольской организации школы (например, как лучше использовать в этих целях чередование традиционных поручений микроколлективам в октябрятских, пионерских, старших классах, а классным коллективам – в масштабе школы)?

– Какие «воспитательные мероприятия» (беседы, экскурсии, занятия кружков и секций и т. п.) педагогический коллектив считает нужным провести в масштабе школы и в классах (например, к важнейшим датам), для

того чтобы направить и углубить общую заботу школьников об окружающей жизни?

Решая эти вопросы, нужно особенно четко представлять себе, что педагогический коллектив не может решать *за* комсомольскую организацию, *за* пионерскую дружину, *за* классные коллективы, какими именно общими делами им следует заниматься, какие традиционные поручения выбрать и т. п. Это должны решать сами школьники, тоже коллективно, вместе со своими старшими друзьями – воспитателями и под их руководством, но с а м и . План общих дел комсомольской организации школы она составляет сама – или на расширенном заседании комитета ВЛКСМ с представителями всех старших классов, или на общем собрании; план общих дел пионерской дружины составляет ее совет – с участием представителей и по предложениям всех пионерских отрядов и октябрятских групп; план общих дел каждого классного коллектива составляет его высший орган – общий сбор, где октябрята действуют вместе с пионерами, пионеры – вместе с комсомольцами, старшеклассники – во главе с комсомольской группой. Педагогический коллектив направляет эту коллективную организаторскую деятельность через своих представителей – руководителей партийной организации (комсомольская организация!), старшего пионерского вожатого (совет дружины!), классных руководителей – старших друзей своих воспитанников. Члены педагогического коллектива, используя различные приемы, о которых подробно рассказывалось в предыдущих главах (стартовая беседа, разведка общих дел, помощь микроколлективам «по секрету», советы «на выбор», «наводящие» вопросы на общем сборе, развитие и обобщение предложений самих школьников), руководят коллективной организаторской деятельностью и участвуют в ней именно как старшие друзья ребят. При этом план педагогического руководства воспитательным процессом является для каждого воспитателя не формальным документом, а тем и с т о ч н и к о м , из которого он постоянно черпает то, что так необходимо для т в о р ч е с к о й работы со школьниками: и единые линии этой работы, и многообразные способы их осуществления, позволяющие в ы б и р а т ь .

Педагогический коллектив направляет общественную жизнь школьников и воспитательный процесс, идущий в этой жизни, не только прямым руководящим участием воспитателей в коллективной организаторской деятельности (в частности, в планировании общих дел), но и так называемыми «воспитательными мероприятиями», т. е. формами передачи воспитанникам готового опыта – общественно-политического, нравственного, трудового, художественного и т. д.

По нашему убеждению, эти формы, а особенно самая распространенная

из них – воспитательная беседа, много теряют в своей педагогической эффективности, когда «сосуществуют» в виде «внеклассной работы» рядом с «октябрятской» или «пионерской», когда план таких воспитательных мероприятий строится по рядоположенным частям воспитания («нравственное», «трудовое», «эстетическое» и т. п.), а не в прямой зависимости от основного содержания внеучебной, общественной жизни школьников – от задач их воспитания в постоянной многообразной заботе об окружающей жизни.

Вспомним еще раз настойчивое ленинское предостережение: «Воспитание коммунистической молодежи должно состоять не в том, что ей преподносят всякие усладительные речи и правила о нравственности. Не в этом состоит воспитание». Дело, конечно, не в отказе от бесед, экскурсий, практических занятий, в которых воспитатели прямо и открыто передают школьникам те или иные знания или умения. Дело в том, чтобы эти мероприятия не были оторваны от процесса воспитания школьников в постоянной и многообразной заботе об улучшении окружающей жизни, а становились бы органической частью, одним из важнейших путей такого воспитания и руководства.

Только в том случае, если мы научимся планировать и проводить «воспитательные мероприятия» для того, чтобы каждое из них помогало школьникам *«улучшать окружающую жизнь, думать о том, как это сделать»* (Н.К. Крупская), раскрывало ту или иную сторону окружающей жизни и возможности собственной заботы о ней в настоящем и будущем, возбуждало к этому интерес, вооружало дополнительными (кроме полученных в учебном процессе) знаниями и умениями, нужными для такой заботы, только в этом случае мы до конца преодолеем словесный, резонерский, формальный характер, который еще в сильной степени носит наша воспитательная работа.

Органическая связь «воспитательных мероприятий» с организаторской и практической деятельностью воспитанников, конечно, многообразна, творческая практика раскрывает и испытывает все новые и новые резервы. Однако следует выделить три основных, взаимосвязанных способа руководства постоянной заботой школьников об окружающей жизни посредством таких мероприятий:

Во-первых, воспитательное мероприятие или их цикл, давая учащимся новые знания (при опоре на уже имеющиеся) и возбуждая интерес к определенной стороне жизни, открывает перед воспитанниками новые возможности взаимной и общей заботы, *нацеливает* на новые общие творческие дела, на новые формы повседневной заботы и *подготавливает*

их.

Так, беседа о родном крае, экскурсия, проведенная по памятным местам, занятие по внеклассному чтению строятся педагогом так, чтобы вспыхнувший или усилившийся краеведческий интерес воспитанников побудил их к организации общих познавательных и трудовых дел, например, игры-путешествия (для себя, для малышей, для родителей и т. д.), тимуровских операций (по заботе о памятных местах, благоустройству родных мест), подарка-сюрприза далеким друзьям (рассказы, рисунки и другие материалы о родном крае), обогатил повседневную общественную деятельность школьников, например, дал толчок к постоянному использованию краеведческого материала в страничках устного журнала, выпускаемого «журналистами», в «конкурсе смекалки», проводимого «любопытными» и в других чередующихся «традиционных делах-поручениях» (см. о приеме ЧТД в четвертой главе этой книги).

Так воспитатель вызывает своеобразную цепную реакцию коллективного открытия мира на пользу и радость себе и окружающим – открытия Героического, Прекрасного, Удивительного («удивительное рядом»), открытия Будущего.

Во-вторых, беседы и другие воспитательные мероприятия могут носить подкрепляющий общественную деятельность воспитанников характер. Так, подготовка общих творческих дел в честь любого всенародного праздника, например, парада войск, военной игры, «пресс-конференции с представителями Вооруженных Сил» ко Дню Советской Армии и Флота может органически включить в себя целый комплекс воспитательных мероприятий оборонно-спортивного характера: бесед, встреч, экскурсий, кружковых занятий и т. п.

Повседневная забота друг о друге, о своем классе, об окружающих людях, например, через такие традиционные дела-поручения, как «хозяева класса», «любопытные», «друзья книги», «журналисты», «артисты» и т. п. направляется и подкрепляется систематическими беседами учителя о культуре поведения, учебного труда, чтения, о событиях общественно-политической жизни, новинках искусства и литературы, открытиях в науке и технике, просмотром кинофильмов и спектаклей, посещениями музеев и выставок.

Интересен и перспективен в этом отношении прием «эстафеты», когда, например, воспитатель в своей беседе начинает знакомить с каким-либо материалом, а продолжают его рассказ «журналисты» в устном журнале для себя и для младших, для родителей и т. д. «Любопытные» придумывают и помещают в очередном «конкурсе смекалки» вопросы-задачи для общего

размышления в микроколлективах или, наоборот, своей беседой, экскурсией и т. п. классный руководитель и вожатый развивает, углубляет темы, поднятые воспитанниками в общих делах, в повседневном общении.

В-третьих, воспитательное мероприятие может завершать, обобщать определенный этап общественной деятельности учащихся, открывая новые пути заботы об улучшении окружающей жизни, а значит взаимного воспитания и самовоспитания. Таковы, например, беседы воспитателей и пионеров с октябрятами перед вступлением их в пионерскую организацию, беседы педагогов и комсомольцев с пионерами седьмых и восьмых классов, готовящимися вступить в ряды ВЛКСМ.

* * *

Итак, коллективно составленный план педагогического руководства воспитательным процессом в школе на год или на полугодие не может не быть компасом для каждого воспитателя, направляющим его на содружество с другими педагогами и в организации взаимной и общей заботы классных коллективов об окружающей жизни, и в работе по повышению педагогического мастерства. Но этот план требует своей конкретизации для каждого классного коллектива на более короткий срок, обычно – на четверть. Речь идет о планах *педагогического руководства воспитательным процессом в классе*, которые составляет классный руководитель вместе с родительским активом. Опять-таки, этот план не должен включать в себя намеченный воспитателями *за* ребят календарь общих творческих дел (план таких дел, повторяем, составляется сообща, на общем сборе), но представляет собой конкретную программу педагогических действий, *направляющих и обеспечивающих* коллективную организаторскую работу учащихся данного класса, их воспитание в процессе постоянной и многообразной заботы об окружающей жизни и содружества с другими коллективами. Конечно, формы такого плана могут быть разные, но нам представляется целесообразным строить его по следующим трем разделам:

– Руководство повседневной заботой школьников друг о друге, о классе, об окружающих людях.

– Руководство выбором, подготовкой и проведением общих творческих дел класса и его друзей.

– Работа по повышению педагогического мастерства.

Каждая из этих линий педагогических действий классного руководителя (вместе с родительским активом) решает свой круг воспитательных задач, естественно, в тесной взаимосвязи.

Рассмотрим каждую линию.

*1. Руководство повседневной заботой школьников друг о друге,
о классе, об окружающих людях*

Эта линия педагогического руководства воспитательным процессом в классе может решать следующие задачи: воспитывать у *каждого* учащегося заботливое отношение к учебе своих товарищей, чувство ответственности за учебный труд – свой и товарищей, и на этой основе – интерес к учению; формировать в классе традиции сознательной дисциплины, культуры поведения, учебного труда, чтения, отдыха, содействовать развитию у каждого учащегося разнообразных познавательных интересов и творческих способностей, навыков повседневной организаторской деятельности и самовоспитания.

