

Исторический журнал: научные исследования

Правильная ссылка на статью:

Крейцберга К.А. Исторические предпосылки и факторы реализации образовательных экспериментов в советской школе 1920–1930-х гг. на примере образовательного пространства Ленинграда и области //

Исторический журнал: научные исследования. 2025. № 5. DOI: 10.7256/2454-0609.2025.5.75604 EDN: ZNCHDL
URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=75604

Исторические предпосылки и факторы реализации образовательных экспериментов в советской школе 1920–1930-х гг. на примере образовательного пространства Ленинграда и области

Крейцберга Карина Андрисовна

ORCID: 0009-0003-9491-2165

соискатель; институт истории; СПбГУ
Учитель; ГБОУ лицей № 273 им. Л. Ю. Гладышевой

196645, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Полевая, 35

✉ kreuzbergakarina@gmail.com



[Статья из рубрики "Социальная история"](#)

DOI:

10.7256/2454-0609.2025.5.75604

EDN:

ZNCHDL

Дата направления статьи в редакцию:

22-08-2025

Дата публикации:

09-09-2025

Аннотация: Статья посвящена анализу исторических предпосылок и факторов реализации образовательных экспериментов в советской школе 1920–1930-х гг. в пространстве Ленинграда и Ленинградской области. В работе рассматриваются ключевые этапы формирования экспериментальной педагогической практики, ее связь с идеологическими задачами советской власти и особенностями социально-политического развития региона. В результате анализа историографии, автором была выявлена недостаточная реконструкция специфики экспериментальных практик на этапе становления экспериментальной деятельности. Предметом исследования является

историческая реконструкция предпосылок образовательных экспериментов, реализованных в Ленинграде в 1920–1930-е гг., их причинно-следственные связи с идеологическими и социально-политическими преобразованиями, а также переход экспериментальных практик из лабораторий в школьное пространство, последующая их интеграция в систему образования, и постепенный отказ от экспериментальной деятельности. Используя комплексный подход, основанный на конкретно-исторической методологии, автор выявляет влияние дореволюционного педагогического опыта, научных и педагогических организаций, а также общественно-политических трансформаций на развитие экспериментальных практик. Особое внимание уделяется характеристике экспериментальной деятельности как инструмента формирования «нового человека», а также анализу специфики внедрения инновационных методов и форм организации образования на примере Ленинграда. В статье подчеркивается роль экспериментальных лабораторий, их перехода в школьное пространство и интеграции в систему образования, а также выявляются причины постепенного отказа от ряда экспериментальных практик к началу 1930-х гг. Исследование построено на анализе архивных материалов, мемуаров и официальных документов, что позволяет реконструировать сложный процесс становления советской системы образования в условиях политических и экономических потрясений. Полученные результаты способствуют более глубокому пониманию роли образовательных экспериментов в формировании советской педагогической политики и их влияния на развитие системы образования в Ленинграде.

Ключевые слова:

Образовательные эксперименты, педология, политика образования, новый человек, школы-коммуны, Лига образования, трудовая школа, общественное сознание, общественные организации, педагогическая психология

Образовательные эксперименты в контексте формирования «нового человека» в 1920–1930-е гг. предполагают многогранную специфику изучения. С точки зрения педагогического анализа, заявленная тема рассмотрена подробно. Существуют многочисленные работы, посвященные персоналиям, педагогическим и воспитательным практикам, модификациям экспериментальной деятельности в предметных сферах. Тем не менее, изучение предпосылок, приведших к фактической реализации образовательных экспериментов в советской школе первой трети XX века носит фрагментарный характер.

Наиболее комплексной работой, в которой освещается образовательная политика и говорится об экспериментальных практиках, является монография Е. М. Балашова «Школа в российском обществе 1917–1927 гг. Становление “нового человека”». Целью исследования является формирование «облика личности юного гражданина Советской России в первые десять лет ее существования» [\[1, с. 3\]](#). Анализ документов, проведенный автором, позволил представить процесс функционирования школьного сообщества, проследить особенности взаимодействия школы и государства, выявить ключевые факторы, повлиявшие на процесс конструирования советского общества посредством школьной системы. Балашову принадлежит еще одна фундаментальная работа – «Педология в России в первой трети XX века». В ней представлено педагогическое сообщество и проанализирована противоречивая работа разветвленной сети педологических организаций. Так как понятие «педология» было напрямую связано с

понятием «психология детства», «педагогическая психология», «экспериментальная педагогика» [\[26, с. 72\]](#), то и образовательные эксперименты рассматривались, чаще всего, в рамках деятельности педологов. Тем не менее, образовательные эксперименты советской школы выходят за рамки педологического движения, хотя в большинстве своем, взаимодействуют с результатами педологии.

Чаще всего научное сообщество обращается не столько к изучению феномена образовательных экспериментов в советской школе, как говорилось ранее, сколько к анализу отдельных элементов образовательной политики 1920-1930-х гг. Уже в 1948 г. начинают публиковаться работы, которые рассматривают деятельность ГУС, специфику подготовки педагогических кадров, школьное сообщество, взаимодействие школы и власти в контексте «глобальных угроз времени» и пр. В таком ключе выходят труды Н. А. Константинова [\[10\]](#), Е. Н. Медынского [\[17\]](#), З. И. Равкина [\[22\]](#).

После XX съезда КПСС риторика начинает меняться, что влечет за собой новый виток интереса к запрещенным и репрессированным наукам, экспериментам и новому взгляду на заявленные сюжеты. В это время выходит монография Ф. Ф. Королева [\[11\]](#), реконструирующая процесс школьного реформирования. Автором тщательно анализируется не только период с 1921-1931 гг., но и 1917-1920 гг., рассмотрены все наиболее важные элементы конструирования образовательной системы, проведен анализ взаимодействия школьного сообщества и государства. Таким образом, вплоть до 1991 г., складываются ключевые направления, в рамках которых затрагивается анализ образовательных экспериментов с точки зрения исторических методов исследования. Позже продолжают выходить работы, посвященные политической трансформации школы [\[38, с. 58-60\]](#), педологии [\[39, с. 24-31\]](#), экспериментам А. С. Макаренко [\[8\]](#), деятельности школ-коммун [\[21\]](#), анализу взаимодействия государства и учительства [\[2, с. 339-356\]](#) и пр. Подобная исследовательская тенденция сохраняется и на данный момент.

