

UDC 93/94

«IT IS QUIET IN CLASS WHILE STUDENTS ARE WRITING» MOTIVATION,  
ACADEMIC PERFORMANCE, LIVE PROJECTS OF STUDENTS FROM 1920s \*

Aleksander Y. Rozhkov

Krasnodar State University of Art and Science  
33350072 40-letiya Pobedy Str., Krasnodar, Russia  
Dr. (History), Professor  
E-mail: avr014@mail.ru

The article deals with the Soviet Labor School in 20ss. It is focused on motivation, academic performance and live projects of school students.

**Keywords:** Soviet Labor School, school students, NEP (New Economic Policy), 1920s.

Концепция советской трудовой школы, контуры которой были намечены в 1918 г., изначально предусматривала три основополагающих элемента: политехническое обучение, единую трудовую школу, комплексный дидактический метод. Наряду с идеологизацией и политизацией обучения выдвигалась задача воспитания всесторонне развитой личности. Центральным звеном реформы системы образования являлось создание единой трудовой школы [1]. Новая школа задумывалась как «школа жизни», адекватно отражавшая современность переживаемой эпохи, что подразумевало направленность образовательного процесса на изучение трудовой деятельности взрослого населения [2].

Цель настоящей статьи состоит в попытке анализа результатов данного образовательного проекта. Результатов, скорее, промежуточных на тот момент, но вполне достаточных, чтобы сделать некоторые выводы о конечном «продукте» советской школы первого десятилетия. Для этого нам необходимо внимательно посмотреть на совокупного ученика этой школы, его мотивацию, состояние успеваемости и жизненные притязания.

Социально-психологический портрет ученика 1920-х гг., как и любой другой эпохи, будет неполным без сведений о его любимых (и нелюбимых) школьных предметах. По имеющимся в нашем распоряжении фрагментарным источникам сложно нарисовать всеобъемлющую статистическую картину предметных предпочтений всех школьников страны. Да в этом и нет особой необходимости, поскольку нас больше интересует качественная сторона вопроса: *почему* ученик выбирал либо отвергал тот или иной предмет обучения; насколько осознанным был его выбор. В этом смысле селективные данные источников вполне репрезентативны. Важно только иметь в виду, что предпочтения учащихся в большой степени зависели от условий конкретной школы, где проводилось обследование, от времени опроса, поэтому приведение их к каким-либо среднестатистическим, обобщающим показателям вряд ли будет корректным.

В орловском опросе под руководством проф. Д.И. Азбукина (1918 г.) [3] преподаваемые в школе предметы по популярности расположились следующим образом. Русский язык, литература и математика привлекали 38 % учащихся;

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Ребенок в изменяющейся России XX века: образы детства, повседневные практики, “детские тексты”», проект № 11-01-00345а».

география, естествознание, история, физика – 25 %; иностранные языки, химия, рисование, музыка, физкультура, психология и закон Божий – 4–7 %; на гигиену, социальные науки, пение, черчение, танцы и лепку приходилось 1–2 %. К нелюбимым предметам 24 % детей отнесли математику; 10–15 % не жаловали русский язык, физику и географию; 5–7 % относились без симпатий к истории, естествознанию и рисованию; иностранный язык, химию, психологию и черчение недолюбливали 2–3 % учащихся и 1 % неуважительно относился к преподаванию социальных наук, музыки, пения, танцев, гигиены, физкультуры и закона Божьего [4].

В этих ответах заметно обилие и разнообразие предметов, многих из которых позже в советской школе уже не будет – истории, танцев, лепки, психологии, закона Божьего и т.д. Обратим также внимание на то, что по одним и тем же предметам больше школьников высказалось «за», чем «против». При этом лидируют по обоим направлениям наиболее «наукоёмкие», базовые дисциплины – математика, русский язык с литературой, физика, география, естествознание. Закон Божий оказался вдвое популярнее, чем социальные науки, хотя абсолютные показатели по обоим этим предметам очень низкие. По-видимому, объясняется это тем, что закон Божий, как и социальные науки, не устраивали многих учащихся скучными формами преподавания, догматизмом, оторванностью от повседневной действительности. Непопулярность рисования, черчения, лепки и танцев, вероятно, можно трактовать как слабой квалифицированностью педагогов, так и тем, что эти предметы всегда привлекали меньшинство учащихся.