Для решения этих (и связанных с ними многих других) воспитательных задач классным руководителем планируются и используются различные педагогические действия как единовременные, так и постоянные, систематические. Отметим некоторые из них, опираясь на опыт и рекомендации, рассмотренные в четвертой главе этой книги.

– Вместе с воспитанниками провести формирование (в начале учебного года) микроколлективов (или: уточнить их состав), при этом обратить особое внимание на следующих учащихся:

.....
.....
.....

– Помочь микроколлективам — вместе с другими учителями (и вожатыми) – в распределении личных поручений по учебной заботе о товарищах (каждый в микроколлективе – помощник учителя по одному или двум учебным предметам). Таких помощников («помогаев», ассистентов...) выделить по следующим предметам:

1)
2)
.....
.....
.....
.....

– Постоянно опираться на своих помощников в учебной работе в классе и дома:

- а) в подготовке учащимися своих рабочих мест к уроку;
- б) в предварительной проверке выполнения домашнего задания;
- в) в помощи отставшим учащимся;

г) в подготовке к контрольной работе или обобщающему уроку на сборах микроколлективов в гостях у своих шефов-родителей;

д) в изготовлении микроколлективами наглядных пособий и т. д.

– Договориться об этом с другими учителями своего класса (.....), систематически обмениваться с ними опытом работы с помощниками.

– Сообщить всем родителям о личных поручениях учащихся как помощников учителя, обратить их внимание на необходимость постоянного интереса к выполнению этих поручений (или: провести на родительском собрании (дата) беседу о роли микроколлективов в воспитании школьников, о развитии товарищества и дружбы в учебной работе и внеучебной жизни....).

– Уточнить состав родителей – шефов микроколлективов на ... четверть и договориться с ними о помощи микроколлективам в сборах дома, «в гостях», для совместного выполнения учебных заданий (изготовление наглядных пособий, подготовка к повторительно-обобщающему уроку и т. д.) и традиционных дел-поручений.

Шефы микроколлективов на четверть:

1)

2)

.....

.....

– На общем сборе (дата) провести коллективное обсуждение и решение вопроса о традиционных делах- поручениях каждому микроколлективу на новую четверть. Если в классе их не было, рассказать (на выбор) следующих возможных делах и тех творческих возможностях, которые в них скрыты (сюрпризы):

1) «Хозяева класса» (сюрпризы-поздравления с днем рождения, наглядные пособия для класса и младших, оформление класса и уголка школы к празднику т. п.).

2).....

3).....

После этого рассказа посоветоваться по микроколлективам и затем сообща выбрать самые подходящие из предложенных учителем и ребятами (микроколлективами) дела-сюрпризы; вместе решить, на какой срок и как (по графику или по жребию и т. д.) будут обмениваться микроколлективы этими делами-сюрпризами. (Если в предыдущей четверти в классе уже использовался прием ЧТД, проводится обсуждение и вносятся необходимые изменения).

– Помогать («по секрету») каждому микроколлективу выполнять поручение-сюрприз: проявлять живой интерес к тому, что делают,

хотят сделать сами ребята, давать им советы «на выбор», поощрять проявления инициативы, дружбы, заботы о классе.

Особое внимание обратить на следующие микроколлективы:

1).....

2).....

Проводить с ними следующую работу:

а) первое дело-сюрприз сделать вместе с ребятами («по секрету»), увлечь их личным примером;

б) научить эти микроколлективы:

.....

.....

в) написать об их первых успехах заметку в стенную газету класса, школы ...;

г) сообщать родителям о том, как порадовали класс их дети вместе с товарищами по микроколлективу:

.....

.....

– Обеспечить участие старших друзей микроколлективов (пионеров, старшеклассников ... класса) в традиционных делах-сюрпризах, для этого:

а) вместе с классным руководителем . . . класса уточнить состав старших друзей микроколлективов:

.....

.....

.....

б) пригласить их лично на общий сбор (дата) для участия в выборе дел-сюрпризов на ... четверть;

в) вместе с классным руководителем ... класса провести «тайное» совещание со старшими друзьями о том, как лучше выполнять выбранные дела-сюрпризы;

г) систематически, «по секрету», беседовать с отдельными старшими друзьями, интересоваться их мнением о выполнении дел-сюрпризов, разрабатывать сообща нужные меры;

д) поощрять участие старших друзей в делах-сюрпризах различными способами (приход в шефский класс с благодарностью, заметка в классную или школьную стенгазету, совместное – с классным руководителем и советом шефского класса – письмо родителям и т. д.)

.....

– Совместно с советом классного коллектива (советом командиров, советом отряда, бюро ВЛКСМ) проводить систематически (....)

с м о т р ы дел-сюрпризов, подготовленных микроколлективами, при этом избегать публичных осуждений (критический разбор делать в нужных случаях «по секрету» от других микроколлективов), наоборот, всемерно поощрять проявления дружной заботы о классе, особенно со стороны "трудных» микроколлективов («Вы нас порадовали...»); приглашать на такие смотры друзей класса (.....)

– На родительском собрании (дата) обсудить по микроколлективам (бригадам) родителей, а затем сообща жизнь микроколлективов учащихся (учебная забота, дела-сюрпризы, участие в общих делах класса и школы) и участие в этой жизни родителей, разработать сообща меры заботы родителей о «своих» микроколлективах и обо всем классе.

– Особую заботу проявлять в отношении следующих учащихся:

.....
.....

Помогать им и открыто и незаметно в выполнении личных поручений и традиционных дел-поручений микроколлективам, отмечать и поощрять их заботу о товарищах, о классе, их успехи, их рост.

Прикрепить к этим ученикам старших друзей из "союзного» класса (по желанию), беседовать с ними, как лучше помогать подшефным, избегая мелочной опеки, содействовать установлению дружеских отношений старших и младших.

– Развивая повседневную заботу учащихся о своем коллективе и окружающих людях, подготавливая новые общие дела, провести следующие беседы с классом (например, из циклов «Культура поведения», «Удивительное рядом», «Прекрасное в искусстве и жизни», «Наше будущее»:

1).....
2).....

Помочь «журналистам» продолжить разговор о, начатый этими беседами в устном журнале (стенной газете), а «любопытным» использовать этот материал в очередных трудах «конкурса смекалки».

.....
.....

II. Руководство выбором, подготовкой и проведением общих творческих дел классного коллектива и его друзей

По этой линии воспитательной работы, в тесной связи с раскрытой выше, решаются задачи всемерного развития общественной активности учащихся, их организаторских способностей, органического соединения

нравственного, умственного, трудового, эстетического, физического воспитания учащихся на основе формирования их гражданских, патриотических качеств в «узловых» делах, которые посвящаются обычно всенародным праздникам, связывают повседневную жизнь школы с событиями общественно-политической жизни нашей страны.

Перечислим некоторые из педагогических действий, направленных на решение этих задач.

– Провести (дата) – вместе с вожатыми (бюро ВЛКСМ класса) стартовую беседу об основных *этапах* общественной жизни в ближайшие месяцы (например, в III четверти: 1) январь – праздник Победы у стен Ленинграда; 2) февраль – день рождения Советских вооруженных сил; 3) март с праздником 8 марта...), о следующих возможных общих творческих делах (на выбор для примера):

.....
.....
.....

(Можно распределить указанные этапы между микроколлективами для разведки общих дел к общему сбору).

– Во время разведки общих дел (срок) помочь «по секрету» отдельным микроколлективам, прежде всего

.....
.....

– Вместе с советом классного коллектива и его старшими друзьями провести (дата) общий сбор, на котором сообщать:

- а) обсудить жизнь класса в предыдущей четверти;
- б) выбрать новый состав совета классного коллектива (совет командиров, совет отряда, бригадиров);
- в) составить — по предложениям микроколлективов — план общих дел класса на ... четверть, по таким вопросам:

Когда сделаем? (по этапам).

Что сделаем? (общие дела).

Кто участвует? С кем вместе сделаем?

Для кого сделаем?

Кто руководит?

– Перед каждым общим делом «по секрету» поработать с его руководителями – учащимися (советом классного коллектива, «советом дела», командиром сводного отряда и т. д.), проявить интерес к их собственным замыслам, увлечь, подбодрить, дать нужные советы («на выбор»), научить необходимому, привлечь к помощи им старших друзей –

школьников и взрослых учителей, родителей, выпускников школы и т. д.).

– Во время подготовки и проведения общих дел ... четверти особое внимание обращать на заботу класса о *других* людях, а именно:

.....
.....
.....

– После проведения каждого общего дела (как правило, на следующий день) устраивать короткий общий сбор-огонек «по горячим следам» и обсуждать собственный опыт по микроколлективам, а потом сообщая ориентируясь на следующие вопросы:

- а) Что было хорошо? Почему?
- б) Что не получилось? Почему?
- в) Что предлагаем на будущее?

– В связи с общими делами класса и в целях повышения их эффективности провести следующие воспитательные мероприятия (беседы, экскурсии, культпоходы и т. п.), посвященные важнейшим событиям общественной жизни:

.....
.....
.....

III. Работа по повышению педагогического мастерства в области собственно воспитания

Основная задача этой линии педагогического руководства воспитательным процессом в классе – забота классного руководителя о постоянном улучшении ее качества, об укреплении творческого содружества с другими педагогами, об изучении теории и методики воспитательной работы.

Среди разнообразных действий, которые могут предприниматься для осуществления такой задачи, отметим те, что прямо вытекают из общешкольного плана педагогического руководства воспитательным процессом:

– Принять участие в заседании педагогического совета (совещании воспитателей)..., в совещании творческой бригады по обмену опытом (дата).

– Ознакомиться с планами воспитательной работы товарищей по творческой бригаде, согласовать действия по руководству общими творческими делами наших классных коллективов.

– Готовясь к семинару на тему ..., изучить следующие педагогические сочинения:

.....
.....
.....

– Ознакомиться со следующими книгами и памятками из методической библиотеки школы по воспитательной работе:

.....
.....
.....

– Систематически знакомиться с новыми журнальными и газетными статьями по вопросам воспитания, пользуясь картотекой и папкой вырезок в методическом кабинете школы:

.....
.....
.....