Интерес к советской школьной политике и экспериментальным практикам, которые с ней сопряжены в 1920-1930-е гг. захватывает не только отечественных ученых. Работа Л. Холмса [\[27\]](#), посвященная процессу школьного реформирования, позволяет реконструировать процесс возвращения к более традиционным методам преподавания. Э. Байфорд в своих исследованиях [\[3\]](#) пытался объяснить интерес к педологии и образовательным экспериментам в СССР, исходя из политического контекста, реализованного в школьной системе, и вектора, задаваемого международными отношениями.

Стоит отметить работу А. Ю. Рожкова «В кругу сверстников» [\[25\]](#), в которой также говорится о конструировании условий формирования «нового человека» и затрагивается вопрос экспериментальных практик воспитания. Особо стоит отметить работы И. В. Волковой [\[5, с. 132-145\]](#). Исследователь сравнивает отдельные элементы в воспитательных проектах СССР и Германии, рассматривает специфику методов исправления дефектов обучающихся с отклонением в поведении после того, как экспериментальные практики не смогли помочь в решении заявленной проблемы. Статьи автора позволяют ответить на ряд вопросов, касающихся отказа от образовательных экспериментов.

Тем не менее, исследований, которые бы изучали предпосылки перехода к образовательным экспериментам, учитывали бы хаотичный характер формирования первых экспериментальных лабораторий, и выявляли бы их переход в школьное пространство, а затем интеграцию в образовательные учреждения 1920-х гг., на данный

момент нет. В данном исследовании реконструкция предпосылок перехода к образовательным экспериментам реализована на примере ряда учреждений Ленинграда и его окрестностей. Экспериментальная деятельность затрагивала не только организацию урока, отношения учителя и ученика, но и рождало совершенно новый тип непосредственно самой школы, превращая ее в особую организацию, а не просто лабораторию по созданию «нового человека». Предположение о том, что школа становится особым учреждением построено не только на факте высокого уровня ее автономии в 1920-е гг., но и на проектах дореволюционных теоретиков (А. В. Овсянников, С. И. Шохор-Троцкий, Н. В. Чехов, Я. И. Душечкин, К. Н. Вентцель, В. И. Чарнолуцкий, Г. А. Фальброк), которые рассматривали школу в качестве свободной, демократической, ориентированной на самоуправление, фактически, превращая ее в инструмент народного волеизъявления [\[37, с. 5\]](#). Многие проекты были позитивно встречены советской властью, что способствовало созданию благоприятных условий для их реализации.

Целью статьи является реконструкция факторов и предпосылок, способствующих реализации образовательных экспериментов в пространстве Ленинграда 1920-1930-х гг. Методологическая база исследования строится на использовании конкретно-исторического подхода, позволяющего рассмотреть образовательные эксперименты в контексте общеисторического процесса, выявляя при этом особенности реализации заявленных экспериментов под влиянием общественно-политического развития, заданного идеологического вектора, экономической трансформации. Источниковой базой являются неопубликованные материалы архивов, таких как ЦГИА СПб (Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга), ЦГА СПб (Центральный государственный архив Санкт-Петербурга), ЦГАИПД СПб (Центральный государственный архив историко-политических документов Санкт-Петербурга), привлечен обширный мемуарный комплекс, официальные документы, материалы периодической печати.

В первых проектах советской власти, посвященных новой школе создавался фундамент для широкой экспериментальной деятельности. Отмена ряда преподаваемых ранее предметов, таких как государственный язык, Закон Божий, бесплатное обеспечение пищей, учебными принадлежностями, возможность избрать учителей силами местного самоуправления и пр. позволяло инициировать образовательный процесс «на местах» [\[15, с. 147-156\]](#). Все это способствовало легализации организаций и экспериментальной деятельности, запрещенной до революции. Например, участники Лиги образования, предлагавшие проекты коренной перестройки школы, смогли войти в экспертные комиссии (так как на их работу обратили внимание и обсуждали в высших эшелонах власти [\[23, с. 3-4\]](#)) по многим вопросам и возглавить учреждения, создаваемые для развития образовательного вектора [\[12, с. 131\]](#). 16 октября 1918 г. публикуется ряд документов, посвященных созданию новой единой трудовой школы двух ступеней [\[19, с. 133-137\]](#). С этого момента начинают реализацию проекты, получившие одобрение Наркомпроса.

Под образовательным экспериментом в 1920-1930-е гг. понимается широкий спектр проводимых исследовательских мероприятий. По мнению К. Н. Корнилова, которое было опубликовано в тезисах Первого Всероссийского педологического съезда, наибольшую достоверность в изучении детского коллектива дает только экспериментальный метод «с присущими ему моментами: а) упрощением, б) повторением, в) варьированием условий и г) подчинением принципам диалектики» [\[20, с. 20\]](#). Эксперименты в области образования

и воспитания не разделялись между собой, так как предполагалось, что ребенок может быть объектом полноценного комплексного научного анализа со многих сторон, а, следовательно, результаты его развития могут пролегать в разных сферах, которые не стоит разделять. Так как эксперименты 1920-1930-х гг. стали естественным продолжением метода наблюдений, используемого педагогами и врачами в начале века, стоит отметить, что после революции накопленный опыт был ориентирован на повторение уже выявленных успешных практик по созданию условий, способствующих разрешению возникших проблем после периода потрясений.

