

81/ 108/ 87

„Пролетарии всех стран, соединяйтесь!“

НАСТОЛЬНАЯ КНИГА

работника просвещения трудовой школы

Вып. I. ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ.

Составлена по поручению Киргавсоцвосо
В. Я. Струмихским.

КИРГОСИЗДАТ
Типография Губсовнархоза № 8.
ОРЕНБУРГ 1922 г.

Печатаются дальнейшие вып. настольной книги:

Вып. 2: Программы для семилетней трудовой школы.

Вып. 3: Программы для семилетней трудовой школы применительно к особенностям киргизских школ Кирреспублики.

Вып. 4: Примерная методическая разработка про
для школ 1 конценра (I—IV отд.)

7336

НОШЕНИЯ К

Ленинско

е участие

на Д

Партия рассчитывает

программы.

Партия

рассчитывает

371/1
С 8

Пролетарии всех стран. соединяйтесь!

371
С-87.

ПРОВЕРЕНО 1928 г.
7316
Чув. 10.10.27

НАСТОЛЬНАЯ КНИГА

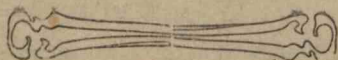
для работника просвещения трудовой школы

Вып. I. ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ.

Составлена по поручению Киргавсоузова
В. Я. Струмихским.

ПРОВЕРЕНО

30к



КИРГОСИЗДАТ
Типография Губсовнархоза № 8.
ОРЕНБУРГ 1922 г.

12-11-1918

7/8-9



12-11-1918

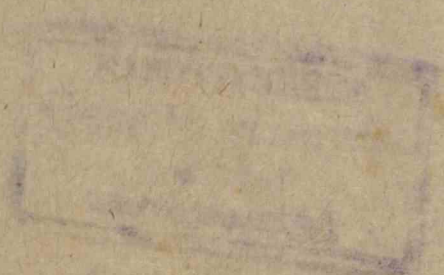
ВЕРХНИЙ РАЙОН

НАШЕГО РАЙОНА РАБОТНИКИ РАБОТНИКИ РАБОТНИКИ

РАБОТНИКИ РАБОТНИКИ РАБОТНИКИ

РАБОТНИКИ РАБОТНИКИ РАБОТНИКИ

РАБОТНИКИ



ОГЛАВЛЕНИЕ.

Оглавление	III—IV
Предметный указатель	V—VI
К читателю, работнику просвещения. Автор	VII—VIII
Предисловие В. С-ский	1—3

I. Идея трудовой школы в целом.

1. В. С-ский. Организация трудовой школы, как конкретная задача современности	5—8
2. Н. Крупская. Проблема коммунистического воспитания	8—13
3. А. Луначарский. Д	13—16
4. В. С-ский. Главные моменты в процессе организации трудовой школы	16—33
5. Э. Эртли. Задачи народной школы.	33—34

II. Трудовая школа—школа активности и свободы учащегося.

6. В. С-ский. Центр тяжести в работе старой и новой школы	35—37
7. П. П. Блонский. Педагогические предубеждения учебной школы	37—41
8. П. Лакомб. Как построить обучение на детских интересах	41—50
9. Ж. Ж. Руссо. Как осуществляется активное преподавание	51—53
10. Г. Шаррельман. Эпизодическое преподавание	53—57
11. С. Иванов. Учебные руководства и пособия в новой школе	58—60
12. Г. Шаррельман. Образец коллективной работы учащихся в школе	60—63
13. Кружок бывш. Моск. гор. уч-ц. Принцип труда, как требование активности	63—70
14. И. Кан. Ограничительные условия при введении различных форм труда в школе	70—71
15. Кружок бывш. Моск. гор. уч-ц. Экскурсии	71—76

III. Ориентировка трудовой школы на конкретной реальности.

16. В. С-ский. Проблема обучения действительности	
17. М. Новорусский. Почему теперь устраивать школу нужно иначе	

18. Ф. Гансберг. Изучение действительности . . . 84—90
19. Его же. Конкретные формы изучения действительности в школе . . . 90—101
20. А. Левитин, Ф. Гансберг, П. Блонский. Оторванность детей от жизни в школе и дома . . . 101—106
21. Б. Булгаков. О вреде сказок . . . 106—110
22. А. Калашников. Современная общеобразовательная школа, как дегенерация древней профессионально-канцелярской школы и основные типы современной школы с точки зрения потребностей производства . . . 110—112

IV. Трудовая школа—школа социального воспитания народных масс.

23. В. С-ский. Понятие о социальном воспитании . . . 113—114
24. Р. Зейдель. Историческая смена систем социального воспитания . . . 115—122
25. Н. Крупская. Воспитывающая школьная община . . . 122—132
26. Федоров-Гартвиг. Социальное воспитание . . . 132—137

V. Построение учебного плана трудовой школы и проблемы отдельных учебных предметов.

27. В. С-ский. Учебные предметы в трудовой школе . . . 138—139
28. В. С-ский. Преподавание родного языка в трудовой школе . . . 140—149
29. Н. Богуславская, Я. Шатуновский. Вопросы преподавания математики в трудовой школе . . . 149—158
30. Г. Шаррельман. Физика в начальном обучении . . . 158—167
31. Кружок бывш. Моск. гор. уч-ц. История, как предмет преподавания в трудовой школе . . . 167—175
32. Кружок бывш. Моск. гор. уч-ц. Перестройка школьной программы в трудовой школе . . . 175—181
33. Э. Эртли. Материал школьного преподавания по отдельным годам . . . 181—185

VI. Обзор литературы по трудовой школе. 185—188

VII. Вопросы работнику просвещения. 188—191

Предметный указатель.

Активность ребенка в школе: активность обучения (65-66, 51) активное участие в культурной работе современности (101-105), активность детских интересов (43).

Действительность, как единственный предмет школьного обучения (84-90), анализ действительности (85-86), внимание к частностям (94-95), темы и подходы к изучению действительности (91), вред сказок (106), окружающая среда, как материал для исследования ребенка (41-42, 59, 79, 95-96).

Книга в школе: роль книги, как справочного пособия (59), обаяние, которым пользовалась книга в старой школе, подорвано (77, 80), подлинное умственное развитие—не в чтении книг, а в наблюдении и в процессе размышления (81, 87), законченность образования—ложный идеал, навеянный изучением книги (94).

Коллективная учебная работа в трудовой школе (60-63, 136).

Любознательность, как исходный пункт умственного развития (36, 41-42, 51, 53).

Мыслительный опыт и его громадная роль в познании, как одно из средств психологического обоснования трудового принципа в школе (65, 69, 78-79).

План учебный—см. учебный план.

Политехнизм в трудовой школе (10-11, 15, 27-28).

Подражание и пример, как средства возбуждения активности ребенка (44-46).

Общее образование и проф-технические умения (1, 27, 110-112, 79-83).

Ремесло и наука (87; чистая наука—недоразумение (83); мастерская—истинная лаборатория научной работы (87).

Работник просвещения: его неподготовленность для трудовой школы (23-24, 32), его незнакомство с литературой по вопросам трудовой школы (1), его аполитичность (23).

Социальное воспитание в трудовой школе (12, 27-30, 101, 113, 115-116), понятие о соц. воспитании (113-114); задачи и формы социального воспитания (132); образец организации социального воспитания (129-132).

Труд в школе и ограничительные условия его применения (70); труд, как активность умственной работы в школе (63-68); труд и трудовая техника, как объект изучения в школе (77-112).

Учебный план трудовой школы, принципы его построения и конкретные формы (73-5, 35-6, 44).

Учебные предметы в трудовой школе (138-139):

а) родной язык в трудовой школе (140), родной

язык и другие предметы (142), появление родного языка в качестве отдельного предмета школьного курса (144-5), техника чтения и письма на уроках родного языка (146-147), основные принципы преподавания родного языка в трудовой школе (148), грамматика в трудовой школе (149), история литературы в трудовой школе (149):

б) математика в трудовой школе, причины недовольствительной ее постановки (150), жизненное преподавание математики (150), элементы высшей математики в курсе начальной школы (154);

в) физика в начальной школе: изучение физики на явлениях действительности (92,95), изучение физики на приборах душиет любознательность (93), изучение физики на машинах (164), физика и отечествоведение (166);

г) природоведение в трудовой школе (175);

д) история в трудовой школе (167); преподавание истории местной (172); художественная литература и история (174); родиноведение, объединяющее в себе изучение природы и общества, как основной предмет школьного курса (177).

Учитель в трудовой школе и его роль (49-50).

Цели воспитания в зависимости от общественного строя (8,115-122); воспитание в первобытном обществе (117); воспитание в античном мире (118); воспитание в средние века (118); воспитание в эпоху монархии (119); воспитание демократическое. (120); задачи воспитания в Сов. Респ. (9-13).

Школа старая: недостатки ее, как исходный пункт организации новой школы (7,37-41,101-106); социально-политические задачи старой школы (18-20,117); программа—центр старой школы (35); педагогические предрассудки старой школы (37); учебник и его роль в старой школе (58); пассивность учащихся в старой школе (64); словесное обучение в старой школе (77,84,93-4).

Школа трудовая: искаженное понимание принципов трудовой школы (5,23-24,63); подлинные задачи трудовой школы (10,20-21,33-4,105-8), основные моменты организации трудовой школы (16-33); ребенок и его интересы—центр школы трудовой (15-6); активность ребенка—основа обучения в трудовой школе (65,89-90); учебные предметы в трудовой школе см. выше.

Эпизодическое преподавание в противоположность систематическому (53-57). Примеры эпизодического преподавания (54-7,51-2,68).

Экскурсии в трудовой школе (71-6), их значение (75), формы организации (75-6,95-97).

К читателю, работнику просвещения.

Приблизительно года через два после начала великой социалистической революции, написавшей на своем знамени требование организации трудовой школы, один из вдохновеннейших идеологов этой школы, И. П. Блонский, ознакомившись с действительными условиями, в которых на местах происходит работа по созиданию новой школы, с нескрываемой тревогой и изумлением констатировал крайне печальный факт незнакомства учителей с основами той школы, которую они призваны строить. „Нам нужны, писал он, десятки новых книг о трудовой школе, иначе... как же обвинять учителя, что он не строит трудовой школы, если он еще почти ни одной конкретной строчки о трудовой школе не читал?“.

С тех пор, как написаны эти слова, прошло уже более двух лет, но обстоятельства, в которых происходит работа организации трудовой школы, почти не изменились. Те горы печатной бумаги по вопросам трудовой школы, которые изданы были, как в центре, так и в провинции, до работника просвещения не дошли и им не прочитаны. Сейчас, как и два года тому назад, можно сказать, что девять десятых работников просвещения ни одной конкретной строчки о трудовой школе не прочитали, ни одного вопроса, касающегося этой школы, как следует, не продумали. А между тем, уже пять лет, как официально существует в республике трудовая школа.

Настоящая книга-хрестоматия составлена в надежде, что она дойдет до того, кому она предназначена. По крайней мере, к этому приняты меры.

И вот автор спрашивает себя: если книга дойдет до читателя, будет ли она им прочитана? А если будет прочитана, передаст ли она ему те искры творчества, которые одушевляли отдельных авторов, вошедших своими отрывками в книгу?

Больше всего автор боится того поверхностно-скучающего, интеллигентски-извращенного подхода к книге, который в каждом раскрываемом произведении ищет чего-либо обязательно „новенького“, щеко-чущего праздные нервы и развлекающего привычную инертность читателя. Читателей этого пошиба автор хотел бы наперед предупредить, что все, собранное в книге, слишком старо, чтобы иметь интерес новизны для их притупленного читательского вкуса. На ³[4] весь собранный материал принадлежит еще до революционному времени.

Однакоже каждая строка печатаемой книги вызывает к живому творчеству работников, девять десятых которых еще совсем не знают тех старых истин, которые здесь собраны; те же, которые их знают

еще не дали себе в них отчета и совсем еще не думали о возможности и необходимости практического их воплощения в жизни.

Книга предназначена для тех, кто действительно желает что либо сделать для организации трудовой школы и кто спрашивает себя и других, что и как делать. Для них она суммирует тот, правда, небольшой еще, но довольно ценный теоретический и практический опыт, который уже имеется и который мог бы стать исходным пунктом творческой работы, порождая новые опыты и умножая конкретные творческие достижения

Автор.

Предисловие.

Издаваемая книга названа *настойной* книгой работника просвещения трудовой школы в том прямом и естественном смысле, что он должен освоиться с содержанием ее настолько, чтобы последнее сделалось руководящим началом всей его практической работы в школе.

Большинство работников просвещения до настоящего времени не подозревают даже, как радикальны те требования, которые предъявлены к ним задачей организации новой школы. Как раз то, что неизбежно должно отмереть в новой школе, большинству рядовых работников просвещения представляется чем то вечным и неприкосновенным. Вот почему, несмотря на то, что уже четыре года школа имеет на себе ярлык с надписью «трудовая», старая стихия учебы торжествует по всему фронту просвещения и заглушает те немногочисленные ростки нового строя школьной жизни, которые подчас здесь пробиваются. В школе по прежнему царит все тот же бессодержательный идеал общего образования с его отвлеченными, абстрактными «учебными предметами», умерщвляющими ту самую живую действительность, которую они пытаются заменить. И господствует в школе, дает ей тон и направление все тот же старый учитель, который, обладая в той или иной степени общим образованием с его чисто канцелярскими знаниями и умениями и считая себя по давнишней традиции интеллигентом, остается по существу дела настоящим дикарем, не сумевшим выработать сознательного отношения ни к природе, ни к обществу.

Выступая в качестве работника просвещения, что несет с собой для народных масс и для молодого поколения этот отживший интеллигент, как не то же общее образование, этот пышный цвет паразитизма, так могуче разросшийся еще в древней Греции на почве рабства и давший такие богатые ростки и разветвления во Франции 18 века, которая так удобно совмещала культ разума и просвещения с культом народного рабства? Нисколько не рискуя ошибиться, возможно утверждать, что общее образование, чистая наука еще поныне являются теми фетишами, перед которыми усердно молится школьный работник и которые он в той или иной форме продолжает выставлять для поклонения в новой школе, как делал это и в старой. А к этим фетишам жадно стремится на поклонение обыватель, которого так всегда прельщала возможность освобождения под тем или иным предлогом от производительного общественного труда и перспектива привилегированного существования в качестве интеллигента той или иной

формации. Конечно, это только печальная традиция, которая наряду со всеми другими традициями произвольно возрождается на развалинах старой школы и под флагом трудовой создает все ту же старую школу—словесную, книжную, отвлеченную, безжизненную, лишенную всякого образовательного значения. Нельзя однакоже не отметить, что носителем этой печальной традиции является не кто иной, как работник просвещения новой школы.

Разумеется, было бы странным, если бы сетования такого рода в конце концов вылились в ряд грозных обвинений, направленных против работника просвещения старой формации, как это делалось до сих пор. Прежде чем обвинять этого работника в чем бы то ни было, необходимо помочь ему разобраться в тех задачах, которые поставила перед ним современность, необходимо снабдить его средствами для осуществления этих задач. До сих пор этого бесспорно сделано не было. За истекшие пять лет, всецело поглощенных сутолокой революционной борьбы, органы просвещения ни разу не поставили перед учителем идеал новой школы во всем его объеме и с надлежащей конкретностью. Быть может, этот идеал не был во всем ясен и для них самих; быть может, бросивши несколько лозунгов, они ждали тех опытов, которые будут сделаны самими работниками на местах. Но что могли сделать эти работники, если большинство из них не прочитали ни одной дельной книги по трудовой школе, не ознакомились даже с примерными программами, а ознакомившись, оказались недостаточно подготовленными, чтобы понять и осуществить их? Смело можно утверждать, что лучшая литература по трудовой школе прошла мимо массового, как городского, так и сельского работника трудовой школы. Почему и как это случилось, что предназначенная для учителя литература не дошла до него—вопрос другой. Несомненный факт тот, что в массе своей работник просвещения ровно ничего не читал и, как следует, ничего еще не обдумал серьезно по вопросам трудовой школы. И, разумеется, не вина учителя, если он и до сих пор не представляет себе просвещения иначе, как в форме старой учебы.

Издаваемая книга-хрестоматия имеет целью прийти на помощь тому работнику просвещения, который пожелал бы найти руководящую нить для творческой работы в трудовой школе. В форме хрестоматии книга пытается подобрать в пределах отведенного ей объема все то наиболее ценное, что было сказано в литературе по вопросам трудовой школы и что, конечно, не дошло до массового работника просвещения в качестве возбуждающего его творчество стимула. Старая школа в этом отношении имела бесспорные преимущества. У ней имелась не только совершенно определенная, целыми поколениями разработанная педагогика, предусматривавшая все мелочи и детали учительской работы, она знала совершенно определенные и ясные пути, по которым основные положения этой педагогики могли докатиться до ра-

ботника, дававшего им творческое осуществление. Не говоря уже о специальной педагогической подготовке работников для старой школы, каждый прошедший эту школу, как обыватель, так и педагог, систематически в течении ряда лет впитывал в себя основные положения этой педагогики, суммировавшиеся в душе каждого в безотчетную, но прочную, как инстинкт, традицию педагогической работы. Для тех же, кто желал довести свою педагогическую работу до полной ясности и отчетливости, всегда были к услугам и монументальные труды систематического характера, в роде *„Народной школы“* Анастасиева, и целый ряд более мелких и частных трудов, предлагавших вниманию учителя весь тот опыт, который был выработан в области осуществления принципов старой педагогики. Не то в новой школе. Она не имеет еще ни прочной традиции, ни надлежаще оборудованных и обставленных педагогических учебных заведений, ни даже литературы, а та, которая имеется, как общее правило, до учителя не доходит. А, между тем, эта школа базируется на совершенно новых педагогических принципах и предполагает совершенно *новую педагогику*, требующую детальной разработки и конкретизации. Старый учитель, даже искренно желающий приспособить свою работу к потребностям и заданиям переживаемого великого момента, входит в новую школу с старой педагогической закваской. Новая идея непроизвольно выливается у него в старые рамки и получается только новое издание старой школы - учебы. По рукам и ногам связанный традициями старой педагогики, работник просвещения бессилен даже в совершенно искренних творческих попытках организации новой школы.

Вот почему необходимо, чтобы основные идеи новой педагогики возможно глубже пустили свои корни в сознании работника просвещения, который в громадном большинстве случаев еще и не подозревает, какой резкий поворот он должен обнаружить в своей работе. Эту задачу и преследовал автор, подбирая материал для хрестоматии. Основные методы и принципы работы в новой школе — вот что хотелось ему осветить в издаваемом выпуске хрестоматии.

Невозможно проявить творческую активность в работе, относительно которой не знаешь отчетливо и ясно, что именно от тебя требуется. В таком именно положении находитесь учительская масса в течении уже более четырех лет. Автор настоящей книги питает надежду, что если книга дойдет до учителя и будет им прочитана, она могла бы послужить тем оплодотворяющим ферментом, которого до сих пор не хватало в творческой работе учителя трудовой школы.

В. С-ский.

Идея трудовой школы в целом.

1. Организация трудовой школы, как конкретная задача современности.

Можно считать почти общепризнанным в настоящее время, что буквальный смысл термина „трудовая школа“ не исчерпывает всего того содержания, которое вкладывается в это понятие. Термин „трудовая“—происхождения до известной степени случайного (им обозначена только одна из особенностей новой школы), и на практике повел ко многим недоразумениям и перетолкованиям чисто терминологического свойства. Уже в начале третьего года организации трудовой школы с недоумением и скорбью пришлось констатировать, что под влиянием преувеличенного и, конечно, одностороннего, чисто интеллигентского, народнически—толстовского, внимания к термину „трудовой“, который один только в сознании массового учительства определял отличие старой школы от новой, получилась изумляющая карикатура на трудовую школу, от которой отвернулись все идейные сторонники последней. Пришлось долго и настойчиво разъяснять, что не самообслуживание школы учащимися и не изучение ими разного рода ремесл и вообще низших форм труда создают действительную трудовую школу. Но учитель, который издавна привык подходить к знакомству с любым явлением чисто схоластическим путем, исходя из наименования его, не мог отрешиться и, повидимому, не отрешился доньше от преувеличенного внимания к термину „трудовой“ и всю свою изобретательность напрягал, чтобы так или иначе помирить и органически связать в без того перегруженном школьном обиходе традиционные „предметы обучения“ и модные „трудовые процессы“. Казалось что весь секрет трудовой школы, не постигнутый учительством, сводится к какому то магическому влиянию разного рода трудовых процессов, при чем подчас совершенно упускалось из виду то богатое идейное содержание и те ценные педагогические достижения, которыми трудовая школа характеризуется не в меньшей степени, чем и „трудовыми процессами“. К настоящему времени буквальный смысл термина, которым охарактеризована новая школа в

момент перехода к социалистическому строю, от частого употребления почти стерся, и новую школу очень часто обозначают более широким термином социального воспитания. Разумеется, из этого ни на минуту не следует, что трудовой принцип „пошел на смарку“, как любят об этом говорить, или что трудовая школа потерпела „крах“. Дело идет только о том, чтобы вложить в обозначение принципа новой школы его подлинный смысл и найти верную дорогу к его осуществлению. Более, чем когда либо, работник просвещения должен заботиться об этом, чтобы впредь застраховать себя от ложных шагов.

Если оставить в стороне этот чисто терминологический способ ориентировки в задачах трудовой школы, способ безусловно односторонний, то необходимо будет указать и на другую крайность, которая за истекшие революционные годы была свойственна преимущественно идеологам—руководителям трудовой школы. Эта крайность выражается в стремлении в условиях современности построить школу, отвечающую грядущему социалистическому строю. Образ трудовой школы в изображении таких идеологов по необходимости приобретал утопические черты и вызывал скептическое к себе отношение. Ошибочно думать, что далекое будущее мы можем хоть сколько-нибудь приблизить к нам, строя школу по идеалу, соответствующему этому будущему. Социальную жизнь в ее организационных и экономических формах творит не школа, а иные более морущественные факторы. Более чем когда либо ясно, что в условиях современности мы можем создавать только такую школу, которая соответствует условиям этой современности. Идеальная школа для данного общества та, которая наиболее соответствует его экономическим и организационным формам.

И вот, когда поднимается речь о конкретных формах организации трудовой школы в условиях современности, то ясно, что каждый работник трудовой школы должен установить для себя твердые исходные пункты своей работы и определить ее направление, чтобы таким образом не удаляться от реальной действительности. Бесспорно, что идеал новой школы, какое бы содержание мы ни вкладывали в понятие о ней, при всяких условиях должен остаться идеалом и иметь руководящее и направляющее значение для работы педагога, но исходные пункты работы всегда должны заимствоваться из той конкретной действительности, в которой работа осуществляется. Такой конкретной действительностью являются, между прочим, те организационные формы, в ко-

торые отлилась школа при старом строе и которые со всем упорством традиции воспроизводятся при построении новой школы. Понять эти организационные формы, как бесспорные недостатки, и одновременно с этим выяснить и отчетливо поставить перед собой противоположные им достоинства и значит сделать первый совершенно конкретный шаг в направлении к организации новой школы. Не нужно забывать, что идея трудовой школы не явилась к нам в совершенно готовом виде откуда то с небесных высот, а органически постепенно выросла в результате протеста против недостатков старой школы и старой жизни. Кто приступает к организации трудовой школы без этой историко-культурной подготовки, без усвоения плодов предшествующей работы педагогической мысли тот органически неспособен к строительству в новой школе, так как им еще всецело владеют традиции старой школы. На этот органический путь связи со всеми предыдущими достижениями педагогической мысли и должен вступить работник просвещения в первую очередь если он желает поставить свое творчество в конкретные условия современности и иметь прочную исходную базу для своей работы.

Три существенных недостатка возможно в настоящее время указать в строе старой школы: а) пассивность и несвободный характер жизни учащихся в школе; б) словесно безжизненный и абстрактный, удаленный от связи с действительностью характер школьного преподавания; в) изолированность школьной работы от интересов широких народных масс. Если противопоставить этим недостаткам противоположные требования, выдвигаемые современной педагогической мыслью, требования—сделать учащихся в школе активными и свободными, всему строю школы и в частности школьному преподаванию придать более реальный, жизненный характер, наконец, поставить школьную работу в связь с интересами широких народных масс, то как раз в этих требованиях и выразится конкретный идейный смысл понятия о трудовой школе в условиях современности. Необходимо только вникнуть в каждое из этих требований в отдельности, чтобы видеть, какой широкий простор для творчества и инициативы учителя открывается каждым из них. Последующие отделы книги („Трудовая школа, как школа активности и свободы учащегося“ Ориентировка школы на конкретную действительности“, „Трудовая школа как школа социального воспитания“) как раз и посвящены этой задаче.

Таким образом на место терминологической и утопической

ориентировки в задачах школьного строительства выдвигается требование, принятое современной политикой просвещения — работать в конкретных условиях школы и жизни в направлении к конечному идеалу, окончательная реализация которого мыслима только в связи с наличием соответствующих предпосылок в самой действительности.

В. С—ский

Проблема коммунистического воспитания.

Проблемы воспитания видоизменялись в зависимости от цели воспитания.

Желая воспитать из своих детей неустрашимых, выносливых, жестоких, ни перед чем не останавливающихся воинов, спартанцы давали им крайне суровое воспитание, закаляли их физически, делали из них спецов военного дела, не знающих никакого другого труда. Вместе с тем, они внушали им с самых ранних лет определенный взгляд на вещи, заставляющий их презирать мирную жизнь и ее радости, презирать творческий труд, жестоко ненавидеть всякого иноземца.

Целью воспитания древнего грека-рабовладельца — было сделать его способным к наиболее полному наслаждению жизнью. Гимнастика, игры, музыка, ваяние и пр. искусства — все должно было услаждать его жизнь. Физическое и эстетическое воспитание сопровождалось воспитанием той нравственной слепоты, которая позволяла считать существование рабства нормальным явлением и жестоко расправляться с рабами.

А воспитание раба? Жестокое битье, долженствующее приучить раба к безмолвному и беспрекословному послушанию, приучение к работе вьючного животного, обучение ремеслу.

Проблема воспитания, которую ставила во все времена церковь, заключалась в превращении человека в божьего раба, боящегося смотреть и видеть, не смеющего ни о чем судить. Убить в ребенке самостоятельную мысль, убить в нем жажду, радость жизни всегда стремились отцы церкви. „Не страшно, писал мне однажды ученик вечерних классов, квалифицированный рабочий, — не страшно быть рабом человеческим, тут дело ясно — нужна борьба, ну, а быть рабом божьим, не смей и подумать о борьбе — всего хуже“.

От церкви научилась буржуазия, как можно воспитывать в школе рабов. Своих детей она учит в особых школах, где воспитывают из них хозяев жизни, людей, которым придется в будущем повелевать и пользоваться благами жизни.

В народных же школах, в тех школах, где учатся дети рабочих и крестьян, идет систематическое угашение духа. Там воспитывают из детей покорных слуг капитала.

Посмотрите на народные школы Германии, Франции, Швейцарии и т. д. и посмотрите, как подавляют там в детях всякую самостоятельную мысль, как вбивают им в головы буржуазную мораль, учат преклоняться перед богатством, перед всяким начальством, как учат слепо повиноваться, выполнять каждый приказ учителя. Буржуазия прекрасно знает, что голым насилием она не может сохранить надолго свою власть, она все делает, что можно, для духовного порабощения масс.

Когда в России в октябре 1917 г. трудящиеся взяли в руки власть, они получили возможность воспитывать подростающее поколение так, как они считают это нужным. Перед органами просвещения возник целый ряд новых воспитательных задач. Поскольку октябрьская революция низвергала власть помещика и капитала, она положила начало уничтожению разделения общества на классы и превращению всего населения в республику трудящихся.

Само собой, что в Советской республике не может быть места двум системам воспитания: одной, направленной к воспитанию господствующих, другой, направленной к воспитанию поработенных.

Вот почему первым актом Наркомпроса было провозглашение *единой системы воспитания*, „единой школы“, бесплатной, распадающейся на две ступени и дающей солидную подготовку к жизни и труду. Сделать двухступенную, девятилетнюю школу не на словах, а на деле доступной для каждого ребенка — такова первая проблема воспитания, вставшая перед советской Россией.

Война и разруха мешали до сих пор выполнению этой проблемы коммунистического воспитания.

Февральская революция уравнивала перед законом мужчину и женщину, а Советская власть делает все возможное, чтобы это юридическое равенство (равенство перед законом) превратить в равенство фактическое (равенство в жизни). Понятно поэтому, что Наркомпрос старается сделать школу на всех ее ступенях одинаково доступной, как женской, так и мужской молодежи. Мальчики и девочки ходят в одну и ту же школу, учатся у одних и тех же учителей, по одной и той же программе, по одним и тем же учебникам. Значит, и в этом отношении мы имеем единую воспитательную систему.

Если в прежнее время дети ходили в школу только учиться, то теперь, когда война оторвала от миллионов семей отцов, когда разрушенное хозяйство страны, жизнь повелительно диктуют широкое применение трудовой повинности, причем эта трудовая повинность распространяется также и на матерей, старших сестер и пр.,—к школе переходят многие функции семьи. Школа в Советской России все больше и больше заботится о том, чтобы дети были сыты, одеты, обуты, чтобы у них было все необходимое. Нищета и разорение страны ставят на этом пути, по которому пошло школьное строительство, очень тяжелые препятствия, но школьные завтраки со снабжением школьников одеждой и обувью стали обычным явлением.

Переходит все больше и больше к школе и другая функция семьи: раньше семья давала ребенку общее трудовое воспитание, учила его работать; теперь, когда работа начинается происходить все более и более вне дома, и эту функцию—обучение ребенка труду—должна взять на себя школа. Школа учебы становится экономически немыслимой. Не заботясь о развитии трудоспособности молодого поколения, она понижает общую сумму производительных сил страны. Вот почему даже буржуазные страны, вроде Америки и Германии, стали обращать особое внимание на превращение школы учебы в школу труда.

Коммунизм предполагает планомерную рациональную организацию производства. Не должна пропадать ни одна сила, ни одно дарование. Рациональное использование сил предполагает их планомерное целесообразное воспитание. Подготовка молодых поколений к коммунистическому производству является одной из важнейших проблем коммунизма. Вот почему Наркомпрос поставил себе задачей создание именно такой „единой *трудовой* школы“.

Трудовая школа трудовой школе рознь. Трудовая школа может носить узко ремесленный характер, домашне хозяйственный, она может ставить себе целью: воспитывать в детях трудолюбие, усидчивость, терпение и пр. С другой стороны, трудовая школа может носить политехнический характер. Этот политехнический характер должен состоять не в том что ребенок изучает несколько ремесл, как толкуют некоторые педагоги. Политехническая школа должна давать представление о хозяйстве страны в целом, ознакомив учеников с сельско-хозяйственной промышленностью, с добывающей, с обрабатывающей, с ее главными отраслями: металлообрабатывающей, текстильной, химической. Знакомство это

должно быть дано путем учебников, иллюстраций, кинематографа, посещения музеев, выставок, фабрик, заводов, путем участия в производстве. Последнее особенно важно. Только работая над материалом, изучает его всесторонне подросток. Трудовой метод — наилучший метод изучения. В процессе труда ученик наилучшим образом изучает физику, химию, законы механики. В процессе труда он учится наблюдать, проверять свои наблюдения путем опыта, учится пользоваться книгой, как орудием труда, учится применять данные науки к обыденному труду. Только когда подросток научится обрабатывать материал, он наглядно увидит встающие в процессе работы проблемы производства. История каждой изучаемой отрасли народного хозяйства получит для работающего в ней подростка совершенно новое значение, он поймет, в чем заключается прогресс каждой отрасли производства, поймет роль в производстве пара, электричества, поймет колоссальную роль науки в современном производстве. Задача политехнической школы подготовить не узкого специалиста, а человека, понимающего всю взаимосвязь различных отраслей производства, роль каждой из них; тенденция развития каждой из них, это — воспитать человека, знающего, что и почему в данную минуту надо делать, одним словом, хозяина производства в настоящем смысле этого слова — с одной стороны. С другой стороны, политехническая школа должна воспитать в то же время из ученика и активного участника этого производства. Она должна вооружить его умением правильно подойти к каждой работе, умением учиться в процессе работы, умением работать сознательно, творчески, умением применять теоретические знания к практике, умением быстро ориентироваться в работе. Политехническая школа не дает готового специалиста, но она даст возможность ученикам быстро и основательно обучаться выбранной профессии, она парализует вред узкой специализации, облегчает переход от профессии к профессии, а главное, она дает тот кругозор, который необходим для строительства новой жизни.

Политехническая школа готовит к труду. Но она должна готовить не только к умению трудиться индивидуально, она должна воспитывать умение трудиться коллективно, и тут самое важное — умение организоваться для труда. При крепостном праве организатором труда был помещик или его управляющий. При капитализме капиталист и, главным образом, инженер, директор фабрики и пр. организовали труд рабочих внутри фабрики или завода, организовали с точки

зрения интересов капиталиста. У нас в Советской России, старая капиталистическая организация труда распалась. Перед рабочими, свергнувшими иго капитала, стоит чрезвычайной трудности и важности задача организовать труд в интересах всего коммунистического общества не только на отдельных фабриках и заводах, но во всей стране. Взяв в свои руки власть, коммунисты взялись за организацию производства и распределения. И мы видим, как на каждом шагу сказывается недостаток организационных навыков. Только исключительно талантливые люди оказываются на высоте задачи, а то всюду мы натываемся на бестолочь, незнание азов организационной науки.

Почему у нас, в советской России, распустился таким пышным цветом бюрократизм? Что тому причиной? — Наше неумение организовать дело.