* * *

Какую бы форму ни имел план педагогического руководства воспитательным процессом в классе, он составляется педагогом (лучше, если с участием родительского актива класса) к началу очередной четверти и используется им для организации коллективного планирования общих дел класса вместе с воспитанниками.

В школах начало каждой четверти посвящается, таким образом, коллективной организации общественной (неучебной) жизни школьного и классных коллективов. В наших опорных школах эти дни называются обычно г а й д а р о в с к и м и днями в честь замечательного советского писателя-педагога, всем своим творчеством и личным примером утверждавшего идею с о д р у ж е с т в а младших и старших, ребят и взрослых, в общей заботе об окружающей жизни.

Эти дни (чаще всего, целая «гайдаровская неделя») включают в себя следующие этапы и формы коллективной организаторской деятельности:

1) *Стартовые беседы* по классным коллективам – учителей и вожатых (в старших классах – комсомольских руководителей) о важнейших событиях общественной жизни в ближайшие месяцы, о в о з м о ж н ы х общих творческих делах в связи с этими событиями – познавательных, трудовых, спортивных;

2) «*Гайдаровская*» *разведка* общих творческих дел в течение двух-трех дней), когда микроколлективы думают, всматриваются в окружающую жизнь, знакомятся с рекомендациями комитета ВЛКСМ, совета дружины, с опытом, отраженным в газетах и журналах, советуются со старшими друзьями,

договариваются о совместных делах с другими коллективами, например, параллельных классов, с «подшефными» и «шефами».

3) *«Большие» общие сборы* классных коллективов, на которых сначала обсуждается жизнь класса и школы в предыдущей четверти (каждый микроколлектив подготавливает свое мнение и выступает с ним), а затем составляется план общих творческих дел на новую четверть – на основе предложений микроколлективов.

4) *Заседание комитета ВЛКСМ* с представителями старших классов и *«Большой» сбор совета дружины* с участием пионерского актива классов, отрядных вожатых, вожатых октябрятских групп (или «Совета Тимура»), где составляется план общих дел комсомольской организации (и старших классов) и план общих дел пионерской дружины и октябрятских групп на новую четверть.

В этих планах (которые затем согласуются руководителями комсомольской организации и пионерской дружины) координируются и обобщаются дела, намеченные классными коллективами.

В другом варианте гайдаровских дней каждый классный коллектив после разведки не составляет еще свой план, а готовит предложения на общешкольный «Гайдаровский слет».

Такой слет, объединяющий делегации от каждого класса по 7-9 человек (октябрят обычно представляют их вожатые – пионеры), педагогов, учащихся и представителей родительского актива, рассматривает предложения классных коллективов, отбирает наиболее интересные и составляет п л а н о б щ и х д е л школы (иногда на таком слете происходит также обучение актива новым делам или начинается большая общешкольная операция в честь предстоящего праздника, например, Дня Победы).

В этом случае планы общих дел каждого классного коллектива (они составляются на общих сборах после слета), а также планы работы комитета ВЛКСМ и совета дружины, исходят из общешкольного плана, составленного Гайдаровским слетом, что имеет определенный смысл.

Однако в любом варианте «Дни коллективной организации жизни школы» (а дальнейший творческий поиск раскроет и новые их возможности) выражают собой стремление ко все более тонкому и глубокому педагогическому руководству воспитательной работой школьного и классных коллективов, к объединению общественной деятельности младших и старших поколений учащихся, к укреплению содружества самих воспитателей.

Заключение

Наблюдения, рекомендации, размышления о путях дальнейшего совершенствования воспитательной работы, вошедшие в эту книгу, но далеко не исчерпывающие тему, можно сжато выразить в следующих общих положениях.

1. Нельзя решить важнейшей задачи воспитательной работы школы – воспитания каждого школьника как юного гражданина нового общества, общественника и организатора, если не отказаться от деления школьного коллектива на коллективы педагогический и ученический, если не преодолеть до конца одностороннего понимания воспитательной работы в духе парной педагогики: педагогический коллектив «работает» с ученическим, т. е. оказывает на него о т к р ы т о е прямое воспитательное воздействие.

В школе и в каждом классе должен создаваться и крепнуть е д и н ы й коллектив воспитанников и воспитателей, который живет *общей творческой жизнью*, т. е. творчески решает общие жизненно важные задачи – учебные, познавательные (учебный процесс), и внеучебные, практические (*общественная жизнь*).

Ведущей силой такого единого коллектива является педагогический коллектив, который руководит общей творческой жизнью – учебной и общественной (в содружестве с комсомольской и пионерской организациями), решая при этом свои собственные, воспитательные задачи.

В общей творческой жизни единого школьного (и классного) коллектива, как бы «скрыто», «внутри» ее, идет сложный воспитательный процесс, направляемый педагогическим коллективом. Этот процесс представляет собой единство нескольких сторон: передачи опыта от воспитателей к воспитанникам, обмена опытом, создания и накопления воспитателями и воспитанниками нового, собственного опыта, обобщения и закрепления опыта в форме традиций.

«...Сущность педагогической позиции воспитателя должна быть скрыта от воспитанников и не выступать на первый план... Советская педагогика есть педагогика не прямого, а параллельного педагогического действия. Воспитанник нашего детского учреждения есть раньше всего член трудового коллектива, а потом уже воспитанник, таким он должен представляться самому себе... В его глазах и воспитатель должен выступать тоже, прежде всего, как член того же трудового коллектива, а потом уже как воспитатель, как специалист-педагог...

...Перед коллективом воспитанников воспитатель должен выступать как боевой товарищ, борющийся вместе с ними и впереди их за все идеалы

первоклассного советского детского учреждения. Отсюда вытекает и метод его педагогической работы. Это педагог должен помнить на каждом шагу»²⁰.

Воспитательная работа, которая понимается и строится в духе педагогики коллективной творческой жизни представляет собой *единство*:

- 1) общественной жизни школы (и класса),
- 2) воспитательного процесса, идущего в этой жизни, и
- 3) внеучебной руководящей деятельности педагогического коллектива, направляющего общественную жизнь и воспитательный процесс для достижения главной цели коммунистического воспитания – формирования целостной всесторонне развитой личности гражданина нового общества.

2. В общественной (внеучебной) жизни школы и класса действительно общей задачей, общей деятельностью воспитателей и воспитанников может и должна быть *постоянная многообразная забота о людях, об окружающей жизни*:

- друг о друге, о своем коллективе – классе и школе;
- об окружающих людях, о родном крае;
- о далеких друзьях – в нашей стране и за рубежом.

Эта забота осуществляется как в повседневном общении, так и через общие творческие дела:

- познавательные («Дорогой открытий»),
- трудовые («Дорогой труда и борьбы»),
- спортивные («Дорогой закалки»).

Общая забота воспитателей и воспитанников о своем коллективе, о близких и далеких людях не может не организовываться так же *сообща*, путем коллективной организаторской деятельности, как особого проявления этой же общей заботы.

Это значит, что *каждый* наш воспитанник, начиная с первого класса, должен становиться активным участником не только повседневной практической деятельности, не только самих творческих дел на пользу и радость людям, но и *организации* этих дел, организации общественной жизни своего класса, своей школы.

Только коллективная организаторская деятельность, руководимая педагогами, делает общественную жизнь *творческой*.

Именно в творческой общественной жизни – в процессе повседневной разносторонней заботы об улучшении окружающей жизни в школе и вне школы, многообразных творческих дел на пользу и радость людям,

²⁰ А.С. Макаренко, «Методика организации воспитательного процесса»

коллективной организаторской деятельности – происходит развитие каждого школьника, как общественника-организатора, связываются воедино воспитание идейно-политическое и нравственное, умственное и эстетическое, трудовое и физическое, формируется основа личности советского человека – коммунистическое отношение к людям, труду, обществу.

3. Воспитательный процесс, идущий как бы «по ходу», «внутри» общественной (внеучебной) жизни школы и класса, включает в себя несколько видов воспитательного воздействия на учащихся:

1) разнообразное воспитательное воздействие на школьников со стороны взрослых – педагогов, родителей, шефов и других друзей школы, класса (целенаправленное и непроизвольное, прямое и опосредованное, открытое и скрытое);

2) взаимное воспитывающее влияние школьников:

- сверстников,
- старших и младших;

3) самовоспитание каждого школьника.

Все более полная и глубокая реализация богатейших воспитательных возможностей, заложенных в общественной жизни школы и класса, – суть внеучебной руководящей деятельности педагогического коллектива.

4. Педагогический коллектив руководит жизнью единого коллектива школы (и каждого класса) двумя взаимосвязанными путями: во-первых, путем обучения ведет процесс учебной работы (и воспитание в процессе учебной работы); во-вторых, путем руководящей внеучебной деятельности педагогов направляет общественную жизнь единого коллектива (и воспитание в процессе этой жизни, т. е. «собственно воспитание», по выражению А.С. Макаренко).

Единство и взаимопроникновение обеих сторон жизни школьного (и классного) коллектива – процесса учебной работы и общественной жизни, этих двух решающих областей развития ребенка и подростка, является важнейшим условием интенсивного формирования целостной системы умственных, физических и нравственных сил растущего человека. Отсюда и существенное значение взаимосвязи учебной и внеучебной деятельности педагогов.

Осуществляя такую взаимосвязь, воспитатели добиваются, чтобы учебная работа имела свое постоянное продолжение в общественной жизни. Знания, умения, навыки, приобретаемые школьниками, должны рассматриваться и применяться воспитателями и воспитанниками для творческого решения общественных задач, для лучшей заботы о своем

коллективе, о близких и далеких людях.

С другой стороны, многообразный опыт взаимной и общей заботы, который накапливается и воспитанниками, и воспитателями в общественной жизни, должен целенаправленно использоваться ими в процессе обучения для коллективного творческого решения учебных задач.