Задачи образования и школьная практика в Советском государстве прошли трансформацию от общедемократического начала в период революции 1917 г. до ухода в тотальный контроль к середине 1930-х гг. Расцвет экспериментальной деятельности приходится на период становления молодой республики. С 1918 по 1924 г. в ЦГА СПб имеется множество документов [\[30\]](#) о начале работы различных образовательных организаций и обществ. Чаще всего, это те учреждения, которые начинали свою деятельность еще в дореволюционный период, но, либо не имели официальной регистрации, либо были закрыты в результате ужесточения надзора за образовательной деятельностью (как произошло с Лигой образования, например, представители которой продолжили прежнюю работу после 1918 г., в результате вхождения в новые образовательные и врачебные организации). Период с 1924 по 1928 гг. характеризуется относительной профессиональной свободой и выбором управленческих моделей в образовании. Анализ документов вскрывает максимальный спектр обсуждаемых вопросов и проблем. Отчеты о деятельности образовательных организаций Ленинграда, педологических практик, научно-исследовательская деятельность отдельных лиц, многочисленные протоколы плановых совещаний Петроградского губернского комитета РКП (б), стенограммы встреч с учителями, публикации результатов работы конференций и мн. др. – все эти документы отражают практический подход к решению проблем, связанных с построением системы образования. К заявленному периоду существует теоретический каркас предполагаемой советской школы, качественно нового учреждения. Четко себя обозначили первостепенные задачи, но достижение этих задач и реальное функционирование образовательного пространства осуществляется с большой долей самостоятельности и возможностью предложить свое решение обозначенных проблем. При таком подходе экспериментальные практики были действенным инструментом. С 1924 по 1928 гг. критика направлена на нерешенные проблемы, и не звучит непосредственно в адрес образовательных экспериментов. Ситуация меняется к Всесоюзному съезду педологов 1928 г. С одной стороны, многие педологические достижения получают максимальную поддержку, тем не менее, происходит пересмотр результатов экспериментальной деятельности в образовании и воспитании, что приводит к отказу от единичных практик, таких как метод проектов, тестов, а затем и от прочих экспериментов, что объяснялось их несостоятельностью.

В данной статье автором не разделяются исторические предпосылки и факторы реализации образовательных экспериментов, они представлены монолитно.

Во-первых, стоит обратить внимание на большой дореволюционный опыт экспериментальной деятельности. Свой вклад внесли специалисты из Лиги образования, Фребелевского общества, педологической лаборатории А. П. Нечаева и мн. др. Экспериментальные практики Педологического института Психоневрологической Академии В. П. Бехтерева стали фундаментом для построения научного подхода в формировании образовательных экспериментов. Педологический институт вошел в советское пространство в качестве Ленинградского института педологии и дефектологии

Государственной Психоневрологической академии Комиссариата народного просвещения. Анализ состава служащих показывает, что в указанных ранее дореволюционных учреждениях и в ведущих экспериментальных образовательных площадках Ленинграда трудились одни и те же люди. Так, председателем Общества образования и воспитания ненормальных детей при Лиге образования был профессор Л. В. Блуменау, вместе с которым работали М. П. Беклешов и Н. Я. Смелов. В состав Правления данной организации входили директор Александро-Мариинского училища слепых Г. П. Недлер, члены Правления – М. С. Морозов, приват-доцент Императорской Военно-Медицинской Академии М. В. Богданов-Березовский, управляющий делами попечительства Императрицы Марии Александровны о слепых Я. Н. Колубовский, а также врачи А. А. Крогиус и А. Л. Щеглов [\[36, л. 20\]](#). Профессор Л. В. Блуменау преподавал на педологических курсах в Педологическом институте Психоневрологической Академии и после революции продолжил работу, оставаясь активным участником экспериментального движения. М. П. Беклешов работал во многих педологических учреждениях, а после смены власти продолжил преподавать в Институте педологии и дефектологии; с 27 апреля 1925 г. он исполнял обязанности ректора, сменив А. С. Грибоедова из-за болезни последнего. Н. Я. Смелов сотрудничал с Казанской психофизиологической лабораторией В. М. Бехтерева, где изучал вопросы слабоумия и психических расстройств, а также условия, способствующие их развитию. Его врачебный опыт позволил разработать дисциплинарные подходы к взаимодействию с дефективными детьми. Г. П. Недлер посвятил себя изучению особенностей обучения слепых детей и работал в этом учреждении до своей смерти в 1917 г.; училище продолжило деятельность после революции. Педологическое сообщество, на деятельности которых и базировались педагогические эксперименты в советской школе, расширяло теоретическую базу для работы со слепыми детьми: под редакцией Недлера выходили сборники статей о воспитании и образовании слепых учащихся, сохранились учебные планы и пособия по географии, истории, техническому образованию, музыке, лепке, рисованию и обучению игре на рояле – все эти вопросы разрабатывались в училище для слепых. Г. П. Недлер уделял особое внимание изучению душевных особенностей слепых детей. М. В. Богданов-Березовский занимался проблемами педагогики глухонемых в лабораториях Психоневрологической академии, считая возможным разработку методик обучения детей с такими отклонениями. А. А. Крогиус был назначен преподавателем дефектологического отделения Ленинградского государственного педагогического института; его работы стали программными для студентов педологических направлений. А. Л. Щеглов являлся автором ряда работ, посвященных психологии ребенка, наряду с Крогиусом и Лазурским [\[14, с. 10\]](#). На наш взгляд, именно эта ситуация накопленного опыта является ключевым фактором реализации педагогических экспериментов в советской школе.

Во-вторых, важно понимать ключевые и первостепенные проблемы, с которыми столкнулось общество после революции и Гражданской войны: высокий уровень беспризорности [\[4\]](#), необходимость посадить молодежь за парты, тем самым их «легализовать», собрав с улицы, ликвидировать преступность несовершеннолетних. И все это необходимо сделать в кратчайшие сроки без больших финансовых возможностей. Как решение начинают работать различные школы-колонии (школа-колония «Знаменка», которая может служить примером формирования собственного внутреннего распорядка и правил [\[28, л. 5-11\]](#), что подтверждает высокий уровень автономии в заявленный период, или 94-я школа-колония «Труд» [\[31, л. 12\]](#), на примере которой, реконструируются сложности в снабжении воспитанников и учеников). Деятельность многих школ-колоний носила экспериментальный характер.