Умение организовывать в данный исторический момент приобретает особо важное значение. Ведь и сам коммунизм не что иное как прекрасно, рационально организованный в интересах всего коллектива общественный труд. Вот почему политехническая школа, наряду с подготовкой учеников к труду, должна воспитывать в них организационные навыки. Это значит, что обучение труду должно происходить в такой обстановке, которая давала бы простор организационной инициативе трудящихся. Лучше всего, если трудовые задания будут даваться отдельным группам учеников, причем величина группы должна все возрастать а сами задания усложняться. Развитию организационных навыков способствуют также известного рода игры. Капитализм понял значение игры в детской жизни и сделал из нее орудие воспитания из молодых поколений, насквозь пропитанных буржуазной идеологией, слуг капитала. Бой-скаутизм, давая пищу детской инициативе, свободному проявлению физических и духовных сил молодежи, сослужил буржуазному строю немалую услугу. Незаметно для подростка, он, пропитывая его шовинизмом, развивал в нем преклонение перед военщиной, перед грубой силой, перед властью, внушал часто буржуазные взгляды на все явления общественной жизни. Но можно использовать опыт буржуазного бой-скаутизма, внести в него совершенно другой дух, вложив новое содержание, сделать его орудием воспитания коммунистического мировоззрения. Нельзя игнорировать такое важное средство воспитания привычки к коллективным действиям, средство развития организационных навыков, как игра.

Школьное самоуправление действует в том же направлении.

Та школа, которую стремится создать Советская власть, удовлетворяет требованиям самого полного демократизма: она едина для всех. Эта школа удовлетворяет требованиям экономического развития, способствуя наилучшей подготовке живых творческих производительных сил. Эта школа удовлетворяет самой острой потребности рабочего класса в данный исторический момент: она способствует превращению взявшего власть рабочего класса в хозяина и коллективного организатора производства.

Н. Крупская.

Две трудовые школы.

Как всякая страна с более или менее сложным социальным составом, Россия не едина. В ней существует довольно много разных прослоек, соответственно ее классовой структуре, но в общем и целом становится все более ясно, что разнообразие это начинает сводиться к некоторому основному дуализму.

Идущий за знаменем коммунизма пролетариат должен всячески подымать Россию к широкой индустриализации, всеми силами устремляться к возобновлению и усилению процесса, шедшего еще при капитализме, т. е. абсолютного роста мощно оборудованных предприятий и их концентрации.

Однакоже, если мы пока поставим в стороне в сущности единственно правильную постановку вопроса, рассматривающую Россию и ее революцию только, как часть революции мировой, то трудно поверить, чтоб страна вообще слабо индустриализированная, с огромным преобладанием крестьянства, после страшного разорения в результате непрерывных войн в течении семи лет, могла бы наладить то хозяйство высшего уровня, которое является единственно прочным фундаментом не только для коммунизма, но даже и для переходных к нему социалистических форм.

С этой точки зрения можно прямо сказать: или Россия — и в этом случае мы рассчитываем на своевременную помощь ставшего социалистическим запада, — сможет быстро развернуть значительную сеть централизованных, оборудованных как можно лучше крупных заводов и фабрик и т. д., или коммунистический строй никогда не осуществится в ней, а переходная пора с окрашенными социалистически особен-

ностями будет постепенно бледнеть и сольется с некоторой широко-демократической в первую очередь мужицкой кооперативной республикой. В последнем случае наступило бы затаянное средневековое состояние, при условии которого сама судьба революции в России оказалась бы абсолютно скомпрометированной.

Рядом с пролетарской коммунистической Россией, которая и хочет и должна превращать Россию в страну крупной индустрии, конечно, руководимой не капиталистами, а государством, существует другая, мелкобуржуазная, крестьянская, индивидуалистическая, в лучшем случае кооперативная Русь. На первый взгляд кажется, что эта Россия гораздо ближе к русской интеллигенции, к науке, вообще к тому, что называется русской жизнью,

На самом деле, коммунизм, поддерживая дело крупного капитала, ведет страну к широкому техническому расцвету, который не может не опираться на весьма серьезную и главным образом реальную науку и который, с другой стороны, дает мощный толчок к развитию всех знаний, в том числе и самых тончайших. Наоборот, кооперативно-кулацкий идеал есть самое грозное, что может стоять перед человеческой культурой на весьма долгий срок и выступление в качестве доминирующей силы мелко-буржуазных производителей, связанных в кооперативы, означало бы глубокое омузиченье, глубокое огрубление всей культуры.

Идеал трудовой школы немедленно искажается, приближаясь к жизни. Колоссальное мелко-буржуазное и крестьянское течение подхватывает его и видоизменяет. Я говорю не о той учительской косности, которая была бы готова вернуться к старым школам, которая предполагает, что детей сейчас не учат потому именно, что изменили методы, между тем, каких не могли бы учить и по старым методам, как не могут учить и по новым, пока общая разруха не позволяет обставить школы сколько-нибудь серьезно. Нет, я говорю о сторонниках трудовой школы, для которых она рисуется в виде своего рода фермерских поселений или коммун мелких производителей с безусловным преобладанием самообслуживания, подчас в качестве производительных союзов детворы, которая по их мнению может даже оплачивать свое существование трудом рук своих. С идеологической стороны тут ясен привкус анархо-коммунизма, часто и толстовщины, сознательной или бессознательной, это стремление к опрощению и в особенности, так сказать, злорадному, насильственному

опрощению барчуков и натиранию им мозолей на белых руках.

Идеал это не может иметь решительно ничего общего с коммунистической педагогикой. Но присматриваясь к такой школе ближе, мы увидим, что ее идеология имеет некоторый глубокий практический смысл. Конечно, школа самообслуживания, школа ремесленная, коммуна, также в большинстве случаев построена неудовлетворительно, но там, где она начинает строиться удовлетворительно, согласно некоторым идеалам таких типичных фермерских или, если угодно, кулацких педагогов, как Шацкий, она приобретает совершенно нежелательный характер. Там она превращается в практическую школу обучения самостоятельного мелкого буржуа, который может сделать для себя все: пошить сапоги, сложить печь, вскопать огород и т. п.

Как бы мы ни боролись с этим, значительная часть деревенских школ уклонится в шацкийизм. Но все же мы должны ясно понимать, что это вовсе не наша школа и что нам приходится не заботиться о развитии такой школы, а бороться с нею.

Мы не отрицаем необходимости помочь в с-хоз. отношении бедному крестьянину, улучшить его хозяйство и т. п., но мы ведь не в этом видим коммунизм. Это навязанная нам обстоятельствами переходная мера. Если бы мы поняли ее как нашу главную задачу, мы перестали бы быть коммунистами, а сделались бы идеологами крестьянства.

Трудовая школа фермерского типа, как и профессионально-техническая школа ремесленного типа, суживают сознание ребенка. И сколько бы ни говорили о том, что на этих простых процессах можно обучить всем наукам в мире—это остается совершенной фразой. Конечно, я могу взять в руки любой предмет—молоток или чашку, и, развивая согласно ассоциации идей, все технические, исторические и естественно-научные положения, так или иначе связанные с этим предметом, могу развернуть перед вами целую энциклопедию. Но это искусственный метод.

Наоборот, индустриальная школа, опирающаяся на поставленную фабрику, завод, транспорт, центральную электрическую станцию и т. п., действительно вводит в самую гущу всего нынешнего человеческого мирозерцания, открывает бесконечные перспективы в прошлое и будущее человечества. Трудовая школа, базирующаяся на последних вершинах человеческой культуры, когда она получает новое крещение при переходе к социализму, поднимает человека. Она

бесконечно шире и светлей, чем школа учебы. Трудовая школа фермерско-ремесленного типа базирующаяся на отсталых формах труда, принижает человека, суживает его горизонт и в общем и целом в смысле общего образования уступает даже школе учебы.

А. Луначарский.

Главные моменты в процессе организации трудовой школы.

Идея трудовой школы в общем оказалась мало популярной среди русского учительства и практически не столь плодотворной, как можно было бы ожидать, судя по тем великим достижениям педагогической мысли, которые об'единились в названной идее. К идее трудовой школы массовое учительство, в большинстве случаев настроенное в политическом отношении реакционно, отнеслось, как к простой прихоти или капризу Советской власти. При таком упрощенном взгляде на идею трудовой школы, которому к тому же благоприятствовало почти поголовное педагогическое невежество массового учительства, тот сложный процесс эволюции который испытала на себе за последние годы одна из величайших педагогических идей, остался в массе работников почти незамеченным. Всякий новый подход к идее трудовой школы, всякую новую попытку найти творческие пути к воплощению этой идеи учительство привычно трактовало с известной степенью злорадства, как крах трудовой школы и вместе с нею частичный крах той власти, которая так энергично пыталась и пытается воплотить идею трудовой школы в жизнь. Извлечь что-либо поучительное из такого рода выводов, конечно, нельзя было. А между тем сама по себе история организации трудовой школы очень поучительна, и основные моменты в процессе этой организации должны ясно представляться всяким сознательным работником просвещения.

Таких моментов можно указать три: первый—дореволюционный, период царской экономической политики (ЦЭП), второй—период первых лет революции, или иначе—период старой экономической политики советской власти (СЭП) и третий—период новой экономической политики (НЭП). В каждом из этих периодов трудовая школа встречала своеобразные препятствия на своем пути и отливалась в своеобраз-

34
с-87

ные конкретные формы Немыслимо вести сознательную работу в области организации трудовой школы, не представляя себе ясно отличительных особенностей каждого периода. Фактически не располагая такого рода представлением и будучи консервативным по своему настроению, учительство в массе своей всякий новый шаг в процессе организации трудовой школы встречало, как крушение идеи этой школы и как знак близкого возвращения традиционных форм школьной учебы. Совершенно ясно, что при таких условиях идея трудовой школы совершенно не обнаружила внутреннего эволюционного роста в сознании широких учительских масс.

Идея трудовой школы зародилась еще задолго до социалистической русской революции в очень скромной форме идеи об улучшении методов обычной школьной работы. В такой форме идея трудовой школы стала популярной среди передового учительства и на продолжительное время заняла его внимание. К началу XX ст. в распоряжении передового учительства имелся уже совершенно определенный запас принципов педагогической работы, объединявшихся около идеи трудовой школы. Основным и руководящим в этом отношении принципом был принцип активной наглядности преподавания, пришедший на смену проповедывавшемуся еще современни гениального педагога 17 ст., А. Коменского, принципу пассивной, преимущественно зрительной наглядности, прочно утвердившемуся в педагогической практике. Новая школа, которую именовали школой действия, школой активности, школой труда, очень выпукло противопоставлялась по этому признаку старой школе-учебе, в которой вся работа носила совершенно пассивный характер, несмотря на настойчивое стремление педагогики 19 столетия к наглядности преподавания. Навстречу основному принципу новой школы шла психология, которая выдвинула два в высшей степени важные положения: а) указала на громадное значение мускульного усилия в процессе познания и разъяснила, что зрительная наглядность, избалованная педагогикой 19 ст., дает только минимум наглядности, что настоящая наглядность получается только в процессе активного отношения познающего существа к объекту познания (задолго до этого открытия новейшей психологии Маркс формулировал его в замечательной формуле, гласящей: „задача понимания мира неотделима от задач его целесообразного изменения“); б) на примерах из детской психологии, которая такое широкое развитие получила к концу 19 ст., выяснила громадное влияние детского интереса на развитие знаний ребенка. Все это

7338
10.10.1959



вместе давало громадный материал, как для критики старой школы-учебы, которая всю свою работу основывала на подавлении всякой активности и на умерщвлении живых интересов ребенка, так и для положительной формулировки идеалов новой школы, вся работа которой будет насыщена активностью ребенка и оживлена его детскими интересами. Центром новой школы мыслится не отвлеченная программа, а конкретный ребенок и его живые интересы, которыми и должно определяться течение школьной жизни. Создается ряд интереснейших проектов относительно способов изгнания учебы из школы и пробуждения в учащихся живого интереса к школьной работе: вводятся в состав школьных занятий—рисование и лепка, делаются опыты самоуправления, организуются вне-школьные занятия учащихся, как ручным трудом, так и разными видами умственной работы. Фактически эти попытки построения школьной жизни на новых началах встречаются с традиционно-укоренившимся старым школьным строем, который в своей основе остается неприкосновенным. Для массового учителя своего рода святотатством кажется одна даже мысль о возможности изгнания из школы привычной учебы с ее программами, учебниками, классами, звонками и т. п. И еще донныне большинство учителей не представляют себе свой работы иначе, как в обстановке учебы. Уже по этой причине идея активной, трудовой постановки школьной работы осуществляется в до-революционном периоде очень медленно; новое проявляется только в виде новшеского, иногда представляющегося опасным, а иногда просто курьезным, нароста над неприкосновенной формой школьной жизни и органически не вливается в школу, но выносятся за пределы обычной школьной работы-учебы, как вне-школьная, подчас только снисходительно терпимая, форма занятий учащихся.

Но была и другая, более глубокая причина, которая препятствовала последовательному осуществлению первых идей об активно-трудовом воспитании в школе при наличности старого строя социальной жизни. Последовательное осуществление школы свободно-активного развития ребенка предполагает, как свое необходимое условие, политическое и экономическое освобождение народных масс от гнета буржуазного строя. Пока господствовал старый строй социальной жизни, основанный на политическом и экономическом неравенстве, идея свободно-активного развития ребенка не могла пустить глубоких корней в строе школы по той простой причине, что назначение школы царского режима заключалось

В том, чтобы извращать понятия ребенка в духе царизма, подготавливая и воспитывая покорных слуг этого режима. Как раз это назначение и воплощалось во всем строе старой школы, как в содержании ее воспитательного материала, так и в форме ее работы. То содержание, которое преподносила старая школа своим учащимся, общеизвестно: достаточно упомянуть только о традиционном законе божием с его поведением послушания и покорности, с его учением о власти, поставленной от бога, о патриотическом преподавании истории, специально предназначенном для систематического воспитания чувств в духе извращенно понимаемых интересов страны, как интересов господствующего класса, о целом ряде предметов, совершенно удаленных от живой действительности и предназначенных специально для того чтобы усыпить дух живой любознательности в ребенке и целый, наконец, ряд запретов, специально направленных к тому, чтобы дети ничего не узнали о конкретной окружающей их действительности и не приучились мыслить о ней рационально, чтобы понять, что старый строй социальной жизни не мог допустить и мысли о свободно-активном ходе занятий в школе. Общеизвестна и форма работы в старой школе. Вся работа сводилась к прохождению точно определенного и разрешенного свыше материала при полной пассивности учащихся, которые или слушали готовое разъяснение учителя, или читали готовое книжное изложение и то и другое должны были уметь доложить „наизусть“ или в свободном пересказе. Распределенная по часам и минутам на многие годы, работа эта исключала всякую возможность проявления пытливости и любознательности учащегося, всякую возможность самостоятельной работы. Если в лучшем случае последняя относилась на неофициальное вне-школьное время учащегося, то последний получал на нее право только при условии, если фактически вынес на себе бремя официальной школьной работы, непосильной сплошь и рядом даже для лучших учащихся. Вынесший же это бремя, как это прекрасно известно многим, выходил из него уже неспособным ни для какой другой работы.—Эта особенность строя старой школы, предназначенного к политическому и социальному закреплению народных масс, к воспитанию покорных рабов буржуазного уклада жизни, необыкновенно удачно маскировалась под объективными лозунгами служения истине, религии, отчеству и т. п. Поэтому даже для наиболее передовых в смысле усовершенствования педагогических методов работы учителей не была ясна эта социально-политиче-

ская роль школы, и наивное представление об аполитичности школы до революционного периода стало почти общим убеждением учителей. При таком убеждении истинная социально-политическая роль школы старого строя для большинства учителей была неясна, но если некоторые из них и понимали эту роль и приходили к сознанию необходимости изменить самое содержание и форму школьной работы, то всякая попытка в этом отношении натывалась на твердое и неодолимое никакими частными усилиями препятствие в строе социальной жизни, налагавшем свою властную руку на все стороны этой жизни. Таким образом единственный успех, который был достигнут идеей трудовой школы при ЦЭПе, сводился к некоторым частным методическим улучшениям в жизни школы, далеко непопулярным в массе учительства и с неодобрением встречавшимся официальными блюстителями школьной политики

Обстоятельства резко изменились одновременно с социалистической революцией, которая совершенно определенно и ясно формулировала задачу социального и политического освобождения народных масс. Не было больше никаких препятствий для того, чтобы во весь рост нарисовать идею трудовой школы и поставить ее, как задачу для осуществления. Как школа старого строя была организована высшими классами с совершенно ясной целью закрепощения народных масс, так новая школа призывается к тому, чтобы служить целям политического, экономического и умственного их закрепощения. Недостаточно объявить народ свободным, необходимо так воспитать его, чтобы он в действительности был свободным, чтобы он был сознательным творцом своей культуры. Для этой цели необходимо, чтобы школа поставила себе задачей не просто муштровать ребенка, чтобы образовывать из него послушное, не имеющее собственной мысли и творчества животное, как это делала старая школа, но чтобы она возвела его на такую ступень, с которой перед ребенком открылась бы возможность вполне сознательного и разумного участия в общественной жизни человечества. Содержание этой жизни складывается из двух основных моментов: первый—борьба с природой за право существования, причем в процессе этой борьбы человек научается систематически и научно подчинять себе силы природы, делаясь из ее раба царем и повелителем; второй—организация общественной жизни, в процессе которой устанавливаются определенные общественные взаимоотношения, далеко не всегда отвечающие интересам объективной справедливости, так как

сплошь и рядом эти отношения сводятся к эксплуатации одной группы людей другой группой. Совершенствование первого момента не влечет за собой с необходимостью совершенствование второго, как то показывают капиталистические отношения, при которых расцвет научного творчества сопровождается порабощением рабочего класса немногим собственникам научно организованных орудий труда. Задача школы и заключается в том, чтобы облегчить ребенку разумное участие в предстоящей ему общественной жизни. Он должен понять в школе и, по возможности, усвоить научные основы труда; равным образом он должен понять в школе основы общественной жизни. Если школа должна чему-нибудь учить, то она должна учить единственно и исключительно только этому. Школа, которая не дала ребенку знания технических приемов борьбы с природой, школа, которая не дала ребенку элементарных навыков общественной жизни и не научила понимать, как современные, так и идеальные отношения в человеческом обществе,—такая школа, хотя бы в ней ребенок учился целые годы и прошел сложные курсы наук, все одно выпускает своего ученика дикарем. Для старой школы было выгодно целые годы удерживать детей в изучении совершенно ненужных „предметов“, так как это отвлекало детей от понимания конкретной действительности и делало их, в качестве граждан, покорными рабами существующего строя. Для новой школы, которая будет создана в свободной стране, в стране, которая поставила перед собой грандиозную работу экономического освобождения народных масс, может быть поставлена только одна и единственная задача—всем своим строем вводить учащихся в понимание основ научной техники борьбы с природой и общественным злом. В этом смысле новая школа будет трудовой школой не только по методам работы, но и по содержанию этой работы.—Таков идеал трудовой школы в целом.

Формулировать идеал, как конечную цель достижений в той или другой области работы, сравнительно легко. Труднее нарисовать конкретные формы, в которые должен вылиться этот идеал в зависимости от разных условий. При старой экономической политике этот конкретный идеал выливался в одну форму, но настолько неудачно, как впрочем и в других областях жизни советской республики, что пришлось изменить курс старой экономической политики на новый и вместе с этим придать и другую форму идеалу трудовой школы. Сам идеал остался неизменным, изменилось только представление о тех конкретных формах, в кото-

рые этот идеал может вылиться при данных обстоятельствах жизни. Для того, кто не дает себе отчета в этих подробностях, кажется, что сама идея трудовой школы терпит крах.

СЭП исходила из уверенности, что мы идем в нашей общественной жизни твердой поступью к социалистическому строю, вступаем в период коммунистического производства и распределения, которые могут быть налажены непосредственными распоряжениями власти. „Мы, говорит Ленин, рассчитывали, поднятые волной энтузиазма, разбудившие народный энтузиазм, сначала общеполитический, а потом военный, мы рассчитывали осуществить на этом энтузиазме столь же великие, как и общеполитические и военные, экономические задачи. Мы рассчитывали, или, может быть, вернее будет сказать, мы предполагали без достаточного расчета непосредственными велениями пролетарского государства наладить государственное производство и государственное распределение продуктов по коммунистически в мелкокрестьянской стране. В теоретической литературе, начиная с 1918 г., когда задача принятия власти стала и была большевиками перед всем народом раскрыта, в нашей литературе подчеркивалось определенно, что необходим длинный и сложный переход от капиталистического общества через социалистический учет и контроль хотя бы к одному подступу к коммунистическому обществу. Это было нами в роде того, что забыто, когда в горячке гражданской войны пришлось делать необходимые шаги по строительству. Наша предыдущая экономическая политика (СЭП), если нельзя сказать рассчитывала, то до известной степени предполагала непосредственный переход старой русской экономики к государственному производству и распределению на коммунистических началах“. Итак, по мнению коммунистического производства и коммунистического распределения. Правильно было такое предположение или ошибочно, оно накладывало определенные обязательства на школу, которая должна была ориентироваться на коммунистический строй жизни и готовить к нему молодое поколение. В школе этой должны были в первую очередь осмысливаться процессы коммунистического производства, для чего школа должна была определенным образом тяготеть к тому или иному виду крупного производства, которое только одно и характерно для периода коммунизма, прикрепиться к фабрике, заводу, станции, совхозу и т. п. При этом однако же школа никоим образом не должна превращаться в обучение детей какому либо одному производству, которое по необхо-

димости суживает горизонт человеческой души. Напротив, она должна с самого начала исходить из признания принципиальной однородности всякого крупного производства и ставить себе задачей ориентировать детей во всех видах производственной техники. Это значит, что трудовая школа коммунистического общества должна быть в первую очередь школой политехнической и должна ввести детей в тайны производственной техники коммунистического общества в целом. Одновременно с осмыслением процесса коммунистического производства школа должна вести работу осмысления процесса коммунистического распределения, она должна дать учащемуся не только понимание процесса жизни в коммунистическом обществе, но и основные навыки этой жизни. Принимая же во внимание, что в коммунистическом обществе должен был окончательно завершиться начавшийся еще в период буржуазно-капиталистического строя распад семьи и выясниться полная несостоятельность ее в качестве воспитательной ячейки, школа, очевидно, должна организоваться так, чтобы заменить детям разложившуюся семью. Она должна представлять собой коммуну. Формой, наиболее отвечающей такой задаче, должен быть признан детский дом, который полностью охватывает жизнь, воспитание и обучение ребенка в общественной обстановке без разлагающего влияния индивидуалистической семьи. — Таким образом перед школой СЭПа возникло две задачи: она должна была организоваться, как школа политехническая, во первых, как школа-коммуна, во вторых. Так понимались задачи трудовой школы в первые три года социалистической революции, когда еще всецело царила СЭП.

На пути организации такой школы встретились однако же весьма серьезные препятствия, которые не должны быть обойдены молчанием. В первую очередь необходимо указать на ту техническую силу, которая должна была организовать новую школу. Это был старый учитель, умственный кругозор которого не выходил за пределы старого схоластического образования и который знал только одну технику школы-учебы, который не мог понять уже тех методических улучшений в строе школы, которые были выставлены еще в до-революционный период. Об осуществлении с этим учителем более широких задач трудно было и думать. Социально-политические задачи, налагавшиеся на школу условиями общественно-политической жизни республики, были совершенно неприемлемы для массового учителя, который, принадлежа к мелкобуржуазной интеллигенции скрывал свою истинную политическую сущность под кличкой беспартийности, аполитичности

и т. п. Можно смело сказать, что в смысле осуществления наиболее существенных задач школы СЭП массовый учитель ровным счетом ничего не сделал в положительном смысле. Но вообще то отдельные учителя кое-что делали и так или иначе пытались организовать *трудовую* школу. В большинстве случаев это были наиболее передовые по своему развитию и общественно-политическому сознанию учителя, принадлежавшие к народническо-толстовскому настроению интеллигенции. Лозунг трудового воспитания был легко воспринят такого рода педагогами, так как отвечал их народническим стремлениям, их попыткам интеллигентского сближения с народом. Принимая во внимание общий сентиментальный строй мыслей интеллигента, размышляющего о трудовой жизни крестьянина и рабочего, а также далекий от производственного, а тем более от научно организованного труда уклад жизни интеллигента, легко понять, какие существенные искажения были внесены интеллигентами-учителями в трудовой принцип. У этих педагогов толстовско-народнического направления труд превратился в своего рода фетиш, сделался самоцелью. Они обоготворили труд в его несовершенных наличных формах вместо того, чтобы рассматривать и оценивать его, как средство для победы над природой. Труд в его несовершенных формах в виде ремесл и различных видов самообслуживания был внесен в школу, как нечто абсолютно ценное само по себе, между тем как с точки зрения коммунизма, труд в его тяжелых, изнурительных формах есть только печальная необходимость, которая постепенно преодолевается в процессе научной организации труда. Следовательно, фетишизация низших форм труда вовсе не отвечала трудовому принципу, поскольку таковой вводился в школу коммунистического общества: подлинная задача последней заключалась вовсе не в том, чтобы изнурять детей подчас непосильной для них работой в форме самообслуживания, а в том, чтобы посвятить их в тайну научной организации труда, превращающей человека в царя и повелителя природы. Вместо осуществления великого принципа получалась нелепая мешанская каррикатура на него, от которой отшатнулись, как сторонники, так и противники трудовой школы.

Была однакоже и другая, более существенная причина, по которой трудовая школа, как школа политехническая и как школа-коммуна, не была организована в период СЭП. Эта причина заключается не только в отсутствии надлежаще подготовленных работников просвещения, но и в общих условиях жизни республики в период СЭП. Эти условия в

общем оказались таковыми, что вовсе не соответствовали предположениям вождей революции о возможности коммунистического производства и распределения в общереспубликанском масштабе. Последние были, пожалуй, только романтическим увлечением вождей. В действительной жизни торжествовал мелкий буржуа и буржуа крупный, теперь превратившийся в обыкновенного вора и спекулянта, систематически подтачивавшего все основы предполагавшегося коммунистического хозяйства. Спекулянт оказался сильнее советской власти. Своевременный учет этого обстоятельства и привел советскую власть через три года после начала революции к признанию, что политика должна быть изменена. НЭП и есть прежде всего признание, что мы живем не в эпоху коммунистического строительства, а в переходную к коммунизму эпоху, которая может затянуться на неопределенно долгое время. Не переставая быть по своим заданиям коммунистической, Советская власть однакоже прекращает на время попытки непосредственного налаживания коммунистического производства и распределения в общереспубликанском масштабе признает относительную силу и численность мелко-буржуазного элемента в жизни страны и сама вступает в сферу мелко-буржуазных отношений до тех пор, пока вновь не наладится и не разовьется хозяйственная жизнь страны настолько, чтобы предоставить возможность уверенного и систематически-последовательного перехода к коммунистическим формам производства и распределения.

Из самого факта изменения экономической политики ясно, что курс старой политики был поставлен несколько преждевременно, а следовательно преждевременным был и тот конкретный образ трудовой школы, который поставлен был для осуществления при СЭП. Ясно, что если опыта коммунистического производства и распределения у нас нет или почти нет, то о политехнической школе-коммуне, как это понималось в первые три года революции, не может быть и речи, иначе мы заставим школу витать в облаках фантастического мира, удалим ее от реальной почвы, которая должна быть исходной точкой и опорой для всякой школы. Строить политехническую школу коммуну в условиях НЭП, значит строить на песке. Разумеется, нельзя отрывать от идеала и впереди нужно видеть то, что быть должно, т. е. коммунистическое производство и распределение, но в то же время необходимо крепко держаться за реальную почву действительности и за те формы производства и распределения, которые имеются в наличности. Ведь отличительная

особенность идеи трудовой школы заключается в том, что в противоположность старой схоластической школе трудовая стремится стать жизненной и ввести учащихся в действительное трудовое, а не словесное только обладание природой и жизнью, а в противоположность школе буржуазного периода она стремится распространить свое действие на трудовые народные массы, чтобы таким образом открыть дорогу для возможно широкого развития хозяйственной жизни народа. Вот почему школа НЭП должна базироваться на наличных формах производства, а не на воображаемых. Поскольку эти формы не однородны, постольку и трудовая школа переходного периода будет иметь несколько типов. Таким образом и в организации внутренней жизни детей школы переходного к коммунизму периода должна считаться с тем, что фактически семья еще не вполне разложилась и обнаруживает притязания на воспитательное влияние. Ясно, что в переходный период и детский дом коммуна не может быть мыслим, как универсальная форма социального воспитания детей. Следовательно, возникает вопрос, в какие конкретные формы должна вылиться трудовая школа в период НЭП. В общих чертах вопрос этот уже решен теми, кто фактически направляет ход школьной политики. Решение сводится к тому, что в переходную к коммунизму эпоху трудовая школа не может иметь строго выдержанного характера идеальной школы коммунистического общества. Как в отношении образовательного материала, так таким образом и в отношении способов воспитательного воздействия школа переходного типа представит несколько типов.

Что касается материала образовательного, то таковым в период НЭП, в противоположность периоду СЭП, является все наличное в данное время и в данном месте производство. В то время, как школа СЭП пыталась ориентироваться исключительно на крупное производство, которое фактически не налажено в общереспубликанском масштабе, школа НЭП, учитывая это обстоятельство, пытается ориентировать свою образовательную работу на материале данного конкретного производства. Таким образом представляется возможность в данный уже момент выдвинуть следующие три типа школы: 1) городская индустриальная школа, 2) сельская школа с агрономическим уклоном, 3) городская неиндустриальная школа с ремесленным уклоном. Определенное заявление об этом сделано Наркомом Луначарским на съезде центральных школьных инструкторов летом 21 г. Заявление это очень интересно было бы сопоставить с аналогичным же

заявлением того же Наркома, сделанным около года назад, в период господства СЭП, в ст. „Две трудовые школы“ (см. выше), где энергично подчеркивается мысль, что для советской республики приемлема одна только индустриальная школа, базирующаяся на последних вершинах человеческой культуры.

В связи с вопросом об образовательных формах работы при НЭП возникла в первое время ожесточенная полемика между сторонниками старого политехнического направления школьной работы и сторонниками нового направления, требовавшего ориентировки школы на определенном конкретном производстве, а не на общем политехническом образовании, оторванном от местного производства. „В каждой школе, писали молодые силы, влившиеся в Наркомпрос, мы должны вводить не политехнизм, а добиваться достижимых функций человеческой деятельности: в деревне возьмем за основу сельское хозяйство и не будем строить древообделочных мастерских, но углубим это сельское хозяйство, научим научно подходить к вопросу, ориентироваться в действительности, изыскивать наиболее простые и наиболее совершенные средства для того, чтобы побеждать препятствия. В этом вся идея организации, вся идея техники. Техника это есть основанная на науке организация, преодоление препятствий. В наших школах мы должны дать понимание того, что есть научный подход и что есть овладение своей задачей, что есть рациональное распределение сил. В промышленных центрах мы дадим то же самое на основе, напр., текстильного производства. Образование в истинном смысле возможно лишь на основе определенного вида человеческой деятельности, определенного вида трудовой организации, будь то сельское хозяйство или что либо. Говорить же в настоящий момент, особенно в технически отсталой стране, еще не вздернутой электрофикацией на сверх-американские способы производства, говорить о политехническом образовании, это значит витать в заоблачных высях, это значит пытаться предвосхитить положение труда в развернутом коммунистическом обществе и проявить полное невежество в вопросе о состоянии и уровне современной техники“. Словом, смотря по месту и времени, мы должны выбрать одну из областей современного труда в качестве того стержня, около которого должен расположиться весь остальной общеобразовательный материал в школе. — Старым работникам Наркомпроса такая „профессионализация“ школы не могла не казаться некоторое время искажением подлинного идеала трудовой школы. Припоминалось при этом,

какую роль имело профессиональное образование при старом строе, когда назначением его было — суживать горизонт рабочего, сосредоточив его внимание исключительно на вопросах его профессии и отвлекая его внимание от широких задач совершенствования труда и форм общественной жизни. Профессиональное образование по традиции мыслится, как нечто узколюбое, бездушное, убивающее инициативу и творческую мысль человека. Таким оно и было в Европе, где вдохновителями его явились государство и буржуазия, не заинтересованные во всестороннем развитии квалифицированных рабочих. На этом основании старые деятели Наркомпроса долгое время протестовали против профессионализации образования в смысле сосредоточения внимания учащихся на определенном конкретном производстве и требовали оставления политехнической школы, которая отстаивает более совершенные формы труда. — Ясно однако же, что спор был продиктован недоразумением. Новые деятели Наркомпроса, выдвинувшие идею профессионализации школы, вовсе не имели ввиду сужения умственного горизонта учащихся, оставив их навсегда при низших формах труда и не посвятив в тайну его научной организации. Напротив, основная цель — сосредоточить внимание учащихся на конкретной форме труда с той целью, чтобы, исходя отсюда, дать научное освещение ее и таким образом двинуть ее на ту ступень, которая сама собой выведет к коммунистическому производству. В верхах органов просвещения спор, повидимому, затих, школа именуется по прежнему единой индустриальной политехнической трудовой школой, но признается, что в ней в переходную эпоху должны иметь место вышеуказанные типы, каждый из которых ориентируется на определенном конкретном производстве, смотря по месту и времени. Спор можно считать исчерпанным вверху, но возможно его повторение в низах, где имеются определенные традиции для его возникновения. Учительская масса в ее наиболее интеллигентном составе является ярой сторонницей общего образования и противницей образования профессионального. Здесь положение уже несколько иное. Там противники профессионализации опасались за судьбу научно организованных форм труда при профессиональном образовании. Здесь, наоборот, идеалистически настроенное учительство, по своему социальному положению квалифицируемое как мелко-буржуазная интеллигенция, выражает отвращение ко всякой конкретной форме трудовой деятельности, считая единственно желательным общее образование, не дающее никаких определенных трудовых навыков.

ков, но за то влекущее за собой ту расплывчатость, ту душевную мягкотелость и неясность идей и целей, которые особенно характерны для русского интеллигента, образованного вообще и непригодного ни к чему в частности. Для трудовой школы здесь нужно видеть особенно опасное место, так как массовое учительство, как и обыватель, еще долго будут тянуть в сторону общего образования. Вероятно, еще много усилий придется употребить на то, чтобы разъяснить массовому учительству его практическую непригодность и трудовую непроизводительность, созданную его исключительно общим образованием, а равным образом и то, что само по себе общее образование есть ни что иное, как только идеологическое выражение культуры паразитических классов общества, оторвавшихся от непосредственной связи с производством и жизнью.