По результатам лонгитюдных опросов кубанских учащихся, проведённых П.Н. Колотинским в динамике с 1913 по 1926 гг., выявилось, что в дореволюционной школе был очень низким интерес к нешкольным предметам (в 1913 г. – 4 %, в 1916 г. – 7 %). В 1921 г. этот интерес повысился до 11 %, а в 1926 г. – до 29 %. С другой стороны, если в дореволюционной гимназии любимые предметы отсутствовали в среднем у 1,5 % учащихся, то в 1921 г. – у 4 %, а в 1926 г. – уже у 9 % школьников. Очевидно, эти данные говорят о том, что в гимназии содержание учебных программ было более адекватным интересам учащихся, а уровень преподавания в целом устраивал обучаемых. Можно также предположить, что на этих ответах сказалось резкое изменение динамики общественной жизни, темпа времени. Бурные 20-е гг. потребовали новых знаний, совершенно других (особенно технических) предметов, поэтому разрыв между интересами и предпочтениями учащихся и уровнем самой школы так резко обозначился.

Некоторые ответы школьников косвенно подтверждают наши гипотезы. В 1921 г. один мальчик написал в анкете, что «в школе нет любимых предметов, да там и вообще ничто не интересует; особенно люблю авиацию». Большинство ответов в 1926 г. связывали отношение к предмету с учителем и доступностью дисциплины: *«Нравится тот предмет, который хорошо преподаётся»; «любимых постоянных предметов в школе нет; когда понимаю – люблю; когда не понимаю – не люблю»; «очень люблю литературу, но не ту, какую дают нам в школе – сухо, неинтересно <...> Интересуюсь психологией и люблю её, но в школе её не преподают»* [5].

Многие из перечисленных выше тенденций обнаружались также в опубликованных в 1927 г. результатах опроса московских школьников, проведённого под руководством проф. И.А. Арямова [6]. Рейтинг предметов выглядел следующим образом. Предпочитали математику (арифметику) в среднем 22,5 % учащихся, родной язык – 9 %, письмо – 8,5 %, рисование – 7 %, географию – 6,5 %, иностранный язык – 3,3 %. По другим предметам статистических данных нет, хотя

замечено, что пением «интересуются немногие», а обществоведение любят «только мальчишки с 11 лет».

Данные этого опроса ценны тем, что в них приведена мотивация учащихся. В среднем, мотивы, указывавшие на общее интеллектуальное развитие, обнаружены примерно у 11,5 % учащихся. При этом с возрастом этот показатель увеличивался с 9 % до 25 % в равных соотношениях между мальчиками и девочками. Так, наряду с многочисленными ответами о том, что математика любима, поскольку «легко даётся», были мотивы более сложного порядка. Старшие школьники видели в математике «полезное дело», «научную работу», средство для «развития ума». Для любого возраста было характерно связывать математику с будущей профессией: «без неё нельзя стать техником», «выучусь, буду работать, буду деньги получать». Мечтавшие стать медиками выбирали естествознание и природоведение, чтобы «изучить внутренние органы человека». Школьники с инженерно-техническим уклоном отдавали предпочтение химии, физике, математике. Некоторых школьников точные науки привлекали «за опыты». Чтение нравилось тем, что оно «не трудно», там «интересные рассказы», «хочется сочинять». С 13–14 лет интерес к чтению понижался, и оно в основном привлекало тем, что, в отличие от других предметов, «входит в голову». Письмо нравилось в основном девочкам до 13 лет тем, что оно «развивает руку», или «хочется красиво писать». Одна из опрошенных любила этот предмет потому, что «когда все пишут, в классе тихо». География интересовала в основном мальчиков. Девочки выбирали её с точки зрения практической пользы: «бывают потопа – надо знать, где буду находиться». Мальчики видели в географии возможность «узнать весь мир, как устроена земля и страны», что могло пригодиться в путешествиях. Пение привлекало прежде всего тем, что «новые песни можно петь», «песни про Октябрь». Из иностранных языков больше нравился немецкий (чаще всего это был единственный зарубежный язык). Мотивы в основном были практического плана, связанные с германскими событиями 1923 г. и вообще с духом пролетарского интернационализма: «попадёшь в Германию – можно будет поговорить по-немецки», «приедет германская делегация – можно будет говорить» [7].