В-третьих, важно учесть "программный опыт", или иначе – опыт теоретического конструирования школы. Изначально, речь шла о реализации общедемократических требований. Важно было отделить школу от церкви, ввести бесплатное всеобщее обязательное образование, наложить запрет на использование наемного детского труда [\[6, с. 421-422\]](#), что позволило бы дать возможность сформировать детские коллективы для обучения и охватить ребят определенных возрастных категорий повсеместно. После завершения революции и проведения первых преобразований, Государственная комиссия по просвещению в 1918 г. обозначила вектор развития школы - "она должна была стать безусловно советской, единой, трудовой и общей для обоих полов" [\[1, с. 23\]](#). Задумывалась она как ключевое оружие борьбы с пережитками буржуазного режима, как лаборатория, в которой будет создан «новый человек». В июне 1917 г. публикуются "Материалы по пересмотру партийной программы" [\[15\]](#) под редакцией В. И. Ленина. В разделах об образовании (§ 13-15) продолжается разговор об отмене в школе обязательного государственного языка, бесплатном обязательном общем образовании для детей до 16 лет, бесплатном снабжении учащихся пищей, одеждой, учебными пособиями и пр. Но помимо этих пунктов, которые уже прозвучали в Программе РСДРП 1903 г., в "Материалах по пересмотру партийной программы" был добавлен § 16. На наш взгляд, в нем скрыта очередная предпосылка для реализации образовательных экспериментов. В нем сказано о передаче образования в ведение местного самоуправления, что способствовало организации выбора учителей среди проживающего населения [\[15, с. 155\]](#). Таким образом, строительство школьного дела шло "снизу". Население должно было создавать школу своими руками и проявлять максимальную вовлеченность в процесс ее создания. Разные регионы могли иметь разные образовательные экспериментальные практики, результатами которых можно было обмениваться (проведение съездов, конференций, конгрессов) для наиболее успешного конструирования новой школы. Основной вектор в построении образовательного пространства был задан в рамках политехнизации учебного процесса и связи обучения с «общественно-производственным детским трудом». Однако, заявленный эксперимент оказался наиболее сложным в реализации. Ранняя профориентация вызывала многочисленные дискуссии в педагогическом сообществе. В рамках эксперимента, заключающегося в интеграции школы и предприятий, был разработан план обеспечения учебных заведений. Однако, эффективной подобная мера не стала. В Протоколе совещания ПГОНО от 3 мая 1923 г. рассматривался вопрос об откреплении школ, которые были приписаны к предприятиям, так как система обеспечения сектора народного образования претерпевала трансформацию. Прежняя модель не давала ожидаемых результатов. В документе говорилось: «Так как ввиду предполагавшегося распоряжения о снятии с расходов предприятий расхода на прикрепленные к ним школы и о передаче оплаты этих расходов в Губоно в настоящее время поступают заявления многих заводов и фабрик о том, что они уже прекращают выплату школ и этим ставят Соцвос в тяжелое положение, т. к. принять немедленно оплату прикрепленных школ Соцвос не может за отсутствием средств» [\[35, л. 2\]](#). Отсутствие полноценного финансирования в результате нехватки средств и не проработанности системы обеспечения школ, в свою очередь, стало еще одним фактором, подталкивающим к образовательным экспериментам, которые позволяли организовать учебный процесс с минимальными затратами человеческих и материальных ресурсов (например, реализация лабораторно-бригадного метода, осужденного ЦК ВКП (б) от 25 августа 1932 г. [\[24, л. 31-39.\]](#)).

В 1918 г. на 1-м Всероссийском съезде по просвещению А. В. Луначарский говорил о

том, что советской власти не нужно овладевать старой, уже имеющейся школой, необходимо было отказаться от всех имеющихся практик: «Мы должны были все уничтожить; было совершенно ясно, что школа подлежит революционной ломке» [\[16, с. 33\]](#). На смену приходит новый концепт, состоящий из единой трудовой школы двух ступеней: первая предполагала пятилетний курс обучения для детей от 8 до 13 лет, вторая состояла из 4-х курсов и рассчитана была на период с 13 по 17 лет. Стоит отметить особенности заполнения трудовых школ обучающимися в этот период. На наш взгляд, это еще один фактор, приведший к образовательным экспериментам. В начале 1920-х гг. все чаще встречаются документы, в которых говорится о переводах учащихся из одного образовательного учреждения в другое, по разным причинам. Например, в бывшую 12 Петроградскую гимназию было направлено прошение перевести туда обучающегося Бориса Илизарова, находящегося в это время в Единой трудовой школе бывшей гимназии Столбцова [\[32, л. 126-127\]](#). Речь идет о первом классе. Семья уезжала на некоторое время, и к сентябрю 1919 г. готова была вернуться к занятиям ребенка. Помимо подобных случаев, были и более кардинальные переводы: «До мая 1915 г., сын мой Лазарь учился в Рижской городской гимназии. По случаю эвакуации учебных заведений из г. Риги, я переехала с сыном в г. Харьков и определила сына в функционирующую в этом городе 8-ую Варшавскую гимназию, во второй класс. И в мае сего года он был переведен в 3-й класс. Ныне по материальным обстоятельствам вынуждена была переехать на жительство сюда, в Петроград. Ввиду этого имею честь покорнейше просить Ваше превосходительство принять моего сына в 3-й класс в вверенной Вам гимназии. При сем представляю следующие документы 1) Ведомость, выданную Варшавской 8-й гимназией; 2) Копию паспорта, выданного инспектором народного училища 2-го Рижского городского района, удостоверение, выданное тем же инспектором мужу 13 ноября 1915 г.. Остальные документы хранятся в Варшавской гимназии» [\[32, л. 91, 91 об.\]](#). Автором письма стала София-Сара Михайловна Гохман, мать мальчика. Другие сохранившееся прошения во многом идентичны представленным. В итоге – в одном классе оказывались ребята с очень разным уровнем знаний и мотивацией к учебе. Для успешного обучения педологи предлагали комплектовать классы после диагностики. Важно было выявить общие настроения обучающихся, понять их личные цели и взгляд на происходящую в стране перемену, для чего использовались различные анкеты. Педологи изучали мышление, мировоззрение, особенности памяти, специфику формирования коллективов, поведение «дефективных» детей и многое другое. Спектр изучаемых ими вопросов максимально обширен. На основе полученных исследований, ими разрабатывались «нормы» для разных возрастных групп. Поэтому педагогическому сообществу предлагалось воспользоваться различными диагностирующими инструментами, чтобы разобраться в возникающих проблемах и скорректировать преподавание. Уровень усвоенных знаний предполагалось выявлять тестами. Данная практика подводила к выявлению обучающихся, не способных получить образование в обычной школе, или обычном классе, что способствовало появлению «коррекционных» образовательных учреждений и спецшкол. Если в начале 1920-х их практика носила экспериментальный и, вследствие этого, фрагментарный характер, то после 1928 г. было решено внедрить опыт педологов повсеместно. О работе педологов в данный период оставила яркие воспоминания Е. Н. Караулова – доктор химических наук, сотрудник Института нефтехимического синтеза им. А. В. Топчиева. Мемуары были изданы в 1979 году и относятся к концу 20-х, началу 30-х гг. Свой опыт встречи с педологами она описывает как негативный: «В конце учебного года в четвертом классе к нам в школу пришли педологи. Тогда педология была модной новинкой. <...> С педологией я встретила раньше остальных ребят. Я считалась у мамы, по причине