Итак, первое следствие НЭП в отношении к трудовой школе—то, что вместо единой политехнической школы необходимо будет организовать школы трех вышеуказанных типов в соответствии с конкретными условиями места и времени. Школа, как общее правило, должна будет ориентировать учащихся в наличных формах жизни и труда и вести их, исходя отсюда, к новым более совершенным формам. Коллективная форма производства не сдается таким образом в архив, но, как идеал, освещает тот путь, по которому должно будет неуклонно двигаться производство. Ориентируясь на производстве местного края, располагая вокруг него свой научный материал, школа по необходимости сделается нужной для населения не как рассадник канцелярских знаний и умений, чем в особенности дорожит в школе современной крестьянин, а именно как школа, дающая реальные знания и умения. Разумеется, население к такой школе долгое время будет относиться скептически и с недоверием, так как фактически оно видело и знало до сих пор только одну школу, в которой молодое поколение систематически муштровалось для целей буржуазного строя: практический смысл крестьянина не даром сумел выделить из всего школьного материала только чтение, письмо и счет, как наиболее реальные и наиболее ценные умения.

Что касается способов воспитательного воздействия в школе периода НЭП, по этому вопросу совершенно определено высказалось партийное совещание к 8 съезду Советов, которое вынесло следующее постановление: „Указывая на детский дом, как целостное коммунистическое воспитательное учреждение, обнимающее всю жизнь ребенка и как на жела-

тельную форму осуществления социально-воспитательных задач Собрание констатирует, однако, что огромное большинство детей останется тем не менее на некоторое время разделенным семьей и школой. Проблема социального воспитания для ближайшего времени остается по-прежнему по преимуществу школьной проблемой. Условия переходного боевого периода исключают возможность немедленной конкретизации идей детского дома и вынуждают временно сосредоточиться с величайшим вниманием на переходных формах детских учреждений, в том числе и на школе, неустанно прививая к ним, полностью и по частям, функции детского дома и строя их, как части единой системы. — Такое решение само собой понятно, раз в основу внутренней политики государства положено признание, что мы живем в переходный период, когда господствуют некоммунистические формы хозяйства и когда семья и институт частной собственности определяют собой формы жизни в гораздо большей степени, чем ожидаемый коммунистический строй, когда сама советская власть вынуждена усвоить себе на время функции этого переходного некоммунистического периода в роде торговли и пр. Как образовательная умственная работа в школе в соответствии с местными условиями хозяйственной жизни, так равным образом и воспитательная работа в школе в соответствии с различными условиями общественной жизни должна отлиться в несколько форм, которые однакоже имеют для себя идеалом одну общую форму школы — коммуны.

Пока еще функционирует семья, пока она притязает на свое право воспитания детей, нельзя насильственно отрывать детей от родителей и от семьи и изолировать их в детских домах, тем более, что и сами детские дома в современной их конструкции представляют собой учреждения весьма сомнительного достоинства. Однакоже необходимо признать, что уже в переходный период детские дома организуются, как наиболее желательная и наиболее полная форма социального воспитания, как предвосхищение будущей универсальной формы социальной жизни детей, в первую очередь для детей — сирот, а затем и для детей тех родителей, которые нашли бы возможным для себя передать своих детей в ведение детских домов. Для всех остальных детей организационной формой социального воспитания в переходную эпоху по-прежнему останется школа, охватывающая всего несколько часов дневной жизни ребенка и детский сад (для до-школьного возраста). Однакоже, принимая во внимание, что семья неудержимо разлагается и не может

предоставить детям в условиях семейной обстановки необходимых образовательных и воспитательных средств, идеалом для каждой школы и каждого сада необходимо признать превращение их в детский дом, охватывающий жизнь ребенка полностью. Сделать этот переход возможно только постепенно окружая сад и школу целым рядом учреждений, которые, будучи привлекательными для детей в воспитательном и образовательном отношении, постепенно захватывали бы дневное время детей, отнимая его от семьи и улицы с их разлагающими индивидуалистическими влияниями. Обростая такими учреждениями—библиотеками, клубами, кружками, обществами, вольными артелями, коммунами, экскурсионными отрядами, пунктами физического воспитания, детскими студиями искусств и т. п., сады и школы постепенно превратятся в дневные детские дома, охватывая все время ребенка дошкольного и школьного возраста за исключением сна. Окончательная эволюция их в постоянные детские дома совершится по мере того, как будут социализироваться формы общественной жизни и разлагаться старые индивидуалистические порежитки ее. Таким образом будет достигнуто единство идеала и соблюдена постепенность в организации социального воспитания.

Подводя итоги сделанному обзору основных моментов в процессе организации трудовой школы, возможно констатировать следующее: 1) в период ЦЭП идея трудовой школы была формулирована преимущественно со стороны формальной, как новый метод ведения школьной работы; 2) только с началом социалистической революции была полностью провозглашена идея трудовой школы, предназначенной наиболее совершенными методами служить целям политического и экономического освобождения народных масс путем систематического введения учащихся с первых дней их школьной жизни в технику научной организации современной производственной работы человечества и его общественного устройства. В процессе осуществления этой идеи не сразу пришлось стать на наиболее конкретную и реальную почву, а именно: 3) в период СЭП трудовая школа мыслилась в условиях вполне развернутого строя коммунистического общества, какового в действительности не удалось наладить, и потому каких-либо реальных форм трудовая школа в этот период не получила; 4) в период НЭП трудовая школа мыслится в конкретных условиях данного места и времени с их наличным производством и наличными формами общественной жизни и ставит себе задачи, исходя из этих конкрет-

ных, местных условий жизни и труда, дать им научное освещение и показать формы их научной организации.—Можно сказать таким образом, что трудовая школа пережила в своем развитии 4 стадии—стадию формулировки ее методических принципов, стадию социально-политического определения ее задач, стадию романтического увлечения возможностью непосредственного перехода к коммунистическому строю и, наконец, стадию реалистического вникания в конкретные местные формы труда и жизни. В последней стадии находимся мы в настоящий период. Каждая стадия развития и организации идеи трудовой школы предъявляла учительству ответственные задания и на всех этих стадиях учительство на высоте своих задач не стояло: массовое учительство до сих пор еще не усвоило себе методических достижений трудовой школы; массовое учительство до сих пор еще не понимает социально политического обоснования идеи трудовой школы, так как до сих пор охвачено в состоянии аполитической инертности; в связи с этим в период романтического увлечения руководящих верхов революции близостью коммунистического периода, учительство искажило идею трудового воспитания на толстовско народнический манер, обогатившись низшие формы труда (самообслуживание, ремесло и пр.) и измучившись ими детей; в последнем реалистическом периоде учительство стоит в полном недоумении перед теми задачами ориентировки школы на местном производственном и общественном материале, которые выдвигаются перед ним, так как само оно до сих пор получило только идеалистическое общее образование, так бесконечно удаленное от конкретной действительности, которая всеми идеалистами привычно трактуется, как нечто низшее, грязное и недостойное внимания истинно интеллигентного человека.

Если в виду этих бесспорных фактов не будут в ближайшем же времени созданы экстренные и чрезвычайные меры к технической, политической и педагогической переподготовке работников просвещения, если органы просвещения, эти наиболее консервативные после церкви органы государства, попрежнему будут удовлетворяться одной только бюрократической стороной работы, если, наконец, само учительство в лице Союза не потребует, чтобы такие меры были приняты немедленно и чтобы на их организацию были брошены все возможные средства Наркомпроса и Республики, мы силою вещей опять окажемся перед новым крахом и вступим в следующий новый период в истории трудовой школы, когда на первое место будет выдвинут лозунг: сначала под-

готовка сознательных, умелых и творчески продуктивных работников". Но бесконечно лучше будет, если этот новый период будет создан нами самими, чем если его продиктует нам суровая и неумолимая действительность, как следствие нашей близорукости, продиктует тогда, когда будет уже сравнительно поздно.

В. С—ский.

Задачи народной школы.

Мы постараемся дать народной школе такую программу, чтобы дети всех классов населения могли найти в ней именно то, к чему они стремятся, и чтобы всякий ребенок получил в ней воспитание и обучение и стал бы цельной личностью. И разве есть название, которое бы лучше выражало преследуемую нами цель, чем название „народная школа“. Мы стремимся создать народную школу в лучшем и благороднейшем смысле этого слова, такую школу, которая нужна народу, которая старается удовлетворить все его запросы; мы стремимся создать школу, которая своей главной целью ставит воспитание подрастающего поколения, которая способствует успешному развитию всех заложенных в человеке способностей; мы стремимся, насколько возможно, создать такую школу, где духовные и физические силы молодежи, пройдя горнило испытания, проявятся в наивысшей степени; мы стремимся создать школу, которая всем пожертвует для ребенка, разделит его помыслы, захочет понять его запросы, будет претупреждать все его желания, поведет его по стезе добродетели, уберет его от заблуждения, порока и пошлости,—словом, мы мечтаем создать такую школу, которая заслужит полное доверие родителей и о которой в зрелом возрасте всякий вспомнит с радостью и благодарностью. Мы мечтаем видеть во главе народной школы коллегию учителей, которая чувствует, мыслит и живет, как народ, которая получила строго научную подготовку и обладает практической и технической сноровкой,—мы мечтаем о таких учителях, которые готовы принести себя в жертву делу школы и воспитания, которые не преследуют эгоистических целей, которые с одинаковой любовью и самоотвержением относятся к слабому и сильному, к бедному и богатому, к одаренному и бездарному,—словом я мечтаю видеть во главе школы таких учителей, которые готовы обо всех заботиться и всем быть полезными. Такую школу народ оценит и полюбит, та-

кой школе он станет доверять; на ее нужды он отпустит большие средства, так как пожелает, чтобы она выполнила свое высокое назначение. Народ будет беречь ее, как сокровище — тогда, ведь, народ, ученики и учителя будут составлять неразрывное целое. Вот что мы понимаем под трудовой школой. О такой школе мечтал уже Песталоцци, такой и будет народная школа в истинном значении этого слова.

Э. Эртли.

Примечание: Небольшой по размерам отрывок из книги швейцарского педагога Эртли имеет целью оживить в сознании работника просвещения трудовой школы те элементарные задачи последней, которые скрыты уже в самом наименовании школы «народной», но которые так основательно выветрились из нашего сознания, что эпитет «народный», обычно прилагаемый нами к школе и к учителю, несколько не препятствует последним быть совершенно далекими от подлинных интересов народа. Исходя из анализа вышеприведенного эпитета. Эртли и пытается формулировать целый ряд задач, осуществления которых так настойчиво требуют идеологи трудовой школы. Настоящее примечание делается автором согласно предложению Комиссии при Г. У. С. Акцентра КНКПр В. С-ский.

Трудовая школа--школа активности и свободы учащегося.

1. Центр тяжести в работе старой и новой школы.

Основная педагогическая ошибка старой школы в том, что для нее не существовал ребенок с его живыми интересами и потребностями, с его влечением к развитию и неустанной любознательностью. Старая школа игнорировала ребенка, как если бы он совершенно не входил составной частью в тот процесс обучения, который эта школа с такой старательностью организовала. За то все внимание старой школы было безраздельно поглощено официальной программой, которая составлялась независимо от интересов данного конкретного ребенка и которую, согласно требованиям отвлеченной системы, следовало выполнить в определенного рода срок, так чтобы учащийся на экзаменах или других испытаниях мог безошибочно изложить в устной или письменной форме любой отдел программы. На этом требовании систематического прохождения программы по возможности в одно время и в одинаковые сроки по всей стране, не считаясь ни с бытовыми условиями места и времени, ни тем более с психологическими особенностями ребенка, был построен весь порядок школьной жизни: классы, уроки, программы, учебники, задавание, спрашивание и отвечание, экзамены, репетиции,—словом, все то, что давным давно уже бесспорно осуждено передовой педагогической мыслью, но что традиционно продолжает существовать во всякой школе и без чего обыватель-педагог и обыватель-гражданин не могут представить себе какого бы то ни было ученья. «Припомните, спрашивает Вентцель, как обыкновенно возникает то образцовое воспитательное и образовательное учреждение, в которое мы спешим поскорее отдать наших детей. Обыкновенно является одно или несколько лиц в качестве учредителей. Эти лица разрабатывают подробно проект школы, план занятий в ней, программы и т. д., затем нанимается подходящее помещение для школы, приглашается определенный контингент учителей по тем или другим учебным предметам проходимого в школе курса и только уже в заключение появляются дети, которых родители отдают в эту школу. Так создавались до сих пор все школы, какой бы характер они ни носили. То, что должно быть в конце дела, здесь является в начале, тогда как то, что естественно должно быть в самом начале, с чего надо исходить, то появляется только в конце. Еще нет на лицо детей, а уже создается школа с самыми подробными планами, программами,

с самой детально разработанной сметой, с твердо установленным комплектом учителей. Жизнь школы скована с самого начала, с самого начала заключена в железные рамки. Школа, не зная еще индивидуальной природы детей, позаботилась уже создать те формы, по которым пойдет, как по рельсам, их мнимо-свободное духовное развитие.

Исходя из признания полной ошибочности и психологической несообразности такой позиции старой школы, школа новая центром своего внимания ставит не мертвую программу, а живые интересы ребенка; она не требует систематического прохождения курсов и предпочитает преподавание эпизодическое, которое своей случайностью и мнимой беспорядочностью приводит в ужас педагога старого закала; она не знает учебников и экзаменов; она не будет несколько огорчена, если рухнет без следа свойственный старой школе порядок занятий по звонкам и часам. Она вводит учащихся в условия естественной жизни, не регулируемой ничем, кроме живых интересов и непосредственной активности ребенка «Этот путь, говорит Вентцель, является полной антитезой старого пути. Там дети являлись в конце, в уже готовую школу. Здесь дети фигурируют в самом начале, готовой школы нет, ее нужно еще только создать и дети вместе с родителями и всеми теми, кто принимает близко к сердцу их свободное физическое и духовное развитие, участвуют в создании, в творчестве этой школы, при чем эта школа создается не сразу, не вдруг, а долгим, медленным путем свободного естественного самопроизвольного органического развития. Школа, как живой организм, растет, развивается, изменяет свои формы и становится постепенно местом, все более совершенно удовлетворяющим естественные жизненные запросы своих воспитанников. А это все только и может быть в том случае, если дети участвуют сами в создании школы, если школа, в которой они учатся, есть школа не только для них, а есть вместе с тем и их школа, их творение, плод также и их рук. Тогда только она может стать для них чем то бесконечно дорогим, заветным тогда только она будет для них источником света, который будет светить им всю жизнь. В противном случае школа станет местом каторги, мучений, подъяремного труда, неудовлетворенных душевных запросов, местом, из которого хотелось бы бежать без оглядки, которое хотелось бы забыть навсегда. Только идя естественным свободным путем органического развития, только взяв за свою исходную точку детей, не детей вообще, а тот или другой определенный комплект детей, только привлекая самих детей к участию в творчестве и создании *своей* школы, школы для себя, новая школа избегнет того подводного камня, о который может разбиться ее корабль».

Привыкший к формам работы, практиковавшимся в старой школе, работник просвещения скептически выслушивает суждения о новой школе и методах ее работы и с недоумением спрашивает: да где же

существует такая школа, мыслима ли она, создавал кто либо такую школу. Бесспорно, такой школы не создано, но она должна быть создана добровольным творчеством учителя, понявшего необходимость ее создания. И бесспорно, что уже в наше время конкретные черты такой школы по частям довольно ясно обрисовываются в теоретических суждениях и в практических опытах отдельных передовых педагогов, чтобы иметь право сказать, что такая школа возможна, что она будет создана в самое короткое время, как только она завоюет себе сочувствие учителя.

В. С — ский

Педагогические предрассудки учебной школы.

Предрассудки учителей старой школы — главное препятствие для возникновения новой школы. Поэтому крайне важно начать именно с указания этих предрассудков.

Первый из них — „урок“. Учитель почему то думает, что его занятия с детьми должны, независимо от темы и предмета, регулироваться исключительно стрелкой его часов. Но почему так необходимо, чтобы занятия языком или литературой продолжались ежедневно ровно 45 минут, не больше и не меньше. Почему необходимо заниматься математикой ровно столько же времени, сколько и языком. Зачем вообще так мистически веровать в педагогический смысл пресловутого школьного часа. Разве же не может быть занятий в 30, 20, 15 минут, в 1 ч. 10 м., 1 ч. 20 м. и т. д? Разве продолжительность занятий не должна определяться интересами данных занятий, существом дела, а не минутной стрелкой?

Этот школьный час обычно заполняется „объяснениями“ учителя и „ответанием уроков“ учениками. Учитель и до сих пор не может усвоить мысли, высказанной Коменским почти 300 лет тому назад, чтобы учащие меньше учили, а учащиеся больше учились. Объяснение учителя — опасность для самостоятельной работы детского ума. Хороший урок — такой, когда ученики сами при участии учителя находят нужные объяснения. Тот учитель, который много объясняет, немногим лучше того учителя, который в старину задавал „от“ и „до“. Прежде зубрили учебник, а теперь зубрят „объяснения учителя“. Да, чаще всего именно зубрят, так как ответ, даже в четверть верный, найденный самостоятельно, для ребенка гораздо важнее, чем ответ, наполовину услышанный и наполовину

понятый: последнее приводит к лености мышления и ума. Поэтому не отвечайте на вопросы ваших детей всегда прямо, но, поскольку дети имеют для этого силы и опыт, давайте им условия, в которых они могли бы получить ответ сами из круга своего опыта.

Что же касается „отвечания уроков“, то гладкая и связанная, беглая и длинная речь ребенка на „ученую тему“ чаще всего, как всему миру, в том числе и учительскому, прекрасно известно, является простым попугайничаньем. Слушая прекрасные ответы учеников, рассыпающиеся, как карточный домик, от „не по книжке“ поставленного вопроса, невольно спрашиваешь себя: кого дурачит учитель—ассистента ли, родителей ли, ученика, или же самого себя. Никто в мире, кроме учеников, не приобретает своих часто богатых знаний посредством столь странного и условного чисто механического способа, как учение уроков. Кроме того, если наши ученики не знают предмета в целом, знают только стрывочные уроки из него то в этом виновата исключительно „урочная система“. В наших школах нет ни истории, ни географии, ни естествознания, в ней существуют отдельные уроки по истории, географии и т. д.

Второй педагогический предрассудок—*„Учебные предметы“*. У нас до сих пор не было школы, как цельного организма. Школьный день—логический винегрет механически связанных (посредством перемены, ранца ученика и расписания) отдельных учебных предметов. В результате пяти различных уроков и вечерней подготовки к стольким же урокам на завтрашний день у ученика может получиться в голове только каша. Обычный школьный день в смысле единства и преемственности классной работы—сплошной кавардак, и современная школа в умственном отношении—какая то кувыркколлегия. А затем разве не все уроки являются уроками речи, письма и чтения, разве разумно не связывать математику с реальными знаниями? Разве история и география не объединяются в родиноведении, страноведении и мироведении? К чему такая схематизация знаний на первой ступени обучения? Не лучше ли целостное образование, изучение цельной конкретной действительности? Наш ученик должен изучать мир и жизнь а не арифметику и физику; нельзя отождествлять знания живой жизни с знанием отвлеченных наук и надо начинать образование с знаний первого рода. Но школьный педант умеет учить арифметике, физике и т. п., но обучать познанию окружающей жизни он неспособен. Когда я впервые выступал с призывом: „учите жизни“, то у некото-

рых из моих слушателей от смущения глаза лезли на лоб, и они тревожно спрашивали: „А с арифметикой и диктовками как быть, чтобы они не пострадали?“ Бедняки! Они бесконечно богатую и поучительную жизнь всю целиком с великим счастьем отдали бы за затасканный учебник. И мне гораздо более нравились другие жертвы современной подготовки учителей, которые робко спрашивали у меня: „мы не умеем учить жизни, дайте нам программу и учебник“.

Третий педагогический предрассудок— „класс“. У современных учителей—исключительно „классовая“ точка зрения. Строго говоря, у нас нет школы, а есть только классы. Дети группируются по этим классам по хронологическому признаку и по количеству пройденных учебников, при чем однородность работы, способности и общее развитие мало принимаются во внимание: быстро и медленно работающие, развитые и тупые, все валяются в общую кучу второго отделения, раз прошли“, напр., первую книгу для чтения и первую часть задачника. При этом различные отделения в своих работах тщательно изолируются друг от друга. Словом, класс—психологический винигрет самых разнообразных индивидуумов, старательно изолируемых от другого такого же винигрета.

Разбив школу на подобные классы, растерзав жизнь на предметы, а предметы на уроки, превратив школьный день в калейдоскоп бессвязных уроков, уничтожив таким образом цельность и последовательность занятий ребенка, учителя затем начинают упрекать новую школу в том, что в ней нет системы и последовательности, сваливая таким образом свой же главный грех на чужую голову. Дело в том, что под системой эти учителя понимают традиционный распорядок учебного материала в старых книжках, не понимая того, что подобная система есть мнимая система.

В учебниках знания все же не располагаются в логическом порядке, так как подобный порядок возможен в чистом виде только в дедуктивных науках и для ребенка минимально доступен, и в школьных учебниках мы имеем лишь суррогаты „системы“. Знания для ребенка должны располагаться в дидактическом порядке, т. е. сообразно ходу развития ребенка. Но такая „система“ основана на психологии, и именно, мы, идущие от интересов и запросов ребенка, в этом смысле больше систематики, нежели наши противники, пичкающие ребенка вопреки его психологии „научнообразными“ системами, суррогатами логики. И мнимо логическая связь изложений в учебниках ускользает от ребенка, так что по-

следний в конце концов обычно улавливает лишь разрозненные осколки знаний. Такова цельность знания учеников тех, кто упрекает нас, поборников жизненного и цельного образования, в посягательстве на эту цельность. Наши ультра-сухие школьные педанты, вероятно и до конца дней своих не поймут, что настоящая научная система не в лысой голове школьного деятеля и не в сухих учебниках, но открывается в жизни и окружающей действительности и последовательность для ученика есть последовательность мыслей не учителя, а ученика.

Следующий предрассудок—*недоверие к ребенку и жизни*. Старый учитель глубоко убежден, что ребенок учится только тогда, когда его учит учитель. Ему и в голову не приходит, что всякий ребенок в школьном возрасте—коллекционер и следовательно, классификатор, что всякий ребенок еще в колыбели экспериментатор. Ему и в голову не приходит, что жизнь учит, а работа заставляет думать, и что ребенок много думает, если жизнь ему дает достаточно впечатлений, а работа—вопросов. Старый учитель воображает, что ученик развивается только тогда, когда учит объясненные учителем уроки.

Его недоверие к ребенку и жизни достигает апогея. Он убежден, что жизнь—беспорядок и что ребенок вне учительского надзора непрерывно грешит. Поэтому он думает, что ученика надо воспитывать самым энергичным образом, забывая, что энергия учителя часто убивает энергию ученика. Он думает, что класс работает, если он работает за класс.

Следующий предрассудок—*требование, —чтобы все занимались одним и тем же*. Почему то учитель думает, что в противном случае произойдет беспорядок, в душевной простоте смешивая порядок с однообразием и забывая, что от того, что у людей разные лица, беспорядок не получается. Конечно, учителю удобнее следить, если все дети превращаются в одного, но можно ли до такой степени увлекаться удобствами учителя.

Есть еще много других предрассудков, напр., отождествление учительского дела с чиновничьей службой, переоценка отвлеченного мышления и чисто умственного труда, пристрастие к книжке и отвращение к мастерству, натаскивание детей к следующей школе и т. п. Мы затронули только те предрассудки, которые с самого начала мешали бы принятию идей трудовой школы. В заключение я хотел бы отметить еще один предрассудок. Это—мнение, что все описанные мной

взгляды принадлежат давно прошедшему времени. О, нет, они, по моему мнению, и сейчас глубоко живы.

Поймите когонибудь из учителей, ворчащих на новую школу, и разговоритесь с этим поклонником цусимско-брестской школы. Вы увидите, как скверно беспомощен он перед идеями новой педагогики и как у него старые прелести ежеминутно воскресают. Нам предстоит долгая и упорная борьба за новую школу и она достанется нам с гораздо большим трудом, чем все остальное. Но если мы завоюем ее, тогда народ будет иметь все основания праздновать свою окончательную и самую решительную победу.

П. П. Блонский.

Как построить обучение на детских интересах.

Те психические двигатели, которыми рассчитывают пользоваться при обучении, служат определением того, чему надо и чему не надо учить, и наоборот, то или иное предлагаемое знание всегда до некоторой степени определяет, какие именно силы оно вызовет к действию, так что между душевными двигателями и образовательным материалом существует взаимная связь, с которой надо считаться.

Однако многие наставники об этом не думают и воображают, что можно учить детей, чему угодно и когда угодно. Они хорошо знают, что окружающая нас естественная среда довольно устойчива и на нее мы не можем действовать, как нам вздумается, почему же им не приходит в голову, что человек также представляет собой устойчивую среду, с которой невозможно распоряжаться по произволу?

Во времена давно прошедшие порешили начинать обучение детей с чтения, письма орфографии, одного или нескольких языков. Тотчас же понадобилось прибегнуть к принудительным мерам, вселять страх к учителю. И вот, начиная с древних времен вплоть до нашего, то палка и линейка, то уроки в виде наказания, оставление в классе, считались необходимыми, хотя и не особенно почетными вспомогательными средствами образования. И если теперь мы, люди новейшего времени, отказываемся вызывать в детях чувство страха, побуждающее их к занятиям, мы должны также отказаться начинать обучение с того, с чего обыкновенно начинают.

Какого рода знания прежде всего идут навстречу любознательности, которую особенно надѡ ценить и вселчески поддерживать? Я лично убежден, что то будут знания, касающиеся непосредственно окружающей ребенка среды. Правда, детская любознательность непродолжительна и изменчива, но какова бы она ни была, в существовании ее нельзя сомневаться. Вопрос лишь в том, найдутся ли точки соприкосновения между окружающей средой и чувством любознательности ребенка, что для меня кажется очевидным. Все, что мы видим вокруг: земля, вода, небо, растения, животные, наконец, события человеческой жизни,—все это содержит в себе громадное количество материала, способного не только заинтересовать ребенка, но и вызвать в нем чувства удивления, восторга и вообще породить в душе целый ряд самых разнообразных ощущений. И вот, имея в своем распоряжении весь этот подвижной, волнующийся, сверкающий красками мир, мы, жалкие педагоги до такой степени сбились с пути, что показываем ребенку прежде всего буквы, затем цифры, потом учим его орфографии, латыни и мы еще удивляемся, что ребенок, жаждущий жизни и со всех сторон окруженный ею, остается холодным и безучастным перед всей этой мертвиной, и пребываем в наивной уверенности, что имеем опыт относительно размеров детской любознательности.

Мы имеем перед собой ребенка с его вечным стремлением к движению, с живостью и изменчивостью его впечатлений, с слабо развитой способностью и изменчивостью его впечатлений, с слабо развитой способностью внимания и с кратковременным интересом ко всему, кроме игры. Потому нам предстоит заинтересовать его не только предметом, но и умелым его преподаванием. К этому искусству прислушают люди зрелого возраста, отчего оно и является особенно трудным, так как впечатления, воспринимаемые развитым интеллектом, совершенно отличны от впечатлений ребенка. Большого труда стоит понять его душевные процессы и еще большего — к ним приспособиться, потому что для этого надо самому стать до некоторой степени ребенком, а это не легко. Одно из заблуждений, общих педагогам, как прошлого, так в большинстве случаев и настоящего времени, состоит в том, что они располагают обучение детей по плану, годному для взрослых. То, что мы знаем, представляет собой в нашем уме нечто целое, более или менее связанное систематическое. Но требовать от ребенка, чтобы он приобретал знания в той форме, какую они приобрели в сознании взрослых людей, значит впадать в большое и вредное заблуждение, послед-

ствием которого является преподавание чисто догматическое: сиди смирно, молчи и слушай, я сообщу тебе то-то и то-то в стройном порядке и в той именно последовательности, которая установлена выдающимися умами целого ряда поколений“.

Такого рода обучение, вытекающее из наших собственных желаний и не обращающее ни малейшего внимания на детскую природу, я предлагаю заменить обучением, которое исходило бы из наблюдений над этой именно природой.

Обыкновенно ребенок готов проводить все свое время в игре. Его ум требует деятельности, как и тело; пассивное состояние равно несвойственно ни тому, ни другому. И если удастся нам удерживать в таком неестественном состоянии тело ребенка, то ум его положительно не поддастся нашим требованиям, над ним бессильна даже воля самого ребенка. Непокорность детского ума есть явление вполне нормальное и почти бессознательное. Можем ли мы в этом случае уступить ребенку, предоставив ему необходимую для него свободу умственной деятельности и согласовать наши намерения с требованиями его природы? Я полагаю—да, и осуществление этой задачи есть дело нашего искусства. В нашем распоряжении имеется бесчисленное количество предметов, способных возбудить интерес в ребенке, но лишь при известных условиях и в известное время. Мы имеем всегда почти полную возможность показать ребенку тот предмет, на который желательно обратить его внимание. Это средство только потому кажется нам ничтожным, что оно всегда у нас под руками, между тем из него можно извлечь огромную пользу, если только умело им пользоваться и не надоедать ребенку излишним рвением. Например, мне кажется, что данный предмет, который я предлагаю вниманию ребенка, должен его заинтересовать. Но вдруг выходит, что этот предмет решительно не затрагивает его любознательности и несколько его не интересует. Отсюда я делаю вывод, что я представил предмет с той стороны, которая вовсе не подходила к умственному настроению ребенка в данную минуту. Но я знаю, во первых, что благодаря присущей ему живости, он завтра же может заинтересоваться тем, к чему нынче оказался равнодушен, а во вторых, я сам могу попытаться обратить его внимание на другую сторону предмета и тем вызвать к нему интерес. Во всяком случае я воздержусь от нравоучений и не стану распространяться относительно пользы изучения данного предмета, потому что именно этим способом я рискую окончательно подавить интерес, который я добиваюсь „вызвать.“

„Однако, таким образом вы очутитесь во власти ребенка с его неустойчивой любознательностью и скоропреходящим вниманием? Значит он будет распоряжаться своим образованием, а наставник окажется у него в подчинении“? Нет, я не буду в подчинении у ребенка, но считаю необходимым подчиняться требованиям *детства*, что далеко не одно и то же. Я внимательно слежу и наблюдаю за ним и стараюсь мягким и тихим образом расположить его к тому, что я считаю нужным. Вы воображаете, что, совершая насилие над природой, одерживаете над ней победу, а на деле достигаете только внешних эффектов.

„У вас нет программы, говорят мне,—вы не знаете, чему будите учить нынче, чему завтра“. Неправда, общая программа у меня есть; я даже каждый дань знаю, с чем собираюсь знакомить детей. Я только не знаю, смогу ли привести в исполнение свое намерение. И ваше дело вовсе не лучше поставлено, чем мое. Конечно, вы обладаете наиточнейшей программой, урок каждого дня у вас строго рассчитан и вы обязательно проводите его с беспощадным упорством, не заботясь о последствиях. Но представьте себе, что произойдет, если ребенок не понял, или даже вовсе не слушал вашего урока. При чем тут ваша программа? В действительности она существует только для вас.

Надо различать два рода любознательности. Одна, наиболее ценная, вызывается самопроизвольно, непосредственно данным предметом. Вторая как бы передается от одного субъекта к другому. Например, ребенок замечает, что товарищ или учитель внимательно рассматривают какой—нибудь предмет,—и он сам начинает его рассматривать. Он становится любознательным потому, что видит кругом себя любознательных людей. Этот второй род любознательности, будучи ниже первого, все таки имеет большую долю ценности. Если мы возьмем группу детей, то заметим, что разные дети будут интересоваться разными предметами. Но возможно, что среди них найдется один, который заинтересуется всем. Вот на него то мы и должны обратить особенное внимание. С ним, главным образом, учитель будет останавливаться над тем или иным предметом, ему будет давать ответы, не теряя из виду других, зорко наблюдая в то же время, кто из детей присоединится к ним, а кто вовсе не подойдет. Само собой разумеется, что учитель не будет постоянно сидеть с детьми в четырех стенах. Они отправятся за город, или пойдут смотреть, как производятся работы в мастерских. Экскурсии отличаются способностью поддерживать детский ум в особен-

но деятельном состоянии и тем, конечно, содействуют проявлению любознательности. Иногда, впрочем, придется оставаться в школе, если возникнет интерес к предмету, которого нет ни в поле, ни в мастерской.

Учитель всегда имеет возможность привлечь внимание детей к тому или иному предмету. — стоит ему самому заинтересоваться этим предметом. Вместо того, чтобы сказать „смотрите“, он сам смотрит, наблюдает, любит, удивляется. Из группы детей, наверное, найдется хоть один, который обратит на это внимание и сам заинтересуется; ему же в свою очередь начнут подражать другие. Пример и подражательная способность — наши постоянные помощники. Однако учитель должен осторожно относиться к своему делу. Нельзя преувеличить того состояния напряженного внимания, в котором ему предстоит постоянно держать настороже свой зрелый ум, свое систематическое образование, приобретенные навыки. Он обладает способностью к отвлеченному мышлению; да остерегается он предположить таковую в детях и преподносить им готовые обобщения. Собственные его познания связи и отношений между явлениями грозят опасностью черезчур пространственных ответов на детские вопросы. Он может увлечься и сказать гораздо больше того, что требует ребенок. Но он ошибается, ребенок уже перестал его слушать. Если учитель, отдаваясь увлечению, будет продолжать свою речь, он очутится собственным своим слушателем и упустит из виду свою аудиторию. А между тем никогда нельзя упускать из виду детей, надо зорко наблюдать за действием на них своих слов, выражается ли оно в разговоре или в молчании и особенно надо уметь понимать это молчание. Вот я поднимаю с земли кусок гранита. Я не обращаюсь к детям с такими словами, которые бы указывали на мое желание их поучать. Я предпочитаю сам внимательно рассматривать этот камешек и выжидать, пока меня спросят что-либо о нем. И никогда из ответа на заданный вопрос я не сделаю урока. Вместе с тем я вовсе не считаю нужным быть молчаливым. Напротив, я громко высказываю свои соображения; хотя — меня слушают, хотя — нет. Это последнее обстоятельство меня не обескураживает, потому что я и не желаю разыгрывать роль проповедника, я разговариваю сам с собой. „Вот красивое дерево.. Как хорошо в деревне.. Человек, приручивший собаку, оказал нам большую услугу..“ Если никто не ответит на мои слова, меня это не удивит и не огорчит; наверное, кто-нибудь из детей впоследствии вспомнит кое-что из сказанного и начнет меня расспрашивать по этому поводу.