* * *

Быстро, незаметно летят годы, еще быстрее складываются привычки, черты характера. Октябренок на наших глазах становится пионером, а пионер – молодым человеком, выходящим на трудовую дорогу. И очень важно, чтобы именно октябрятский и пионерский возраст вооружил каждого будущего гражданина драгоценными качествами общественника и организатора, чтобы смело воплощались в жизнь каждым учителем, каждым вожатым мудрые слова Алексея Максимовича Горького о том, что в наши дни революционер начинается с пионера и октябренька.

ПИСЬМА И. П. ИВАНОВА СВОИМ УЧЕНИКАМ

Существует утверждение: «Нельзя читать чужие письма». Письма, которые публикуются здесь, принадлежат Игорю Петровичу Иванову. Адресатами этих писем были студенты Игоря Петровича, его ученики. В их тональности – стремление держать выпускников Коммуны имени Макаренко «в курсе» происходящего в КИМе. Таких писем было написано много, на этих страницах – только небольшая: их часть. Но и эта часть позволит почувствовать и понять, как строились отношения учителя (воспитателя) с его учениками (воспитанниками), каким было их деловое и творческое взаимодействие. Начнем, минуя хронологию, с наиболее характерного для И.П. Иванова письма.

И.П. Иванов – Л. Новиковой. 16X.1967 г., понедельник

Дорогая Люда!

Наконец-то ты подала голос. Значит, наострили лыжи на Инту? Совсем, значит, Гусев покидаете? Ну, это, наверное, к лучшему! Пусть Жора трудится по специальности (кстати, он действительно привез № 6 «Родника»).

Из твоих дел многое радует, непонятно только, почему ты упорно отказываешься от создания маленьких звездочек – по дружбе? Боишься, что не хватит шефов? Но ведь родителей наберешь по одной на каждую? У тебя всего четыре звездочки большие. Две из них тянешь сама, но ведь это кружки, а не звездочки. И сменные поручения! для класса, кажись, выполняют только художники, да и то – как постоянные поручения (газета). Почему же ты не используешь ЧТТД (чередование традиционных творческих дел. – *прим. ред.*) – и во 2-м классе, когда ребята приобрели уже некоторый опыт? По-моему, и коллективное планирование четырьмя большими звездочками не может дать большого эффекта (нельзя думать хорошо кучей в 10-12 человек).

Читала ли ты внимательно дневник Риты Бесовой и мою главку в № 5 «Родника»? Что тебе не нравится в этом арсенале коллективной организационной деятельности? В этом опыте?

Как прошла осенняя спартакиада? Напиши поподробнее. Обязательно пришли план общих дел, составленный коллективно 3-го октября. И в последующем присылай такие планы + описание того, как проходило обсуждение на общем сборе – что предлагали ребята (какие звездочки и

т. п.), что – ты, что развивала, что отклонялось, и т. п. конкретнее. Не жалею на это времени – это чрезвычайно важно!

Мне очень жаль, что ты не ведешь дневника, пусть такого краткого, как Рита. Записи лаконичные, но дают картину исключительной важности, пусть со всеми трудностями, ползком – тем более!!!

Ты пойми, что продолжается проверка программы, отработка методики (с вариантами). Здесь каждое слово драгоценно!

Я ведь в этом году начал массовый инструктаж всех учителей 1-х и 2-х классов в Тосненском районе. Каждый месяц даю порцию. Воспринимают (неожиданно для меня) с жадностью. И вот здесь-то опыт Риты, Веры Животовской, твой – нужен как воздух!

Ведь из старых кимовцев начальников у нас мало, большинство по педучилищам окопалось. Выпуск этого года начал битву в педучилищах в Могилеве (Валя Ночевкина), в Туле (Алла Масленникова), в Котласе (трое – Ганабина, Дейниченко, Волкова), в Ленинградском дошкольном педучилище (Тоня Смирнова, Люда Вознесенская – методистами в Луге, Галя Рогачева – в Гатчине, Теша Гузан – второй год действует в Опочке – педучилище). Молчит с апреля и Юрка, подлец... Люда Шевелева прислала на днях одно за другим два больших боевых письма: переживает эпоху Возрождения, ушла из педучилища, где ее загружали зверски, и теперь работает на кафедре педагогики и психологии Тобольского пединститута, где ведет, в частности, курсы пионервожатых (2-я специальность студентов на факультете общественных профессий), так что покончила с дошколятами. Тамара Кучеренко тоже с этим покончила, но... ушла в милицию, после того, как летом успешно поработала в лагере «трудных», который организовала Инка. Инка секретарствует, замотана невероятно, на «среды» почти не выбирается, я терпеливо жду, когда она отработает на комсомоле положенное (год? два?), чтобы потом заняться с ней делом (хочу, чтобы она ушла в школу замдиректора по воспитательной работе) и всерьез занялась разработкой методики общешкольного коллектива. Последний раз видел ее в начале сентября, когда; поехал с Валею Ночевкиной (она из Могилева вырвалась на 3 дня – отгул за картошку) в Вырицу, на учебу комсомольского актива. Инка решила теперь учить в сентябре. Приехали – и попали сразу на «образцово-опытное» комсомольское собрание (пришлось выступать), а потом – на веселую спартакиаду. Все, конечно, нашенькое. Инка горит и зажигает. Вспоминали рождение СВС в дебрях «Железа» (все-таки собрались трое из той пятерки неунывающих!). Инка рассказала, что к ней приходила Ольга Молочникова – в своем репертуаре («Кому я теперь нужна!»), переночевала, хотела придти к нам на «среду», но не пришла (постеснялась, мерзавка!).

Лариса Рогачева куда-то пропала. Хотела приехать после рождения ребенка (весной), но известий никаких нет. Это, конечно, подло.

Надо ведь думать о Коммуне, о новых поколениях, которые необычайно чутки ко всяким признакам внимания со стороны «ветеранов». Любое письмо, открытка, не говоря уже о приездах (тут в сентябре вырвалась Стешка, потом Валя), действуют как мощная порция озона.

Особенно сейчас мы в этом нуждаемся: ведь выпустили последних из ядра, нынешний IV курс слаб и мал (Люда Суворова, Люда Максимова, да школьницы – Светка Архипова и Тоня Иванова), а остальные – II и III – совсем малыши, хотя и в большинстве. А теперь еще принимаем первокурсников (в пятницу была церемония «Посвящения в студенты», потом выступали для них с «Солнышком», с рассказом об истории КИМа и ...пригласили. Не знаю, правда, сколько откликнется). Страшно нужно ощущение неразрывной связи со «стариками».

Чем заняты? Скучным делом: завершаем работу над КЭММ-1, обсуждаем «памятки» (без стариков это тоже идет со скрипом), налаживаем систему помощи базовой школе № 154, в которой теперь старшей пионервожатой работает наша Надя Васильева, приехавшая из Саратова, где она в прошлом году сумела поднять педколлектив большой школы и первой опробовала предложенную мной методику организации общешкольного коллектива. Теперь с огромным трудом поднимает целину в обычной «серой» школе. На днях выступал и я там – в педколлективе с главными идеями. Эффект большой, даже неожиданный (от иронии и смешка к интересу и решимости попробовать), кимовцы там участвуют в обучении актива («Гайдаровская бригада»).

XXX съезд решили провести в Павловске, в одной из нескольких ленинградских школ, которые (через энтузиастов, зам. директоров по воспитательной работе) тяготеют сейчас к КИМу. Правда, без ночевки, но рано утром со знаменем ушли со станции через город. Минута молчания – у памятника погибшим... 12 часов напряженной работы: подготовка к торжественному открытию съезда (девизы отрядов, речевки, творческие рапорты), открытие, потом работа над очерками и «памятками» – по авторским бригадам, потом школа игр-молний, обед (ходили в столовую), репетиция «Солнышка», Большой «Огонек» (обсуждение жизни за сентябрь и планы на X), потом вечер «Шип-Шип» и, наконец, Малый «Огонек» (обсуждение съезда, прием в коммунары).

Приняли четверых «орлят» в коммунары: Аркадия Федотова (мужа Светки Федотовой, ушел с завода в школу – старшим пионервожатым), Милу Федорову (школьница), Майю (с естественноведческого факультета) и

еще одну Люду (дошкольница). Каждый давал свою клятву перед знаменем. Шефы прикалывали значки...

Одно из самых важных решений Большого «Огонька» – усиление работы Совета Коммуны. Дежурным Коммуны избрали Люду Зайцеву (ныне Нагавкина), II курс (школа).

Планы наши на сентябрь: 18 и 25 – первые «среды» в Выборгском дворце культуры. Решили проводить УПеКУ теперь там – закупили абонементы на отличные циклы – музыкальные (по 3-м «средам») и литературные (по 4-м «средам»). А в течение полутора часов – с 18.00 до 19.30 – внутренние дела. Так, 18-го будем разрабатывать десант в 154-ю школу, а 25-го – планировать XXXI съезд. 25-го, к тому же, будем выступать на торжественном факультетском заседании с устным журналом, посвященным поколениям коммунистов педфака (готовят странички по отрядам).

Ждем приезда на съезд делегации с Алтая. Там мой друг Юра Рычков стал замдиректора школы по воспитательной работе, развернул активнейшую деятельность, сколотил группу энтузиастов из других школ. Пошлем им приглашение на 40-летие + 50-тилетие. Один из моих новых алтайских знакомых – талантливейший парень Гена Чернышенко – теперь во владимирском Дворце пионеров. Рвется тоже к нам на праздники. Наверное, приедут Лида Шевелева и еще кое-кто из десантников. Так что, надеюсь, праздники поднимут двух «малышей». Собираемся 7-го пройти со знаменем по Дворцовой, а потом кимбанкет учинить. Ну, а к 3-му будем готовиться на XXXI (28-29). На этот раз с ночевкой, причем решено – перед сном – сборы, откровенные разговоры по отрядам, как было когда-то на первом съезде, в мае 63-го, на Сиверской.

Есть у меня мысль – снова вытащить Коммуну на Пискаревское. М. б., 3-го, а м. б., – в другой день. Предложу – пусть сами решают.