скверного характера, трудным ребенком, и была удостоена личного педологического обследования. Меня вызвали в педологический кабинет – был такой в школе, и со мной в течение двух-трех часов беседовала районная педологичка. Я её очень хорошо запомнила, и, думаю, узнала бы через годы. Это была худощавая женщина лет сорока с лицом серого цвета, такими же волосами, завязанными в низкий узел, и с очень примечательным носом: он был большой, тонкий и извилистый, как бы двугорбый. Она просила, например, меня – одиннадцатилетнюю клопицу – дать определение, что такое любовь! Прочие вопросы были на том же уровне.

Как только учебный год окончился, то в один и тот же день и час во всех четвертых классах (а их было четыре) начались педологические испытания. Они состояли в том, что за несколько часов – без перерыва – мы должны были решить довольно много задачек на логику, на сообразительность, а также ответить на ряд вопросов. Помню один вопрос, он и тогда казался мне дурацким, хотя я ответила на него со всей серьезностью: "Известно, что при крушениях товарных поездов чаще всего страдает последний вагон. Так не стоит ли его отцепить, чтобы не подвергать опасности?"» [\[13\]](#). Результаты подобных анкетирований сохранились и в отчетах по обследованию школ Ленинграда [\[34, л. 19-36\]](#). В протоколах собраний педагогических советов ряда ленинградских школ звучат вполне традиционные призывы о повышении дисциплины, успеваемости, о том, что учитель, не являясь классным руководителем, также несет полную ответственность за поведение своих учеников во время своего урока и мн. др. Много внимания было обращено на недостаток уровня подготовки самого учителя. Решением проблемы стало соцсоревнование, которое из экспериментальной формы быстро переходит во вполне стандартную меру [\[29, л. 1\]](#). Еще одним важным аспектом воспитания являлась разработка календарей памятных дат. В протоколе заседаний педсовета Советской Петергофской Единой трудовой школы можно увидеть следующий план – помимо вечера посвященного памяти Лермонтова, годовщине Октябрьской революции – готовились мероприятия ко дню Парижской Коммуны, красной армии и т. д. [\[29, л. 3\]](#) В 1920-е гг. педагоги и педологи проводили эксперименты с влиянием условий на развитие личности ребенка. Ими разрабатывались как модели внешних условий и обеспечения образовательного процесса, так и внутренних – основанных на определенном информационном потенциале, в котором должен был обучаться и развиваться школьник. Такая деятельность отвечала запросам молодого государства, которые заключались в «очищении человеческого сознания от всех старых духовных ценностей» [\[1, с. 22\]](#).

Еще одним фактором для осуществления образовательных экспериментов стала нехватка педагогических кадров и большое количество колоний и детских домов, в которые, как ранее говорилось, смогли собрать беспризорных детей, потерявших родителей в переломные годы. 27 апреля 1921 г. в протоколе собрания педагогического совета 1-й Советской Петергофской школы 2 ступени отмечалось обсуждение, посвященное необходимости слияния школы и колонии. Работник системы образования тов. Куренков объяснял такое решение отдела народного образования достижением 3-х целей: 1) объединение педагогической работы в колонии и в школе, для чего необходимо будет создать один общий руководящий орган в виде единого педагогического совета; 2) Оживление педагогической работы в детских домах, где до сего времени шла работа только по воспитанию в узком смысле слова; 3) по возможности, больше использовать работников детских домов, чем будет достигаться вообще большая экономия сил, столь нужных в далеких частях уезда. Отныне ни один школьный работник не может отговариваться незнанием того, что делается в детском доме [\[29, л. 17\]](#). Еще одним

экспериментальным новшеством стал формат «открытой школы». Анализируемая автором в качестве примера Советская Петергофская школа также попала в число реализующих это новшество. В инструкции по открытой школе сказано следующее: «Трудовая школа 1 и 2 ступени в рабочее время открыта для посещения каждого гражданина Республики, независимо от пола. Каждый гражданин входит в класс с предупреждения учителя и во время присутствия не имеет права нарушать порядок» [\[29, л. 31\]](#).

В удостоверениях, окончивших полный курс 1-й и 2-й ступени Петергофской советской единой трудовой школы им. т. Ленина Троцкого уезда, говорится о «достаточном познании и развитии по всем обязательным предметам курса, а именно: по родному языку и литературе, арифметике, алгебре, геометрии, тригонометрии, естествоведению, физике, химии, географии, обществоведению, политграмоте, французскому языку, рисованию, пению». Обучение проходило для многих с 1920 г. по 1923 г.. Чаще всего, 1901, 1903, 1905, 1906, 1907 г. рождения. Стоит обратить внимание, что даже если удавалось сформировать идентичные возрастные группы, состав обучающихся был по-прежнему, максимально разнородным. Например, Матвеева Александра Николаевна, родившаяся 9 марта 1906 г., обучалась с 1915 по 1923 г. в изучаемом образовательном учреждении. Петрова Нина Николаевна, 9 мая 1905 г. рождения, обучалась в этой же школе с 1922 по 1923 г. и за столь короткий срок также освоила программу.