Остановясь перед распиленным деревом, я начну считать его годовичные кольца. Если меня спросят, что я делаю, я дам самый краткий ответ, между тем, пользуясь этим случаем, можно было бы дать урок по физиологии растений. Однако я воздержусь от соблазна, разве только кто-нибудь из детей начнет осаждать меня вопросами, тогда, разумеется, я должен буду его удовлетворить. Весной я обращу свое внимание на сок, вытекающий из перерезанной ветки, или возьму два разных цветка одного семейства и начну их сравнивать. Если кто-нибудь полюбопытствует узнать, что я разглядываю, то я замечу, что эти цветки похожи друг на друга. Если я повторю подобное сравнение еще и еще раз, то, следуя моему примеру, кто-нибудь из детей, наверное, сам, начнет разыскивать сходство между цветами. Среди окружающей нас природы, с одной стороны, и произведений человеческой изобретательности, с другой, мы должны бы всю жизнь переходить от изумления к изумлению. Что мешает нам рассматривать с удивлением, даже с восхищением, напр., пилу, рубанок, замок, гвоздь? Масса творческой мысли воплощена во всех предметах, служащих для нашего удобства, и мысль эта ясно выступает перед наблюдательным взором исследователя.

Вполне понимаю, до какой степени многим покажутся утомительными предлагаемые мною педагогические приемы, отвергающие всякое насилие над детьми и обязывающие учителя возбуждать охоту к свободному проявлению их сил, подстергать их любознательность, идя ей навстречу и стараясь дать ей наилучшее удовлетворение, причем дети, чувствуя себя свободно, будут проявлять самые разнообразные стремления и учителю придется следовать за ними во всевозможных направлениях. Конечно, скажут, что дети будут бездельничать, а учитель никогда не справится со своими многосложными обязанностями: на это не хватит ни времени, ни сил. Замечания такого рода основываются на мнимом знакомстве с детской натурой, которого на самом деле нет. Детям принято приписывать какую-то лень и неподвижность мысли и упорную невосприимчивость к знаниям, что в действительности и наблюдается относительно тех знаний, которые им обыкновенно предлагают. Попробуйте покормить человека камнями, и вам скоро придется засвидетельствовать, что он лишился аппетита. Но предлагая вниманию ребенка даже предметы для него подходящие, сумеют как то всегда поставить их в такие условия, в результате которых получается неизбежное равнодушие или отвращение. Достаточно

того, что о чем бы ни заговорили с детьми, все принимает характер *обязательного урока*, который надо выучить. Одна-коже я, человек взрослый, не согласился бы слушать ежедневно самые мастерские рассказы при условии их обязательного заучивания. Если бы вы только не спешили с вашей грамотой, орфографией, языками, если бы вы нарушили неподвижность и безмолвие вашего класса и ограничились лишь устным преподаванием, отрешившись от теперешнего бук-вледства, то и тогда вы внесли бы в школу жизнь, которая удивила бы вас. Между тем все это не составляет и поло-вины условий, необходимых для правильной постановки об-разования.

Если я предлагаю изгнать какие бы то ни было взыска-ния, это вовсе не значит, что я не признаю никакого по-рядка. Дети знают, что в известные часы к их услугам та-кие то учителя, но они совершенно свободны в выборе за-нятий. Положим, ребенок не желает принимать участия в уроке, или, вернее, в беседе, которая в данную минуту ве-дется с его товарищами,—ему есть куда пойти, так как классы рисования, музыки, декламации и пр. всегда откры-ты. Открыта также и библиотека. Едва ли я погрешу в зна-нии детской психологии, предполагая, что в каждой из этих комнат постоянно кто-нибудь охотно занимается. Вот эти то занимающиеся и являются соблазнительным примером для каждого нового посетителя. Он волен смотреть, как занима-ются другие, или сам к ним присоединиться—это его дело; от него только строго требуется, чтобы он никого не отвле-кал и никому не мешал. Не думаю, однако, чтобы ребенок мог долго смотреть на работу других, сам ничего не делая. Он, прежде всего, слишком склонен к подражанию, да нако-нец, надо же признать в каждом человеческом существе стремление к деятельности. Если допустить, что встретится такой исключительный субъект, безусловно ленивый и не желающий ничем заняться, то ведь с ним уже никакая си-стема ничего не поделает.

При том способе преподавания, какой я предлагаю для младших классов, пропуск нескольких бесед учеником не име-ет никакого значения. Не раз ему представится случай ус-лышать то, что говорилось в его отсутствие. Моя система позволяет ребенку следовать собственным влечениям. Если его потянет к занятию рисованием, музыкой, или каким бы то ни было предметом, он всегда может удовлетворить своей склонности.

Указывают на то, что детские увлечения недолговечны.

Но за то в то время, когда они захватывают ребенка, он проявляет такие усилия воли, которых никогда не вызвать принуждением. При смене одного увлечения другим те же усилия проявятся в другом направлении. Если считать нежелательной раннюю специализацию, то приходится только радоваться непостоянству детской натуры. В тех же редких случаях, когда в ребенке обнаруживается упорная страсть к одному предмету, мы должны видеть особое призвание, с которым борьба бесполезна. Разумеется, можно помешать ребенку делать то, к чему его влечет, но нельзя добиться, чтобы он с успехом делал что-либо другое.

Говорят также, что ребенок, увлекаясь то тем, то другим, будет только разбрасываться и переходить от одного случайного занятия к другому. Это значит видеть сучок в глазе ближнего. Обратите же внимание, что и вы требуете от детей самых разнохарактерных занятий. Но эта разнохарактерность установлена вами и потому перестает быть таковою в ваших глазах. Вы составили себе произвольное мнение, будто те обрывки знаний, которые вы преподносите ребенку, не влекут за собой никаких дурных последствий только потому, что для них установлены определенные часы и что они навязываются ему вашей волей. А я думаю, что вашей системе присуща та же разбросанность, только отрицательное ее значение не окупается добровольным напряжением детской воли. Я предлагаю не только учить ребенка лишь тому, чему он сам хочет учиться, но непременно учить его *всему*, что он желает знать. Может случиться, что ребенок больше всего интересуется техническим искусством, ему хочется знать производство разных предметов или из чего сделана та или другая вещь. Он ценит ловкость рук и восхищается замысловатым устройством машин. Но на такого рода склонность не только не обращают внимания, ее всячески стараются подавить.

„Ты любишь прозрачность стекла и желаешь знать способ его приготовления, тебя поражает изумительная тонкость часового механизма, и ты допытываешься, каким образом ухитрились сделать, напр., эти колесики. Отвлеки лучше свое внимание от этих пустяков и постарайся запомнить то, что я тебе расскажу относительно века Перикла, затем мы рассмотрим, из за чего поссорились Цезарь с Помпеем. Неужели тебе не будет стыдно обнаружить, что ты ничего не знаешь о войне за испанское наследство?“ Мы недалеко ушли от того времени, когда ученикам вменялось в неперемнную обязанность знать имена богинь, плодов и

цветов, супруга юной Авроры и проч. Это считалось необходимым человеку, желающему вращаться в кругу образованных людей. И до сих пор у нас к одним знаниям относятся с почтением, к другим—с полным пренебрежением. Например история со всеми ее сомнительными и далекими от нас сказаниями пользуется почетом и, наоборот, не видит ничего достойного внимания в тех бесчисленных механических изобретениях, которые именно дают повод изумляться уму и, проницательности человека. Полное невежество в этом отношении вовсе не считается предосудительным.

Я вменил бы себе в неперемennую обязанность дать удовлетворение любознательности ребенка, который желает знать, как переплетают книги и насколько не интересуется тем, что говорил и делал Перикл. Как, разве вы знаете переплетное мастерство и все другие ремесла? По вашему учитель все должен знать?—Вовсе нет. Назначение учителя не в том, чтобы все знать и всему учить, а в том, чтобы помогать ученику научиться тому, чему он хочет. Ребенок желает знать, как переплетаются книги. Разве нельзя войти в сношения с переплетчиком, который мог бы удовлетворить это желание? Навязывая ребенку те знания, которые вам нравятся, вместо тех, которые его интересуют, вы прививаете ему только скуку и лень. Если бы вы уступили его любознательности, то очень возможно, что он сам впоследствии пришел бы к вашей науке; ведь любознательность растет по мере ее удовлетворения, а у детей она обыкновенно принимает самые разнообразные направления.

Заметьте, насколько упрощается роль учителя при такой постановке дела: он явится лишь руководителем, советчиком, имеющим в своем распоряжении очень важные вспомогательные средства. Первым таким средством служат книги, затем товарищество и, наконец, посторонние люди.

В настоящее время преподаватель истории, географии, да и вообще какой бы то ни было науки, берется вести свой курс самостоятельно. Между тем по его предмету имеются напечатанные труды лучших представителей науки, составленные, конечно, со всей возможной тщательностью. Часто книга, выходящая в свет, является плодом многолетней упорной работы, результатом долгих опытов, итогом целой жизни. Молодой, начинающий учитель до некоторой степени перестраивает ее на свой лад по собственному разумению, надо полагать, не особенно надежному. Он стеснен временем, ему необходимо как можно скорее составить свой курс, за который он взялся. Не лучше ли было бы ему дать в руки

учеников труд, который он считает наиболее ценным, чтобы они, знакомясь с данным предметом, учились в то же время пользоваться книгой. Вместо того, чтобы самому ответить на вопрос юноши, я предпочел бы сказать ему: ты найдешь самые точные указания по этому вопросу в таком то труде, просмотри его". Таким образом ученик был бы хоть сколько-нибудь предоставлен самому себе, собственной инициативе, а то ведь у нас учитель почитает за особенную для себя честь заменять собою решительно все: и книги, и весь мир, и даже самого ученика. „Садись, слушай и повторяй!“—вот его единственная вечная формула. Класс, как я его себе представляю, становится просто местом совещания, где в определенные часы присутствует учитель, чтобы давать ответы на вопросы детей, разъяснять их сомнения, указывать им книги для чтения, самому им читать, обсуждая различные замечания, выводы или сочинения, которые ему представляют. В довершение всего надо приучить детей, чтобы они ставили друг другу вопросы и делали взаимную проверку всему, ими усвоенному во время урока. Думаю, что в этом нет ничего противоречащего детской природе, и они очень охотно будут, как спрашивать, так и отвечать Учителю незачем вмешиваться в эти беседы, но за то сколько наблюдений может он сделать при этом и как выяснятся перед ним различные черты ума и характера учеников.

Говорят, что для моей школы понадобятся учителя с исключительными умственными способностями, а мне кажется, что при теперешней постановке дела требуются способности несравненно более исключительные для достижения каких-нибудь результатов. Ясно, что при системе образования, сообразующейся с вкусами и наклонностями ребенка, даже посредственный учитель может добиться хоть какого-нибудь успеха, между тем при системе принудительной с ее тошнотворными уроками он ровно ничего не добьется. Разумеется, наши будущие учителя должны иметь подготовку, но весьма отличную от практикуемой в настоящее время, когда слишком много возлагают надежд на их способность поглощать бесчисленное количество знаний и очень мало заботятся о развитии того специального умения, которое требуется для передачи знаний другим. Потому молодые учителя часто выходят образованными людьми, но очень посредственными или даже никуда негодными преподавателями.

П. Лакомб.

Как осуществляется активное преподавание.

Я не люблю теоретических рассуждений; молодые люди относятся к ним невнимательно и пропускают их мимо ушей. Факты! Факты! Я никогда не устану повторять, что мы придаем слишком большое значение словам: нашим болтливым воспитанием мы создаем только болтунов.

Предположим, что пока я изучаю с моим учеником движение солнца и способ ориентироваться, он внезапно перебивает меня вопросом, к чему все это служит. Какую прекрасную речь я могу сказать ему! Сколько разных разностей могу сообщить ему по этому случаю особенно, если у нас есть посторонние слушатели! Я расскажу ему о пользе путешествий, о выгодах торговли, о произведениях, свойственных каждому климату, о нравах различных народов, об употреблении календаря об искусстве мореплавания, о способе определять свое положение в море и следовать верным путем, не зная, где находишься. Выложив все это, я покажу себя настоящим педантом, в речи которого он решительно ничего не поймет. Его будет подмывать снова спросить меня, зачем нужно уметь ориентироваться; но он не решится, опасаясь рассердить меня. Он предпочтет сделать вид, что понимает то, что его заставили выслушать. Так осуществляется «хорошее» воспитание.

Но наш Эмиль, воспитанный проще и так туго воспринимающий трудные понятия, не станет ничего этого слушать. При первом же слове которого он не поймет, он убежит, он примется дурачиться и предоставит мне ораторствовать одному. Поищем более грубого решения; мой ученый аппарат не годится для него.

Мы наблюдали положение леса к северу от Монморанси, когда он перебил меня своим несносным вопросом: какая в этом польза? Вы правы, говорю я, надо подумать об этом на досуге и если мы найдем, что эта работа ни на что не может пригодиться, то не станем и возобновлять ее, так как у нас нет недостатка в полезных развлечениях. — Мы обращаемся к каким-нибудь другим занятиям и в этот день уже не возникает вопроса о географии.

На другое утро я предлагаю ему сделать прогулку перед завтраком; он ничего лучшего не желает; дети всегда готовы бегать, а у этого крепкие ноги. Мы отправляемся в лес, страствуем по лугам, сбиваемся; не знаем, куда попали; и когда нужно возвращаться домой, не можем найти дорогу. Время идет становится жарко, мы проголодались; мы торо-

пимся, блуждаем туда и сюда, но встречаем только рощи, овраги и поляны, никаких знакомых примет, по которым могли бы ориентироваться. Потные, усталые, голодные, чем больше мы мечемся, тем меньше соображаем, где мы. Наконец, мы присаживаемся отдохнуть обсудить положение. Эмиль, которого я предполагаю воспитанным, как все дети, не рассуждает, он плачет; он не знает, что мы у самого Монморанси и отделены от него только перелеском; но этот перелесок для него — целый лес; человек его роста прячется в кустах.

После непродолжительного молчания я говорю с беспокойством: Милый Эмиль, как же нам выбраться отсюда?

Эмиль, потный и заливаясь горячими слезами: Не знаю. Я устал; я голоден; я пить хочу; я больше не могу.

Я: А разве я в лучшем положении, чем вы? И не думаете ли вы, что у меня не нашлось бы слез, если бы я мог ими позавтракать? Надо не плакать, а узнать, где мы находимся. Взгляните на часы: сколько теперь времени?

Эмиль: Двенадцать часов, а я ничего не ел.

Я: Верно, 12 часов и я тоже ничего не ел.

Эмиль: О, как вам, должно быть, есть хочется!

Я: К несчастью, мой обед не явится ко мне сюда. Полдень: именно в это время мы наблюдали вчера из Монморанси положение леса. Если б мы могли определить из леса положение Монморанси...

Эмиль: Да ведь вчера мы видели лес, а отсюда не видно города.

Я: Вот в чем беда.. А нельзя ли нам, не видя определить его положение?..

Эмиль: О, мой добрый друг!

Я: Мы говорили, помнится, что лес находится...

Эмиль: На север от Монморанси.

Я: Следовательно, Монморанси должен находиться...

Эмиль: К югу от леса.

Я: Мы имеем возможность найти север в полдень.

Эмиль: Да, по направлению тени.

Я: А юг?

Эмиль: Как же быть?

Я: Юг противоположен северу.

Эмиль: Это правда; значит, только надо найти сторону, противоположную направлению тени. О, вот юг! вот юг! наверное, Монморанси с этой стороны; пойдем в эту сторону.

Я: Пожалуй, вы правы; пойдем по этой тропинке через лес.

Эмиль, хлопая в ладоши и с радостным криком: Ах, я вижу Монморанси, вот он перед нами, совсем близко. Идем завтракать; иде и обедать; пойдёмте скорее; и астрономия на что —нибудь годится.

Заметьте, что если он не скажет этой последней фразы, то подумает ее; это не важно, лишь бы только не я ее сказал. И будьте уверены, что он всю жизнь будет помнить урок этого дня; тогда как если бы я заставил его только представлять себе все это, сидя в комнате, мое объяснение было бы забыто на другой день. Нужно говорить, насколько возможно, действиями и не говорить о том, чего нельзя сделать.

Читатель не думает, конечно, что я такого низкого мнения о нем, что стану приводить примеры для каждого рода занятий; но о чем бы ни шла речь, я настойчиво советую воспитателю хорошенько соразмерять доказательства с способностями ученика; так как, еще раз повторяю, не беда, если он не понимает; беда если он воображает, что понял.

Ж Ж. Руссо.

Эпизодическое преподавание.

Что планомерное или систематическое преподавание имеет свои преимущества, едва ли будет оспариваться кем—либо. В его пользу издавна приводится многое: оно вносит порядок в приобретаемые знания, облегчает ученику обзор, придает знаниям законченность и осуществляет последовательное проведение требований — от легкого к трудному, от простого к сложному, от близкого к далекому.

Быть может, ряд его преимуществ можно продолжить и далее.

Его противоположностью является эпизодическое преподавание. Также и в его пользу можно сказать много лестного: оно всегда начинается в надлежащий момент, оно коренится в интересе ребенка, оно предлагает знание тогда, когда ребенок сам к нему стремится, оно сохраняет связь между жизнью и школой, лишь оно устанавливает настоящее переживание изучаемого, оно более энергично пробуждает ассоциирующую способность и постоянно связывается с уже существующими взглядами ребенка, оно естественнее для ребенка.

Беспристрастный читатель, тщательно продумав приведенные здесь преимущества обоих методов должен будет признать, что все хорошие стороны систематического преподавания—или второстепенные, или не выдерживают критики, или, в конце концов, могут быть причислены также и к преимуществам эпизодического преподавания. О том, что систематическое преподавание постоянно составляет счета, так сказать, без хозяина, т. е. без ребенка, и поэтому в большинстве случаев переносится последним только с протестом в душе и, следовательно, является бесплодной растратой сил, упоминаю мимоходом.

Но введение эпизодического преподавания в нашей школе предполагает:

1. Непринужденное свободное общение между учителем и учениками. Учитель должен быть для ребенка не авторитетом, но добрым товарищем его, разделяющим с ним все заботы и горести.

2. Интерес со стороны учителя ко всему, что возбуждает интерес в ребенке.

3. Точное знание детского кругозора

4. Умение, исходя из случайного переходить к предугазанной области знания.

5. Умение находить переход от данного материала к любому иному.

6. Умение побуждать класс к постоянной совместной духовной работе (непринужденная общая совместная работа), возможной в свою очередь только тогда, если учитель позволяет классу ставить ему во всякое время беспрепятственно вопросы и делать свои замечания.

7. Умение быстро и правильно оценивать все такие замечания детей в смысле их значения для дальнейшего хода преподавания и умения использовать их.

Итак, никакой учебный план не заставляет меня навязывать моим ученикам неподходящий материал, никакое расписание уроков не предписывает мне, что я должен или не должен делать в тот или иной час. Пользуясь полной свободой, основывающейся только единственно на живом интересе доверенных мне детей, я могу из золотой сокровищницы мира давать им именно то, что мне желательно. Разве это не является идеалом?

Нынче утром в мое преподавание внезапно врываются два столяра, втаскивающие в класс с шумом и грохотом тяжелый и новый книжный шкаф из красного дерева. Этот ворвавшийся кусок жизни сразу взял на себя продолжение препода-

вания. Никто из детей не остался на месте. С широко раскрытыми глазами следят они за разворачивающимися перед ними событиями. Они с жадностью рассматривают ящик с инструментами, носильные ремни столяров, каждое их движение, вслушиваются в каждое их слово.

Почему вы не перевернули шкафа, когда он не входил в дверь? Почему вы его так тихо ставите на место? Разве он не может ничего выдержать? Почему спереди стекло? Что такое в бутылке? Что делается с этим, а с этим, а с тем? Смеясь над любознательностью детей, столяр пытается дать им ответ, часто употребляя специальные выражения, вызывающие поток новых вопросов.

Затем столяры уходят. Шкаф без конца ощупывается детьми. Осматривают и ощупывают положительно все — и безукоризненную политуру, и верхние украшения, и новый ключ, и передвижные борты. Особенный интерес возбуждает в конце концов чистенький блестящий медный замок. Каждый пытается открыть и закрыть шкаф. И вновь начинаются вопросы: почему ключ внутри пустой, почему на его бородачке зубцы, почему вообще можно ключом запирать. Тут начинается изучение. Из мастерской приносится старый замок, его открывают и рассматривают. Ага, как просто? Но все таки хорошая вещь. И кто это придумал замок? Сколько неприятностей должен был на опыте претерпеть человек, прежде чем ему пришло в голову запирать дверь на задвижку или замок. От простого засова до сложнейшего замка на дегском шкапу, который может отпереть только посвященный в его секрет, ведет бесконечно длинный путь размышлений и улучшений. Мы пытаемся сообща установить, по крайней мере, важнейшие этапы этого эволюционного пути. Как можно было бы сделать этот открытый замок еще более надежным? Как сделать так, чтобы закрытая дверь дома не могла быть отперта снаружи? От одного вопроса мы непринужденно и свободно переходим к другому. Время бежит с быстротою молнии и мы его не замечаем, так как слесарное дело получило для нас новый неожиданный интерес, который в будущем даст несомненно богатые плоды. Какой учебный план мог бы мне доставить случай дать столь возбуждающий урок? Бесспорно — жизнь наилучший учебный план.

Непогода покрыла Сетис первым снегом, взбудоражила Боденское озеро и разбила стекло в нашей новой классной комнате. Домашний садовник должен теперь заменить стеклышка и вставить новое стекло. Для детей это целый праздник. Сколько всего должен знать такой неподготовлен-

ный стекольщик? Каким образом алмаз режет стекло? Какие другие тела так же ломки? Что такое вообще ломкость? Вся моя книжная мудрость терпит безвозвратно крушение при таких глубоких вопросах. Мы честно напрягаем все силы, чтобы хоть отчасти найти ответ на все эти вопросы. И все это наблюдают и спрашивают мальчишки 9 - 12 лет. И когда затем возникает вопрос: как делается стекло, я рассказываю о случайном изобретении стекла и привожу другие примеры, где случай, этот гениальнейший учитель человечества, также способствовал нашему познанию сил природы. И также случайно наша мысль перебрасывает мост от резки стекла к его форме и к сущности прямоугольника. И тут я пережил кусочек живой геометрии. И в первый раз детьми сознательно употребляется новая линейка для черчения, приобретенная для стенной доски. Какой учебный план по геометрии мог бы привести нас так настойчиво и так убедительно к рассмотрению свойств прямоугольника?

И оказия для такого эпизодического преподавания, проводящего гораздо более глубокие борозды, чем планомерное преподавание официальной школы, встречается повсюду на каждом шагу.

Но тут у меня появляется легкое сомнение. В обоих случаях наши разговоры и размышления приняли вышеуказанное направление. Не могло бы быть и иначе. Вместо того, чтобы завязнуть у шкафного замка, мы могли бы с таким же основанием заинтересоваться внутренним устройством шкафа, зубчатыми рейками для перестановки борта, строганьем и полировкой. Целесообразность внутреннего устройства шкафа могла бы дать нам повод для толкования самого понятия целесообразность. Что такое целесообразность? Где мы встречаемся с нецелесообразностями? Широкая область? Или резные украшения могли бы нас натолкнуть на мысль о возникновении подобных украшений и мы могли бы вести разговор о безвкусных украшениях и об украшениях, сделанных со вкусом и, быть может, раковинообразные орнаменты прошлого привели бы детей к пониманию нарочито простых линий современных украшений.

Или наоборот: вместе того, чтобы говорить о ломкости стекла, о чертежной линейке и о прямоугольнике, мы легко могли бы пойти другим путем, который нас привел бы к выдвиганию стекла и к стеклянному заводу. От украшений мы могли бы перейти к скульптуре и т. д. Из каждой точки можно провести бесконечное множество линий.

В другой раз мы предприняли экскурсию за город, далекую прогулку в поля и леса и, наконец, зашли в гостиницу подкрепиться хлебом и молоком. Подкрепив свои силы, дети с любопытством стали следить за двумя игроками на бильярде, через $\frac{1}{4}$ часа кончившими партию и покинувшими комнату. Мы были единственными посетителями. Тут уж ни один не мог успокоиться. Они все столпились вокруг бильярда и просили объяснить им игру и самый бильярд. Довольно трудную часть математики пришлось им тут толковать. Почему шар катится направо, а не налево, если его толкнуть с этой стороны? Бывает ли так всегда, или он может уклониться и налево? Как можно знать, попадет ли шар в два других? Зачем кончик кия натирается мелом? Почему край бильярда из резины? Когда мы покинули комнату, прислуге пришлось вымыть пол, столько мы на нем начертили геометрических фигур, которые должны были содействовать пониманию случайно встретившейся нам геометрии бильярда.

И снова я спрашиваю: какой учебный план дает столь жизненный и настойчивый повод для геометрических занятий? Но разве невозможно и при помощи самой сухой программы привести детей к житейским ситуациям? Конечно, возможно и это, но гораздо труднее.

По моему мнению, существуют два пути, ведущих к жизненному преподаванию:

1. Исходя из хотя бы случайных событий, искать разрешения в общей беседе глубоких вопросов, поскольку ребенок может их понять и разрешить; вышеприведенные примеры являются попытками такого поучительного эпизодического преподавания; и.

2. Исходя из скучного и недетского материала систематической программы, искать путь к вопросам и проблемам между ее строк.

Но второй путь недетский, насильственный, искусственный и гораздо более трудный путь. Путь от бильярда к геометрической теореме для ребенка во всяком случае гораздо естественнее, чем наоборот, путь от теоремы к бильярду.

Г. Шаррельман.

Учебные руководства и пособия в новой школе.

Основным методом учебно-воспитательных работ в новой школе признается метод активного самодеятельного добывания знаний на основе научно-организованного общественно-необходимого производительного труда. И главная цель школы ныне полагается в том, чтобы направить все усилия учащихся на быстрое и прочное постижение этого метода, а не на усвоение наибольшего количества знаний, как это было в старой школе.

Опыт показал, что знания, усвоенные внешним механическим путем, не оставляют в душе глубоких воспитательных следов: знания эти скоро улетучиваются и нужны новые столь же бесплодные усилия чтобы заполнить пустое место в сознании. Вот почему новая школа ставит себе новые задачи, центр тяжести переносит не на количество знаний, а на характер усвоения, методы учебной работы. С этой целью она сознательно отвергает старые *программы* учебных занятий, зафиксированные для всех мест обширной России в одной и той же форме, отвергает она и *учебники*, заключавшие в себе определенную сумму знаний, положенных усвоить в тот или иной период учебного времени.

Говоря о старых учебниках, приходится иметь в виду прежде всего их поразительную узость в области содержания. Руководствуясь министерскими программами, составители учебников приходили к весьма одностороннему освещению того или иного вопроса, никогда не исчерпывая его вполне, не достигая должной научной высоты в изложении затронутой проблемы. Стремясь к лаконичности, они очень часто излагали таким туманным языком ту или иную истину, что навсегда затемняли ее истинный смысл и значение.

Кроме ограниченности старых учебников в области содержания, необходимо отметить их крайнюю тенденциозность. Все учебники составлялись или с ведома М. Н. Пр. или с благословения Св. Синода и, понятно, должны были соответствовать духу царизма и идеалам клерикализма. Особенно это нужно сказать про учебники истории, литературы, политической экономии и других гуманитарных наук. Даже по естественным наукам учебники не были свободны от предвзятых точек зрения и очень часто были чужды объективно-научных основ.

Но, помимо своих внутренних недостатков, учебник старой школы в области образовательной работы играл скорее отрицательную, чем положительную роль. Своей мнимой си-

стематичностью и поразительной узостью сообщаемых знаний: он обрекал мысль ученика на пассивное состояние, лишал его возможности творческого усвоения знания, заковывая его ум в тесные рамки книжной учебы. В том случае, когда в руки воспитанника давался определенный учебник, который необходимо было усвоить от доски до доски, понятно, не могло быть речи о самостоятельном розыскании нужного материала: ученику ничего не оставалось делать, как только лишь принимать готовые правила и формулы и заучивать их в том порядке, в каком они изложены в книге. И нужно себе представить, какой печальный результат получался от такой постановки учебного дела: механически усвоенные знания, не имевшие для себя опоры в живой самодеятельности воспитанника, очень скоро улетучивались из головы, а если иногда и поддерживались искусственно на некоторое время, то оставались в сознании учащегося мертвым балластом, никогда не находящим себе приложения в жизни.

Таковы были последствия усердного применения учебников в старой школе. Новая школа, отказавшаяся от многих фетишей в области своей внутренней жизни, отвергла и учебники, как средство образовательного воздействия на учащихся. Но спрашивается теперь, чем их заменить?

Ответ вытекает сам собою из основных принципов новой школы. Если школа ставит теперь своей задачей развитие самостоятельности учащегося, если она не ограничивает себя тесными рамками в деле усвоения научных знаний и навсегда отказывается от идеала прежнего „завершенного образования“, то ясно, что старый учебник должен быть заменен хорошо организованной, умело подобранной школьной библиотечкой, чтобы учащийся мог найти научное освещение разнообразных вопросов человеческого знания и деятельности. В этих библиотечках должны найти себе место разнообразные книги, начиная от популярных брошюр и кончая серьезными научными курсами. Особенно ценными экземплярами здесь будут разного рода справочники, словари, энциклопедии. В них каждый учащийся быстро может отыскать нужную справку, сделать выписку, заметку. Таких трудов в прошлом у нас было очень мало. Энциклопедический Словарь Брокгауза и Эфрона, Сельско-хозяйственная Энциклопедия Девриена и Техническая Энциклопедия—ныне являются библиографической редкостью. Вот почему перед Государственным Издательством встает сейчас очередная задача в издании особой *Школьной Энциклопедии*, приурочен-

ной к потребностям новой единой политехнической трудовой школы.

Кроме того, весьма ценным пособием для современного школьного работника могут быть особые справочники, дающие научное освещение того или иного трудового процесса. Ценность этих справочников будет заключаться в том, что при современной книжной бедности и при оторванности школьного работника от культурных центров, они дадут ему возможность сразу получить широкое ознакомление с научными основами того или иного вида человеческого труда.

В виду той же бедности книг и в целях наиболее прочного усвоения знания учащимися, последним можно рекомендовать запись разного рода научных положений и формул в особые тетради, которые будут составлять личную принадлежность каждого учащегося.

Что же касается, так наз „наглядных пособий“, которыми так усердно снабжались школы в последнее время, то отношение к ним в новой школе также должно измениться. Наглядные пособия будут нужны и в новой школе, но они должны изготовляться руками самих учащихся, а не приниматься в готовом виде, как это было в старой школе. Изготовление наглядных пособий руками учащихся может производиться в процессе самих учебных занятий, когда у учащегося явится естественная потребность изобразить то, что он усвоил отвлеченно-теоретическим путем. Поэтому все центральные мастерские по изготовлению наглядных пособий должны снабжать школы самыми необходимыми, наиболее сложными в техническом отношении пособиями, предоставив в этом деле также широкую свободу самостоятельности и творчеству самих учащихся.

С. Иванов.

Образец коллективной работы учащихся с учителем.

Сегодня утром я принес в класс „Ржаное поле“. У нас уже вошло в обычай молча рассматривать картину, прежде чем я сделаю по ее поводу какие-либо замечания. И так мы сидим и сосредоточенно смотрим—больше ничего. Я сам очень заинтересован тем, какое направление примет наша

беседа. Мы можем заняться любым предметом. Впрочем, так всегда бывает, что всякая вещь, всякое положение почти всегда, без каких бы то ни было усилий с нашей стороны, дает нам возможность перейти к любому учебному предмету. Эта картина даст нам исходную точку для любого предмета — учения о нравственности, географии, зоологии, ботаники, минералогии, всемирной истории, истории культуры, физики, химии, геометрии, политической экономии и социологии, искусства и истории искусств и т.д. И если бы я готовился к определенному предмету, я мог бы парой вопросительных предложений перескочить в любую область науки. Например:

1. Видите, какое множество красивых цветов растет у дороги? Кому захочется, может нарвать уже тысячи цветов на самом краю дороги. Разве не скверно, что некоторые горожане, выехав за город, топчут поля и губят бесчисленное количество колосьев?

2. Как колышется поле от ветра! Откуда, собственно говоря, появляется ветер? Как он возникает?

3. Кому впервые могла прийти мысль засеять поле рожью?

4. Существуют ли страны, где рожь нельзя сеять?

5. Я заставляю детей рассказать, как из ржи делается мука и затем хлеб. Почему пекарь прибавляет в тесто закваску? Что такое вообще закваска? и т.д.

Всегда картина является более или менее случайной исходной точкой для какой-либо поучительной беседы, какую бы отрасль школьной науки эта последняя ни захватывала.

Конечно, так можно действовать и несомненно, нельзя назвать плохим такое преподавание, когда учитель, как бы исходя из простой случайности, переносит беседу в определенную область, где у него имеется достаточная подготовка. Так в тысячу раз лучше, чем, напр.: Дорогие детки! в прошлый раз мы говорили о стране, лежащей на далеком севере Европы и являющейся чрезвычайно жалкой и скудной вследствие своего сурового климата и бесплодия почвы, сегодня же мы будем говорить о государстве, которое...