А завтра обком партии (отдел школ) собирает совещание у Андреева (зав. ОБЛОНО), чтобы договориться, как вести эксперимент по воспитательной работе в Тосненском районе. Там ведь почему хорошо экспериментировать? Обяжут сверху. А в Ленинграде (городских) школах наши партизаны в общем-то на свой страх и риск шуруют, партизанят в полном смысле.

Ну вот, о главном написал. Галка теперь мучается как председатель Совета дружины, помогаю ей по-прежнему, я в ее классе «самый большой друг» (читала в № 6?). Ольга – на II курсе, занимается теперь фехтованием (эта идея помогает ей заниматься английским). Л. А. получила доцентское звание и с усилием корпит вечерами над лекциями. По хозяйству дежури

по очереди (по неделям). Эта неделя моя. По воскресеньям устраиваем семейные советы (бюджет), ходим в кино («Свадьбу в Малиновке» собираемся в следующий раз смотреть), ездим за город (вчера были в Павловске). Итак, жду от тебя то, что надо (см. выше), и того, что хочется читать и радоваться.

Р. S. Учебник буду доставать у Заировой.

С коммунарским – дружеским приветом.

Твой всегда

И. П.

И.П. Иванов – Л. Новиковой. 28.IX.1965 г.

Дорогая Люда!

Извини, что задержался с ответом. Но мне не хотелось писать, пока не закончится цепь событий. В сентябре КИМ бурлил... Вот хроника:

29 августа собрались. Смотрели фильм (Кимногорский), распределяли, кто, что будет к новому учебному году, к 1.IX. Рассматривали фотографии. Пели песни. Было здорово.

30–31. VIII. Сделали фотопанораму о XVIII съезде.

Выпустили стенгазету.

3.IX. Собрались на сбор-старт. Было человек 40 (первокурсников – человек 10-12). Решили учинить УПеКУ (Университет педагогической культуры, ректор – Виктор), заниматься раз в месяц, по средам. Съезды – раз в месяц, выездные. Первый раз выехать в конце сентября в Лугу. Форму наконец-то сшить самим (много орали по поводу фасона, материала и т. п.). Копилку учинить – по 30 копеек со стипендии. И еще много всякого...

11-12.IX. Выезжали КИМом вместе с первокурсниками (их человек 80), к нашему II курсу, который на картошке весь сентябрь (за Колпином). Работали хорошо, но... немного выделялись своей кимовской компанией от сереньких. Обиды... настроение скверное. Я даже не выдержал и уехал один раньше. Плохо.

15.IX. 1-е занятие УПеКУ (в 62-й комнате общежития у Инки). Обсуждаем летний опыт.

СООБЩЕНИЯ:

1. Новенькой Люды Зайцевой о ее работе в лагере АН СССР.
2. Девчат и Виктора – о «Ладожце».
3. Инки – о летнем слете «гайдаровцев» Луги.
4. Вали Ночевкиной – о Кимногорске.

Сообщения интересные, но вопросов мало (а значит и мыслей?).
Потом – музыкальная страничка (Виктор) .

Разбегаемся в 11 часов (с 6 часов, начали с опозданием на полчаса).
Ставлю вопрос об экстренном общем сборе. Решили – 17-го (через день).

17.IX. Экстренный общий сбор. Обсуждаем печальный воскресник
12.DC. И первое занятие УПеКУ.

И в связи с этим – снова коренные вопросы:

а) Что главное в КИМе? Что делать проще всего и больше всего в КИМе?

б) Какими должны быть кимовцы? Требования к себе – какие?

Высказывались по кругу – каждый. Волнение, боль, сомнения, разногласия. Очень трудно обобщить, свести воедино. И все-таки попытался.

К а) Учиться! (поэтому УПеКУ не раз в неделю, а каждую «среду», начиная с 19.30).

К б) Три условия жизни в КИМе:

- преданность делу;
- самовоспитание;
- отдача (у каждого может быть своя база общего дела на съездах).

Состав КИМа поэтому должен быть твердый, но небольшой. А друзей КИМа – как можно больше!!!

Кимовцы (ядро) и друзья КИМа (электроны вокруг ядра). Звание «коммунар» отменить! Кимовец (член КИМа) – и баста!!!

27.IX., среда. 2-е занятие УПеКУ.

Сначала – УСТНЫЙ ЖУРНАЛ.

СТРАНИЧКИ:

- Обзор 2-го номера «Родничка» (только что напечатан, сейчас все 4 номера по рукам, скоро пришлю).
- «Сокровища нашей библиотеки» – обзор (Люда Веденская – все книги разошлись по рукам).
- Интервью с оргкомитетом следующего, XVIII съезда, в Луге (делимся замыслом – превратить школу на воскресенье в город Гайдаровск).
- Мемуары ветеранов коммунарского движения – часть 1 – до 1959 г. – рождение КЮФа, 1960 г. – Виктор и я.

В заключение принимали изменения в Уставе КИМа (посылаю тебе новый текст).

Завтра, 29-го на очередной «среде» будем решать кучу дел (какие формы – дела использовать на «средах» УПеКУ, о шефстве старших кимовцев над младшими, о базах, о городе Гайдаровске (статьи отрядов),

начале работы над КЭММ – Энциклопедия макаренковской методики первая).

Последнее тебя должно заинтересовать особо. Родилась у меня мысль – коллективно, коммуной, сделать сборник кратких статей - методичек по всем нашим делам – формам. Хочу завтра предложить следующие отделы:

- творческих дел (познавательных и трудовых);
- игр (познавательных, подвижных, туристических, на местности);
- организаторских дел;
- педагогических приемов;
- прессы;
- песен.

Редакторы отделов составляют редколлегию. Все кимовцы распределяются по отделам. Каждый берет из копилки 2-3 дела (формы), пишет, зачитываем на «средах», обсуждаем. И эту энциклопедию надо бы протолкнуть в печать. Что бы ты хотела сделать для КЭММ-1 (краткие очерки на 1-2-3 стр.)???

* * *

Вот видишь, как бурлим?

- + купили материал для формы, начали шить;
- + ходят на мои лекции для II курса вечернего отделения (начал читать по вечерам во вторник);
- + устроили «вечер для родителей» – песни кимовцев у Тони Смирновой в Пушкине и показывали фильмы;
- + тысяча еще всяких дел и замыслов.

* * *

Твое письмо читал на общем сборе 17.IX (как и Лидину телеграмму – ее избрали секретарем комитета ВЛКСМ училища) – для затравки.

Мне твой старт понравился, особенно «вылазка».

Но не забыла ли ты:

- а) решить с ребятами, для кого будут гербарии и сочинения?
- б) обсудить (по звездочкам) на общем сборе эту вылазку??? По горячим следам???

Что касается коллективного планирования на этом уровне, то надо использовать наш первичный прием – на выбор. Ты рассматриваешь в начале Большого общего сбора, какие можно устроить дела (3-4-5), а потом по звездочкам в следующем месяце ребята обсуждают и выбирают 2-3. Затем каждая звездочка предлагает и отстаивает. В итоге ребята коллективно думают, обсуждают и решают. Им кажется, что это они и придумали (+

выбирают советы каждого дела). Вообще, Людочка, отработай ежемесячно (в начале месяца) Большой общий сбор. Это – ключ.

И еще – продолжай и дальше теснейшим образом связывать учебу и активную внеучебную жизнь. Пусть учеба будет частью жизни классного коллектива. Это архиважно!!! Этим-то и замечательна твоя «вылазка».

Если можешь – записывай, хотя бы очень кратко для себя ход и разборы. Сохраняй материалы.

Еще: продумай тот раздел моей программы, где речь идет о 3-м классе специально (подготовка в пионеры).

Попробуй по этой канве вышить – наполнить схему конкретными делами. Вдумайся в нее! Мне этот замысел очень дорог!!!

* * *

Негатив получился неплохой – на днях будем с Галиной печатать, пришлем тебе фото.

Вообще я к тебе выберусь в октябре или ноябре дня на 2 -3, чтобы вплотную познакомиться с твоими ребятами, с твоей работой. По-моему, ты на очень интересном пути! Когда я думаю о твоей интересной работе, – весь живу! Тонус повышается!!!

Сегодня передают доклад Косыгина. Слушаю, читаю и вспоминаю твоего отца. Это – для него!!! Как он относится??? Интересно бы поговорить. Большой привет ему и от меня, и от моего отца, которому я рассказал о нашей встрече.

Как они, папа и мама, отдохнули в санатории??? Надеюсь, что хорошо. Понравилась ли моя подружка Иринка? Как живет Жора?

Всем домочадцам огромный привет и от КИМа, и от Инки персонально, и от моих домочадцев (спасибо за яблоки, а сетку не замотаем и при первой же встрече вернем).

Как Лариса Рейснер?

Сумела ли прочитать?

Пиши, что надо достать.

Вообще пиши почаще, хотя и конспективно, наспех (как я, грешный). Твои письма – огромная радость для меня и реальная помощь КИМу, который переживает начало чего-то настоящего! Сердечный привет!!!

И. П.

И.П. Иванов – В. Ночевкиной. 12.XII.1965 г.

Командиру «Искрят» и всем островитянам – салют!

Валентина!

Во-первых, я договорился с директрисой Ульяновской школы о том, чтобы вы провели 24–25.XII лагерный сбор-семинар. Условия надо выполнить следующие:

а) в субботу вечером (после приезда), т. е. часов с 18.00-18.30, провести концерт-«молнию» со старшеклассниками;

б) принять в свою среду (и перемешать) человек 15-20 убежденных активистов;

в) в воскресенье напоследок (коммунарское воскресенье) по уборке после себя школы (вымыть полы и т. д.). А то ведь технички стонут после нас.

Но завтра, в среду, будет кто-либо из школы и надо окончательно сказать – когда? Сколько человек? Как с кипяченой водой? И т. д....

Во-вторых, завтра ответственнейшее дело (я очень волнуюсь – Тамара Коршунова в больнице, а будет полное количество гостей).