Размышляя о мотивации учащихся 1920-х гг., вполне резонно задаться вопросами: для какой цели школьник учился? Кем он хотел стать после окончания школы? Какие у него были притязания и биографические проекты? Обследование 17 тыс. ленинградских школьников показало, что 85 % мальчиков и 60 % девочек планировали поступать после школы в вузы и техникумы; из них 50 % мальчиков собирались поступать в инженерные вузы, а 25 % девочек – в медицинские [8]. По данным Н.А. Рыбникова, школьники считали самыми популярными профессии учителя (10 %), конторщика (9 %), доктора и инженера (по 6 %). Высказывались также пожелания стать лавочницей, княгиней, дворянкой, царём, богачом, попом. Любопытно, что политическая карьера не привлекала учащихся: всего 2 % желали быть коммунистом, 1 % политическим деятелем, 0,3 % комиссаром [9]. Из опроса 500 читателей журнала «Пионер» в 1929 г. выяснилось, что на первое место среди выбранных профессий дети ставили техников и агрономов (11 %), на второе – киноартистов (10 %), на третье – инженеров (9 %). Стать тружениками пожелали всего 3 % школьников. Столько же подростков планировали работать в деревне [10]. Опросы П.Н. Колотинского также показали, что более 30 % школьников выпускных классов мечтали стать знаменитостями, богатыми и счастливыми людьми. Для остальных наиболее привлекательными были профессии врача, инженера, агронома, педагога. Впрочем, порой эти подростковые мечты разбивались о суровую действительность. «Когда я кончала семилетку в 1929 г., – вспоминает З. Степанищева, – то в сочинении на тему: «Кем я хочу быть» ещё писала, что

*хочу быть агрономом и сама добывать свой хлеб. Но коллективизация <...> отрезвила меня, и эта идея постепенно с годами во мне замерла» [11].*

Данные опросов, проведённых в разное время, в разных школах и по разным методикам показывают, что у большинства школьников, особенно юношей, просматривается явное стремление стать инженерами или иными специалистами с высшим образованием, но не техниками, и тем более не рабочими. Даже у пролетарских детей стремление пополнить ряды рабочих таяло по мере взросления. Если среди 12-летних овладеть рабочей профессией мечтали 26 % школьников, то уже к 16 годам из них остались только 7 %, а среди 17-летних – ни одного. В то же время 27 % старшеклассников хотели стать конторскими служащими [12]. Поколение школьников 1920-х мечтало приобрести более высокий социальный статус, оно хотело управлять, но не работать своими руками. Как писала тогда комсомольская пресса, выход «в люди» предполагал уже не образ хозяина, а образ начальника: «сапоги бутылками, френч и обязательно портфель под мышкой. Комиссар – да и только» [13]. Привлекали учеников и денежные профессии. Показательны в этом отношении жизненные проекты учащихся ленинградской школы-семилетки № 2: «Иду на инженера по обследованию земной поверхности. Инженеров мало, ими дорожат, хорошо платят, а труд лёгкий»; «хочу быть фотографом; мой папа живых и мёртвых снимает по хорошей цене»; «доктора бывают здоровы и с деньгами. На работу приходят чистенькие, и с работы уходят чистенькие»; «всего лучше живётся киноартистам. Откупают лучшие квартиры, труда тяжёлого не имеют. Всегда в хороших одеждах и весёлом состоянии» [14].

Особенно заметной эта тенденция была у сельских школьников, для которых повседневный крестьянский труд, культурная отсталость села и весь деревенский быт становились в тягость. Деревня уже не могла реализовать возросшие притязания нового поколения. Если родители сельских школьников только артикулировали своё неприятие городской разгульной жизни, то их подростки стремились овладеть городом. Они понимали, что ключ к советской идентичности находился в городе, а не в деревне. Вместе с тем некоторые сельские школьники находили себе достойное место в своих биографических проектах и в деревне. Они только хотели, чтобы деревня стала другой, и чтобы у них жизнь сложилась намного прекраснее и счастливее, чем у их отцов: «Все ребята устремляют свой взгляд в город, хотят занять видные должности, как, например, астронома, киноартиста, кондуктора, слесаря и др. <...> не перестроив деревню на культурных началах, мы не построим социализма <...> Сюда-то нам и нужно новых людей»; «я хочу жить в коллективной и общественной деревне, чтобы были разные машины, чтобы была школа и клуб. <...> Скот находился бы в чистых хлевах <...> В деревне было бы чисто и сухо, не было бы близко к дому помоек. <...> Была бы больница в деревне. Не было бы хулиганства и пьянки»; «мне очень хочется быть крестьянином <...> чтобы быть богатым и много держать скота: овец держать штук двадцать, коров штук пять, лошадей штуки три, коз штук пять, кур штук сорок. <...> И много иметь земли – рожь сеять, чтобы жить богатым крестьянином и иметь большой сад» [15].