Как отмечалось ранее, еще одной серьезной проблемой являлась нехватка учителей. Особенно, если вспомнить слова В. И. Ленина о том, что победы революции может закрепить только школа [\[16, с. 463\]](#), на примере деятельности различных образовательных организаций Ленинграда становится виден экспериментальный характер образовательных моделей, которые должны были дать быстрые результаты.

Елизаветинская единая трудовая школа была открыта в 1920 году. Предполагала две ступени обучения. В 1923 г. ее ликвидировали, чтобы создать филиал Педагогического техникума. С этого момента она именовалась Елизаветинской школой № 200. Основной целью Елизаветинского отделения стала подготовка кадров учеников из крестьянской среды для Педагогического техникума им. Ушинского, выпускающего сельских учителей. Первоначальное обучение проходило недалеко от станции Елизаветино. В Ленинграде при Техникуме находилось второе отделение 200 школы. В школе на 1927 г. обучалось уже 107 мальчиков и 125 девочек в возрасте от 12 до 18 лет, а всего 232 человека. При Елизаветинской школе имелся интернат, в котором на 1 мая 1927 г. состояло 200 человек. Из них 86 мальчиков, 114 девочек. 180 человек платных и 20 освобожденных стипендиальной комиссией от платы [\[33, л. 42\]](#). После прохождения школьного этапа, переход в техникум предполагался после предоставления всех документов [\[33, л. 48\]](#). Такой поток позволял снизить дефицит сельских учителей.

К 1928 г. был накоплен многоаспектный педагогический опыт, проходили многочисленные конференции, на которых обсуждали достигнутые успехи. Но к этому моменту необходимость продолжать экспериментальную деятельность отходит на второй план, и, зачастую, начинает противоречить сложившимся успешным образовательным моделям. К 1931 г. уже была подготовлена реформа образования, в которой все основные образовательные вектора и организационные модели были продуманы для внедрения и не предполагали высокой самостоятельности в реализации на местах. Р. Ш. Ганелин предполагает, что смена политической парадигмы 1930-х г. влечет за собой «слияние большевизма с национальной историей России» [\[7, с. 142\]](#), что в свою очередь проявляется в восхвалении героических страниц прошлого посредством кинематографа, создания единой учебной литературы и пособий, проведения патриотических

мероприятий мемориального характера (празднование годовщины Полтавской битвы, сражения на Чудском озере и пр.), и непосредственно связана с «усилением приватизированной Сталиным национал-патриотической части большевистской идеологии и политики» [7, с. 146]. Таким образом, школа становится площадкой для реализации поставленных задач, которые были ориентированы на ключевую внешнеполитическую цель. Смена политического курса способствовала переходу от идей мировой революции к идеям национальной консолидации [18, с. 209], что отразилось на всех сферах жизни советских людей и приводило к унификации во многих областях. В начале 1930-х гг. систематически публикуются инструктивные письма для школ с подробным описанием исполнения тех, или иных задач [9, с. 2-10]. Не остается ни одного фактора, который способствовал бы продолжению образовательных экспериментов. Школа становится управляемым и контролируемым инструментом в достижении поставленных целей.

Ключевые выводы исследования:

Исторические предпосылки и дореволюционный опыт экспериментальной деятельности в области образования, включая работу педагогических и научных организаций, заложили основу для развития образовательных экспериментов в советской школе 1920-1930-х годов.

В первые годы советской власти создавались условия для широкого внедрения экспериментальных практик за счет отмены традиционных предметов, введения новых форм организации учебного процесса и легализации ранее запрещенных образовательных инициатив.

Образовательные эксперименты в этот период рассматривались как инструмент формирования «нового человека» и были тесно связаны с идеологическими задачами советского государства по конструированию нового типа личности гражданина.

Наиболее активное развитие экспериментальной деятельности наблюдалось в 1920-1924 гг., когда существовала относительная свобода в управлении образованием и возможность реализации инновационных проектов, однако с 1928 года начался пересмотр результатов экспериментов и их постепенный отказ из-за выявленных недостатков.

В научной среде доминировало понимание образовательных экспериментов как комплексных исследований, включающих упрощение, повторение, варьирование условий и диалектическое подчинение принципам научного анализа, что способствовало развитию педагогической науки того времени.

Экспериментальная деятельность не ограничивалась организацией уроков или воспитательными практиками; она способствовала формированию нового типа школы – автономной, демократической и ориентированной на самоуправление, что было обусловлено как идеями дореволюционных теоретиков, так и политической поддержкой советской власти.

В целом, исследование подчеркивает важность исторического анализа для понимания роли образовательных экспериментов как части широкой политики модернизации системы образования в советский период и их влияния на формирование «образа нового человека».