Нет, нет! Уж лучше без всякой натяжки, просто и естественно, найти какойнибудь повод для беседы, пользуясь одним из намеченных выше приемов. Но и это не вполне меня удовлетворяет. Даже и в этом сидит еще хорошая доза нашей школьной скудости, хотя она и преподносится в сильно подсахаренном виде.

Для класса всегда зло, если в нем распоряжается кто-то посторонний, не принадлежащий к нему.

Даже учитель не должен был бы в нем распоряжаться, даже не какой-либо отдельный ребенок, а только целый класс, т. е. *живая трудовая община*, состоящая из учеников и учителя. Только она должна была бы иметь право выбирать желательное направление для своей работы.—И все, что я тут могу на первое время сделать, сводится только к тому, что я нахожу исходную точку, которая поможет каждому ребенку найти задачу, близкую и интересную специально для него.

Но ведь у нас есть уже исходная точка и почти без всяких усилий открывает, как мы видели, дорогу к любому школьному предмету и, следовательно, к любой школьной задаче.

Но как привести детей и к тому же каждого в отдельности к *его* задаче? Что они скажут, наконец, вдоволь насмотревшись? Смотри, вот уже один хочет говорить. Я кизаю малышу головой.

„Когда я был у бабушки, я помогал при жатве“.—Разве ты умеешь жать?—„Нет, я вязал снопы. Это было чудесно. Я вставал тогда совсем рано“.—А, вот как! ты нам хочешь об этом рассказать. (Десять других пальцев, поощренные выступлением первого малыша, поднялись вверх). Если ктонибудь хочет мне рассказать что-либо по поводу картины, пусть поскорее это запишет, а то я всех не успею выслушать“. Дюжина ребят вынимают карандаши и бумагу и начинают писать.

Тут дает о себе знать еще один: „В моей книжке с картинками есть также такое ржаное поле и там стоит пугало; у него глаза большие-пребольшие и вообще, оно ужасно смешное“.—Пусть он его нарисует. Он тотчас же берется за дело и находит несколько компаньонов, также желающих что-то нарисовать.

„Рядом с нами живет молочник, у него шесть коров; у него есть и ржаное поле; там я видел, как он весной вспахивал землю. Это он делает плугом“.—Сделай-ка нам плуг.—Мальчик приносит из классного шкафа пластилин и начинает лепить. Несколько других помогают ему и лепят другие предметы.

Больше половины детей уже нашли для себя продуктивную работу. Другая половина сидит и молчит; едва ли можно ждать, что поднимется еще один палец.

Ах, не подумайте, что те, кто не сразу находит свою специальную задачу и не сразу за нее берется, самые плохие ученики.

„Почему колосья не ломаются, когда так сильно дует ветер?“ раздается вдруг вопрос.—Разве они не ломаются? А я часто видел в поле сломанные колосья.

Зашевелились еще некоторые, видимо, заинтересованные. „Садитесь-ка рядом и подумайте об этом“.—А в Америке есть ржаные поля?—„Не знаю, погляди в атлас“.—Несколько учеников берутся за атлас.

Я знаю одну песню, которая подходит к этой картине. (Мы не раз уже пели к картинам подходящие песни). Могут ли со мною спеть Гейни и Герда?—А в два голоса вы ее можете спеть?—„Нет“.—Тогда поупражняйтесь.

„Я знаю, что говорят крестьяне, когда они привозят на мельницу рожь“.—Напиши-ка это и выучи наизусть, ты должен нам это изложить.

„А я потом изложу, что говорят крестьяне за обедом — Но смотри, чтобы шло все гладко. Лучше запиши. — Еще двое берутся за перья

„Что такое—изгарина на ржи?“—Посмотри в словаре, там ты найдешь.—Несколько человек помогают ему искать нужное слово и стараются вместе с ним.

Г. Шаррельман.

Принцип труда в новой школе, как требование активности.

Как много смятения, волнений и недоразумений вызывают слова ручной труд и трудовой метод преподавания в начальной школе. До сих пор в этих понятиях царит разногласие, происходящее, по нашему мнению, главным образом от малой осведомленности учителей с теоретической разработкой этих вопросов. К нам долетали пока отдельные частности этого большого, сложного, только еще разрешающегося вопроса школьной реформы и мы, увлекаясь отдельными его частностями, часто грешили и грешим против разрешения его в целом. Кто был участником первого всероссийского съезда по вопросам народного образования, кто присутствовал на заседаниях его, посвященных трудовому принципу в школе, тот, конечно, хорошо помнит то недоумение, тот явно враждебный тон сельского учительства, с которым встречены были доклады с требованием ввести ручной труд и трудовой принцип в преподавание. Люди горячо возражали, спорили и не могли столковаться, главным образом, потому, что каждый из говоривших вкладывал свое собственное содержание

в термины „ручной труд“ и „трудовой метод“ и т. д. Одни под словом ручной труд видят профессиональный труд, цель которого дать ученикам своровку и навык в его различных отраслях и этим хотят пополнить недостаток у нас профессионального образования; другие хотят ручной труд приблизить к интересам данной местности и этим сблизить школу с жизнью; третьи говорят, что наш русский крестьянин а и так много работает и что главная его беда — недостаток развития и образования, а потому грешно в школе забрасывать книгу и заставлять ученика работать руками; четвертые требуют введения ручного труда, как метода преподавания. Можно было бы привести еще не одну точку зрения на ручной труд и трудовое начало в школе, но и сказанного достаточно, чтобы убедиться в том, что разногласия последовали из за плохой осведомленности учительства с этим вопросом. Вопрос о ручном труде, как будто и старый вопрос, успевший даже разочаровать тех, кто им раньше интересовался, а между тем мы беремся утверждать, что он до сих пор не получил надлежащего освещения и разработки не только в нашей русской школе, но даже и в литературе.

Если этот вопрос разработан, согласован с новейшими данными физиологии и психологии и отчасти проверен на практике, то исключительно трудами заграничных ученых и педагогов. Трудовой принцип и за границей только еще завоевывает школу; впереди других идет американская школа, где уже сейчас осуществлено многое из того, к чему мы еще только стремимся.

Главнейшим недостатком старой школы является то, что она смотрела на ученика, как на существо пассивное, которому она старалась сообщить абстрактные знания, а новейшие исследования нам научно доказали, что ребенок по своей природе активен, к абстрактному мышлению неспособен, что только действие может развить его мысль. Основной особенностью ребенка является его двигательная деятельность: все, что совершается в его душе, стремится проявиться в действии. Его руки, ноги, тело, голосовые органы — находятся в постоянном движении, до известной степени даже во время сна. Ребенок „как бы думает мускулами“. С психологической точки зрения это очень легко объяснить: ребенок должен быть в начале импульсивным, несдержанным; действуя, он приобретает опытность, по мере накопления которой он может „думать“ о действии, а позднее может задержать его на основании предшествующего опыта. Следовательно, ребенок раньше „действует“, а после думает.

Ребенок изучает мир, знакомясь с ним двигательным путем. Мускульный опыт является необходимым для приобретения ясных, определенных, действительных представлений об окружающем мире. Ребенок узнает вещь только после того, как он на нее воздействовал. Мускульное познание объекта является основой всякого знания, зрение и слух лишь дополняют это основное знание и играют второстепенную роль. А старая школа при обучении детей пользовалась исключительно органом слуха ребенка, применяя словесный метод преподавания. В ухо ребенка вкладывалось все то, что считалось нужным для образованного человека и у ученика не было действительного знания вещей. На смену этому словесному методу пришел так наз. наглядный, который злоупотреблял глазом ребенка. Учитель теперь стремился все „показать“ ребенку. Дело обучения продвинулось дальше, так как ребенок видел теперь те предметы, о которых шла речь, но ошибка этого метода осталась та же: он по прежнему оставался пассивным существом в школе, воспринимал науку, но не имел действительного знания вещей и явлений, так как мускульное чувство и чувство осязания, которые являются необходимейшими средствами познания окружающего мира и ребенка, школа по прежнему игнорировала.

Современная наука о мозге говорит нам, что развитие высших областей мозга следует за развитием двигательных центров, так как они первые начинают функционировать. Если задержать развитие двигательных центров мозга, то и высшие центры никогда не могут быть вполне развиты, так как они до известной степени зависят от первых. Согласно современной научной теории каждый нервный центр имеет свой особый период развития. Вся задача воспитателя сводится к тому, чтобы упражнять и способствовать развитию у ребенка именно того мозгового центра, развитие которого присуще данному возрасту. Если воспитатель заставит функционировать у ребенка какой-нибудь нервный центр раньше времени, этим будет вызвано какое-либо расстройство. Если принуждать ребенка к упражнению и действию, свойственному низшей стадии развития, развитие его остановится и невозможно будет продвинуть его на высшую ступень.

После всего вышеизложенного нам остается только с грустью констатировать, как непростительно грешила и сейчас грешит старая школа против требований естественного развития ребенка: она хочет сделать его пассивным, тогда как активность и упражнение ее служат залогом дальнейшего развития ребенка. Она учит его отвлеченному знанию, тогда как

отвлеченное знание у него может явиться только лишь результатом его чувственного опыта, но этого опыта школа ему не дает. Если до сих пор наши дети развивались и шли вперед то только потому, что они за порогом школы почерпали в жизни тот недостающий опыт, проявляли ту активность, которых их лишила школа. Старая школа, стало быть, тормозит развитие ребенка в то время, как на знамени ее работников крупными буквами написано: развитие и образование юных умов. Разве не грустно каждому кладущему свой труд в начальную школу, убедиться, что делаешь как раз то, чего не нужно делать. Тем настоятельнее мы, рядовые работники, должны исправлять свою ошибку, не дожидаясь, когда нас понудят к ее исправлению.

Как же должна построить свое преподавание новая школа, чтобы ребенок в ней действовал и, действуя, учился? В разрешении этого вопроса мы и подойдем, наконец, к тем злополучным терминам, содержание которых до сих пор всякий толкует по своему. Мы не встречали нигде более исчерпывающего и обстоятельного разбора вопроса о реформе школы и более удачной, смелой и, можно даже сказать, захватывающей характеристики нового метода преподавания, как в книге Лая „Школа действия“. Выражения — труд, работа, по мнению Лая, не могут служить основой фундаментальной реформы старой школы. Слово „работа“ указывает на отношения подчиненности, переходящие из рода в род, на раба, крепостного, слугу. Работа означала сперва рабскую работу, крепостной труд. Независимо от этого, понятие работы, как принципа, слишком узко и бедно в психологическом отношении для того, чтобы построить на нем основательную, широкую и цельную реформу школьного дела. Более подходящим для этой цели является понятие действия. Так как слово действие охватывает все виды активности реакций, а школа будущего должна считаться со всеми формами реакций, и, преодолев пассивное, неподвижное, словесное преподавание, поставить на его место действие, то лучшим названием для школы будущего будет — „школа действия“. Мы от себя прибавим, что для характеристики нового метода преподавания точнее и лучше всего будет сказать — активный метод преподавания, а не трудовой, экспериментальный, лабораторный и т. д., так как все эти термины суживают понятие нового метода.

Положив в основу школьной реформы принцип действия, Лай указывает на то, что основу всего воспитания должны составлять врожденные и приобретенные реакции детей, по-

чему каждый воспитатель должен начать свое дело с их изучения. Нужно постоянно помнить, что живость представлений и ощущений ученика зависит от всестороннего использования его психических реакций. Учителю постоянно важно иметь в виду, что в сложных реакциях восприятие, переработка и выражение представляют собой одно целое, хотя и получают известную самостоятельность. Учитель в своем преподавании может разделить во времени эти три стадии одной сложной реакции, но не опускать какую-либо из них совсем. Его преподавание всегда должно быть построено так, чтобы у ученика было достаточное количество наблюдений и впечатлений по трактуемому вопросу (первая стадия—восприятие), за которой последует духовная переработка (вторая стадия), которая непременно должна завершиться изображением или выражением воспринятого (третья стадия). Часто только заключительная стадия „изображение“ указывает даже самому ученику на недостаточность наблюдений и переработки их. Например, попытка детей слепить какой-нибудь предмет побуждает их внимательно наблюдать оригинал, проверять свои впечатления. Следовательно изображение влияет на наблюдение и переработку в смысле их совершенствования.

Третья стадия—„изображение“—должна, по мнению Лая, войти в воспитание и преподавание в виде лепки из песка, пластилина, глины и других материалов, в виде производства опытов по естественной истории, физике, химии и географии, в виде ухода за растениями и животными, рисования проекционного и перспективного, писания красками, в виде практических задач по арифметике и геометрии, в форме словесного изложения, пения, музыки, игр, танцев, гимнастики, спорта, в виде деятельности питомца в семье, в товарищеской сфере, в классе, организованном в виде трудового сообщества, в политических и других организациях. Вот как многообразны средства выражения воспринятых и переработанных впечатлений у ученика. Признание принципа действия за основной педагогический принцип требует фундаментальной переработки учебных планов и методов современных школ. Такие учебные предметы, как ручной труд, лепка, рисование, счет и геометрия, язык и пение, игры и гимнастика должны служить выражению воспринятых на других уроках впечатлений. Вот откуда появилось выражение „ручной труд, как метод преподавания“. Ясно, однакоже, что ручной труд, применяемый нами в школе, является не отдельным предметом преподавания, цель которого заставить детей работать руками в противовес умствен-

ным занятиям и изгнать книгу из школы. Нет, он является необходимым заключительным звеном всего преподавания. Тот „ручной труд“, сторонниками которого являемся мы, должен охватывать производство опытов, моделирование, составление гербариев, уход за растениями и животными, рисование, лепку, работы из бумаги, пакли, картона, дерева и т. п. Ручной труд стоит всецело на службе у других предметов преподавания. При таком ручном труде не надо опасаться, что школа примет профессиональный характер или узко-утилитарный. Наоборот, тот, кто ознакомился с теоретическими положениями этой системы, кто пробовал сам, хотя бы отчасти, применить активный метод преподавания и ручной труд, как необходимый его элемент, тот хорошо знает, что только с введением этого метода дети, действительно, познают окружающий мир и приобретают прочные знания, основанные на их собственном опыте, а не удерживают до поры до времени их одной памятью. Применяя активный метод, мы действительно развиваем детский ум согласно его естественной природе, а не тормозим его развитие, как это, к сожалению, делается до сих пор.

*Из кн. „4 года преподавания в нач. школе“,
сост. Кружком бывш. Моск. юр. уч-щ.*

„Во время занятий столярничаньем, рассказывает один швейцарский студент, кто то спросил, как люди додумались до стамески и рубанка. Этот вопрос, на который очень удачно и интересно ответил наш преподаватель, повлек за собой целый ряд других вопросов о жизни первобытных людей. В результате мы одно время побросали все остальные занятия, увлекшись книгами и разговорами на эту тему. Но наш преподаватель и не настаивал особенно на возвращении к другим предметам, пока первый пыл не прошел, а это продолжалось добрый месяц. Мне однако и теперь кажется просто невероятным, как много мы сделали за это время. Не говоря уже о том, что успели прочесть много книг и навсегда запастись массой фактов, мы еще воспроизвели по рисункам целый ряд первобытных орудий, несколько моделей жилищ. Один из нас, с хорошим, правда, скульптурным дарованием, вырезал ряд статуэток — копий идолов. Кроме того, мы воспроизводили и сравнивали рисунки, пытались самостоятельно уловить некоторые законы живописи, что и удалось отчасти по отношению к перспективе и соотношению частей. У нас образовался тогда род небольшого школьного музея. Не

помню, чтобы впоследствии мне удалось пережить подобное по плодотворности увлечение”.

Насколько ценен этот факт, может судить всякий педагог. Здесь, хотя и случайно, но очень полно был применен трудовой принцип во всем своем объеме, начиная с самостоятельного избранной и разрабатываемой темы и кончая применением мускульной памяти. Для развития последней особенно важен хорошо поставленный ручной труд, которому Эртли придает такое громадное значение, считая, что опыт, эта основа всякого знания тем ценнее и тоньше, чем больше развита в человеке меткость глаза и руки. Но меткость эта, конечно, легче всего достигается при занятиях ремеслом и вообще ручным трудом.

В качестве иллюстрации не могу отказать себе в удовольствии привести интересную цитату из характеристики Петра Великого, сделанной Лючевским: „Привычка к ремеслу развила в нем необыкновенную сметливость, сноровку: зорко вглядевшись в незнакомую работу, он мигом усвоял ее и становился скоро в нем мастером. Ранняя склонность к ремесленным занятиям, к технической работе, со временем превратилась в простую привычку, в безотчетный позыв: он принимался изучать всякое новое для него мастерство прежде чем успевал подумать, на что оно ему понадобится. С летами он приобрел необъятную массу технических познаний. Уже на 25 году жизни он, по свидетельству немецких принцесс, знал в совершенстве до 14 ремесл; впоследствии на любой фабрике, в какой угодно мастерской он был как у себя дома. В разных местах, где ему приходилось жить, он оставил после себя множество вещей, сработанных им собственно ручно: шлюпок, столов, стульев и пр. Удивляешься, откуда только брался у него досуг на все эти бесчисленные безделки. Успех в „рукомысле“ поселил в нем большую уверенность в ловкости своей руки. Привычка следить за ходом работы развила в Петре удивительную наблюдательность, геометрическую меткость взгляда, чувство меры, формы и симметрии“.

Последними качествами в непревзойденной мере обладал Леонардо да Винчи, отличавшийся, как известно, неутолимой страстью ко всяческому „рукомыслу“ и кроме того вообще к телесным упражнениям. Здесь необходимо указать на разницу в понятии слова труд вообще и труд, как воспитательный принцип. Труд, как воспитательное средство, есть самостоятельное наблюдение, самостоятельное мышление, самостоятельное умозаключение, вытекающее из упражнения пяти

чувств. Школьный ручной труд не следует таким образом смешивать с обычным ремесленным трудом, не связанным ни с какими наблюдениями и вообще умственными операциями

Е. Выставкина.

Ограничительные условия при введении различных форм труда в школе.

В настоящее время замечается стихийное стремление ввести в школу всевозможные виды труда без всякого разбора. Если на определенном явлении имеется печать труда, то это еще совершенно недостаточно, чтобы оно было введено в школу. Можно натолкнуться на ряд производств весьма различного хозяйственного или педагогического достоинства, начиная с элементарного самообслуживания учащимися своих школ, вплоть до таких пестрых, малохарактерных производств, как работы по стеклу, коже, плетению, травосеянию и т. д. К этому беспорядочному потоку возможных трудовых актов следует подойти с детальным анализом.

Первое ограничительное условие сводится к тому, что не следует вводить отраслей труда, вредных для здоровья детей. Это—основное гигиеническое требование, и с этой точки зрения некоторые отрасли химической технологии, горного дела, спичечного производства, табачного, работы над щетиной, должны быть выключены из списка возможных производств полностью. Следующее ограничительное условие сводится к тому, чтобы не вводить видов труда, требующих чрезмерно больших физических усилий со стороны учащихся. Требование это—существенное: легко может случиться, что излишняя затрата чисто физических усилий, помимо того, что может вредно отразиться на здоровье детей, даст всему делу неправильное направление: вместо того, чтобы овладеть основными техническими моментами той или иной отрасли труда, много усилий будет положено детьми на одно его звено—далеко не самое важное, скажем, на перенос больших тяжестей, на ручную изнурительную отделку поверхностей напильником и т. д.

Аналогичным условием является требование того, чтобы учащиеся полностью, даже в совершенстве понимали отдельные этапы производимых ими работ. И не только отдельные этапы но весь (функционально) связанный ряд трудовых

процессов, начинающийся с доставки сырья в школу вплоть до замыкающего звена упаковки и распределения готовых продуктов. Все должно быть осознано каждым отдельным ребенком и лишь при этом условии в школе будут протекать производительные процессы в более совершенном виде, чем на фабрике, где рабочий зачастую знает и понимает только отдельную деталь, в то время, как вся картина в целом ускользает от его внимания. С этой точки зрения многое из химической отрасли, красильного дела должно быть выпущено.

Дальнейшим ограничивающим моментом могут оказаться соображения экономически технического характера. Не следует, по возможности, вводить отсталых видов труда. Если бы школа поставила бы себе целью производство платья или обуви ручным путем, это было бы ошибкой. Производство этих вещей достигается теперь применением машин, порой сложных, и введение ручного труда свелось бы к тому, что школа сеяла бы элементы технической безграмотности, фиксируя внимание учащихся на способах производства, техникой уже превзойденных. Для данного случая элементы механического производства обуви могли бы остаться вне поля зрения молодежи.

Ограничивающим условием является и следующее: не следует вводить производство таких продуктов, которые могут быть произведены на фабрике, заводе, ферме и т. д. более совершенным образом, с большей экономией сырья, двигательной силы или рабочего времени. Было бы ошибочным с этой точки зрения дать школе задачу производства громоздкой школьной мебели или шитья платья и т. д. Производство свелось бы к ничем неопределенному расточению сырья, механической и физической энергии.

И. Кан.

Экскурсии.

Нас не удовлетворяет наша старая школа, где дети целые дни проводят за книжками и тетрадями, согнувшись над партами в течение 4—5 часов. Они или заучивают что-нибудь по книге или пассивно слушают учителя, который старается вложить в их головы как можно больше сведений. Иногда урок скучен, иногда интересен: чтение по книжке подчас занятно, но большей частью сухо, скучно и непонятно. Сухо

и скучно потому, что ребенок в возрасте начальной школы еще не может интересоваться статьями по природоведению, географии и истории, которыми изобилуют все школьные хрестоматии; непонятно — потому, что за словами, которые читает и слушает ребенок, у него нет конкретных представлений. Мы знаем по нашим обследованиям кругозора детей, поступающих в Московские городские школы, как мало наблюдений у наших учеников. Как же мы можем рассчитывать на то, чтобы они создали в своем воображении новые сложные представления, когда им не хватает самых простых наблюдений над окружающей жизнью и природой.

Большая разница в этом отношении между нашими учениками городских школ и деревенскими. Деревенские дети живут в природе и их жизнь тесно слита с нею; они знают нрав животного мира, свойства растительного. Нужды нет, что часто деревня темна, что у нее масса суеверий и неверно понимание окружающего мира — за то у деревенских ребят много живых, ярких образов, фактов, переживаний; когда у них нет запаса слов, нет научных знаний, у них есть уже масса наблюдений, которые школе нужно только привести в систему и дать им правильное толкование. В деревенской семье ребенок с малых лет — участник жизни взрослых, а эта жизнь всецело зависит от природы и дети рано умеют ухаживать за домашними животными, следить за полем и огородом, умеют ориентироваться в окружающем мире, знают цену явлениям природы. Совсем не то у городских ребят. Есть между ними и такие, которые живут в сравнительно хороших условиях и даже выезжают месяца на три на дачи, хотя эти дачи и мало отличаются от города; большинство же детей живет в комнате, которая служит вместе и спальней и мастерской, или в кухне с матерью-кухаркой, или же в углу коечной квартиры. Громадная часть наших учеников до поступления в школу никогда из Москвы не выезжала, не знает различия между рекой и прудом, не понимает слов: болото, копна, плуг, серп и т. п. Семейные интересы в городе вращаются исключительно около квартиры, еды и одежды; что за пределами их домашнего очага, недоступно детям; нам известно много случаев, когда наши ученики не могли объяснить, чем занимаются их родители. Кругозор их до ужаса узок; семья и улица — вот все, что они видели, о чем можно начать с ними разговор в первый школьный год.

И вот с такими то детьми мы начинали с первых же шагов школьную учебу: учили читать, считать, писать. Сразу получалась невероятная, казалось бы, картина: ребенок читал

—оса, соха и т. п. и не мог представить себе этих предметов: учитель должен был сразу объяснять каждое слово и нет сомнений, что у маленького неразвитого ребенка ничего не оставалось от этих объяснений, если даже ему показывали рисунок или модель. Ребенок повторял со слов учителя о временах года, о жизни леса, поля растительного и животного мира, но он никогда не чувствовал весеннего пробуждения природы, не видал лесной чащи, не собирал грибов, не следил за птичьими гнездами, не видал, как колосится и собирается рожь; он все это знал только по картинкам; он не дышал даже чистым воздухом и реку знал только между каменными набережными. Все это обязывает нас прежде всего расширить кругозор наших учеников. Нужно сначала пробудить интерес к окружающему, поставить ребенка лицом к лицу с природой, дать почувствовать ее красоту и могущество, а уж потом начинать учить читать и писать. Нужно начать школьное обучение не с книжки, а с экскурсий и бесед. Мы должны научить детей наблюдать, разобраться в окружающем и находить в природе неисчерпаемый запас ярких впечатлений.

Мы придаем громадное значение в курсе школы природоведению, но лишь при условии непосредственного наблюдения детей. Большую роль в этом отношении играют наблюдения над растениями и животными, а также опыты в классе. Но птицы и животные в клетке, растения в банках и население пруда в аквариуме — все это имеет значение лишь при том условии, что дети видели их в естественных условиях. Кроме того, есть целый ряд явлений, которые нельзя показать иначе, как на экскурсиях. Лучше меньше дать знаний, но чтобы все по возможности было связано с виденным в природе. Надо выбрать самое главное, связанное с целым рядом жизненных явлений, и на этом научить наблюдать природу, отдавать себе отчет в виденном и любить природу. Нужно, чтобы дети усвоили взаимоотношения всех условий данного угла природы с его животным и растительным миром, представляли каждое известное им явление в свойственной ему обстановке и понимали смысл и значение для него именно этой обстановки. Если прохождение курса природоведения в школе по общежитиям не всегда удобно, то наблюдение в природе этих общежитий положительно необходимо.

В первых двух классах все преподавание должно быть основано на материале, полученном на экскурсиях. И только после такой подготовки на своей родной природе возможно в 3 кл. перейти к знакомству с чужой природой, которую

дети увидеть не могут, но раньше полученные знания помогут им ее себе представить. Если они выяснили себе причинную зависимость в жизни природы и человека, они смогут разобраться в условиях незнакомой им жизни в разных климатических поясах.

На ряду с преподаванием природоведения и географии через всю нашу программу красной нитью проходит изучение человека и его жизни и разработка нравственных проблем, которые доступны детям. Так, в первом классе мы затрагиваем вопросы семейной и школьной жизни ребенка в пределах его личных наблюдений; во втором же классе переходим к жизни деревенских и городских детей в связи с жизнью города и деревни. Нашим городским детям близка жизнь городской бедноты и они не всегда нуждаются в посещении мастерских, чтобы видеть условия жизни там детей. Но за то им в значительном большинстве не знакома жизнь деревни. Поэтому необходимо вести учеников в деревню и показать им избу, двор и вообще по возможности все крестьянское хозяйство и крестьянские работы. Для деревенских учеников, наоборот, необходимым является посещение города, мастерских, фабрик. Только после таких экскурсий дети поймут и интенсивно переживут художественные произведения из жизни города и деревни, которыми изобилует наша литература.

Раньше мы учили читать и излагать своими словами прочитанное и так учили родному языку. Теперь мы думаем, что надо дать запас впечатлений и наблюдений, и дети будут передавать свои собственные переживания, разовьют свою речь обогатят ее словами и она будет действительно живая и яркая, так как для детей это будут не только словесные упражнения, но у них в душе воскреснут собственные представления, богатые красками, звуками, яркими эмоциями. Только то, что пережили сами, дети поймут в художественных произведениях родных писателей: они оживут для детей и приведут в порядок и ясность их собственные впечатления.

В 4 кл. мы считаем возможным знакомить с историей, но преподавание ее представляет особые трудности в детском возрасте; поэтому приходится ограничиться несколькими яркими бытовыми картинками. Но чтобы прошлое ожило для детей, нужно основывать преподавание истории на конкретных впечатлениях, связать его с местным материалом и с местными историческими памятниками и пережитками. С другой стороны, необходимо развернуть перед учениками

картину современной торговли и промышленности, опять таки—соответственно местным условиям. Особенно легко это сделать в столицах, где к нашим услугам—фабрики, заводы, большие торговые предприятия, выставки, многочисленные вокзалы железных дорог, ряды, пассажи, рынки и пр. Все это должно быть использовано. Для выяснения социальных отношений желательно показать дворцы, помещичьи усадьбы, фабрики, городские богатые дома и т. п., для картины современной культуры—типографии, публичные библиотеки, театры и т. п.

Таким образом экскурсии должны лечь в основу преподавания в начальной школе. Для того, чтобы достигнуть цели, они должны быть хорошо обдуманы и ведены по заранее выработанному плану, а не быть простыми прогулками со случайными наблюдениями. От умелой постановки экскурсий в значительной мере зависит успех преподавания,

Если они поставлены хорошо, то день, потраченный на экскурсию, заменит месяц классных уроков, а яркость и сила полученных впечатлений не может быть ничем возмещена. Мы не хотим превратить экскурсии в уроки на лоне природы, когда дети лишены свободы и чувствуют себя, как в классе, что делается местами заграницей. Дети должны бегать и резвиться, и мы не должны искусственно держать их все время около учителя и заставлять слушать объяснения. Природа настолько сама по себе интересна и так захватывает детей, что они сами приглядываются ко всему, что встречаются, охотно собирают все, что только можно, а если учитель находит что нибудь интересное, то дети сами гурьбой обступают его и жадно слушают, да и сами все время обращаются за объяснениями всего, что встречаются. Но этого недостаточно: дети не замечают много, или их внимание направляется не туда, куда хотелось бы учителю. Чтобы избежать этого и сделать экскурсии возможно плодотворнее, необходимо подготовить детей заранее беседами; они должны знать, что встретят, что интересно увидеть и собрать. И тогда уже невольно их внимание обратится именно на то, о чем уже кое что знают. После такой подготовки можно смело предоставить детям собирать все, что они сочтут интересным а сам учитель будет только изредка указывать то, чего не могут заметить сами дети. Само собой разумеется, что учитель сам должен хорошо знать, где и что найдут на экскурсии.

Каждая экскурсия должна быть как можно лучше использована на уроках. Для того, чтобы упрочить полученные впечатления, нужно после экскурсии подробно разрабатывать все виденное в беседах, чтении, записях детей и кро-

ме того воспроизвести на ручном труде или рисовании, из собранного материала составить коллекции и таблицы Только после такого разностороннего разбора каждой части программы, в основе которой лежала экскурсия, можно быть уверенным, что тема усвоена учениками и не забудется ими никогда.

*Из книги „4 года преподавания в нач. шк.“
Сост. Кружком бывш. Моск. гор. уч-ц*

Ориентировка трудовой школы на конкретной реальности.

1. Проблема обучения действительности.

Пассивность учащихся—только один из многих недостатков старой школы. Другой ее недостаток—чисто словесный, нежизненный и нереальный характер ее работ. Отсюда проистекает то, очень заметное в школе старого типа явление, что учащиеся знают массу слов и суждений о вещах и совершенно не знают самих вещей, разучиваются думать о них, наблюдать за ними и т. п. Французский психолог Бинэ рассказывает, что во время посещения им одной провинциальной школы Франции учащиеся этой школы заучивали в момент посещения по учебнику географии отдел о внутренности земного шара, причем на вопрос, формулированный по книге и гласивший „в каком состоянии находится внутренность земного шара“,—все, они единодушно ответили словами книги: „внутренность земного находится в огненно-жидком состоянии“. Когда же учащимся немедленно после этого было предложено сообразить, где будет теплее—на поверхности земли или в глубокой яме, они затруднились ответить и не ответили даже после того, как повторно были спрошены словами учебника о том, в каком состоянии находится внутренность земного шара и повторно же дали точный ответ. Этот случай, разумеется, звучит чисто анекдотически, несмотря на то, что сообщается лицом, заслуживающим абсолютного доверия. Любой из современных учителей с чувством полного превосходства выскажется, что в настоящее время только немногие учащиеся ведут дело так, как об этом рассказано у Бинэ, что большинство учителей в настоящее время сравнительно легко умеют добиваться сознательности у детей. Бесспорно, техника преподавания современного учителя стоит достаточно высоко, чтобы в ней могли, как правило, господствовать механические приемы преподавания. Тем не менее необходимо признать, что даже технически совершенные приемы преподавания современного учителя не выходят за пределы ориентировки ребенка в области-слов о вещах, но не самих вещей. Современные приемы преподавания в общем так изопрены, что они действительно научают ребенка довольно тонко ориентироваться в чисто словесной сфере, так что получается впечатление действительного знания, но фактически вещи, означаемые словами, остаются за пределами действительного познания ребенка, так что в сущности положение дела

остается таким же, как и в вышеприведенном примере Бинэ. И только давнишняя привычка к иллюзии чисто словесного знания заставляет нас равнодушно и без изумления принимать факт этого удивительного извращения человеческих познавательных способностей. У нас вошло в правило гордиться высотой нашей современной культуры, которая позволяет нашим учащимся в 18 лет знать больше, чем знали великие мудрецы древности. Мы не даем себе при этом отчета в том, что это — увлечение чисто внешней, показной стороной вещей, так как на стороне великих мудрецов древности и нового времени действительно имеется творческая сила мысли, последние искры которой убиваются в учащихся школой, благодаря тому, что она совершенно отлучает их от самостоятельной переработки впечатлений действительности и заполняет их сознание и память исключительно чужими словами об этой действительности. Это увлечение словесной стороной знания есть только печальный пережиток того аристократически-паразитического отношения к науке и жизни, которое впервые начало развиваться еще в глубокой древности на почве рабства и презрения к труду, к задаче непосредственного творческого участия в преобразовании мира. В действительности, как сказал Маркс, задача познания мира неотделима от задачи целесообразного его видоизменения, следовательно, связана с постоянным и непрерывающимся общением с реальной действительностью. Это нормальное отношение и было нарушено в процессе разделения труда, когда интеллигент-организатор, оторвавшись от реального общения с действительностью, так как бремя труда было возложено на рабочую массу, усвоил себе одну только функцию идеологического руководства чужой работой. Выполняя эту функцию и все более отрываясь от непосредственного общения с действительностью, он постепенно превращался из действительного организатора в паразита, в сознании которого место действительных впечатлений от вещей заняли бледные копии их в виде формул и слов. Таково происхождение того словесного знания, которое господствует в старой школе. Иллюзорный характер этого знания живо почувствовали на себе самих те неисчислимые русские „интеллигенты“, которые, сидя на трудовой шее народа, издавна привыкли превозноситься своими дипломами и своей книжной мудростью, мысля себя единственными носителями культуры среди дикарей, в момент же социалистической революции, когда небывалая хозяйственная разруха заставила народную массу сбросить с себя этого привычного паразита, предоставив его в значительной мере себе самому, со всем ужасом выброшенного в море человека внезапно почувствовали, что с своими книжными знаниями и оторванностью от действительного производства они — жалкие существа, которые могут жить только поддержкой чужого труда и со всей своей хваленной словесной наукой, не зная ни одного реального подхода к действительности, они в большинстве слу-

чаев могут дать упражнение своим „интеллигентным“ силам только в области спекуляции, но никоим образом не в области производительного и общественно-полезного труда. Ясно, что такое, оторванное от действительности, словесно книжное знание есть только иллюзия знания.