Между тем новая советская школа при слабой материально-технической базе, при том составе педагогов и отношении к учителю в обществе, в обстановке перманентного экспериментирования программ и методов обучения в принципе не могла подготовить грамотное поколение учащихся, чтобы реализовать их возросшие притязания. Кроме того, у многих учеников не было либо возможностей, либо способностей хорошо учиться. Школьная статистика показывает, что была весомой доля второгодников. По неполным данным, в 1927 г. они составляли 25 % учащихся

в городских школах и 15 % в деревенских. Низкий процент второгодничества в сельских школах не имел ничего общего с реальным уровнем знаний – неслучайно многих детей, перешедших из деревенской школы в городскую принимали на 2 класса ниже. Как показало обследование школ на Северном Кавказе, причина малого количества второгодников среди крестьянских детей (3,2 %) состояла в том, что отстающие учащиеся из бедноты не оставались на второй год, а выбывали из школы [16].

Даже по такому критерию, как элементарная грамотность по родному языку и арифметике уровень знаний окончивших школу не выдерживал никакой критики. В 1927 г. в Ленинском уезде Московской губ. было проведено инспектирование старших групп школ I ступени. В 34 четвёртых группах был дан один и тот же диктант и одна и та же задача. В среднем количество орфографических ошибок на одного учащегося в диктанте из 91 слова составило по разным школам от 5 до 23 при максимуме 58 ошибок. В пунктуации ошибки допустили 80 % учащихся. Математическую задачу не решили 89 % испытуемых. Северо-Кавказские школьники I ступени также продемонстрировали слабую подготовку в области письма и счёта [17].

Не лучше были показатели у выпускников школы II ступени. В 1926 г. из 90 письменных работ по русскому языку выпускников школ-семилеток, поступивших в один из московских техникумов, положительный результат был отмечен только в 36 случаях (40 %). При этом важно отметить, что отрицательным результатом считалась только явная, «вопиющая» неграмотность. Пять-шесть грубых орфографических ошибок составляли приемлемую «норму», если они компенсировались элементами содержания и стиля. На первом месте среди орфографических ошибок было «фонетическое письмо» (38 %); незнание основ словообразования продемонстрировали 32 % выпускников; с твёрдостью или мягкостью согласных не справились 29 % учащихся; примерно такое же количество школьников допустили ошибки в написании приставок и предлогов. Камнем преткновения явились для испытуемых выпускников школы падежные окончания, глагольные формы, правописание наречий. Лишь в 7 % работ, хотя бы и не к месту, были проставлены знаки препинания; в остальных сочинениях они вообще игнорировались [18].

По данным исследований советских психотехников в 1920–1930-е гг., на интеллектуальное развитие в целом и на успеваемость, в частности, заметное воздействие оказывали социальный и этнический факторы. Советские психотехники Е.В. Гурьянов, А.А. Смирнов, М.В. Соколов и П.А. Шеварев в книге «Скала Бинэ-Термена для измерения умственного развития детей» пришли к выводу, что «средний советский школьник отстаёт по умственному развитию от американского школьника, хотя и в разной степени: дети служащих менее, чем дети рабочих, а дети рабочих менее, чем дети крестьян». В 1928 г. А. Штилерман опубликовал результаты исследования интеллекта 164 школьников-узбеков 8–15 лет в сравнении со стандартами русских и украинских ребят. Тексты и картинки были сделаны близкими и понятными узбекам. Изучались внимание, восприятие, память, осмысление, комбинирование, сметливость, воображение, наблюдательность. Штилерман обнаружил среди узбекских детей по уровню интеллекта 16,8 % нормально одарённых, легко отсталых – 63,4 %, глубоко отсталых – 19,8 % (в нормальной популяции лишь 2–3% являются умственно отсталыми). При этом стандарты одарённости русских мальчиков оказались выше узбекских в 2–5 раз. К тому же в 12–14 лет умственная одаренность узбекских детей снижалась. Сравнение интеллекта узбекских и украинских школьников привело Штилермана к аналогичному заключению: нормально одарённых украинских школьников было в