Очень прошу тебя мобилизовать «старую» (замотанную в педучилище) гвардию. Объявить военное положение. Хорошо бы сделать следующее:

а) вытащить Гнездилова с лампой-вспышкой (если нет – то Дейниченко обязательно, а ФЭД я принесу);

б) вспомнить 2-3 игры хоровода (вроде «А мы просо сеяли...»), популярных во все времена, кроме нынешних;

в) купить круглый хлеб и полкило пряников, чтобы сделать «каравай с начинкой», преподнести его делегации 1966 г.

И еще – выучить песни 20-х гг. Постараюсь придти к 17.00. Начать надо точно в 18.00.

Ваш И. П.

**И.П. Иванов – Л. Новиковой. 26.X.1966 г.,
среда, Ленинград**

Дорогая Люда!

По поручению КИМ а шлю тебе поздравления с трехлетием!

Посылаю тебе бандеролью программу воспитания в классном и школьном коллективе с приложениями.

Приложения 1,1a,2,3 – схемы для классного урока; 4,5,6 – памятки в помощь коллективному планированию.

Теперь по этой программе разворачивается целый кимовский фронт опытной работы: каждый кимовец взял тему-проблему для разработки на год и больше + определенную базу (класс). У нас три массовых базы – школа в Пушкине, школа в Пулковке и класс 2Б Веры Животовской в школе 81. И еще отдельные базы – у десантников.

Тебе КИМ поручает разработку такой темы: «Звездочка как первичный коллектив (взаимные заботы членов звездочки и их общие Дела-заботы)».

Результаты – в виде небольших отдельных очерков (по отдельным этапам событиям, наблюдениям) – в течение года, а потом реферат по итогам года! Тема эта – с большой перспективой!!!

* * *

Трудности у тебя действительно большие. Но пути ты выбрала, по моему, правильные. Теперь только выдержка, терпение.

Сможешь ли ты вырваться на праздники? Наши все зашиваются со страшной силой – Инка на работе, Тамара Кучеренко по две смены работает и т. п.

Но каждая «среда», как закон. Стало значительно интереснее. 17-го всей ватагой были в ТЮЗе на остром новом спектакле «Трень-брень», сегодня – «творческий» суд над ним.

Пишет ли тебе твой «корешок» Тамара Кучеренко? Напиши ей и намекни о том, что ждешь от нее живых картин жизни КИМа. Ее адрес: г. Красное Село, Ленинградская область, улица Победы, дом 13, квартира 16.

Привет передай от меня и от всех наших (и поздравление с наступающим праздником) маме, папе, Жоре. Коммунарский привет!

И. П.

И. П. Иванов – Л. Новиковой. 16.IX.1966 г.

Дорогая Люда!

Спасибо за письмо. Новостей, действительно, много. Лучший съезд – рейд прошел на «5», хотя было очень трудно. Сняли легкий фильм (в августе мы его озвучим – «Операция П-54» – памяти 54-й армии) – история о том, как мы придумали и поставили памятник в месте, где до сих пор нет жизни, и т. п.

Написанные там же очерки о всех одиннадцати днях составили «Репортаж о Гайдаровском рейде» (70 страниц, с оформлением тоже в августе, это – ядро «Родника» № 5).

Приедешь в ноябре – увидишь, узнаешь, получишь...

Ольга решила поступать в Гидрометеорологический институт, хотела океанографом, но там брали одних парней. Поэтому – на метео. Конкурс для девчат был (приблизительно 9), готовилась, сдала и прошла. Сейчас на «картошке» месяц.

КИМ мощно разросся – влилось много первашей, кажется, хороших, в том числе парней (у нас по школьному отделу в этом году конкурс тоже 9). 1-е УПеКУ было 14-го (7-го рабочая «среда»). Слушали Люблинскую о конгрессе психологов, потом провели конкурс предложений по делам на УПеКУ на год. Предложений – уйма. 21-го будет Совет Коммуны и с председателями Т. О. (творческих объединений. – *прим. ред.*) будем оформлять коллективный план УПеКУ на первый период (3 месяца). Для того чтобы готовить УПеКУ коллективно, создали несколько Т. О. – ответственных за составные части УПеКУ:

Т. О. теории воспитания (Макаренко, Шацкий, дискуссия, и т. п.);

Т. О. педмастерства;

Т. О. пионерведения у нас и за рубежом (50 лет и перспективы);

Т. О. музыки;

Т. О. поэзии;

Т. О. киноформ;

Т. О. запевал.

21-го – рабочая «среда», посвященная исследованию работы КИМа!!!

Я докладываю программу воспитательной работы школы (сделал в VIII-X), соответственно называю и раскрываю две темы-проблемы – каждый кимовец или парами «шеф» с «подшефным» – у нас теперь все новички имеют шефов и совместно выбирают тему - проблему для разработки на год, два, три, четыре и т. д.

Базы пока две – Пушкинская школа (прежняя), там теперь вожатой Римма Тягунова (снова с нами) и новая – школа на Пулковской горе, там вожатой Люда Тетерская (перешла на вечернее).

Пока в этих школах очень трудно. Но, думаю, терпение и труд все и там перетрут.

На той неделе выступаю на педсоветах, потом гайдаровские слеты с кимовцами и т. д. (кимовцы раскрепились по классам).

С Тосненским районом пока ничего. 21-го совещание директоров школ, я тоже выступаю. Авось поймаем 1-2 энтузиастов и начнем с малого.

* * *

Знаешь, а то, что у тебя 1-й класс, в конечном счете, хорошо. Пройдешь все этапы. И что плохой – тоже неважно.

Только не спеши, все постепенно, удар за ударом, обязательно веди дневник. Эти материалы пригодятся.

Конечно, программа моя не дает ответов на все решающие вопросы.

Поэтому – пиши, задавай. Постараюсь сразу отвечать.

Теперь у каждого нашего десантника – «корешок», у тебя – Тамара Кучеренко. Она будет тебя информировать о всех текущих делах, выполнять заявки и т. п.

Но это, конечно, не значит, что научное руководство тоже переходит в ее руки.

Так что – тревожь проблемами! Надеюсь, что Иринка здорова и вообще в семье твоей все – all right! Привет Жоре.

С коммунарским приветом.

И. П.

И.П. Иванов – В. Ночевкиной. 5.III. 1966 г., Кисловодск

Дорогая Валя!

Есть у меня к тебе поручение. Ты ведь будешь в Москве на съезде. Так вот, выбери время (м. б. после съезда), зайди в редакцию журнала «Вожатый» (Сущевская ул., 21), в том же здании, где издательство «Молодая гвардия» (только на 5 или 6 этаже).

Дело в том, что я оставил у редактора журнала – Антонины Петровны Яковлевой – наши «Родники» 1, 2, 3. Она высказала мысль о напечатании материалов из «Родников» в октябрьском номере журнала «Вожатый». Я договорился, что на обратном пути из Кисловодска – числа 15-го заеду в редакцию, расскажу о КИМе (т. е. отвечу на возникшие у них при чтении «Родников» вопросы) и заберу с собой и «Родники», и новый, 4-й «Родник», который взялась печатать секретарь-машинистка редакции.

Но обстоятельства мои изменились. Домой я возвращаюсь раньше 15-го, числа 10-го. А к 10-му вряд ли они и прочитают там 3 номера и напечатают свежий.

Итак, нужно сделать следующее:

- 1) поговорить с А. П. Яковлевой (не обязательно ее застанешь) и с той сотрудницей, которой она поручила печатать наш материал, – Ириной Семеновной Зарахович. Ты ответишь на их вопросы даже лучше, чем я;
- 2) взять обратно все 3 номера «Родника»;

3) взять у секретаря-машинистки редакции 4 экземпляра 4-го номера «Родника» и мою рукопись (деньги заплачены авансом).

Поскольку это будет солидный багаж, то захвати сетку. Здоровье мое неважное, может быть, зря поехал на юг (жара). Привет огромный всем нашим. Как-то пройдет съезд 8-9 мая?

С коммунарским приветом

И. П.

И. П. Иванов – А. П. Яковлевой. 5.V.1966 г., Кисловодск.

Уважаемая Антонина Петровна!

К сожалению, я возвращаюсь в Ленинград ранее намеченного срока, до 10-го числа (неважно с сердцем). Поэтому в роли полпреда КИМа будет Валя Ночевкина, студентка III курса нашего факультета, член комитета ВЛКСМ нашего института. Она делегат XV съезда комсомола, и к тому же участник почти всех съездов нашей Коммуны. Одна из старейших, преданнейших кимовцев.

Думаю, что разговор с ней будет даже более интересен, чем со мной (моя ведь позиция – в «Родниках»).

Прошу также помочь Вале выполнить задание, связанное с «Родниками», о котором она сама скажет.

Что касается моей статьи, то пока написать ее не смог (в Кисловодске), но сделаю при первой возможности.

С дружеским приветом.

И. П.

И.П. Иванов – Л. Новиковой. 20.11.1966 г.

Дорогая Люда!

Получил телеграмму. Выслал № 4. Буду ждать эстафеты. № 5 и № 6 вышлю после 13 марта. Как твои дела? Жду с нетерпением известий с передовой. Что получается из задуманного? Как ЧТТД? Что не получается? Как с вожатыми? Родителями?

У нас, как всегда, много нового. В декабре устроили на «средах» политбой по континентам, турнир знатоков, поэзии, вечер-путешествие в пионерии 1929 года. Встретили Новый, 1930 год, а потом на «Машине времени» перелетели в 66-й, и встретили 67-й – с горящими свечками, Юркиной рыбой, тостами и ... «Интернационалом».

После нового года дважды – 4 и 11 января, несмотря на сессию, собирались для обсуждения своей жизни в IX–XII. Это обсуждение провели

в форме «боя ораторов» – все разделились на «оптимистов» и «скептиков» (правда, я был жюри-реализатор). Ну и «драка» же была! Вскрыли уйму недостатков и нащупали пути дальнейшего роста. Потом устроили «референдум» по 4-м вопросам: 1) как проводить лучше «среды» (схема «среды»); 2) календарный план съездов и «сред» до мая; 3) на каких базах работать?; 4) с кем бы ты хотел (а) быть по дружбе в одном отряде? Каждый кимовец дал письменные ответы (думали неделю и больше). ДК собрал эти ответы.