Исходя из таких соображений, новая школа ставит себе задачу на место отвлеченно-словесного и безжизненного книжного материала упражнять мысль детей на конкретном жизненном материале, заимствованном из области трудовых отношений человека к действительности. При этом учащиеся не просто должны быть поставлены в новой школе в соприкосновение с вещами и ознакомлены чисто словесным образом с трудовыми к ним отношениями человека, но так, чтобы это соприкосновение было творчески трудовым. Таким образом в новой школе должны будут совместиться и взаимно оплодотвориться два принципа: ранее (см. пред. отд.) выясненный принцип активности и сейчас подчеркнутый принцип реальности. Если учитель сделает в своей творческой работе первый шаг и от мертвой, безжизненной программы сумеет перескочить к самому учащемуся и сделать его центром школьной работы, то одновременно с этим он должен сделать и второй шаг: от мертвых и бледных слов о вещах он должен сделать скачек в мир самих вещей и творческого труда над ними. Это—шаг, который, как и первый, требует не просто мелких переделок в школьном строе, а революции всей школьной работы. И только тот учитель, который во всем объеме понял сущность этой задачи, сможет настоящим образом осуществить эту величайшую из революций, на место которой соглашатели, каковых в области педагогики не меньше, чем и в области политики, ставят разного рода компромиссные пути. На этот прямой революционный путь школьная политика Наркомпроса сумела официально вступить лишь в начале 1921 г. после 8 съезда Советов, санкционировавшего требование ориентировки всего школьного обучения на конкретной области производства. Но революция редко приходила сверху, она должна пойти снизу: тогда только она станет настоящей революцией. На этот революционный путь и должен в первую очередь стать массовый учитель.

В. С—ский.

Почему теперь устраивать школу нужно иначе.

О вреде нелепого заучивания учебника было много говорено в педагогической печати. Но пока эта нелепость продолжается, мало говорить о ней: о ней надо кричать.

В век стали и электричества нельзя шить костяной иг-

лой, — орудием древнего человека, либо освещать свое жилище лучиной. Это будет, по меньшей мере, пустой тратой времени.

Тысячи лет человечество накатывало свои знания и записывало их аршинными буквами на скрижалях и свитках. А когда пришло книгопечатание, то всю эту тысячелетнюю мудрость оказалось возможным набрать и уместить в одном томе. Так медленно накапливались тогда эти знания.

Легко и просто было тогдашнему ученику: выучил эту одну книгу и стал *ученым*.

Теперь ежегодно появляются тысячи, если не десятки тысяч различных книг, в которых так или иначе выражаются современные знания и мнения. Миллионы их собраны в специальных хранилищах. Уж теперь никому не придет в голову сумасбродной мысли — перечитать самому хотя бы десятую долю их.

Относительная ценность книги, какместилища мудрости, совсем упала. Ореол одной, хотя бы и весьма почтенной книги, не может продержаться и одного десятка лет. Ей на смену скоро придет другая книга, которая будет казаться правдивее и ближе к истине. Ни одна книга в настоящее время уже не может стать священной и упрочить за собой репутацию непререкаемости.

Обаяние книги, как святилища истины, навсегда подорвано. Тем удивительнее, что пристрастие к ней, как к учебному руководству, сохраняется и поныне. Ведь пристрастие это есть пережиток другой эпохи и совершенно другого отношения к книге.

С тех пор, как человек серьезно стал изучать природу, — а это началось не так давно, — он разгадал в ней множество тайн. В настоящее время один только год приносит здесь столько новых сведений, сколько прежде не давало и целое столетие. Как возможно изучить сразу всю совокупность сведений, которые так быстро накапливаются?

Единая наука о природе распалась на множество отраслей. Эти отрасли, словно дерево, постоянно пускают новые ветви. За одно последнее десятилетие возникло около десятка наук, из которых каждая претендует на самостоятельность. На глазах у всех, напр., выросла радиология, курс которой уже едва уместается на 1000 страниц.

И чем быстрее растет наука, тем быстрее развивается возле нее ее специальная техника, посредством которой современный ученый допрашивает природу и заставляет ее открывать свои тайны.

Кануло в вечность то время, когда люди, пытаясь объяснить непонятное явление природы, шли за этим объяснением в книгохранилище и там разыскивали старинные фолианты. В них они откапывали суждения об этом явлении знаменитых мужей древности и, прочитавши эти суждения, считали свою любознательность вполне удовлетворенной.

Теперь в подобных случаях идут не в библиотеки, а в лаборатории и допрашивают не книги, а приборы. И если один прибор плохо отвечает, тогда строят другой, который должен быть красноречивее.

Прямое непосредственное наблюдение природы, записывание ее неуловимых перемен, воспроизведение у себя того, что встречается где то за тридевять земель, искусственное проникновение всюду, куда не достигают наши слабые органы чувств,—вот что составляет теперь научный способ изучения природы.

Что же касается самой науки, то, по современному представлению, ее составляют не книги, хотя бы и самые красноречивые, не свод мнений, хотя бы и самый полный. Нет, наука есть только *процесс искания и открывания истины*.

Мало высказать мнение, как бы справедливо оно ни было. Мало иметь общепризнанный научный авторитет. Все равно, ведь в науке теперь на слово никому не верят. Надо доказать это мнение. Надо доказать этот способ, которым добыто такое заключение и показать, как должен поступать всякий, кто хочет повторить этот путь и придти самостоятельно к тому же мнению.

Радикально изменился взгляд, как на научную истину, так и на способы приближения к ней. В то же время возле науки выросли целые фабрики, которые заняты исключительно созданием орудий научного исследования.

Научное творчество теперь направляется не на словесную конструкцию, не на развитие самой блестящей диалектики, даже не на построение остроумнейших гипотез, а совсем на другое. Ученый думает не о словах, понятиях, выводах, которые можно сделать из них, а о конкретных предметах, опытах или явлениях, из которых вывод не только вытекает сам собой, но и принудительно действует на нас.

Центр научной тяжести совершенно переместился. Символика в науке осталась. Но символы ее состоят не из букв, которые так просто и ровно располагаются на бумаге и умещаются в маленькой книге, а из вещей, которые рассыпаны повсеместно, но для удобства исследования должны быть собраны вместе. Огромное количество этих вещей должно быть

построено заново для целей науки. И та наука считается наиболее зрелой, у которой это производство вещей идет успешнее. Стоит вспомнить при этом напр. творчество органической химии, либо науки об электричестве.

При таком богатстве научного материала не хватит человеческой жизни для того, чтобы овладеть всем им более или менее основательно. Естественно, что науки распались на мелкие отрасли и эти отрасли дробятся далее с каждым годом.

Весь этот ход научного развития ставит перед современной школой задачи, которые и не снились учителям прежних времен. *Требуется найти способы, которые безмерно облегчили бы и ускорили путь усвоения элементов науки.* Требуется, не напрягая ординарных способностей ученика, форсировать его занятия и дать ему в наименьший срок наибольшее количество научных знаний.

Тут нельзя брать памятью, как прежде. Память у человека осталась та же самая, или усилилась немного, а наука тысячекратно увеличилась. Да и наука теперь умещается не в книгах и словах, которые так доступны запоминанию и сообразительности. Самый тупоголовый ученик может вызубрить книгу. Но приобщить к сокровищам *современной* науки можно только торговому.

Значит, все обучение должно быть направлено исключительно на развитие внимательности, сообразительности и понимания, а отнюдь не памяти. Успевает в науке не тот, кто знает множество имен и названий, а тот, кто уразумел соотношение и взаимодействие вещей.

Уступая духу времени, организаторы школы, наряду с т. н. общеобразовательной школой, стали открывать всевозможные прикладные: технические, с.-хоз., горные, художественные, врачебные и др. профессиональные. В них ученики имеют дело преимущественно с природой и веществом и обучаются различным практическим навыкам. Здесь старинная зубрежка должна была навсегда сдать свои позиции.

Но тем упорнее она держится в своей последней цитадели — в общей школе. Эту школу даже сilyтятся некоторые отмежевать как можно резче от школ с утилитарным характером. Она, говорят, должна сообщать исключительно знания, а отнюдь не умения. Ее цель — служение чистой науке, а не интересам практической жизни. У школы общеобразовательной не должно быть утилитарных целей.

Но в этом противоположении уже пробита огромная брешь. В средней школе вводят все чаще и чаще т. н. *практиче-*

ские занятия. Увы, теперь слишком ясно сознается всеми, что в наш практический век нельзя шагу ступить без умения, не только в жизни, но и в науке. Раз наука есть процесс исследования природы, то постигнуть науку может только тот, кто *умеет* исследовать природу. Мало знать, из чего напр. состоит вода. Надо уметь доказать это всякому незнающему и сомневающемуся.

Таким образом полезные умения пришлось ввести и в ту школу, которая готова была относиться с пренебрежением к утилитарности. Надо сознаться прямо, что как ни много теперь наук, но бесполезной нет ни одной. Значит, упрекать школу или науку в практицизме — по меньшей мере неосторожно.

Этот упрек есть старый пережиток, и его давно уже пора забыть. Теперь нет *чистых* наук, как нет и таких белоручек, которых сама природа создала варочно для ничего неделания. Наиболее чистая наука, астрономия, окружила себя со всех сторон такой же техникой, как и всякая другая, ее меньшая сестра. И подобно всем прочим, астрономия ставит свои дальнейшие успехи в полную зависимость от успехов этой техники.

И еще большой вопрос, кто больше сделает теперь для астрономии, математик, или фотограф.

Следовало бы прямо сказать, что теперь все науки имеют свою прикладную часть, если не к интересам хозяйства, не к интересам общежития, то — к прогрессу самой науки. Понятие *работы* вторглось даже в несвойственную ему умственную сферу. А всякая работа, конечно, должна быть умелая. Таковыми же должны быть и научные работники.

Это значит, что школа никоим образом не может ограничиться одной областью отвлеченного знания. Она должна сообщать и умения, а значит, между прочим, должна учить работать руками. Это должна делать всякая школа. И пусть характер работы меняется в зависимости от характера школы. Но *школы без всякой работы теперь быть не может.*

Этот принцип должен лечь в основу всего строя современной школы.

М. Новорусский.

Изучение действительности.

В наших школах делается многое, что имеет только кажущееся оправдание. У нас в программе стоят главные реки, главные города и главнейшие горные хребты земли, хотя нередко времени у нас хватает только заучить их названия. А сколько имен приходится еще заучивать в истории без того, чтобы учителю удалось возбудить в ученике интерес ко всем этим давно несуществующим людям, странам и местам битв. И сколько приходится впитывать в себя бедному детскому мозгу: от Кира и Александра и вплоть до наших дней он должен бегло пройти историю всех войн; должен уметь ориентироваться в солнечной системе и рассказывать о ней, когда понадобится; стихии, физические законы и все три царства природы должны быть им изучены во всех деталях; древний эпос и современные стихотворения он должен уметь расчленять на составные части и выделять основную идею. Да, когда вот вчитываешься в такой план занятий, проникаешься безграничным уважением к несметному количеству сокровищ знания, которые ученик накапливает в своей умственной житнице за восемь лет пребывания в школе; верней сказать, проникся бы, если-б не знал давно, что вместе с полновесным зерном туда много попадает и соломы и мякины, и что слишком много времени, из часов школьных занятий тратится попусту на то, что никому не нужно. Разумеется, школа должна ознакомить учащегося с сокровищами культуры, заключенными в книгах, которые передаются из рода в род, из поколения в поколение. Но попробуйте заглянуть в школьные хрестоматии—сколько там всякого хлама, который тоже почему-то считается культурным достоянием: бесчисленные сказочки и стихотвореньица о разных зверюшках и цветочках и умницах—детках, произведения, которые не созданы народом, никогда не жили в народе и только в книгах для чтения влачат жалкое существование по приказу начальства. А между тем, казалось бы, само собой ясно, что лишь действительно народное и ценимое народом может войти в хрестоматию народной школы. Но как мы еще далеки от этого!

Далее, не системы, не обзоры и не регистрация составляют предмет обучения, а исключительно лишь действительность. Кто всегда стремится к общим обзорам, тот никогда не заглянет, как следует, вглубь вещи. Как лес, прекрасный лес, когда вы едете в курьерском поезде, несется вам на-

встречу зеленой, шумящей рекой, так и преподавание превращает веселую, смеющуюся, живущую действительность в черствую, серую, скучную учебу. Заучиваешь имена, цифры, отсюда и досюда, без отдыха и наспех, потому что иначе не поспеешь. Все пособия стремятся лишь к тому, чтобы вдолбить в память ученику ряд фактов и цитат и потом спрашивать у него выученное. С такими пособиями можно добиться известных результатов, но с действительностью они юношество не знакомят.

Действительность! Да разве мы не окружены на каждом шагу чудесами, разве каждый предмет около нас не ставит нам загадок, над которыми мы ежедневно и ежечасно можем упражнять свое мышление? Вот затрещало дерево, из которого сделан мой стол, или мой книжный шкаф, испугав меня внезапным звуком. „Оно еще живое“, говорит столяр. Что же это за жизнь, которой надо годы и столетия, чтобы отзвучать совсем и смолкнуть?—Вот я заметил на крышке моей чернильницы легкий зеленоватый налет плесени. Откуда это? Или природа, дай ей только волю, и она медленно и неуклонно снова завладевает всем, что сделано руками человека? Вон поглядите: на стекле окна засохшее пятно краски, брызнувшей сюда третьего дня, когда красили фасад. При ближайшем рассмотрении мы убеждаемся, что твердые частицы краски застыли на краю пятна; внутри же краска тоненькими струйками стекала вниз и на нижнем конце пятна тоненькие ручейки слились в целую речку, которая и потекла вниз по стеклу; но так как вода в ней постепенно испарялась, у нее не хватало силы донести до конца все содержавшиеся в ней твердые частицы и она, то справа, то слева образовала отмели, а потом и вовсе стала. На этом пятне краски я могу проследить все законы подмывания гор и образования дельты. Что за славное пятно? Вот такое пятно следовало бы иметь в каждом наборе учебных пособий.

Мы изучаем самые отдаленные уголки земного шара; мы как дома и в Патагонии, и у корейцев; только о том, что у нас под рукой, мы ничего не знаем. Пойдемте со мной в поля, вспаханные и стоящие под паром—держу пари, что мы на каждом шагу будем наткаться на предметы, которые заставят вас задуматься, хотя до этого вы ежедневно проходили мимо них, не обращая на них внимания.—Вот вы споткнулись о кусок красного глинистого железняка. Ну вот еще! что тут может быть интересного в таком камне? Каждый валун на берегу реки в тысячу раз красивее его и дольше его живет на свете, как о том свидетельствуют его отполированные,

гладкие края, которые годами обтачивала проточная вода. И все же обратите внимание на этот кусок железняка. Он лежит посредине поля, между татарником и желтоголовом, и стебельки травы вокруг него переплелись вверху, как чаща девственного леса. Какая сила затащила сюда этот камень? Быть может, его сюда забросил мальчик, упражнявшийся в метании камней. Или не упал ли он с воза щебня, проезжавшего мимо? Какая сила отщепила его от глыбы, частью которой он был прежде? Этого никто не знает, а между тем мы могли бы тотчас же придумать про него такую сказочку, в которой будет ответ на все эти вопросы.— Давно, давно уже лежит здесь этот камень: углы его уж сгладились, а на гладких поверхностях появился тонкий зеленый налет—точь в точь, как на моей чернильнице. И сколько времени еще он будет тут лежать? До тех пор, пока и сюда дотянется город. А может быть он постепенно заростет травой и мохом и на многие годы простится с светом солнца? Вы только представьте себе; через сто тысяч лет придет на это место человек, никогда не видевший даже и развалин наших нынешних домов и учреждений, и найдет этот камень посредине пашни. Разглядит в бесформенной массе прямой угол, найдет следы огня на мелкозернистой внутренней поверхности его, найдет другой маленький камешек, валун, вкрапленный в твердую каменную массу. И этот кусок железняка будет для него ценнейшей находкой, потому что принесет ему весть о людях, живших задолго до него, но уже знакомых с огнем и с обработкой камней. Один такой кусок железняка может поведать ему историю культуры его предков.

А мы, не обратив внимания, проходим мимо. Люди мимо многого проходят без должного внимания. Сколько лет куски кремня, грубо отточенные в виде ножей или наконечников копий, находимые в полях или в пещерах, служили лишь забавой для детей, которые беспечно разбивали их и выбрасывали, пока, наконец, не нашлось мыслящего человека, который по этим странной формы камням не сумел прочесть повести из действительной жизни,—первый увидел, что эту форму камня придал не случай, а рука и воля человека! Для первобытного человека эти кремни были действительно настоящими ножами и наконечниками копий, орудиями работы человека и его оружием. Разглядывая это убогое оружие, невольно представляешь себе образ жизни и культуру первобытного человека, который за много тысяч лет до нас скитался по нашей родине, охотясь с каменными копьями и топорами на львов, медведей и слонов.

Так работает наука. Все формы и явления в природе она истолковывает, т. е. вплетает их в течение человеческой жизни и тем объясняет их смысл и назначение, точно так же, как назначение и функции машины объясняют ее устройство. И когда глаз научится таким образом находить живое в мертвых формах и распознавать их былые функции, тогда он начинает находить и много больше форм, чем прежде, тогда он видит в природе бесконечное богатство форм и оказывается вынужденным углублять и дополнять прежние свои представления и объяснения их. Так работает исследователь. Из многих фактов он строит теорию, которая затем, в свою очередь, наполняет самые незначительные факты жизнью и значением. Наблюдение и воссоздание — вот две основы, на которых зиждется деятельность исследователя.

Но ведь всякий мыслящий человек — исследователь, будь он портной или сапожник, если он хочет усовершенствовать свою работу, должен уметь зорко наблюдать и из установленных им фактов выводить теорию. И разве в хорошо сшитом сапоге не лежит целый клад человеческой мысли и души? Ведь сапог возник из простой подошвы; он не что иное, как усовершенствованная попытка прикрепить искусственную подошву к натуральной. Вначале это попытались делать при помощи ремней. Но ремни на подошве внизу то и дело цеплялись за каждую неровность почвы. Тогда стали ремни пришивать к подошве и переплетать вокруг ноги. И при этом заметили, что чем выше идет кусок кожи, через который продеваются шнуры или ремни, тем свободнее можно шнуровать, — все равно будет держаться; затем возник вопрос: как из плоских кусков кожи сделать форму, полую внутри. Над этим долго ломали голову и, до сих пор ломают, придумывая все новые и новые формы решения вопроса. И проверка всех решений с точки зрения их практической годности, т. е. прочности обработки кожи, прикрепления подошвы и каблуков и пр., совершается башмачником, к которому сапоги поступают для починки. Всякая мастерская починки обуви — замаскированная научная лаборатория: мы только не называем ее этим именем, точно так же, как в мастерских, где царит ремесло в чистом виде, не говорят о размышлении и научных опытах. Но, как в сапожном, так и во всяком другом ремесле наблюдение и размышление облагораживают труд и совершенствуют его, так что, по существу, он уже немногим отличается от исследования.

Рсюду, где человечество требует добросовестной работы, рабочий поступает, как истый исследователь, добываясь усо-

вершенствования своего труда. Сколько на железных дорогах введено приборов, имеющих целью обезопасить пассажиров, сколько мысли и изобретательности вложено в сигнальные мачты стрелки! блоки, тормоза, во всевозможные правила для служащих! Но по мере усиления скорости движения, настойчиво усиливается и потребность по возможности обезопасить пользующихся этим способом передвижения, и каждая ж-д катастрофа толкает мысль на новые пути и к новым опытам. Место катастрофы может иметь ужасный и глубоко печальный вид, но для специалиста это прежде всего место наблюдения, дающее ему огромный материал для размышления и решения разных вопросов; здесь только он и может разрешить, правильная ли идея была положена в организацию движения. Исследуя причины катастрофы и воссоздавая в своем воображении несчастный случай, он проверяет зоркость своих глаз и остроту ума. Каждый обломок из пугающей нас груды развалин может показать ему, отвечали ли отдельные части механизма предъявляемым к ним требованиям и правильно ли было задумано целое. Вот здесь в железе трещина; серая тускло поблескивающая поверхность может выявить нам, с какой стороны явилось давление или толчек и почему именно здесь железный организм не выдержал его. Вот перед вами уцелевшие, непопорченные части, а рядом лежат такие же, раздробленные; почему эти уцелели, а те погибли, потому ли, что здесь давление было всего сильнее, или же потому, что они были плохо сделаны? Подобные вопросы на каждом шагу возникают в уме вдумчивого специалиста, когда он видит перед собой машины, орудия или приборы, погибшие мгновенно или постепенно от чрезмерного напряжения. Ремонтные мастерские на железных дорогах и верфях, даже простая слесарная мастерская или мастерская часовщика представляют широкий простор для исследования, неисчерпаемую полноту задач; и, подобно лабораториям, они могут стать местом научно поставленной работы—все дело в том, какого рода ум руководит работой.

Но однако, какое же все это имеет отношение к школе и к воспитанию учащейся молодежи дома, на дворе и в поле? Разве и школа может стать местом действенного исследования? Разве и учащаяся молодежь может быть посвящена в научную работу?—Если все, что было высказано мною раньше, понято правильно, ставящие эти вопросы, предлагающие их не будут презрительно кривить уголки рта и говорить о непонимании запросов юности и о перегружении учащихся. В сущности мое требование чрезвычайно просто: оно сводится

всего лишь к „изучению действительности“, к внимательному наблюдению маленьких событий повседневной жизни, к вдумчивому истолкованию обыкновеннейших явлений природы, к физике в мастерской и химии в кухне, к преодолению и использованию сил природы для домашних надобностей и для игры. Умение покорять природу—ведь это же и есть отличное свойство современного человека; варвары уповали на помощь сверхъестественных сил. Наша молодежь с ранних лет должна быть приучена к тому, что для того, чтобы властвовать над вещами, надо сперва покориться им и постигнуть их природу. Двинуть нас вперед может только собственная наша сила и размышление; кто уповает на сверхъестественные силы, тот никогда не доведет свое дело до конца. Это до того само собою разумеется, что повсюду в мире, где только практически поставлена работа, этому правилу следуют без рассуждений. И потому, думается мне, надо и на молодежь воздействовать в том же смысле, и сказки, которые мы так охотно рассказываем нашим детям как бы ни были они поэтичны и благочестивы, должны быть преподносимы им только, как сказки—иначе они пойдут вразрез с разумным практически направленным воспитанием. Цельность мировоззрения, которым проникнута вся наша практическая и социальная работа, вера в незыблемость естественных законов, должны проникать собой и воспитание детей. Только тогда мы сможем вырастить молодежь, которая радостно примет огромное культурное наследство, построенное на основе этой веры и усердно будет трудиться над дальнейшим его расширением.

И не так уж много для этого нужно—всего лишь некоторая перемена курса в воспитании—ничего больше. Старательный уход за телом, развитие руки в практических работах по дому и хозяйству—это уж разумеется необходимо, но и с этим требованием, таким естественным, далеко не всегда считаются. Но еще важнее рзвивать в молодежи уверенность в себе и крепкую волю, а это возможно лишь в том случае, если взрослые признают за детьми право голоса в работе и в преподавании. И вот когда работа, подвигаясь вперед, переходит от одного маленького успеха к другому, в ребенке просыпается радость в труде и решимость, которой не страшна борьба с препятствиями. Идет ли дело об изготовлении игрушки, или о починке сломанного стула --ребенок неизбежно убедится на опыте, что не грубая сила ведет к цели, а наблюдение и размышление, которое следует по пути, предначертанному самой природой. Поэтому детей нужно не только

побуждать практически работать, но и учить их мыслить о вещах, их окружающих. На обоих путях здоровый ребенок радостно идет нам навстречу. Каждая прогулка дает нам и детям в избытке материал для бесед и для размышлений; сегодня витрины магазинов, завтра мастерские, то люди, то животные—все возбуждает интерес, ведет к обмену мыслей. Только не спешите с ответами на детские вопросы. Помогите ребенку самому найти ответ. И давайте ему только ответы, которые вами продуманы и в которые вы сами верите. Тогда постепенно разовьется и потребность исследования и проникновения в тайны природы, заложенная в душе каждого ребенка.

Мы слишком много поучаем: мы даем тысячи ответов, даже когда ребенок ни о чем не спрашивает; мы знакомим учащуюся молодежь с далеким и забываем научить ее разбираться в окружающем, чувствовать себя среди него уверенным и сильным. Родина и повседневность—да ведь в них таятся тысячи чудес; отсюда то и вырастает вера в жизнь. Важнейший наш учебный предмет зовется *изучением действительности*.

Ф. Гансберги

Конкретные формы изучения действительности в школе.

Цель обучения может заключаться только в том, чтобы объединить, осмыслить, углубить впечатления, воспринятые ребенком вне стен школы, но не в том, чтобы умножать их искусственными мерами и наглядным пояснением. Наши затейливые карты, препараты, модели, картины и эксперименты только уводят нас в сторону от главной задачи. Собственно предметом изучения может быть только такая истина, вынесенная из опыта или познания, с которой и учитель и ученик давно уже сталкивались в несчетных наблюдениях и переживаниях и выработали себе определенное отношение к ней. И те задания, которые мы находим в учебниках, тогда лишь достигают цели, когда в наших руках они разрастаются в общие жизненные проблемы, дают нам случай заглянуть в собственную жизнь, раскрыть глаза на чудеса обыденности и научиться понимать, какие силы действуют в настоящем и в родной стране. Точно также и всякие прибо-

ры для наглядного обучения тогда лишь выполняют свое назначение, когда ученик уже, так сказать, предвосхитил их мыслью и они без труда укладываются в ход его мышления.

В темах и поводах к такому углубленному созерцанию окружающего поистине нет недостатка. Нам надо только научиться выхватывать отдельные случаи из непрерывного потока явлений. Каждый шорох, доносящийся до нашего слуха в момент искания, — будет ли это отголосок уличного шума, или же работы в кухне или в мастерской, отзвук человеческого труда, или же неустанной игры стихийных сил, приемлем и годен для нас, как исходная точка беседы. Мы слышим тиканье часов и начинаем рассуждать о том, что время мы можем измерять только счетом, и часы в сущности ничто иное, как искусно устроенная счетная машина, которая для более грубых надобностей считает в сутки дважды до 12, для более же тонких до 86.400. Но счетная машина ничего не стоит, если она не работает равномерно, и вот мысль наша уже перенеслась к известному, распадающемуся на двое ритму: свет и тьма, день и ночь, по которым в конечном счете и ориентируются все эти счетные машинки. — Вот, промывая, проехала мимо телега. Мы начинаем соображать, откуда этот шум, указывающий на препятствия на пути движения; нам вспоминаются различные способы мощения улиц: асфальт, обтесанный булыжник, наконец, ж.-д. рельсы; таким образом мы мысленно проходим целую длинную генетическую эволюцию. — Мы слышим крики разносчиков на улице и вспоминаем, что в былое время обо всех новостях оповещали горожан глашатаи на улицах и вот уже перед нами новая неисчерпаемая тема: газета. — Мы видим, как ветер качает деревья, как тучи бегут по мрачному свинцовому небу, как кружатся в воздухе желтые листья — и нам становится тоскливо и жутко перед мощью ненастья: мы думаем о людях, которые и в бурю, выполняя свое призвание, предаются власти стихий; нам припоминается длинная бесконечно долгая история подчинения и обуздания сил природы. — Мы смотрим на жилой дом напротив и видим, что краска на водосточных трубах от времени вся слезла и вот пришли плотники — строить леса для маляров. Сколько дров, сколько заботы, сколько труда должны класть люди, чтобы оберечь свое имущество от нападений природы. А природа ни на единый миг не отдыхает и пользуется самой крохотной лазейкой, чтобы отвоевать назад свое. Кто же выйдет победителем из борьбы? — Мы видим кровельщика за ра-

ботой на лестнице, положенной плашмя на откосе крыши— и невольно начинаем спрашивать себя: все ли меры предосторожности приняты домовладельцем, чтобы обеспечить жизнь рабочего. Нам припоминаются другие опасные ремесла и мы радуемся, что человечеству удастся все дальше и дальше отодвигать опасности и с признательностью вспоминаем о людях, которые, рискуя жизнью, трудятся ради прогресса даже и там, где они сознательно подвергают себя страшной опасности.

Особенно много удобных случаев вникнуть в действительность и сознать ее представляет нам изучение физики. К сожалению и здесь систематический характер руководств и программ вынуждает нас неустанно делать только поверхностную и потому бессмысленную работу. Для примера возьмем хотя бы звук. Разве это не целый мир, на каждом шагу задающий работу нашей мысли, через слух будя разум? Ежесекундно ухо наше слышит какой—нибудь звук, иной раз даже много нестройных звуков одновременно. Правда из этой смеси выделить сознательно мы можем одновременно всего лишь один звук; но когда шумы или звуки родственны между собою, мы можем одновременно воспринимать слухом и целый ряд звуков, как напр. шум леса, шум реки, стук молотков в мастерской, звуки оркестра. Однако, если в аккорд таких родственных звуков ворвутся посторонние им шумы, мы уже сбиты с толку и внимание наше отклонено. Но правда ли, что этот поток звуков состоит из такого множества основных тонов? И не являются ли отдельные звуки также уже сложными и составными? Напр., стук лошадиных копыт по мостовой, скрип карандаша по бумаге, звон тарелок и т. п.,— разве все эти звуки не могут быть разложены на более простые тона? Всюду, где есть жизнь и движение, возникают трения, а из него в свою очередь шум и звук. Все орудия и приборы, которыми мы пользуемся, как только мы берем их в руки, приходят в соприкосновение с другими предметами, испытывают трение. И в местах соприкосновения стираются, изнашиваются: сапог в подошве, камень, которым вымощено шоссе, в грани обтеса, телега в осях, колеса в ободьях. И каждый атом, откалывающийся от этих тел, отпадая, издает звук смертной жалобы. Чем шумнее работает какой—нибудь прибор, чем громче стучит машина, тем она выносливей, тем дольше будет жить. Ухо монтера—тончайший проверочный аппарат; машинист, если слышит непри-

вычный шум в своей машине, не успокоится, пока не дой-
щется его причины; кто не понимает языка машины, тот
плохой сторож при ней. Победоносные завоевания машино-
строительства сказываются, между прочим, и в том, что объ-
ем машин все увеличивается, трение же уменьшается. Если
мы разложим трение на составные части, мы увидим, что
оно состоит из отдельных толчков или колебаний, происхо-
дящих по большей части в таком быстром темпе, что слух
наш не в силах удержать их и запомнить. В действительности
не только плохое, но и хорошее перо царапает бумагу и
при этом тем сильнее, чем грубей бумага и чем быстрее пи-
шет. При трении о неровную, шероховатую поверхность по-
лучается ряд разнообразнейших маленьких толчков, которые
слух наш улавливает, а язык обозначает наименованиями
шороха, шелеста, царапанья, скрежета, шума и пр.; если же
колебания захватывают всю поверхность тела, возникает мер-
ный, певучий, гудящий звук; так по всей вероятности и на-
родилась музыка под работающими руками первобытного че-
ловека.

Все эти беглые указания имеют целью лишь обратить
внимание на то, что физика обыденности, мельчайшие собы-
тия и факты на каждом шагу дают нам случай и поводы
приучить работающего совместно с нами ученика к точному
мышлению. А ведь это, в конечном счете, и для физики са-
мый важный результат. С нашими аппаратами и опытами
мы нередко забегаем дальше цели и душим в ученике вся-
кую попытку самостоятельного мышления. Прежде, чем про-
делать опыт на глазах ученика, надо изобрести его; прежде,
чем решать чувства, должен решить ум, причем не беда, если
решение его будет и неверным. Без фантазии, которая всегда
забегает вперед, технически творящая рука ученика собьется
с верного пути и, если и достигнет желаемого, то лишь слу-
чайно...