Библиография

1. Балашов Е. М. Школа в российском обществе 1917–1927 гг.: Становление "нового человека". – СПб.: Дмитрий Буланин, 2003.
2. Буланова М. Б. Российское учительство и власть: опыт взаимодействия // Россия реформирующаяся. 2024. № 22. – С. 339-356. DOI: 10.19181/ezheg.2024.13 EDN: PUJXIC.
3. Byford A. Science of the Child in Late Imperial and Early Soviet Russia 1881–1936. UK.: Oxford University Press, 2020.
4. Войткевич И. Н. История беспризорности в России в 20-е годы XX века // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=6002> (дата обращения: 26.07.2025). EDN: OXCQJF.
5. Волкова И. В. Структура власти и дисциплинарные техники в предвоенной советской школе // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. – 2022. – Т. 21. № 8. – С. 132-145. DOI: 10.25205/1818-7919-2022-21-8-132-145 EDN: LHFNQQ.
6. Второй съезд РСДРП. Протоколы. – М.: Гос. изд-во полит. лит., 1959.
7. Ганелин Р. Ш. СССР и Германия перед войной: отношения вождей и каналы политических связей. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2010.
8. Жураковский Г. Е. Педагогические идеи А. С. Макаренко / Под ред. и с ввводной статьёй чл.-кор. АПН РСФСР проф. Ш. И. Ганелина; Акад. пед. наук РСФСР. – Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963.
9. Инструктивное письмо о подготовке к началу учебного года. – Пермь: тип. № 1 "Свердполиграфа", 1935.
10. Константинов Н. А. История педагогики. – М.: Просвещение, 1982.
11. Королев Ф. Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики (1921–1931). – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1961.
12. Крейцберга К.А. Роль Лиги образования в становлении педологического движения // Genesis: исторические исследования. 2022. № 8. С. 125-138. DOI: 10.25136/2409-868X.2022.8.38667 EDN: UMWLBH URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=38667
13. Куба. Дневник. Машинопись. // РГАЭ. Ф. 186. Оп. 5. Д. 16. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://corpus.prozhito.org/person/5723> (дата обращения 26.07.2025).
14. Курек Н. С. История ликвидации педологии и психотехники. – СПб.: Алетейя, 2004. EDN: QXHWTR.
15. Ленин В. И. Полное собрание сочинений. – М.: Гос. изд-во полит. лит., 1962.
16. Луначарский А. В. О народном образовании. – М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1958.
17. Медынский Е. Н. Народное образование в СССР. – М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1952.
18. Молодяков В. Э. Несостоявшаяся ось: Берлин – Москва – Токио. – М.: Вече, 2004. EDN: QOUPER.
19. Народное образование в СССР: Общеобразовательная школа: Сб. документов 1917–1973 гг. – М.: Педагогика, 1974.
20. Основные проблемы педологии в СССР (По тезисам Первого Всероссийского педологического съезда). – М.: Книга по Требованию, 2016.
21. Помелов В. Б. Школьные коммуны и школьные городки в 1920-е гг.: к 100-летию создания // Вестник ВятГУ. 2018. № 3. – С. 66-80.
22. Пряникова В. Г., Равкин З. И. История образования и педагогической мысли. – М.: Новая школа, 1995.
23. Резолюции 1-го Всероссийского съезда по Просвещению, созванного Народным Комиссариатом по Просвещению в Москве. 25-го августа 1918 г. – М.: От. съездов Нар.

ком. по прос., 1918.

24. РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 3. Д. 897.

25. Рожков А. Ю. В кругу сверстников: жизненный мир молодого человека в советской России 1920-х годов. – М.: Новое литературное обозрение, 2014.

26. Стояхина Н. Ю. Николай Ефимович Румянцев: "Апостол труда и творчества" // Психологический журнал. – 2020. – Т. 41. – № 6. – С. 69-77. DOI: 10.31857/S020595920012590-5 EDN: RWMYJI.

27. Holmes L. E. Stalin's School: Moscow's Model School No. 25, 1931–1937. – University of Pittsburgh Press, 1999.

28. ЦГА СПб. Ф. Р. 341. Оп. 3. Д. 19.

29. ЦГА СПб. Ф. Р. 505. Оп. 1. Д. 4.

30. ЦГА СПб. Ф. Р. 2556. Оп. 1. Д. 94.

31. ЦГА СПб. Ф. Р. 2828. Оп. 1. Д. 44.

32. ЦГА СПб. Ф. Р. 2838. Оп. 1. Д. 1.

33. ЦГА СПб. Ф. Р. 2943. Оп. 2. Д. 18.

34. ЦГА СПб. Ф. Р. 4331. Оп. 11. Д. 504.

35. ЦГАИПД СПб. Ф. 16. Оп. 1-5. Д. 5236.

36. ЦГИА СПб. Ф. 287. Оп. 1. Д. 92.

37. Чарнолуский В. И. К школьной реформе. – М.: Изд. Т-ва И. Д. Сытина, 1908.

38. Шваб М. М. Реформы в системе школьного образования СССР в 30-е гг. XX в. // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 5-6. – С. 58-60. EDN: WABSYJ.

39. Эткинд А. М. От психоанализа к педологии / А. М. Эткинд // Человек. – 1990. – Вып. 1. – С. 24-31.

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться [здесь](#).

Рецензируемый текст «Исторические предпосылки и факторы реализации образовательных экспериментов в советской школе 1920–1930-х гг. в пространстве Ленинграда» представляет собой попытку исторической реконструкции образовательных экспериментов в советской школе первой трети XX века. Автор указывает на значительную степень изученности темы, новизну представляет обращение именно к ленинградским школам, автор пытается с помощью конкретно-исторического подхода рассмотреть образовательные эксперименты в контексте общеисторического процесса, в то время как большая часть ранних исследований фокусировалась на отдельных педагогических практиках этого периода. Работа выстроена на основе обширного корпуса источников, включающего материалы ЦГИА СПб (Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга), ЦГА СПб (Центральный государственный архив Санкт-Петербурга), ЦГАИПД СПб (Центральный государственный архив историко-политических документов Санкт-Петербурга), а также мемуарную литературу, законодательные акты советской власти, материалы периодической печати; при этом сразу отметим, что использован этот объем материалов не лучшим образом. Автор выстраивает общую тенденцию педагогических экспериментов как движение от общедемократического начала в 1917–1920-ые гг. до ухода в тотальный контроль к середине 1930-х гг. и выделяет как период расцвета 1918–1924 гг. Автор рассматривает развитие педагогических практик с учетом политического, экономического и социального контекста, в то же время нельзя сказать, что заявленное в заглавии и во

вводной части текста обращение именно к ленинградскому образовательному пространству реализовано полноценно и системно. Автор по сути использует документы, относящиеся к ленинградским/петергофским учебным заведениям, для иллюстрации общегосударственных тенденций и практик; на протяжении всего текста происходит не всегда логичное и последовательное чередование общегосударственного и регионального уровня. Ключевые выводы исследования относятся опять-таки к общегосударственным процессам и вообще не содержат отсылок к какой-то ленинградской специфике. Не очень понятно, почему в качестве объяснения трансформации советского образования в 1930-ые гг. использована цитата бригадефюрера СС Э. Вайцзеккера, вряд ли наиболее авторитетного исследователя этой проблемы. Хотелось бы также уточнения насчет ленинских работ по поводу реформирования образования, относящихся к июню 1917 г.: «В июне 1917 г. происходит пересмотр и конкретизация программных положений, предложенных В. И. Лениным. В разделе об образовании (в разделе об образовании какого документа?) авторы теоретических конструктов советской школы (кто эти люди?) продолжают разговор об отмене в школе обязательного государственного языка, бесплатном обязательном общем образовании для детей до 16 лет, бесплатном снабжении учащихся пищей, одеждой, учебными пособиями и пр» - автор ссылается на Программу РСДРП 1903 г., но там перечислены лишь базовые принципы нового общественного устройства, которые никак не могут интерпретироваться как программа реформы школы. Заявленная тематика в принципе перспективна, но данный вариант текста нуждается в существенной доработке.