4-го февраля (в этот раз решили в конце каникул сделать «зимнюю вылазку», выехали в Лугу, в «нашу» школу). Было 13 человек, в основном «старики». Там вечером работали 3 комиссии, которые обобщали материал анкет и готовили предложения для общего сбора 8-го и 1-й после каникул «среде». Проекты обсуждались, были приняты следующие реформы:

1. Созданы новые отряды (не по базам, а по дружбе (симпатии), как звездочки. «Старики» создали ядра, а младшие распределились по желанию. Инкин отряд решил назвать себя «СВС» в память о лете 63 года, это всем очень понравилось, а остальные отряды, кроме одного, тоже взяли исторические названия. Итак, у нас теперь:

«СВС» (Инка, Валя Ночевкина, Алла Ганабина и др.);

«Красные дьяволята» (Тамара Кучеренко, Алла Масленникова);

«Ромашки» (Тоня Смирнова, Л ара Рогачева);

«РВС» (твой покорный слуга + куча школьников);

«ГОРЛЕТ» (по предложению Юрки Аф. – в честь Макаренко и Горского).

2. Базами выбрали (общими) только две:

1) «Гайдаровскую республику» (школу комсомольского и пионерского актива 4-х школ Госненского района вокруг поселка Ульяновка).

2) Клуб комсомольского актива (название пока условное) в дошкольном педучилище.

Соответственно все кимовцы разбились на две сводных бригады – «Ульяновскую» и «Училищную». На съезды будем всей Коммуной выезжать в Ульяновку (слеты Гайдаровской республики!) – раз в месяц! – все единодушно решили, что мы, увы, стали редко проводить съезды и это ослабило связи, кроме того, каждая бригада будет раз в месяц проводить вылазки на свои базы («ульяновцы» проводят вечерний слет «Республики», а «училищные» – вечерние заседания Клуба...)

1. «Среды» отшлифовали. Самое главное – решили использовать прием ЧТТД, чтобы все готовились к «средам», а не приходили только как потребители. (Забота каждого вместе со своим отрядом о Коммуне).

Выбрали 5 трудовых творческих дел (по 2 недели – 2 «среды»):

- 1) полчаса песен на каждой «среде» (и рабочей и УПеКУ);
- 2) игры-«молнии» (1-2 на каждой рабочей «среде»);
- 3) педзадачи и педприемы (полчаса на каждой рабочей «среде»);
- 4) творческие поздравления новорожденным;
- 5) хозяева «среды» – оформление, прием и проводы гостей, творческий перекус.

Период – 2 недели, т. е. 2 «среды» – рабочая и УПеКУ (чередуются). И вот 15-го впервые опробовали эту систему. Получилось замечательно! «Среда» рабочая буквально заиграла! (Видишь – оказывается наша «октябрятская метода» имеет глубокую основу!)

2. Приняли календарный план до мая:

18-19 февраля – XXVI съезд (вчера провели);

4-5 марта – XXVII съезд – «Ульяновский праздник» с Гайдаровской республикой (в честь дня рождения Марии Александровны Ульяновой), с секретной «гайдаровской» операцией, звездным походом к домику Ульяновых, веселой спартакиадой и т. д.

13 марта – день рождения А.С. (впервые проводили на Мойке, в масштабе института, с гостями всех факультетов).

1-2 апреля – XXVIII съезд – с Гайдаровской республикой – форум людей разных профессий «Как приблизить будущее?»

А на «средах» – УПеКУ – разные творческие дела, вечер - путешествие по школам – коммунам 20-х гг., «интеллектуальный хоккей», путешествие по песням, турнир знатоков и прочее....

* * *

Инка не была на съезде – устала от учебы актива (она теперь все организовывала сама – и очень здорово, по-кимовски), да тут еще комитет устроил банкет по случаю дня ее рождения...

Сегодня был с утра на Мойке, забегал к ней, рассказал о съезде, поговорили по душам, хозяйство у нее, конечно, – не дай бог!!!

Решили создать две постоянных редколлегии – «Родника» и «Солнышка». Так что буду теперь передавать свой опыт и часть адского труда своим коллегам...

* * *

Дома все идет – крутится. Ольга налегает на учебу, Галка – вся в заботах, Любаша – тоже. В те воскресенья, кои свободны от КИМа, выбираемся в Петергоф, катаемся на лыжах...

* * *

Юра Афанасьев и Надя Васильева (лужская вожатая, теперь в Саратове) очень меня радуют – начали осуществлять в масштабе своих школ мою программу. Юра – как директор, Надя – как старшая вожатая. И оба молодцы – умно, творчески, хотя, конечно, и по-разному.

А я пробиваю это же в Тосненском районе. Создал педклуб учителей добровольцев 4-х школ (тех же), раз в месяц практически овладевают нашими делами – из копилки.

В январе – разнобой во всех вариантах. В феврале – эстафета веселых задач, в марте будет вечер разгаданных и неразгаданных тайн. И обмен опытом. Учителя очень довольны. Возвращаясь в свои школы, будоражат своих...

* * *

Теперь, Люда, такая просьба. Пришли мне, пожалуйста, на отдельном листе ответ на четыре вопроса.

Отдел школ горкома КПСС, который сейчас к нам проявляет большой интерес, попросил написать десантникам КИМа и получить от них материал, который будет использован для подготовки Пленума ГК в марте.

Вот эти вопросы:

1. Что дал педфак хорошего?
 - для обучения;
 - для воспитательной работы;
 - для общей работы;
 - для общего развития:
 - а) общественной дисциплины;
 - б) педагогической дисциплины;
 - в) прочее.
2. Что не дал педфак и почему?
3. Что дал КИМ?
4. Предложения и пожелания по системе подготовки учителей.

Напиши побыстрее и пришли мне. Буду ждать!

Привет от меня большой папе, маме, Жоре! К сожалению, не смог приехать на зимних каникулах, как собирался. Да и вообще отдохнуть не удалось: работы уйма, в том числе и с «Родниками».

Самых больших тебе успехов! С коммунарским приветом

И. П.

И.П. Иванов – Л. Новиковой. 4.X.1972 г., Ленинград

Дорогие Люда и Жора!

Огромное спасибо за традиционное и всегда очень радующее меня поздравление!

В этом году оно особенно кстати, ибо в ближайшие недели должна завершиться подготовка к защите, назначенной на 7.XII. Дел всяких, как всегда ужасно много – и учебных, и общественных, и семейных. Начну с последних, самых хороших. Л. А. поправилась, летом (в июне) успешно отдохнули мы с ней на даче в Луге (несмотря на африканскую жару), в августе она ведала приемными экзаменами по химии в своем институте, сейчас трудится день (в институте) и вечер (дома) над своей нагрузкой. Галка выбрала – после недолгих размышлений – «физику на французском» в нашем институте, стремясь совместить любовь свою к иностранным языкам (английский у нее будет теперь факультативом, в нем она будет совершенствоваться, а французским решила заняться вновь) с новым, возникшим в IX- X классах под влиянием новых, отличных учителей интересом к точным наукам. Сдала все экзамены на «5», кроме сочинения «4» (последнее парадоксально для лауреата двух городских конкурсов по литературе, но, наверное, подвела какая-нибудь запятая) + средний школьный балл «5». Словом, конкурс не страшил, да он и теперь по этой специальности небольшой (дураков мало). В сентябре она трудилась за Павловском в совхозе «Федоровское» на картошке, морковке и т. п. С 2.X начались занятия (днем) и банкеты (вечерами), сначала вечер-посвящение, потом институтский вечер (в Пушкинском театре) – опять же посвящение, а сегодня, кажется, банкет трудовой бригады (заняли первое место и получили премию 50 руб., которую решили «отбанкетировать»). (Вчера, кстати, и у нас на педфаке было посвящение «первашей» – очень хорошо прошел, и я там выступал, воспользовавшись случаем, рекламировал КИМ). Олюша 9.VII провела свадебное мероприятие, и пишет теперь реже, но весьма оптимистически. У них уже начинаются морозы...

Летний кимовский съезд (18-25.VIII) прошел очень здорово – было много интересных разговоров, споров, поисков (были творческие ребята из Москвы, Перми и пр.). В IX ездили в лагерь актива (ленинградский «Артек» – «Зеркальный», на сутки, где выступали перед 300 старшими пионервожатыми области. Ядром КИМа теперь стали работающие кимовцы – Ленинград и пригороды). Начали работать над КЭММ-3 (методика средств воспитательного воздействия). Наконец-то «оформились» – неплохо выглядим в офицерских рубашках с эмблемами на левом рукаве. Готовимся

к 9-летию. Будет «панорама опыта» (кто как начал учебный год) и разговор-диспут "Педагогические системы Макаренко и Сухомлинского" – общее и особенности». Много нового и на педфаке, в частности I и II курсы теперь еженедельно (I курс) и временно (II курс) выходят под руководством КИМа в школу и работают с ребятами... Ну, всего не напишешь... Так хотелось бы потряхнуть стариной и поговорить обо всем волнующем!

Обнимаю вас. Ваш всегда

И. П.

P. S. Читали ли вы статью Соловейчика в «Комсомолке» 1.X?

И.П. Иванов – Л. Новиковой. 5.IX.1983 г., Ленинград

Дорогая Люда!

Шлю тебе наш сердечный общекимовский общесемейный и мой персональный привет!

Мы начали подготовку к празднованию 20-летия нашего любимого детища. И по сему радостному поводу две просьбы к тебе:

- Написать мне, сможешь ли ты выбраться к нам на начало ноября (это было бы здорово во многих отношениях), если да – то на чье имя прислать вызов от Педобщества, если, увы, нет – то ждем письма в КИМе с предложениями, как жить дальше + как лучше отпраздновать.

- Написать и прислать мне побыстрее (приблизительно до 20.IX) твой «отчетик» – ответы на вопросы «Литературной газеты» по статье Соловейчика о нас от 13.VII. Мы собираемся составить рукописный сборник из откликов-ответов воспитанников и друзей КИМа под условным названием «Эстафета коммунарских дел» и послать этот сборник (с возвратом!) в редакцию «Литературной газеты».