При изучении родного города в родиноведении особое
внимание уделяется плану города точно так же, как впослед-
ствии в землеведении — карте страны. Это представляется
нам весьма характерным. Мы самым тщательным образом изу-
чаем положение и соотношение вещей в пространстве и слиш-
ком забываем при этом выяснить и уразуметь, что именно
представляют собой эти вещи. Поверхностная наблюдатель-
ность землеведения, в двух — трех красивых фразах описы-
вающего целый ландшафт с бесконечным разнообразием де-
талей, нередко весьма интересных при ближайшем рассмотре-

нии (как, например: „постепенно понижаясь, теряется в такой то равнине“, „мощной грядой тянется через всю страну“, „омывается с трех сторон океаном“ и т. п. — подобных фраз можно надергать дюжины из любого учебника), „посылает свои отроги“ и в родиноведение. Перед детьми разворачивают большой план и думают: это ли не наглядно, не соображая, что такое планомерное ознакомление с земной поверхностью столь же удалено от подлинной земли, как и воздушный шар, плывущий в облаках, что на картах мы видим не вещи, а символы вещей, и что даже выпуклая и богато окрашенная карта все же не картина, а абстракция. А молодость хватается с живейшим интересом за все вокруг нас, что живет и дышит: у нее еще нет потребности оторваться от конкретной почвы действительности и воспарить в туманный мир абстракций; ей нужны идеи, но не благозвучные слова. А нашу систему преподавания землеведения по картам можно улюбезить преподаванию литературы, в котором вместо поэтов и произведений их преподносили бы ученикам биографические очерки и их краткие изложения произведений. Ведь для 9—10 летнего ребенка такие слова, как часть города, квартал, границы, цифры населения, формы ландшафта, плоскогорье, болотистая местность и т. п. — лишь звук пустой. Его еще интересует как раз противоположное — конкретные детали повседневной жизни дома и на улице: городской, солдаты, лошади, вывески, выставки в окнах магазинов, мосты, пароходы, пожар, наводнение, буря, проведение новых улиц, пекаря, лавочники, прибыль воды в реке, всякие состязания, ломка дома, переезд на другую квартиру и пр. и пр. Все эти обыденные в области его детского опыта явления гораздо для него интереснее и содержательнее всяких географических сообщений, которые он по большей части только заучивает наизусть, сам при этом ни о чем не думая. А преподавание в наших школах ведется именно по старой системе, которая хочет за 8 школьных лет всесторонне изучить всю вселенную, чтобы, боже избави, не выпустить в жизнь молодежь с урезанным образованием.

Школьное преподавание никак не может ставить себе задачей закончить изучение какой-либо отрасли знания, ибо, если вникнуть хорошенько, какую бы маленькую исходную точку из окружающего мы ни взяли, она может привести нас к бесконечности и не замыкать должно образование, а раскрывать нам всю полноту явлений и возможностей. Достаточно беглого осмотра витрин на улице, в которой вы живете, чтоб убедиться, что область человеческого труда по-

истине может назваться беспредельной. Вот, напр, меховая торговля. Сколько стараний, сколько ума и труда должны были потратить люди, чтобы придумать способ уберечь себя от слишком большой потери теплоты и поддерживать жизнь во всяких климатах. Сколько мысли и заботы вложено в нашу одежду, в каждую петлю для пуговицы; сколько людей ежедневно дружно работают, чтоб удовлетворить потребность всех в прочной, красивой и практичной одежде.—Вот плиты, газовые и обыкновенные кухонные, всех сортов и образцов. Как блещут на них все кнопки и штанги, а железо отливают матовым блеском; все здесь так обдуманно, так чудесно пригнано одно к другому. Какая колоссальная эволюция в сравнении с первобытным очагом из двух камней, между которыми человек разводил огонь, чтобы изжарить себе пищу. Плита или очаг несомненно во все времена были важнейшей утварью в кухне человечества и по сейчас остаются ею, но меню наше стало много разнообразнее и в связи с этим увеличилось число кухонной посуды.—Вот в эти ворота недавно въехала телега с каменным углем. Это видно по множеству мелких кусочков угля, забившихся между камнями. А вот лежит и целый большой кусок. Как он блестит, как будто камень,—а ведь на самом деле это всего только кусочек дерева. Только побывав в печи, он станет настоящим камнем в виде бисера черных шишковатых кусочков, которые потом рассыплют за городом по дорожкам, где низкая влажная почва быстро втянет их в себя. В огне он утратил свои свойства дерева, стал много легче в весе—куда же девалось остальное? Сгорело, думаешь ты, уничтожилось? Ну, нет, в этом мире ничто не пропадает. Но много частиц каменного угля унесло ветром в трубу. Как странно!—из этой тяжелой черной массы на больших осветительных станциях выделяют легкий невидимый невооруженному оку газ.

Чем проще и обыденнее вещи, привлечшие наше внимание, тем глубже ведет нас путь исследования, тем вернее приведет он нас к началкам нашей культуры. Вот валяется на земле обрывок бичевки, брошенный и растоптанный ногами, после того, как он, быть может, оказал человеку огромную услугу. И он также представляет собой частицу накопленных людьми богатств. Вспомните нитки, которыми сшивают плоские куски нашей одежды, образуя закругления, соответствующие формам нашего тела. Вспомните крепкие, как сталь, канаты, которые, выходя в море, забирает с собою океанский пароход, чтобы при случае спустить на них тяжелую шлюпку или же взять на буксир потерпевшее аварию

судно. Да и мало ли еще всякого такого материала, которым можно привязывать и укреплять: ремни, цепи, проволоки, жилы. Как беспомощны дикари, когда им приходится изготавливать себе одежду, или утварь, потому что у них нет пряжи и ниток. И как они всегда стараются заменить недостающее какими — нибудь волокнистыми материалами, извлеченными из растительного или животного мира. Да и разве мы сами не обязаны всеми нашими перевязочными средствами той же благостной, щедрой природе? Самое наматывание, шнурование и завязывание узлом разве не заимствовано у той же природы, из ее физических законов?—Перед нами толпится множество вопросов и проблем и мы должны попробовать внести порядок в путаницу наших мыслей, чтобы исчерпать все богатство культурных явлений, висящих на кончике нитки.

Мы без конца можем переходить от витрины к витрине, всюду наталкиваясь на что — нибудь, что будит в нас мысли и образы и требует обмена мыслей. Здесь какая — нибудь затейливая лампочка, там мебель, тут кухонная посуда или украшения — на каждом шагу есть над чем остановиться и задуматься. Да и помимо витрин, мало ли на улице такого, эволюцию чего нетрудно проследить: уличный фонарь, камень, которым вымощена улица, крышка, закрывающая отверстие водосточной трубы, желоб, по которому стекает с крыши вниз дождевая вода. Каждый из этих предметов представляет собой сумму отдельных человеческих выдумок и изобретений, каждый, словно волшебная палочка, мгновенно вызывает в нашем воображении картину былых времен, когда ничего этого не было. И если мы приучим себя каждый предмет из окружающего мира анализировать, сводя его к простейшей функции и форме, тогда перед нашими глазами все ясней и отчетливей будет выступать основа, на которой воздвигнута наша культура. И мне думается, что молодежь, всюду привыкшая искать существенного, вырабатывает в себе способность вносить существенное и в культуру. И поистине, дело не в том, чтобы заучить все, что есть в учебнике, в составлении которого молодежь не принимала ведь участия, а в том, чтобы всюду глаза ее были открыты для уловления глубокой связи явлений, и фантазия ее вынуждена все отчетливее и резче вызывать перед умственным взором картины жизни.

Это не значит однакоже, что мы должны навязывать ребенку наши рассуждения о вещах и создавать на место системы учебников систему бесед. У детей свой взгляд на мир,

свои приемы отношения к нему. Воспитатель должен применяться к детям. Для ребенка самая скучная улица полна сенсаций. Ребенок еще переживает ту счастливую пору, когда человек всюду творит свой собственный маленький мир: на балконе, за пуховиками, разложенными матерью для проветриванья, на темном и узком заднем дворе, где нагромождены ящики и сундуки и развешено на веревках белье, даже под отцовским письменным столом, в сорной корзине для ненужных бумаг и конвертов—всюду он найдет для себя что-нибудь интересное. Сегодня ему показались наилучшим местом для игры ступеньки лестницы, ведущей в подвал, и он расставил на них вперемежку и кукол и кухонную посуду, так что идущие мимо вынуждены осторожно обходить их; завтра он играет у выступа стены на тротуаре, где составленные вместе скамейки и козлы образовали нечто вроде комнатки. И к мелким происшествиям уличной жизни ребенок остается безучастным. Для него всякий пустяк — сенсация. Счастливая пора, когда проезд фургона со льдом—целое переживание, а за каждым жестом человека, управляющего бочкой, из которой поливают мостовую, следишь с сосредоточенным вниманием, словно за опытами Рамзая или Тиндаля! Здоровый любознательный ребенок никогда не рассматривает уличную жизнь систематически, как это рекомендуют учебники. Общие замечания ребенку совершенно чужды. Его внимание приковано еще к деталям, каждая мелочь радует его и он не может оторваться от нее для общего обзора. Дети видят немного, но на этом немногом сосредоточивают все свое внимание. И как раз это длительное, одухотворяющее видение мы убиваем своим поверхностным, систематическим, исключительно констатирующим факт способом наблюдения. Повсюду мы спешим к ребенку с преждевременными обобщениями и выводами, не успев утолить свойственной ему жажды жизненных деталей: на уроках наглядного обучения—общими, сухими, абстрактными описаниями конкретных вещей: в родиноведении—описаниями частей города, областей страны, систем рек, времен года и пр.; в географии—красивыми, но бессодержательными общими фразами касательно отдельных стран; в истории—описаниями, красиво звучащими, но далеко выходящими за пределы кругозора учеников. Оттого нам и не удастся заинтересовать их. Оттого и результаты наших усилий получаются такие ничтожные и скоро преходящие. Повторяю, мы должны снова научиться видеть, как видят дети.

Наши общие географические обзоры абсолютно не могут

критически разбираются в путанице пестрых впечатлений, приносимых органами чувств, и приводят их в порядок: ведь образование, если взять буквально это слово, означает собой не владение, а длительную обработку чувственного материала и длительную же выработку душевных сил. Наблюдая или хотя бы даже регистрируя при изучении родноведения восходы и закаты солнца, фазы луны, колебания температуры, направление ветра и пр., мы только по внешности следуем методу наглядности. По чистой правде говоря, это совершенно бесцельная работа: целесообразной и глубоко наглядной станет она для детей только в том случае, если они проникнутся сознанием важности всех связанных с этим вопросов.

Мы думаем, что следуем принципу наглядности в обучении, строго локализируя наши темы и выбирая для беседы отдельные пункты в картине города. Положим, на улице нам бросается в глаза почтовый ящик — тотчас же мы делаем экскурсию в область почтовых сообщений, доставки писем в былые времена и ныне, пересылки почты по железным дорогам, пересылки денег и т. п. В двух шагах отсюда аппарат, предупреждающий о пожаре. Следует лекция о пожарах, о способах борьбы с огнем в средневековье и в новейшее время, об электрической сигнализации и пр. — Случайно на углу той же улицы оказывается водокачка. Опять таки следует лекция о водоснабжении, водопроводах, каналах, гидравлике и снабжении города питьевой водой. — Но не значит ли это пускаться в безбрежное море случайностей? Ведь таких тем на каждом шагу сколько угодно. Такую же полезную экскурсию можно предпринять в другие области по поводу жернова, ручки двери, вывески, фонаря, крышки над сточной трубой, подъемной машины, насоса, корзины для бумаг и пр. Покуда мы еще нуждаемся в подобных поводах и предлогах, пока наши экскурсии остаются случайными, до тех пор они не станут законченными, сами собой понятными „картинками жизни“. А наша цель давать именно это. Ведь это же такая увлекательная задача — проследить вместе с детьми логическое развитие почтовых сообщений от прежних почтاليонов и доньше и на отдельных улучшениях показать, что так оно и должно было развиваться, вытекающая одно из другого что иначе и быть не могло; и тут уже нам не нужно выискивать предлогов: все достаточно мотивируется само собой. Тоже происходит, когда учитель пользуясь хорошим источником, из него читает детям отдельные эпизоды касательно развития почтовых сообщений,

или же дающие возможность заглянуть в современную постановку этого колоссально развившегося дела. Итак, мы видим, что разумное обучение, ставящее себе целью давать отдельные картины полные жизни и логики, не подвластно случайностям родной картины. Дети могут даже и по забыть, что при всем этом речь идет о родном городе. Но тем выпуклей выступают перед нами существенные, главные черты картины города; ибо эти описания, как будто уводящие его далеко за пределы родины, фактически шаг за шагом напоминают им о том, что они ежедневно видят. И оттого, что они становятся частью целого, что они теперь освещены идеей, они становятся значительней и теперь уже кажутся заслуживающими того, чтобы внимательней занять-ся ими.

Ф. Гансберг.

Оторванность детей от жизни в школе и дома.

Детская жизнь крайне непривлекательна. Мы имеем в виду не материальную бедность жизни социальной среды известной части детей, а психологическое убожество условий жизни, окружающих всех детей в школе и дома.

В своей непосредственности дети превосходят взрослых; своим бессознательным чутьем они вернее нас оценивают некоторые стороны жизни. Для детей понятие „интересно“ всегда совпадает с понятием подвижности, активности, интенсивности, оживления и вообще повышения темпа жизни; если с этой точки зрения все дети считают всю школьную жизнь „неинтересной“, скучной, то они бесконечно правы. Они вернее нас оценивают, ибо на себе испытывают всю мертвящую скуку книжной, умозрительной, неактивной школы, ее оторванность от жизни. Да и не одна школа. — сами дети оторваны, изолированы от действительной жизни, закупорены в педагогические футляры искусственной школьной и семейной обстановки; они лишены возможности прилагать свои развивающиеся, жаждущие деятельности силы к чему-нибудь реальному, живому; они лишены возможности не только активного (соответствующего росту и развитию их сил, разумеется) участия в окружающей их жизни, но и возможности внимательнее и поближе рассматривать те стороны жизни, которые родственны активной детской природе.

С одной стороны, современная культура окружает их

внешнюю жизнь подавляющей громадой готовых и сложных продуктов этой культуры, неизвестно когда и где и непонятно как сделанных, и детский пытливый ум, стремящийся во всем разгадать смысл, отыскать причинную связь, наталкивается на каждом шагу на густую завесу, на непроницаемую стену сложных, непонятных явлений и предметов, — застилающих от него все, между прочим, и мир природы: ведь туда, где строится наша жизнь, где делается окружающая ребенка культурная обстановка, дети проникнуть не могут, „посторонним вход воспрещается“, да и школа проникать туда не пытается: она ведь учит детей не на живых примерах, фактах и процессах жизни, а на словах, на книгах, на таких же готовых фразах, готовых истинах, так же малодоступных и, следовательно, также малоинтересных, как готовые предметы его обихода: электрическое освещение, трамвай, телефон, телеграф, локомотив и т. д.

С другой стороны, семья и школа окружают детей такой сложной системой опеки, которая также отстраняет их от активного участия в жизни, отлучает их от самостоятельности, инициативы, самодеятельности, словом: *низводит их на степень запертых в курятнике, откармливаемых птенцов*, которым остается только принимать корм, духовный и материальный, но ничего больше при этом не делать, низводит на степень существ, для которых жизнь начинается потом, на степени гостей жизни, пассажиров неизвестно куда и неизвестно зачем двигающегося поезда. В результате получается самая вопиющая несообразность, какую только можно себе только представить. Дети находятся как раз в стадии развития, повторяющей собой ту биологическую и социальную эпоху развития человечества, когда человек сам строил всю свою несложную жизнь и имел возможность и необходимость пытливо заглядывать во все процессы этой жизни, когда все члены человеческого общежития, включая и детей, активно и непосредственно участвовали во всех процессах жизни. Вот почему дети по природе своей активны всеми фибрами своей души гвутся к деятельности, к непосредственному участию в жизни, уразумению смысла окружающей их жизни, природы и людей. А вместо этого как раз дети в нашем культурном обществе, в нашей современной школе и семье обречены быть *пассивными зрителями жизни*, не понимающими при том ни смысла, ни причинной связи окружающей их действительности. Дети чувствуют себя посторонними в жизни, лишними, ненужными, т. е. социально ненужными, несмотря на материальное попечение, уход и внимание к ним со стороны

взрослых, а быть может, именно благодаря этому материальному призрению, потому что наиболее опекаемые и призреваемые материально чувствуют себя наиболее ненужными социалью

Правда, это относится главным образом к городским детям зажиточных классов. Исключение — и далеко не счастливое — составляют те дети беднейших народных масс, которых нужда или нищета рано выбрасывает на улицу, толкает на рынок продавать свой детский труд. Но какие это участники жизни? Это скорее жертвы ее, а жертвы жизни не могут быть творцами ее. От своих праздных и пассивных сверстников они отличаются тем, что жизнь ими распоряжается, что на них обрушивается бремя материальных жизненных невзгод со всей своей тяжестью. Эта жизнь, такое участие в ней, не учит а портит.

В более счастливых сравнительно условиях находятся деревенские дети, как в смысле близости их к природе, так и в смысле активного непосредственного участия их в хозяйственной жизни крестьянской семьи на поле и дома.

Но за то роль школы в жизни крестьянских детей еще более ничтожная, чем в жизни детей горожан, а в смысле приобщения детей к современной культуре, технической, промышленной, общественной и т. д., тут дело обстоит еще хуже. Сельская школа здесь пасует, а деревенская жизнь и среда находятся на противоположном полюсе и дистанция, отделяющая крестьянского подростка от той социально-промышленной культуры, с которой ему впоследствии придется сталкиваться, достигает угрожающих размеров. Плоды такой отсталости и оторванности деревни и ее школы от культурной жизни созревают потом, когда подрастающее поколение вступает в жизнь гражданами. За эти социальные грехи расплачиваться приходится тому обществу, в состав которого входит огромный процент крестьян или вообще выходцев из деревни. — Во всяком случае сельская школа не в меньшей степени оторвана и отдалена от жизни, чем городская, она такая же скучная, теоретичная и книжная.

А. Левитин.

Наша культура разворачивает перед глазами детей сказочную игру: театры, витрины магазинов, газеты, книги, общественные учреждения и общественные события забрасывают изумленных потоком чудес. (Раньше могли запречь в телегу две или 4 лошади, в крайнем случае, их было 10

или 20, а теперь мы имеем средства передвижения, с которыми достигается такой эффект, как если бы мы могли впрячь 40.000 лошадей. Культура все сильнее со всех сторон подступает к ребенку; но культурная работа все дальше отходит от него. Хлеб покупают за деньги, сапоги относят к сапожнику, а для болезней существует доктор. На мастерских повсюду вывешено объявление—„посторонним вход воспрещен“. Да и что делать детям в наших мастерских с их утомляющей сложной работой? Они будут только подвергаться опасностям и мешать рабочим. Таким образом остается только свой домашний круг. Однако и там все меньше и меньше дела. Рабочий на фабрике, подмастерье, конторщик и чиновник—словом все, кто работает вне дома, приносят с собой только небольшой заработок, заботы и морщины, да разорванную рабочую одежду; но между работающим отцом и детьми всегда остается высокая стена, и даже обед ему они приносят во время перерыва. Остается домашнее хозяйство: маленькие поручения, чинка, штопка, уборка. Однако и это все суживается в размере. Рядом с печью стоит теперь газовая плита, а водопровод достигает теперь уже самого верхнего этажа. Таким образом, мать имеет возможность сейчас же после обеда приняться за какое-нибудь свое излюбленное, наполовину бесполезное занятие или сделать вместе с детьми закупки в городе. А культура развертывает свою сказочную игру, и никто не понимает ее и не может найти ей основания. В общем и целом: *для наших детей есть лишь культура, которую они видят и о которой читают, о культурной же работе они не знают ничего*, или, по крайней мере, с каждым днем все меньше.

Ф. Гансберг.

Народная школа, в которой ребенок только учится, совершенно не соответствует своему назначению и народный учитель не имеет права быть только учителем. Народная школа должна быть местом воспитания народных масс и дать им то самое необходимое ныне для России, что не может им дать ни семья, ни окружающая среда.

Но если так, тогда школа—организация не только учения, но и всей жизни ребенка. Мы должны самым решительным образом отвергнуть проклятое обособление школы, от жизни и вернуться к античному пониманию школы, как школы жизни, выработки определенного поведения, определенных

привычек. В народной школе ребенок должен прежде всего не обучаться теоретическим знаниям, но учиться жить. Учиться же жить возможно, лишь живя определенным образом. Итак, школа должна быть местом жизни ребенка, должна создать рациональную организацию этой жизни.

Но кто принимает это определение задачи народной школы, того не удовлетворит современная школа с ее учителем, „проходящим программу“ и следующим принципу „учить возможно большему и возможно скорее“, с ее учебниками, которые совершенно скрыли от глаз ученика живую действительность, с ее уроками, во время которых неподвижные дети по заказу пассивно и на веру воспринимают кусочки знаний из отдельных разрозненных наук, без всякой логической необходимости, по звонку переходя от рассказа об Иосифе к задаче на умножение, а от последней к басне Крылова. Совершенно иной должна быть школа, воспитывающая ребенка и организующая всю жизнь его целиком.

План новой народной школы определяется прежде всего тем, что в современной школе нас не удовлетворяет. Не удовлетворяет же в ней нас следующее:

1. Современная школа стремится внушить своим ученикам определенные догматические истины, но воспитание посредством внушения даже в самом лучшем случае создает автомата, повторяющего чужую волю и чужую мысль. Новая школа создает творца новой человеческой жизни посредством организации самовоспитания и самообразования его.

2. Современная школьная работа состоит в заучивании изолированных учебных предметов. Работа в новой школе состоит в постепенном овладении ребенком методами познания конкретной жизни и преобразования ее.

3. Современная школа базируется на книге и памяти ребенка; она не идет дальше пассивной наглядности восприятий ребенка. Новая школа дает систему воспитания активной логической мысли ребенка.

4. Современная школа изучает язык оторванным от реального мира. Новая школа изучение языка основывает на изучении той действительности, символом которой является слово.

5. В современной школе грамматика играет большую, но малополезную роль. Новая школа уделяет ей место лишь постольку, поскольку она может действительно служить интересным материалом для развития логической мысли.

6. В современной школе математика изучается, как отдельный предмет, что и трудно и не достигает цели. В но-

вой школе математика — метод и язык точного познания окружающей действительности.

7. Современная школа слишком мало говорит человеку о человеке: даже мечты ее не идут дальше природоведения и ручного труда. Новая школа — школа человечности. Человеческая жизнь и социальный труд — вот предметы, на которых преимущественно упражняется мысль ребенка и его творчество.

8. Современная школа сообщает детям истины, их сознанию недоступные и потому усваиваемые на веру. Новая школа исходит из естественного органического развития истины из примитивного сознания ребенка.

9. Современная школа игнорирует эстетику и в ней находит мало пищи сердцу ребенка. Новая школа дает простор эстетическим переживаниям ребенка.

10. В современной школе царит вопросоответная форма обучения; в новой — задача или рассказ.

11. В современной школе экзамены — испытание знания учебной книги; в новой — испытание общей умственной и практической одаренности ребенка.

12. В современной школе учитель — отбывающий обязанность человек и культурный одиночка. Новая школа — школа жизни и творчества самого учителя; она ставит вопрос о сотрудничестве с населением.

П. Блонский.

О вреде сказок.

Вопрос о том, какую роль играют сказки в деле воспитания ребенка, современной педагогической литературой обсуждался неоднократно, и это вполне понятно, так как сказка до сих пор сохранила господствующее положение среди книг, предназначенных для детского чтения. А между тем можно очень и очень многое возразить против пичканья детей фантастическими сказками, отрывающими их от реального мира. Чтение детьми сказок очень вредно отзывается на детской психике; оно чрезмерно развивает и без того сильное детское воображение, укрепляет в детях веру в чудесное, сверхъестественное, прививает детям суеверия и, во всяком случае, отрывает их от действительности и тем задерживает развитие познания этой действительности. Ребенку, конечно, свойственно страстно увлекаться всем фантастическим, потому что фантазия — преобладающая способность и

сила детской души. Детское воображение не довольствуется явлениями действительности и одухотворяет природу, оно создает из камней и кукол живых людей, заставляет животных говорить человеческим языком. Факты действительной жизни оно раздувает в какие-то чудесные явления и во всем совершающемся ищет прежде всего чудесного, а если его не находит (что и оказывается на самом деле), то оно создает его, причем созданное детским воображением принимается детским воображением за настоящую действительность, так что в этом отношении работа детского воображения очень походит на бред его, но этот бред обычно принято считать естественным.

Каждый, конечно, знает, что с 12-летнего возраста, или даже еще раньше, ребенок бросает игрушки, т. е. начинает жить действительностью подлинной, а не созданной его воображением. Воображение его с этого возраста начинает работать с обычной интенсивностью, обычным порядком, хотя его работа все же гораздо живее работы воображения взрослого человека. Таким образом тот период духовной жизни ребенка, когда воображение его оживляет все, что угодно, творит невероятные чудеса, — есть время самого сильного обострения детского воображения, и в это именно время оно, т. е. воображение, требует самого нежного и осторожного обращения с ним. Но как раз в это-то время дети с самозабвением читают фантастические сказки. Сказки эти доводят силу детского воображения до высшей степени напряжения, и ребенок начинает бредить в полном смысле этого слова. Он окружен чародеями, страшными ведьмами, животными с семи головами, он странствует в тридесатом царстве, ездит на сером волке и т. п. Воображение ребенка исполняет Сизифову работу, и ребенок становится нервен до болезненности: он пугается темноты; одиночества, незнакомых людей, и из реальной жизни создается в его мозгу какая-то фантазмагория. Фантастические сказки, в которых фигурируют чудовища и чудеса, вредны еще и в другом отношении: они укрепляют в детях веру в чудесное, сверхъестественное. Ребенок верит в то, что читает. Он верит, что есть на свете колдуны, чудовища, серые волки, жар-птицы. Эту веру укрепляет в нем и наша народная действительность, т. е. народное невежество; ведь в воображении крестьянина до сих пор живет вера в чудеса и чудовища. Фантастические сказки и народная вера в чудеса действуют на ребенка в одном направлении. До сих пор, к сожалению, школьное образование в деревне не шло выше простого навыка в чте-

нии детских книг, а таковыми, прежде всего, считаются детские сказки. так как детские библиотеки народных школ переполнены литературой этого рода. Кроме того, в настоящее время, по словам учителей, за неимением подходящих книг для классного чтения и на уроках с детьми читаются сказки.

Здесь получается страшное противоречие: с одной стороны, школа должна вести и ведет борьбу с народным невежеством, суеверием, верою в чудесное, и в то же время она дает детям народа литературу о чудесном, сверхъестественном. Раз главный и, как доказывает опыт, наиболее читаемый детьми отдел библиотеки народной школы составляют сказки, то школа не сможет, конечно, научить детей отличать естественное от сверхъестественного, ибо дети учатся в школе именно в том возрасте, когда они не могут видеть противоречий между действительностью и миром сказок и когда они наиболее склонны верить в возможность существования мира чудес; авторитет же учителя тут не может пересилить преобладающей способности детской души. Таким образом вместе с грамотой ребенок выносит из школы веру в чудесное, а невежество окружающей среды укрепляет эту веру. Ребенок, проучившийся 3-4 года, не развивается вообще до понимания популярно-научной литературы, ибо школа научает читать только сказки; и на всю жизнь для этого ребенка, за немногими исключениями, остается понятной только сказочная литература и описания житий святых в которых тоже фигурируют всевозможные и невозможные чудеса.

Сторонники сказок часто говорят об их нравственно-моральном значении, находя, что в сказках за тем или иным фантастическим сюжетом скрывается глубокая моральная истина. Пусть так,—но вель социальная революция в корне изменила прежнюю моральную структуру, и настоящее переходное время есть прежде всего время всяческих переоценок: идет создание новой этики, новой морали и потому всякое старое в области моральных понятий является только тормазом к выработке пока только намечающейся новой этики, нового нравственного мирозерцания. Все эти „прелестные“ короли и принцы, добродетельные буржуа, культивировка смирения, подчинения и других рабских добродетелей—эти перлы прежней сказочной литературы являются нежелательными диссонансами к новому воспитанию и в трудовой школе недопустимы. Да и при том иногда вся мораль в сказках уничтожается описанием и восхвалением всевозможного рода преступлений, даже с общей внеклассовой точки зрения;

В них изображается очень охотно всякое плутовство и надувательство. Так, волк, который хочет съесть семь козлят, прикидывается их матерью; в сказке „Кот в сапогах“ описывается и идеализируется тип авантюриста. Садизмом является ненависть мачехи, которая делает свою падчерицу служанкой, принуждая ее выполнять самую черную работу в доме и, из одной только потребности мучить, высыпает ей чечевицу в золу. Принц — замаскированный фетишист женских ног и башмаков, приходящий в восторг от маленького башмачка и ножки, на которую он годится. В сказке „Синяя борода“ герой ее приближается к типу убийц на почве половой извращенности; такими примерами популяризации нездоровой извращенной эротики полна наша сказочная литература. Кроме того, сказки развивают в ребенке неправильный взгляд на книгу вообще. Они приучают его смотреть на нее, как на хорошее развлечение. А главное, чтение сказок приучает детей к так наз. легкому чтению, т.-е. чтению плохой беллетристики, лубочной литературы. Читая сказку, ребенок все свое внимание сосредоточивает на силении фантастических событий и явлений; этого он ищет и во всякой другой книге, это ему нравится и к этому он привыкает. Таким образом в ребенке воспитывается сказками тот тип читателя, который ищет в книге таинственности, фантастической фабулы, необычайных событий, ужасов, крови, разбойников и чудотворения святых, т.-е. всего того, чем богата уличная литература.

Страсть к преступлению и описания его, вросшие в народные сказки исторически, а не вставленные нарочито, затканые сказочным блестящим покровом, выступают в такой литературе совершенно открыто, почти как самоцель и в чрезвычайно грубой форме. Вследствие этого подобные описания, несмотря на некоторую неправдоподобность их, на молодых неопытных читателей производят впечатление правды. На всякую другую книгу такой читатель смотрит, как на „неинтересную“ и понятно, что популярно-научная литература будет вызывать в нем скуку и отвращение: она ведь не возбуждает в нем тех эмоций низшего разряда, которые вызываются сказками, дрянной беллетристикой и прочей литературой этого рода.

Таким образом, криминально психологический анализ народных сказок дает нам ключ к пониманию того, какой вред приносят эти сказки, являющиеся опасным наростом в нашей детской литературе, — отсюда, само собой, вытекает необходимость выбросить из детских библиотек все решитель-

но сказки. Сильное же детское воображение надо направить на действительность, на подлинные чудеса науки и техники и этой действительностью питать и культивировать силу его.

В. Булаков.

Современная общеобразовательная школа, как деградация древней профессионально-канцелярской школы, и основные типы современной школы с точки зрения потребностей производства.

Ставя первые вехи на пути индустриализации образования нашей школы, вводимого в нее хотя бы в самом ограниченном количестве, мы не должны также забывать и о потребности для современного производства в целом ряде образованных специалистов. Несмотря на все наши общечеловеческие идеалы в деле народного образования, которые декларировались в начале революции и ранее ее, мы должны пройти в области школьного строительства полосу самого сурового утилитаризма, как бы ни сильно расходилась эта тенденция с нашей верой в определенный педагогический идеал. Общественная целесообразность данного момента — вот единственный критерий, с которым обязывает нас подходить к школе современное состояние производства.

Одержжание школ, их тип, их количество, — все это должно определяться указанным критерием и для данного момента нужны скорее не опыты и педагогические эксперименты, а точный учет общественных потребностей, их число и мера; и лишь в области методологии нужны коренные реформы, вырабатываемые по совершенно определенному плану, направляемому единой целью, которая определяется изменившимися социальными условиями, техникой труда и достижениями науки в области юношеской психологии. Средняя школа в том виде, в каком она существовала у нас перед революцией и существует в настоящее время в более или менее подобном виде в других странах, ведет свое начало от римской гимназии и получила свои окончательные дошедшие до нас формы в эпоху ренессанса. Тогда ее цели были ясны и определены: она готовила писцов, секретарей, канцлеров, она готовила латинистов для господствующей церкви, переводчиков для купеческого класса, который стал об-

разовываться в силу начинающегося международного товарного обмена. Средняя школа той эпохи, которая ее породила, была школой *профессиональной*, готовившей к определенным профессиям, необходимым для этого общества. Затем, с течением времени эта основная цель средней школы была утрачена, вернее сказать так: цель ее сохранилась почти в первоначальном виде, но общественные потребности, непрерывно изменяясь, выдвинули новый круг профессий, подготовку к которым должна давать иная школа, и средняя гимназия становилась все бесцельнее и бесцельнее, пока не сделалась мишенью всех, кому было не лень нападать на нее. Были попытки подновить содержание гимназии, накладывались заплаты тут и там на ее дряхлом теле, но сущность ее осталась прежней, и она превратилась постепенно из когда-то профессиональной школы в организацию классового отбора и определенного воспитания в духе господствующего класса. Какая странная эволюция. Строго профессиональное содержание школы одной эпохи и соответствующая ее целям организация становится воспитательным средством в целях господствующего класса другой эпохи.

Таким образом этот застывший в своем профессионализме тип старой школы получил наименование общеобразовательной школы; изначальные его цели были оставлены далеко за гранью нашего времени, и передовое учительство, не удовлетворявшееся работой в этой школе и не имевшее при этом ясной исторической перспективы ее образования, было в крайнем затруднении при всякой попытке выйти за пределы педагогического шаблона и наметить себе тип новой школы. Вместо того, чтобы попытаться связать цель школы с современными задачами социального масштаба, реформаторы школы и искатели новых педагогических путей, главным образом, из буржуазных слоев общества, за последнее время выдвинули целый ряд интересных педагогических исканий, осуществившихся более или менее в различных типах школ, но при этом они ставили индивидуальные цели и освещали вопрос или слишком субъективно или с точки зрения своего класса. Поэтому то клич "трудовая школа", раздавшийся впервые из их рядов и звавший к реформе школы, в основу которой положен труд, так разно понимается всеми идеологами ее, в зависимости от их социального мировоззрения или личных склонностей.

А между тем цель школы, наиболее отвечающая данному моменту, ясна и определена: наша школа должна удовлетворять потребностям общественного производства, в каждый

момент координируя свою организацию, содержание и развитие с поступательным ходом развития производства и социальными идеалами общества

Итак, жизненная школа есть та, которая нужна и необходима общественному производству и отвечает социальным идеалам своего времени. Попробуем хотя бы приблизительно наметить, каким образом можно осуществить означенные условия организации рациональной школы.