два раза больше — 31 %, легко отсталых — 55,6 %, глубоко отсталых — 13,3 %. Причину интеллектуальной отсталости узбекских детей ученый видел в особенностях физиологического развития, социально-бытовых условиях. Штилерман полагал, что на развитие интеллекта негативно влияла узбекская люлька-бешик, в которой ребёнок, привязанный бинтами за руки и ноги, лежал неподвижно с первых дней жизни до двух лет: «Неподвижное лежание в бешике, помимо общей задержки роста и деформации скелета, тормозит всю психическую деятельность ребёнка в раннем возрасте» [19].

Следует заметить, что подобные подходы встретили обоснованную критику со стороны Б.Ф. Поршнева, Л.С. Выготского и других психологов, опиравшихся на приоритет культурно-исторического подхода в выявлении своеобразия психологических особенностей. Выготский подверг сомнению сам метод тестовых испытаний, и предлагал в противовес ему изучать особенности этнокультурной среды, её структуры, динамики содержания всего того, что определяет этническое своеобразие психических процессов. Он предлагал изучать психику детей не в сравнении с психикой среднестатистического «стандартного» ребёнка, а сравнивая ее с психикой взрослого той же этнической общности [20]. Между тем представляется вполне очевидной и бесспорной, в силу влияния различных факторов, довольно слабая подготовка к восприятию даже элементарной школьной программы у значительной части юного поколения советской России 1920-х гг.

Как показывают материалы педологических обследований, у многих школьников были весьма ограниченными речевые ресурсы. Проверка рабочего словаря (обыденного словарного запаса) учащихся II ступени показала, что школьники не смогли воспроизвести от 17 % до 35 % слов оригинального текста, выбранного для тестирования. Словарная утечка находилась в обратной зависимости от возраста школьника: в старших группах она была вдвое меньше, чем в младших. При этом в 80 % случаев учащиеся просто опускали отдельные части экспериментального рассказа, и только в 2 % случаев заменяли предложенные слова другими [21].

На наш взгляд, для понимания природы школьного образования в советской России 1920-х гг. в целом, и причин слабой успеваемости, в частности, уместно применить концепцию языковых кодов английского социолога Бэзила Бернстайна (несмотря на ее спорность и классовую детерминацию). Бернстайн утверждает, что у детей с различным социальным происхождением с детства развиваются различные языковые коды, что влияет на их последующий опыт обучения в школе. Под языковыми кодами здесь не понимаются словарный запас или речевые навыки. Бернстайна интересовали системные различия в способах употребления языка, которые особенно контрастны для детей из обеспеченных и бедных семей. Он пришёл к выводу, что речь детей из низших слоёв общества представляет собой ограниченный код — такой способ применения языка (взрослыми), когда многое не договаривается в предположении, что другая сторона (дети) осведомлена об этом. Носители ограниченного кода, как правило, живут в условиях субкультуры, строго ограниченной рамками семьи или местного сообщества (применительно к советской России 1920-х гг. это крестьянские и фабрично-заводские семьи, составлявшие большинство населения страны). В этих условиях нормы и ценности воспринимаются индивидами как данность и не выражаются языковыми средствами. В такой субкультуре родители ограничиваются передачей только практического опыта. Они приобщают детей к жизни в обществе прямым использованием наказаний, поощрений и запретов. Речевые практики в таких группах ориентированы всецело на нормы данной субкультуры, без рассуждения о причинах поведения.

Противоположная картина наблюдается в семьях средних слоёв общества (для советской России 1920-х гг. это тончайший слой уцелевшей интеллигенции, часть партийно-государственной элиты – «совбуров»), где используется развитый, или разработанный код – манера речи, в которой значения слов могут конкретизироваться применительно к данному контексту. Дети из этих слоёв общества могут легче обобщать свои мысли, выражать их в абстрактной форме. Это объясняется тем, что их родители в воспитательных целях объясняли им причины и принципы, лежащие в основе их реакции на детское поведение. Если в семьях низших слоёв родители в лучшем случае говорили детям «нельзя», «не получишь», «так надо», либо вообще не отвечали на интересовавшие его вопросы, то в обеспеченных семьях ребёнку объясняли, *почему* нельзя, или *почему* он чего-то не получит. Бернстайн отмечает, что в средних слоях общества применяются оба языковых кода. Он полагает, что дети, овладевшие развитым речевым кодом, более способны к учёбе и более успешны в ней, лучше адаптируются к школьной среде. Причина этого состоит в том, что развитый языковой код более адекватен академической культуре школы, требующей абстрактного, объёмного мышления [22].