Результаты процедуры повторного рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться [здесь](#).

Предметом рецензируемого исследования являются исторические предпосылки и комплекс факторов, обусловивших возникновение, развитие и последующий свёртывание масштабных образовательных экспериментов в советской школе в 1920–1930-е годы. Автор фокусируется на конкретном регионе — городе Ленинграде и Ленинградской области, что позволяет детализировать анализ и выявить специфику реализации общегосударственных установок на местном уровне. В поле зрения попадают как идеологические и политические установки новой власти, так и социально-экономические условия, кадровый потенциал, теоретические разработки дореволюционных и советских педагогов и педологов, а также практические механизмы внедрения экспериментальных моделей в школьную практику.

Методологической основой статьи заявлен конкретно-исторический подход. Автор стремится рассмотреть феномен образовательных экспериментов в контексте общеисторических процессов, учитывая влияние общественно-политического развития, идеологического вектора и экономической трансформации. Источниковую базу составляют интересные, некоторые впервые вводимые в научный оборот архивные материалы (РГАСПИ, ЦГИА СПб, ЦГА СПб, ЦГАИПД СПб), что является безусловным достоинством работы. Работа с архивными источниками впечатляет, но метод их анализа и критики в тексте явно не рефлексирован.

Актуальность темы не вызывает сомнений. Интерес к истории советского образования, особенно к его экспериментальным и альтернативным моделям, остается стабильно высоким как в отечественной, так и в зарубежной историографии. Изучение механизмов конструирования «нового человека» через систему образования напрямую связано с

ключевыми вопросами истории советского общества и государства. Работа вносит вклад в понимание пределов и возможностей педагогического новаторства в условиях формирующегося тоталитарного режима, что перекликается с современными дискуссиями о взаимоотношениях образования, идеологии и государства.

Научная новизна статьи заключается в комплексном подходе к анализу предпосылок и факторов, которые автор рассматривает комплексно. Автор справедливо указывает на фрагментарность изучения именно предпосылок экспериментов, в отличие от анализа их хода и результатов. Введение в научный оборот новых архивных данных по образовательным учреждениям Ленинграда, конкретных примеров школ, персоналий педагогов и педологов, безусловно, обогащает историографию темы. Новизна также заключается в попытке показать преемственность между дореволюционными педагогическими поисками и советскими экспериментами, что развенчивает миф о тотальном разрыве с прошлым в 1917 году.

Структура статьи в целом логична и последовательна. Стил ь статьи научный. Изредка наблюдается определенная повторяемость некоторых тезисов (например, о роли педологии). Список литературы обширен и репрезентативен. Автор продемонстрировал хорошее знакомство с ключевыми отечественными и некоторыми зарубежными исследованиями по теме, а также с опубликованными источниками. Присутствуют как классические работы советского времени (Королев, Луначарский), так и современные исследования (Балашов, Рожков).

Автор корректно указывает на существующую историографическую традицию и работы предшественников, чьи исследования носят, по его мнению, более фрагментарный характер. Полемика ведется в академическом ключе. Однако апелляция к оппонентам могла бы быть более развернутой и конкретной. Например, стоило бы четче обозначить, с какими именно трактовками причин свертывания экспериментов (только ли их «несостоятельность» или также и политические причины) автор согласен или спорит. Не хватает диалога с теми исследователями, которые делают больший акцент на политико-идеологическом давлении как на основном факторе уже с конца 1920-х гг.

Привлечение широкого круга неопубликованных материалов из ведущих архивов Санкт-Петербурга является сильнейшей стороной исследования и обеспечивает его научную достоверность и новизну. Автору удалось избежать односторонности, рассмотрев взаимовлияние идеологических, социальных, кадровых, экономических и собственно педагогических предпосылок экспериментов. Детализированный анализ связи дореволюционных педагогических сообществ с советскими экспериментальными площадками вносит важный вклад в понимание генезиса советской школы. Следует сделать и несколько замечаний по содержанию. Заявленный в заголовке пример Ленинграда и области проработан хорошо, однако это же является и ограничением. Выводы, сделанные на региональном материале, иногда претендуют на общесоюзную экстраполяцию без должных оговорок и сравнений с другими регионами (хотя бы Москвой). Автор констатирует отказ от экспериментов к началу 1930-х гг., связывая его преимущественно с их «несостоятельностью» и сменой политического курса, однако механизм этого свертывания, борьба вокруг него внутри педагогического сообщества, роль конкретных партийных постановлений (например, о педологии) раскрыты недостаточно.

Ключевые выводы исследования, представленные в конце статьи, являются логичным и обоснованным завершением работы. Они емко подытоживают основные положения автора: о значении дореволюционного опыта, идеологической заданности экспериментов, их расцвете в 1920-е и последующем свёртывании. Выводы соответствуют цели и задачам исследования. Можно лишь пожелать, чтобы в них был более четко прописан именно региональный (ленинградский) компонент как основа для

полученных результатов.

Статья вызовет несомненный интерес у специалистов по истории отечественного образования, советской истории 1920-1930-х гг., историков педагогики. Она будет полезна исследователям, занимающимся проблемами взаимодействия власти и интеллигенции, социальной историей, историей детства.

Несмотря на отмеченные недостатки, представленная статья является серьезным, основанным на солидной источниковой базе исследованием, вносящим значительный вклад в изучение истории советского образования. Работа соответствует академическим стандартам и тематической направленности журнала «Исторический журнал: научные исследования», рекомендую статью к публикации.