Очень надеюсь на тебя! Заканчивается первое 20-летие, разворачивает исследовательскую и пропагандистскую работу к 100-летию АСМ. Очень хотелось бы получить твои предложения...

Посылаю тебе 2 свежих опуса в жанре методичек. Жду того времени, когда смогу писать и в других жанрах. Пока – завал учебными и другими заботами.

Из семейных новостей – получение двухкомнатной квартиры, в которой теперь живем с Л.А., Галкой и Никой (годик). А на Варшавской теперь – вернувшееся с Чукотки семейство Ольги, у которой теперь 3 озорника: Ярослав (в 4-м классе), Вовка (в 1-м классе) и Даня (родился в июле). Как твои дела? Здоровье?

Поклон всем твоим близким. С коммунарским приветом!

И. П.

И.П. Иванов – И.Д. Аванесян. 5.IX.1983 г., Ленинград

Дорогая Инна!

Шлю тебе наш сердечный общекимовский семейный и мой персональный привет!

Мы начали подготовку к 20-летию нашего любимого детища. И посему радостному поводу три просьбы к тебе:

1. Прислать мне (на проезд, увы, трудно рассчитывать) твои предложения, как лучше отпраздновать.

2. Написать и прислать мне побыстрее (приблизительно до 20.IX) твой отклик – ответы на три вопроса «Литературной газеты» по статье Соловейчика о нас от 13 июля. Мы собираемся составить рукописный сборник из откликов-ответов воспитанников и друзей КИМа под условным названием «Эстафета коммунарских дел» и послать этот сборник (с возвратом!) в редакцию «Литературной газеты».

3. Передать эти две просьбы всем из «старых» кимовцев, с кем еще держишь связь (прямую или опосредованную) – по цепочке (Я пишу только Юре Афанасьеву, Люде Новиковой, Ольге Мол., Рите Бесовой, Ларисе Кориковой).

Очень надеюсь на тебя!!!

Заканчивая первое 20-летие, разворачиваем исследовательскую и пропагандистскую работу к 100-летию Макаренко.

Очень хотелось бы обсудить с тобой пятилетний план этой работы.

Посылаю тебе 2 свежих опуса в жанре методичек (если тебе для учебных целей будут нужны еще 3, с радостью вооружим).

Из семейных дел-новостей – получение двухкомнатной квартиры, в которой теперь живем с Л. А., Галкой и Никой (1 годик). А на Варшавской теперь – семейство Ольги с (3!) озорниками: Ярослав (в 4-м классе), Вовка (в 1-м классе) и Даней (родился в июле).

Как твои дела? Творческие успехи?

Поклон всем твоим родным.

Обнимаю тебя от всей души!

Твой И. П.

И.П. Иванов – В. Ночевкиной. 30.IX.1983 г.

Дорогая Валя!

Вот уже месяц в городе. Весь сентябрь был занят подготовкой книги для издательства «Просвещение». Это книга «Коллективное творческое

воспитание» готовилась по прямому предложению министра СССР Шадрикова (зам. Ягодина).

По его же предложению при Институте имени Герцена теперь открыта кафедра методики воспитательной работы, которую и возглавила Н.П. Царёва. Они предлагают активно пропагандировать идеи КТВ (коллективное творческое воспитание. – *И. А.*) и уже начали делать это.

О судьбе моей книги (в Минске) ничего не знаю, хотя думаю о ней постоянно. Написал сегодня и Николаю Мироновичу... Надеюсь, кто-нибудь ответит.

Как ваши семейные дела? Получили ли вы квартиру? Все ли здоровы?

У нас теперь телефон 529...

Сердечный привет всей семье от меня и Любви Александровны.

Игорь Петрович

И.П. Иванов – Л. Новиковой. 19.IX.1983 г., Ленинград

Дорогая Людочка!

Молодец, что так быстро откликнулась! Значит, не иссякла еще коммунарская закалка у основателей!

Если приедешь – это будет двойной праздник для всех, а для меня и для Инки (Ларисы) – в особенности!

Если тебе пригодится наш (от Педобщества РСФСР) вызов – приглашение – напиши быстренько, на чье имя и адрес посылать.

Очень хочется показать тебе своих мушкетеров-озорников – Ярошку, Вовку и кроху-Даньку и чудесную Никульку (Галкину дочку), которая сейчас топ-топ вокруг меня... (очень любит смотреть, как я пишу). Побываешь и в нашей новой резиденции – на Пороховых.

Словом – впечатлений хватит на все очередное 20-летие!

Так что вырывайся, несмотря ни на что!!! Случай уникальный!!!

А отчетик-ответы присылай побыстрее – надо нам рассказать и ЛГ и Соловейчику о той Коммуне, которая давно уже после кончины КЮФа живет и процветает!

Поклон всем твоим близким, кто меня знает и кто не знает!!!

Тебя все наше семейство заочно берет в охапку и расцеловывает!

С коммунарсским!!!

И. П.

И.П. Иванов – И.Д. Аванесян 22.1X.1983 г.

Дорогая Инна!

Спасибо за быстрый и добрый отклик!

Ты уже знаешь, наверное, что мы вернули КИМу прежний статус общественной лаборатории. Теперь в его составе «работающих» не меньше, чем студентов.

28.IX. (в среду, с 18.30) проводили историческое заседание Макаренковской секции по главе с КИМом, как ведущим коллективом. Повестка дня:

- утверждение нового состава отрядов КИМ;
- о конкретной методике и организации исследовательской работы к 100-летию Макаренко;
- коллективное планирование праздника 20-летия Коммуны.

Я тебя официально приглашаю войти в состав КИМа в качестве его члена в отряд «Дерзание» (преподавательско-методический), где и я теперь тоже буду.

Принять участие в общем сборе-заседании ЛМС 28.IX.

В свою очередь готов приехать на сбор старичков в любой вечер, когда будет удобно девчатам. Буду очень рад.

Надо действительно и Виктора вовлечь в нашу свалку – или в качестве члена КИМа или в качестве индивидуального члена секции – как сами решите. Я – за первый вариант.

При встрече решим вместе, да?

Обнимаю тебя. Поклон Виктору.

С коммунарским приветом.

И. П.

P. S. От Ларисы Кор. тоже получил. Люда Новикова прислала очень хорошее письмо. Пишет, что сделает все, чтобы пробиться на 3.IX. Желаю вас всех увидеть. Пришли отклик на днях.

И. П. Иванов – И. Д. Аванесян. 15.1.1983 г., Ленинград

Дорогая Инна!

Спасибо за добрые новогодние пожелания!

Учитывая необходимость укрепления нашего содружества, мы включили твой доклад в программу наших традиционных Герценовских чтений (11-13 мая) – на секции «Теория и методика КВ» (в тесном кругу наших сотрудинок).

Тему доклада я сформулировал так, чтобы ты могла выдать все самое интересное и проблемное – «Актуальные вопросы воспитательной работы в ПТУ».

Нужно ли официальное приглашение от института на время? Если да – напиши, пожалуйста, на чье имя и по какому адресу.

Текст доклада для чтений официально представлять не надо. Знаешь ли ты мой телефон?

Может быть позвонишь как-нибудь вечером, чтобы договориться о встрече в январе? Она очень нужна!

С наилучшими пожеланиями.

И. П.

И.П. Иванов – В. Ночевкиной. 16.III.1988 г.

Дорогая Валя!

Большое спасибо!

Сегодня был звонок из «Настольной газеты». Обещали материалы напечатать, прислать приветствие белорусским учителям.

Это, конечно, результат ваших усилий. Спасибо! Главное – поправляйтесь, поправляйтесь!!! Остальное потом! Салют Коле! Быть на 25-летию КИМа!!! Желаю счастья!!!

Игорь Петрович и Любовь Александровна

И.П. Иванов – Л. Новиковой (дата неизвестна)

Дорогая Людочка!

Твое письмо сейчас получил как нельзя более кстати – вчера стало худо с сердцем, проклятая «стено» снова навалилась. Понервничал, что ли, захандрил, какое-то безразличие ко всему. Черные мысли одолели – может все это пустая выдумка, мираж, способ уйти от действительности? И вожу я, преступник, кимовцев за нос. А в жизни-то будет совсем другое (и быть иного не может), и проклянут они меня!

Да еще визит на Пискаревское (возил, как «гид» сестру Л., которая гостит у нас), добил – все вспомнилось.

Надо лежать, а когда лежишь – на душе еще хуже. Одиночество душит – страшная вещь. Кажется, нет уже больше сил.

А ты – настоящий молодец. Все, как надо. Читаю твое письмо – и легче делается. Может быть, не зря все-таки мучаемся долгие годы?

Ну прости меня – «не выдержал, поплакался». Пиши мне такие же славные реляции. Вся надежда на тебя. Авось, выкарабкаемся!

А в ноябре буду ждать!
Поклон низкий всем твоим (А ребяташкам – «мысленный»).

И. П.

И.П. Иванов – И. Аванесян. 1990-1991 г., Ленинград

Дорогие друзья!

Сердечно поздравляем с Новым годом!

«...И всепроникающую бодрость, и немногословие, и отвращение к штампам, наконец, всецелую, и безграничную работоспособность, без жертвенной мины и ханжества» (А.С. Макаренко) Желаем радости!

Ваши Игорь Петрович и Любовь Александровна

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРУДЫ
АКАДЕМИКА И. П. ИВАНОВА**

Т. 1

Научная редакция и составление: *Аванесян И. Д., Захаров К. П.*

Компьютерная верстка *О. С. Кузьмина*

Налоговая льгота – Общероссийский классификатор продукции
ОК 005-93, т.2; 95 3004 – научная и производственная литература

Подписано в печать 23.09.2013. Формат 60x90/16
Усл. печ. л. 19,0. Тираж 200. Заказ 259

Отпечатано с готового оригинал-макета, предоставленного составителями, в
типографии Издательства Политехнического университета.
195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул. 29.