Подводя черту под анализом социально-психологического портрета совокупного школьника 1920-х, предоставим слово учащейся тех лет – Зинаиде Степанищевой: *«Мы прошли через кабинетный метод, Дальтон-план, бригадную систему и какие-то ещё другие. <...> Мы воспринимали эти системы как данность. Но в результате всех этих перемен мы вышли из школы ничему, как следует, не обученными. И эта необученность осталась на всю жизнь, хотя многие потом получили высшее образование, а некоторые даже учёные звания и степени. Нашу плохую подготовку я ощутила только через 5 лет, когда должна была поступать в вуз по конкурсному экзамену»* [23].

Ученица волжской школы отмечала, что со школьной подготовкой *«невозможно стать даже сельской учительницей, не говоря уже о поступлении в высшее учебное заведение. Для того, чтобы поступить в ВУЗ <...> должны быть хорошие знания, чего мы <...> получили очень мало»* [24]. В 1925 г. из 54 тыс. выпускников школ II ступени в вузы поступили только 1,7 тыс. человек (3,1 %). Из 20 тыс. человек, окончивших школы-семилетки, в техникумы смогли поступить только 2 % [25]. По данным ЦСУ, в 1927 г. из 53 тыс. выпускников школ II ступени, подавших заявления в вуз, выдержали испытания 14 тыс. человек (26 %). Возросший уровень успешного результата во многом зависел не столько от повысившегося качества обучения в школе, сколько от кошелька родителей учеников, способных оплатить труд репетиторов или дополнительные курсы [26]. Безусловно, на увеличение показателей приёма повлияло и введение конкурсного набора в вузы в 1926 г. Однако даже предоставленная для «конкурсников» 40-процентная квота была заполнена выпускниками школ повышенного типа не в полном объёме.

Виновата ли школа 1920-х в такой низкой результативности учебного процесса? Бесспорно, но не только она. И все-таки это не главный вывод, который стоит сделать из проведенного анализа. В переломное время учебные показатели вряд ли являются приоритетными. Более важными видятся характерные черты портрета школьника этого удивительного десятилетия: тянущегося к «нужным» знаниям, но не обязательно усидчивого; очень практичного и ориентированного на жизненный успех; устремленного в благополучный город и в облагороженную деревню. Мотивы достижения и власти у него были ведущими, особенно первые. Каким бы ни было время, дети оставались детьми: тишина в классе наступала только в момент сосредоточенного выполнения письменной работы.

**Примечания:**

1. Крупская Н.К. Школьная муниципальная программа // Воспитание молодёжи в ленинском духе. М., 1989. С. 158; Её же. Советская система народного образования и РКСМ // Там же. С. 184, 188; Меркулова Л.К., Черкасов А.А. К формированию социально-психологического портрета учащегося первой трети XX века (1900–1930 гг.): некоторые черты // Былые годы. Черноморский исторический журнал. 2008. № 3. С. 32–34.
2. Пистрак М. Комсомол и школа // Вестник просвещения. 1923. № 2. С. 13–16; Меркулова Л.К., Черкасов А.А. Внутренний мир выпускника 9-летней сочинской 1-й советской школы в 1928 г.: прощание со школой // Былые годы. Черноморский исторический журнал. 2010. № 1. С. 52–56.
3. Было опрошено 1000 школьников в возрасте 13–18 лет. Условия Гражданской войны не позволили исследователям сразу обработать весь собранный материал. Только в 1923 г. было обработано 500 анкет, данные из которых здесь приводятся.
4. Азбукин Д. Психология школьников в начале Октябрьской революции // Педологический журнал. 1923. № 3. С. 67, 68; Черкасов А.А. Русская начальная школа в России (1894–1917 гг.): проблемы и перспективы // Вестник Віцебскаго дзяржаўнага ўніверсітэта. 2011. № 2. С. 118–123; Ostapenko A.V., Natolochnaya O.V. Struggle for control over believers' worldview in 1920–1930 // European researcher. 2010. № 2. P. 165–167.
5. Колотинский П.Н. Опыт длительного изучения мировоззрения учащихся выпускных классов // Труды Кубанского педагогического института. Краснодар, 1929. Т. 2–3. С. 121–123.
6. Объём выборки составил 1054 чел., 474 мальчика и 580 девочек. Возраст респондентов – от 9 до 17 лет, преобладали 12–14-летние.
7. Одинцова Л. Идеалы и интересы учащихся трудовых школ г. Москвы // Вестник просвещения. 1927. № 4. С. 21–23.
8. Российский государственный архив социально-политической истории (РГАСПИ). Ф. М-1. Оп. 23. Д. 879. Л. 23.
9. Рыбников Н.А. Интересы современного школьника. М.; Л., 1926. С. 12.
10. Кем хотят быть наши дети: Сб. детских писем для отцов. М.; Л., 1929. С. 12, 13, 89.
11. Центр документации «Народный архив» (ЦДНА). Ф. 422. Оп. 1. Д. 1. Л. 72, 73.
12. Одинцова Л. Указ. соч. С. 14, 16.
13. Большевистская смена (Ростов н/Д). 1927. 8 февр.
14. Процкевич А. «Специалисты» (Отрывок из дневника студента на педагогической практике в средней школе) // Красное студенчество. 1928. № 1. С. 5.
15. Цит. по: Обыденный нэп (Сочинения и письма школьников 20-х годов) // Неизвестная Россия. XX век: В 4 кн. М., 1993. Кн. 3. С. 313, 314, 317, 318; Вендровская Р.Б. Школа 20-х годов: Поиски и результаты. М., 1993. С. 73.
16. Государственный архив Ростовской области (ГАРО). Ф. Р-1185. Оп. 2. Д. 496. Л. 130б.; Сорнев Я. На суд читателя // Вестник просвещения. 1927. № 9. С. 122, 123.
17. Егоров П. Под знаком самоучёта // Вестник просвещения. 1927. № 7–8. С. 114; ГАРО. Ф. Р-1185. Оп. 2. Д. 496. Л. 90б.
18. Мирский Л. О типовых ошибках окончивших семилетки в 1926 г. // Вестник просвещения. 1927. № 2. С. 31–34.
19. Цит. по: Курек Н.С. Разрушение психотехники // Новый мир. 1999. № 2. С. 154, 162; Рыбников Н.А. Крестьянский ребёнок: Очерки по педологии крестьянского ребёнка. М., 1930. С. 47.

20. Этнопсихологический словарь. М., 1999. С.43, 44, 210; Саракуев Э.А., Крысько В.Г. Введение в этнопсихологию: Учеб.-методич. пособие для студентов. М., 1996. С. 39, 40.

21. Советский школьник: По работам I Педологического съезда / под ред. Н.А. Рыбникова. М., 1929. С. 9.

22. См.: Гидденс Э. Социология. М., 1999. С. 400, 401; Аберкромби Н., Хилл С., Тернер Б.С. Социологический словарь: пер. с англ. М., 2000. С. 17, 199.

23. ЦДНА. Ф. 422. Оп. 1. Д. 1. Л. 110.

24. Письмо с Волги (май 1924) // Свободная Россия. 1924. № 2. С. 51, 52.

25. ГАРО. Ф. Р-64. Оп. 1. Д. 268. Л. 117.

26. РГАСПИ. Ф. М-1. Оп. 23. Д. 879. Л. 20.

УДК 93/94

**«КОГДА ВСЕ ПИШУТ, В КЛАССЕ ТИХО»: МОТИВАЦИЯ, УСПЕВАЕМОСТЬ,  
ЖИЗНЕННЫЕ ПРОЕКТЫ ШКОЛЬНИКОВ 1920-Х ГОДОВ**

Александр Юрьевич Рожков

Краснодарский государственный университет культуры и искусств  
350072, г. Краснодар, ул.40-летия Победы, 33  
доктор исторических наук, профессор  
E-mail: avro14@mail.ru

В статье рассматриваются советская трудовая школа в 1920-е гг. Уделено внимание мотивации, успеваемости школьников и жизненных проектов школьников.

**Ключевые слова:** советская трудовая школа, школьники, НЭП, 1920-е гг.