Россия—страна рабочая и крестьянская; поэтому в первой стадии анализа занимающего нас вопроса мы придем к выводу, что нам нужны две группы школ: *школа индустриальная*—городская; поскольку индустриализм концентрируется в городах, подготавливающая работников для фабрично-заводской промышленности и эксплуатационной службы, и школа крестьянская, *сельско-хозяйственная* для нашей деревни, готовящей новых работников земли. Эти две основные группы намечаются нами по территориальному признаку и различие между ними в смысле содержания и организации становится уже ощутимым непосредственно после детского сада, начиная с школы 1 ступени. Поскольку школа 1 ступени ограничивается элементарной целью дать возможность ребенку разбираться в окружающей его среде, настолько уже сама внешняя обстановка города и деревни налагает резкий отпечаток на внутренний строй и содержание школ того и другого типа. Если же мы должны будем следовать принципу утилитарности, т.е. возможно ранее сообщать профессиональные знания в школе, то на старших годах этих школ двух типов различие между ними по содержанию станет резким: в школе деревенской мы будем давать элементарное сельско-хозяйственное образование в старшие же группы городской школы мы должны будем ввести организованный ручной труд, элементы технологии и физико-математических знаний. Таким образом мыслится нами в общих чертах первая ступень образования по отношению к современному разделению труда.

А. Калашников.

Трудовая школа, как школа социального воспитания народных масс.

1. Понятие о социальном воспитании.

Термин „социальное воспитание“, которым за последнее время пытаются синтетически обозначить сумму требований, предъявляемых новой школе, вызывает едва ли не больше недоразумений, чем термин трудовая школа, хотя в сущности оба они гармонично дополняют друг друга: последний характеризует новую школу главным образом со стороны метода, первый — со стороны содержания ее работы. Для работников просвещения старой формации, большинство которых не привыкло мыслить социально, термин социальное воспитание представляется чем — то загадочным и пугающим. Аполитичное и беспартийное в массе своей учительство не может понять ни того, что старая школа имела очень яркую политическую окраску, будучи верной служительницей старого строя, ни того, что новая школа должна в соответствии с изменившимися политическими и социальными условиями приобрести новую социальную роль. „Школа должна быть аполитична“ — вот положение, которое не устает на все лады доселе твердить учительство старой школы. И это звучит так, как если бы школа, по мнению учительства, должна была стоять вне всяких условий места и времени, как если бы она должна была иметь какое — то самодовлеющее значение, независимо от той социальной среды, в которой и для которой она организуется. Разумеется, это стремление изолироваться от условий места и времени, работать как бы в безвоздушном пространстве есть не более, как привитая продолжительным строем рабства привычка выполнять свое индивидуальное дело, не касаясь своим вниманием самых существенных сторон и особенностей современности, с которыми это дело связано и которые так или иначе его обуславливают. Эту привычку тщательно культивировал в своих работниках старый строй государства, набрасывая заранее покров таинственности и неприкосновенности на все, что выходило за пределы индивида.

В действительности школа старого строя преследовала совершенно определенные социальные цели, цели духовного и экономического порабощения народных масс. Только целыми поколениями воспитанная в нем привычка мыслить социально мешает работнику просвещения понять эту социальную роль старой школы. И программы и методы обучения этой школы были удивительно приспособлены для достижения названной выше цели. Тенденциозные предметы в роде закона божия, патристической истории, воспитывавшие извращенные чувства и по-

нения, искажавшие правильный взгляд на события истории и мира. словесный, схоластический метод преподавания, скорее притуплявший, чем развивавший умственные силы, отсутствие здорового взгляда на жизнь общества и подавление всякого интереса к проявлениям социальности, а вместе с тем самый строгий культ индивидуализма и обособленности—вот отличительные особенности старого метода социального воспитания. Для буржуазного государства было выгодным это культивирование в народных массах одностороннего индивидуализма и социальной безличности.

Совершенно ясно, что новый строй должен заявить свои права на социальное воспитание молодого поколения. Эти права сводятся к требованию, чтобы школа готовила людей, наиболее приспособленных для того общества, в котором они будут жить. Новая школа, школа раскрепощенного политически и экономически народа, должна прежде всего способствовать фактическому умственному и экономическому раскрепощению народных масс. В ней не может быть более места тем тенденциозным наукам, которыми извращала умственную жизнь учащихся старая школа. В ней не должно быть места для культивирования рабских добродетелей—покорности и смирения, которыми так дорожил в своих подданных старый строй. В ней должны, наоборот, господствовать здоровые развивающие методы, она должна готовить свободную творческую личность, члена свободного общественного строя. Вот содержание, которое прежде всего вкладывается в понятие социального воспитания. Социальное воспитание—это воспитание людей, нужных обществу в данный момент в соответствии с изменившимися условиями и формами его жизни.

Только что раскрытое понятие социального воспитания полностью охватывает собой ранее разъясненные стороны новой школы. Обществу, конечно, нужны люди активной творческой мысли (см. 2 отд.) обществу, равным образом нужны люди с творческим отношением к окружающей конкретной реальности (см. 3 отд.). Но разъясняемое понятие имеет еще и свой специальный смысл. Общество заинтересовано также и в подготовке людей общественного склада, людей, не замкнутых в узкие рамки своей индивидуальности, живущих широкими интересами социального целого, обладающих определенными навыками социального мышления и чувства. Социальное воспитание в этом смысле выражается в привитии учащимся навыков социальной жизни.

Таким образом, общая организация всего дела воспитания в соответствии с объективными интересами данного общественного строя и, в частности, воспитание социальных навыков мышления, чувства и воли—вот содержание понятия социального воспитания.

Историческая смена систем социального воспитания.

В большинстве стран в настоящее время господствует индивидуальная педагогика с ее культом одностороннего развития индивидуального разума, индивидуального знания, индивидуальной, а не социальной психической жизни.

Доктринерская индивидуальная педагогика — это тяжкое социальное заблуждение, приносящее огромный социально-педагогический вред, огромный ущерб социальной этике.

Индивидуальную педагогику надо считать крупным научным заблуждением, потому что она рассматривает человека, как существо, живущее само по себе, а не как социальное существо, развивающееся в обществе себе подобных через общество и благодаря сложным процессам общественной жизни. Человек всегда, начиная с самых первобытных времен, жил в общественной среде, и постоянно в нем развивались социальные склонности, привычки и потребности, непрерывно усложнялись, преобразовывались или усовершенствовались социальные условия общежития. Этот длительный исторический процесс на протяжении многих веков наложил свою печать на главного носителя его — на человека, сделав его *существом социальным*.

Индивидуальную педагогику потому следует считать нарушением социальной этики, что она базируется на почве индивидуалистического эгоизма, вместо того, чтобы основываться на почве общества, государства, социального альтруизма и коллективных общенародных интересов.

Вред же индивидуальной педагогики заключается в том, что она не только теоретически ложно рассматривает человека, но практически стремится воспитать из него эгоиста, человека, существующего только для себя, а не для общества, государства и человечества. Она прямо вырывает человека из социальной атмосферы, в которой он исторически вырос и с которой он сросся, абстрагирует его от этих социальных корней и объявляет, что хочет воспитать только самодовлеющую, единичную личность, индивида.

Эта индивидуальная педагогика совершенно неспособна поставить правильную, ясно сформулированную и исчерпывающую цель воспитания. И напрасно мы стали бы искать такую цель у представителей старой педагогики. Только истинная социальная педагогика может выполнить это и может поставить такую воспитательную задачу, которая соответствует строго научным требованиям, запросам жизни и дей-

ствительности и социальным нуждам всего народа, как и интересам единичной личности.

Что следует понимать под словами „истинная социальная педагогика“? Защищаемое мною социально-педагогическое учение понимает и рассматривает человека не как единичную личность, но, главным образом, как существо общественное и государственное. Человек по природе своей и по своим исторически сложившимся наклонностям — социально-политическое существо, социальное животное. Его природа, его культурно-историческая судьба создала его для общества, потому что без общества он никак не мог бы устоять в борьбе за существование. С самых древних первобытных времен он жил в общественной среде и развивался через общество. Из всех высших потребностей человека социальный инстинкт — самый древний, самый сильный и самый ценный.

Человек в состоянии выполнять свое назначение не в качестве единичной личности, а только как член общины, племени, народа. Человек не в состоянии надлежащим образом развивать все свои богатые природные дарования, в особенности, свои высшие духовные и нравственные наклонности — если он живет изолированной личной жизнью, а не в сфере общественной. Вне общества человек вовсе не может быть воспитан и образован — и то и другое возможно только в общественной среде и через нее. Вне общества человек вовсе и не нуждается в воспитании; для единичной личности вне общества невозможно поставить воспитательную цель, да и не нужно, и только у человека, живущего в обществе и для общества, может быть образовательная задача, цель воспитания.

Именно потому, что человек — социальное животное, приходится признать, что воспитание человека, как единичной личности, живущей только для себя, есть преступление перед его истинной природой — потому, что человек исторически вырос и развился в обществе, он должен и воспитываться в обществе и для общества. Именно потому, что человек может находить свое нравственное удовлетворение, свое счастье, достигнуть лучшего развития всех своих богатых дарований и высших способностей только в обществе и через общество, он должен воспитываться в обществе и для общества.

Все знания и способности, все добродетели человека имеют ценность не сами по себе, а лишь постольку, поскольку они служат обществу и государству. Нет добродетели самой по себе и нет человека самого по себе. Есть только че-

век в обществе и через общество и точно также есть и
плодотворитель только в обществе и через общество.

*Человеческое общество и человеческая природа—вот
незыблемые камни, вот основа социальной педагогики.* По-
строенная на этом фундаменте истинная социальная педаго-
гика включает в себе все хорошее и разумное, что содер-
жится в индивидуальной педагогике и только отбрасывает
неразумное, непростительно-антисоциальное, что индиви-
дуальная педагогика внесла в область воспитания. На этом
надежном фундаменте только и возможно поставить цель
воспитания.

Моя точка зрения—точка зрения социальной педагогики
цели воспитания—и есть та альпийская вершина, с ко-
рой открываются широкие горизонты и виды на будущее.

В истории педагогики цель воспитания весьма изменчи-
ва. Если поставить вопрос, почему цель воспитания в раз-
ное время бывает различной, то придется ответить следую-
щее: потому, что цель эта определяется общественными усло-
виями, формой общественного строя, и потому, что обществен-
ные формы сами бывают изменчивы. По мере того, как
меняются общественные условия и формы, в том же направ-
лении видоизменяются и цели воспитания. Изменчивость це-
ли воспитания становится понятной нам только тогда, когда
мы принимаем во внимание изменчивость общественных форм.

Факты из этой области ясно показывают, что изменения
эволюция в деле воспитания и образования до тех пор
остаются для нас бессмысленными, темными и непонятными,
пока мы не проследим и не поймем изменения и эволюции
общества. Педагогика без социологии—темное подземелье без
любого луча света. Только социальную педагогику можно
назвать настоящей педагогикой, педагогической философией,
которая освещает нам эту тьму.—Поэтому, если мы хотим
понять цели воспитания, мы должны проследить обществен-
ные формы.

Если мы обратимся к древнейшим формам общества, к
формам первобытного общества, то мы увидим, что там пре-
обладает родовой быт, строй родовых общин и племен, свя-
занных кровным родством. Эти племена живут в условиях
равенства и свободы при общности имущества и труда и не
знают еще никаких профессиональных или имущественных,
следовательно, никаких социальных классов, а следовательно,
никаких специальных ученых сословий, никаких школ.

Но тем не менее и в этих первобытных общинах зани-
маются обучением и воспитанием в самой первобытной и при-

митивной форме, а именно старшее поколение воспитывает и обучает молодое. — Какие воспитательные цели выросли из этой общественной формы бессознательно и невольно? У племен, занимающихся рыбным промыслом, цель воспитания сводится к тому, чтобы воспитать из молодого поколения хороших рыбаков; у племен охотничьих — воспитание дельных охотников; у пастушеских племен — воспитание пастухов; у земледельческих племен — воспитание трудовых хлебопашцев является целью воспитания. Цель воспитания и образ воспитания таким образом определяются формой общественной жизни. Дети воспитываются для непосредственных задач жизни всей общины их воспитание должно служить целям общества, подготавливая подрастающее поколение к участию в коллективном труде всего племени.

Если обратимся к следующей великой стадии развития общества, к общественной форме античного мира, основанной на кастовом строе и на рабовладельчестве, то перед нами откроется совершенно иная картина. В рабовладельческом обществе уже нет одной цели воспитания, а есть много различных целей. Там есть одна воспитательная цель для владетельных каст, и другая для воинов, третья — для работников и слуг, для рабов; точнее, нет никакой воспитательной цели для несвободного демоса. Почему? Потому, что общество античного мира и древнего востока распадается на владетельных каст и рабов, а владетельные касты в свою очередь распадается собственно на две касты — на управителей государства и на защитников его, или на администраторов и защитников порабощения и эксплуатации остального народа.

Несвободные сословия и рабы совершенно исключаются из сферы государственного воспитательного воздействия; исключаются, благодаря тяжкому бремени труда, благодаря законам, традициям, обычаям и благодаря логике и философии господствующих классов. — В Египте, в Греции, в Риме, в Индии и в древнем царстве Перу — всюду образование рассматривалось, как орудие власти и могущества, а потому оно народу было недоступно или прямо запрещалось.

Обратимся к эпохе средних веков. Отличительная черта общественной формы средневековья — это сословный строй: средневековое государство — это сословное государство. В первую половину средних веков господствующими сословиями являются дворянство и духовенство; во вторую половину к этим двум сословиям прибавляется третье — сословие бюргеров. Широкие же массы народа, крестьянство — это крепостные, вассалы, подданные. — Какие цели воспитания создала эта

общественная форма? Она создала не одну, а целые три цели воспитания: для воспитания духовенства одну, для воспитания рыцарства — другую, для воспитания буржуазных сословий — третью цель. Как ни различны воспитательные задачи у духовенства и рыцарства, они все же имеют одну общую цель: воспитание сословия господ. Дворянство имеет целью воспитание светской власти, духовенство создание духовного господства, власти над умами и душами народа. Буржуазия средних веков создала для себя так наз. школы счета и письма. Таковы в общих чертах воспитательные идеалы средних веков.

Государственная форма новой эпохи — это абсолютная монархия, полицейский и бюрократический произвол. Общественный строй нового времени содержит в себе еще много пережитков средневековья, но последнее уже в состоянии распада и между развалинами пробиваются молодые побеги нового общественного строя. В социальном отношении новое время является эпохой развала и вместе с тем и эпохой смерти и зарождения: умирает феодально-цеховой общественный строй средневековья и зарождается буржуазное общество нового времени. Средневековые, сословные, воспитательные идеалы рыцарства и духовенства теряют всякий смысл после того, как исчезла их общественная подоплека и, следовательно, общественная ценность. При дворе, в государственном управлении, в полицейской службе, армии и флоте открывалась для порабощенного абсолютизмом дворянства масса хорошо оплачиваемых доходных мест, выгодных карьер и высоких чинов. Но для исполнения своих обязанностей дворянству нужны были знания по математике, физике, географии, истории, новым языкам, политической экономии и государственным наукам. Поэтому дворянство стало изучать все эти науки, стали возникать всевозможные лицеи, академии и институты для "благородных" дворянских детей. На этой почве возникает воспитательный идеал дворянства: идеал светского человека, который способен занимать в свете, при дворе, в военной среде и на государственной службе подобающее ему место. Само правительство абсолютизма ощущает потребность просвещать своих подданных, давать им подобающее светское образование с тем, чтобы они лучше исполняли свои служебные обязанности или лучше справлялись со своими занятиями торговлей, промышленностью и сельским хозяйством, чтобы они, наконец, могли увеличить свое благосостояние и были в состоянии платить больше налогов. Поэтому это правительство выдвигает новую воспи-

тательную цель для народа: воспитание трудолюбивых поданных, толковых крестьян, ловких и дельных ремесленников и торговцев и благочестивых христиан.

Какую воспитательную цель избираем себе в настоящем мы, люди XX века, граждане свободного демократического государства, мы, верующие в государство будущего? — Должны ли мы избрать воспитательную цель античного общества с его кастовым духом, с его рабовладельчеством и т. д.? Должны ли мы вместе с Ницше избрать нашим идеалом образование гения и аристократии за счет необразованности народных масс? — Нет, этого мы не должны и не можем желать, потому что среди наших народных масс нет каст и нет рабов. Мы знаем только свободных, равноправных граждан, одинаково способных получать образование. Наша задача очистить путь к свету этим массам свободных граждан, создать для многочисленных, богато одаренных талантов в нашем народе возможность широкого развития своих способностей. Этим, конечно, мы не препятствуем развитию и гения, а наоборот, открываем и для него широкий путь для высшего круга деятельности тем, что мы для всех создаем более широкий образовательный фундамент и более высокую степень умственного развития. — Должны ли мы избрать своим идеалом воспитательную цель средневекового сословного общества? Нет, и этого мы не должны, потому что у нас нет более сословий и сословного строя. В нашей стране не существует больше никаких привилегий — ни личных, ни потомственных, ни сословных. — Должны ли мы избрать себе воспитательную цель древнего христианства или средневековой схоластики и воспитывать юношество к безволию, к отречению от мира, от земной жизни? Конечно, нет. Потому что безвольный человек, как и отшельник, отрекающийся от земной жизни, — неподходящий сочлен для современного, построенного на труде, общества и демократического государства. Нам нужны, наоборот, люди с сильной волей, активно и энергично содействующие демократизации общества и способствующие прогрессу государства в направлении солидарности и социальной гармонии, содействующие облагораживанию и украшению земной жизни для всех людей. — Быть может, мы должны избрать воспитательную цель так наз. просвещенного абсолютизма, который ставил своей целью воспитать из детей народа трудолюбивых и набожных крестьян, ремесленников, рабочих и слуг уже в народной школе и при ее помощи? — Нет, это противоречило бы демократическим принципам нашего народного просвещения. Нам вовсе не

нужно чтобы учеников народной школы еще с младших классов начинали дрессировать для интеллигентских профессий и нам, с другой стороны, также не хочется, чтобы дети народа уже в школе воспитывались, как будущий вьючный скот, применительно к узкой профессии, чтобы их образование было обречено на профессиональную односторонность и органиченность.

Подлинную воспитательную цель возможно вывести только из природы человека и сущности человеческого общества. Но природа человека многосложна. Человек по природе своей:

1. Телесно-чувствующее существо.
2. Духовно-мыслящее, обладающее волей существо.
3. Сочувствующее, нравственно-сознательное существо.
4. Общественно-государственное существо.
5. Технически и художественно одаренное существо.

Все эти стороны человеческого существа, благодаря закону наследственности, передаются в виде задатков, дарований и склонностей, которые имеются уже при рождении в зачаточной форме. Что такое задатки и склонности? Это ростки, завязи и бутоны, это источники сил, воли и стремлений. Задатки и склонности стремятся к развитию путем деятельности. Таков физиологический и психологический закон природы человека. Поэтому человек счастлив, когда все его силы, задатки и склонности деятельно участвуют в жизни и этим путем развиваются и, следовательно совершенствуются. Но этим деятельным развитием своих задатков он не только создает себе свое счастье, но и обществу приносит наибольшую пользу.

Общество в высшей степени заинтересовано в том, чтобы все хорошие задатки и силы его сочленов возможно лучше развивались и усовершенствовались, потому что совершенное общество и государство свободных и равноправных нуждается в вполне образованных и развитых согражданах. Мошь и сила народа, его способности и успехи в области технической, художественной, экономической, духовной и нравственной культуры зависят от степени всесторонности образования его сочленов.

Из этих непосредственно ясных оснований вытекает, что гармоническое воспитание отвечает жизненным интересам общества и единичной личности и государства. — Поэтому мы требуем гармонического образования, которое охватывает все стороны человеческого существа, а не только одну часть его,

дробного человека знания, человека разума, человека профессионала, или художника.

Гармоническое образование придает наибольшее значение воспитанию общественных добродетелей социальной жизни, потому что эта жизнь связывает всех членов народного коллектива, а подготовка и воспитание к этой социальной жизни именно и есть истинно-человеческое образование. Гармоническое образование воспитывает из всех членов общества телесно здоровых и прекрасных, технически дельных, художественно развитых и духовно самостоятельных, общественно и государственно полезных и нравственно хороших людей. Это нравственное совершенство — венец всякого воспитания, потому что хороший человек — самое прекрасное существо в мире.

Но краеугольный камень гармонического образования есть и будет трудовое воспитание, трудовой принцип и метод образования. Преподавание педагогического ручного труда, трудовая школа — лучшее средство осуществления гармонического образования. В противоположность односторонней книжной школе, школе усвоения абстрактных знаний одной памятью, зубрежкой, — трудовая школа, как всеобщая, народная, единая школа, должна служить прочным фундаментом всего народного образования и воспитания.

Р. Зейдель

Воспитывающая школьная община

Как-то недавно я присутствовала на уроке в одной начальной цюрихской школе. Учительница была любящая свое дело и детей, следящая за новейшей педагогической литературой, уже немолодая женщина. Дети, видимо, любили ее и держались вполне свободно. Когда кто-либо из детей садился на стол, чтобы удобнее слушать, или подходил к соседу посмотреть его работу, никто его не останавливал; урок был интересен, и дети охотно отвечали на вопросы. Но скоро в душу стало закрадываться чувство неудовлетворения; чего-то не хватало в преподавании, чего — я сразу не могла дать себе отчета. Постепенно я осознала, в чем дело. В этой школе, где не было мертвящей дисциплины, личность ребенка не подавлялась, все же не было живого биения жизни, не было общей единой цели, все направляющей и объединяющей, не было коллективной жизни.

Когда попадешь на урок плохого учителя, тогда все внимание направлено на критику его преподавания, его обращения с детьми, а тут именно потому, что учительница была хороша, как — то особенно бросалась в глаза неправильная постановка дела. Поражала оторванность от жизни. Читали, напр., рассказец из жизни детей, — дети слушали, говорили, и все же видно было, что их не забирает за живое, интерес был какой — то поверхностный, искусственный, тотчас потухавший, как только кончался урок. Учительница старалась сделать урок жизненным, но жизни не было в классе, мешала искусственность всего классного обихода. У учительницы выработан известный план занятий, она знает, почему сначала считают, потом читают и поют. Но с точки зрения детей — все это случайно, обусловлено лишь волей учительницы. Внутренней связи, такой, какая есть, напр., в производстве полевых работ, в школьных занятиях для детей, нет. Кроме того, у этих занятий нет определенной конкретной, интересной для детей цели. Научиться читать, писать, считать и т. д. — это для детей цель слишком абстрактная, слишком чуждая их натуре. И невольно школьные занятия вырождаются в более или менее интересное времяпрепровождение. Благодаря отсутствию у детей естественного внутреннего интереса к школьным занятиям, их индивидуальность выявляется лишь поверхностно, условно. Лишь глубокий интерес к делу может вызвать напряжение душевных сил и связанный с этим напряжением рост индивидуальности. А без этого живут в школе детишки даже в лучшем случае, при хорошей учительнице, при $\frac{1}{10}$ своей индивидуальности. Лучшие годы, когда душа особенно ярко впитывает все жизненные впечатления, дети проводят вне жизни, в школьных стенах. Все эти года отнимаются от жизни, в школе дети разучиваются понимать окружающую жизнь, глубоко чувствовать ее.

Как же должно быть поставлено школьное дело, чтобы этого не было, чтобы школа развивала в полной мере индивидуальность ребенка?

Довольно интересную попытку внести жизнь и цель в школьную жизнь представляет брошюра Лангермана „Воспитывающее государство“.

Приступая к воспитанию заброшенных детей, Лангерман поставил себе задачей провести в жизнь следующие принципы: заботиться не о том, чтобы дать детям как можно больше знаний, а о развитии их сил; претворять каждое знание в умение; ни к чему не принуждать детей. Место

принуждения должно было занять свободное, радостное желание; место конкуренции—координация сил; место изоляции—органическое слияние в одно целое. Целью должно было быть не заучивание для подготовки к экзаменам, а переживание для подготовки к жизни.

За исходный пункт Лангерман взял школьный сад.

„Школьный сад не должен был, как это обычно бывает, быть лишь простым придатком классной комнаты, а стать базисом всей нашей воспитательной деятельности. В нем должны были врученные нам дети пустить корни в живую жизнь“.

Дети были приведены в сад, и Лангерман обратился к ним с речью: „Дети, этот сад будет принадлежать вам. Хотите?“ Эти слова не произвели на детей никакого впечатления. Лангерман повторил еще несколько раз. Наконец, одна девочка спросила: „Что же мы должны с ним делать?“ — „Должны? Вы ничего не должны; делайте все, что хотите. Только заметьте: все то, чего хотят все сообща. Вон там лопаты, скребки, грабли, две лейки, тачка,—это все куплено для вас. Можете всем этим пользоваться при работе и пусть все это доставит вам как можно больше радости“.

С полусомнением, с полурадостью слушали его дети все внимательнее и внимательнее. Наконец, пара голосов одновременно спросила: „Это взаправду?“ И когда Лангерман и другая воспитательница, оба также одновременно убедительно ответили: „конечно, взаправду!“ плотина прорвалась, и тут уже не было никакого удержу. С радостными криками все бросились к садовым инструментам,—впереди большие, сзади маленькие,—и началась борьба не на живот, а на смерть: в миниатюре отражение того, что происходит в современном обществе,—борьбы за орудия труда.

Пока шла свалка и слышался плач и громкие обвинения друг друга, Лангерман наблюдал лишь, чтобы не случилось какой беды и в то же время успокаивал свою волнувавшуюся сотрудницу и просил ее не вмешиваться и дать назреть событиям. Некоторые, наиболее сильные, захватили все и нагроулили тачки; кучка более слабых с сжатыми кулаками и негодующими протестами готовилась к борьбе, а самые слабые, особенно девочки, побежали за защитой к воспитателям. Пора было вмешаться и внезапное громкое: „стой!“ положило конец грубой игре.

„Быстрый взгляд на нас обоих,—и все, даже захватчики, увидали, что надо слушаться, когда я приказал: „Сейчас же

положите все вещи на старое место! Становись в кружок! Кто имеет что сказать?

Недорослый мальчик с протянутой рукой и поднятым пальцем в большом возбуждении вышел на середину и, указывая пальцем на одного захватчика, сказал: „Он у меня вырвал лопату из рук“. — Почему же не ты у него? — „Он сильнее“. — Ты бы отнял у него тачку? — „Еще бы!“ воскликнул торжествуя мальчик. Так на что же ты жалуешься? Разве ты лучше его? В том, что он сильнее тебя, нет ничего худого. Или ты не хотел бы быть таким сильным, как он? — Смущенный таким оборотом дела, мальчик проговорил: „Хотел бы“. — Понятное дело. Какой порядочный мальчик не хочет быть сильным? Жаловаться тут не на что. Или, может, ты думаешь иначе? — „Нет“, проговорил мальчик, сбитый с толку.

Захватчики торжествовали, улыбаясь во весь рот, пока не пришел их черед. Но сначала я хотел подготовить общественное мнение. Поэтому я обратился ко всем с вопросом: „Ну, кому из вас понравилось то, что сейчас было?“ Все (и это говорило за успех моего приема), за исключением захватчиков, с величайшим возмущением и неудовольствием, на которые они, казалось, 10 минут тому назад никак не способны, — такие тупые и равнодушные у них были лица, — закричали: „Не мне!“ „Только не мне!“ „Фу, безобразие!“ и т. п. — „Хорошо! Кто хочет, чтобы у нас было иначе? Кто хочет, чтобы мы завели порядок, чтобы всем было весело и каждый имел свое право? Подними руку, кто хочет, чтобы было так?“ Все, за исключением захватчиков, подняли руки. Я громко сосчитал голоса и сказал спокойно и серьезно: „27 — за, 3 — против!“ Я обратился к трем, бывшим против: „Вы вправе не хотеть, никто не может отнять у вас это право. То, что вы прямо это сказали, а не скрыли, показывает, что вы честные, храбрые парнишки, и этому можно только радоваться. Но честный и храбрый должен быть также прямым и открыто сказать причину. Почему ты не хочешь?“ — спрашиваю я первого. Он в смущении молчит. Я обращаюсь к двум другим. Тогда один говорит: „Я первый получил лопату“. То же говорят другие два. — „Хорошо. Но вместе это будут три вещи. Каждый одновременно может пользоваться лишь одним садовым инструментом, а у вас было разве только три вещи?“ Все разом: „Они почти все забрали себе. Разве это правильно?“ Они молчали. Я, помолчав, сказал в примирительном тоне: „Конечно, я знаю, что вам трудно верно указать настоящую причину, — это не всегда

легко. Мне кажется, что я знаю ее. Может быть я ее назову, а вы просто скажете: да или нет?" Они кивнули головой. В совершенно спокойном тоне я продолжал: „Я думаю, что вы рассуждаете так: так как вы самые сильные и взяли себе столько, сколько могли, то вам и принадлежит то, что вы захватили. Не так ли? Все трое ответили: да! — „Я так и думал и понимал это, как видите. Но вы при этом забыли две вещи. Во-первых, когда вы ссылаетесь на вашу силу, то вы забываете, что тут есть некто, кто сильнее вас и которому поэтому все бы принадлежало. Или вы втроем хотите потягаться со мной силой?" Они все трое со смущенным видом отказались, а остальные радостно волновались и некоторые малыши приняли позу Сампсона, побившего ослиною челюстью тысячу филистимлян, — они, не знаю, что бы дали, чтобы посмотреть, как мы деремся.

Когда все успокоились, я продолжал: „Во-вторых, вы не обратили внимания на то, что я сказал, когда отдавал вам сад и садовые инструменты. Я сказал вам, что вы можете с ними все делать, что захотят все сообща. Кто это слышал?" — Все подтвердили. — „Значит, так было условлено. Поэтому надо делать лишь то, чего все, понимаете ли, все сообща хотят, а это я могу лишь тогда узнать, если буду голосовать. Так или не так? Скажите сами." — Все согласились. — „Правильно!" Проголосовали: „Кто согласен, чтобы у всех были одинаковые права?" Даже три захватчика примирились, и все хотели порядка и права. Таким образом был положен моральный базис внутренней жизни нашего маленького воспитывающего государства, первая ячейка живого общества".

Когда дети уходили из школы, они говорили, особенно маленькие, что в школе им очень нравится и завтра они охотно придут опять.

На другой день дети пришли радостно оживленные. Собрав детей в кружок, Лангерман поговорил с ними о событиях вчерашнего дня и особенно подчеркнул принятое детьми накануне решение: „Сад — наша общая собственность". Все пользуются в нем одинаковыми правами". Затем он предложил разделить сад на три части. На одной у каждого будет своя грядка, другая часть будет служить для всяких построек и осуществления всяких других планов, а третья будет обрабатываться сообща. Голосование обнаружило единодушное согласие. Был сделан обзор того, что надо сделать, и все принимали в обсуждении самое живое участие. Тут вот надо посеять траву, там выстроить беседку, увитую бо-

бами, чтобы летом, когда будет жарко, там играть, петь, рассказывать истории; этот кусок земли годится для посадки картофеля, а вон там разведем грядки. В оживленной беседе дети перебирали все известные им сорта цветов и овощей, которые можно посадить, и подвергали их всесторонней оценке. Тут не приходилось допрашивать детей, как это часто бывает в школах, как будто дело идет об обнаружении маленьких преступников. У детей „от избытка сердца уста глаголали“. И когда им было объявлено, что теперь, согласно их желанию, будут куплены семена, из которых они смогут выбрать, какие захотят, радости их не было границ.

— „Что же мы будем со всем этим делать?“ — спрашивали дети.

— „Полезное и приятное“, — отвечали им воспитатели; — „вы сможете доставить радость и другим: например, поставить матери в воскресенье букет на стол или принести ей сами-ми вами взращенные овощи. Можно будет также продавать. Вырученные деньги будут вноситься в школьную сберегательную кассу, которой вы будете сами управлять. Собранные деньги будут потом употреблены на путешествия и прогулки“. — Новое радостное одобрение со стороны детей. Постепенно в результате всех этих разговоров перед их умственным взором вырисовывалась все более и более ясная картина того, что надо делать в саду, и многие из них горели нетерпением поскорее приняться за работу. Каждая отдельная воля была готова к творческой работе, напрягающей все силы, и воля всех была направлена к одной цели — созданию общими силами сада.

Лангерман подробно останавливается на цели, которую он преследовал при устройстве сада.

„Необходимо точно понять и постоянно иметь в виду, о чем шло дело при нашей воспитательной деятельности. *Не о саде* и его обработке, как это было бы для садовника, желающего производить продукты, а единственно лишь *о воле* каждого ребенка в отдельности. Дело не в том, что разведен сад, а в том, *как он возник*. Подобно тому, как грабли и другие инструменты служат лишь средствами для развития мускульной силы и гибкости членов, так и сад был для нас просто средством для развития силы воли детей и радостного подчинения этой воли общему высшему закону коллективности, в установлении которого они принимали деятельное участие. Если бы дело шло не о воле, а о саде, то при помощи наказаний можно было бы гораздо скорее и легче достигнуть цели. Говорят: не дело детей желать, тогда как имен-

но необходимо, чтобы дети желали, смели желать, так как воля человека определяет его ценность. Поэтому в детях путем постоянного упражнения надо воспитывать сильную и коллективную волю к добру. Воля—сила, и школа, которая не развивает и не направляет воли, а ломает ее, губит эту силу“.

Далее Лангерман сообщает, как он в дальнейшем исполнял сад для укрепления воли детей.

Мы повели с детьми такой разговор: „Итак, кто *хочет* прилежно над этим работать и не бросать работы, пока сад не будет совершенно готов?“ Все наперерыв выражают согласие. „Да, теперь вы согласны, и я знаю, что вы этого хотите“. Но дело будет не так легко, как вы воображаете. Будут уставать спина и руки, и вы будете думать: ах, зачем мы согласились? Дети запротестовали: „Нет, этого я не думаю!“ и т. д.—„Очень буду рад, потому что люди которые не выполняют того, чего хотят, слабы и ничего не стоят. А вы хотите быть слабыми, или сильными?“ Все хором: „сильными, сильными!“—„Конечно, все нельзя будет сделать за один раз, каждое утро будем начинать со свежими силами“.

„Но прежде, чем начнем, вот что еще важно. У всех ли у вас перед глазами *одинаковая* картина сада, который мы хотим развести. Так как иначе выйдет разноголосица. Один будет хотеть, чтоб было *так*, другой *иначе*, и будут недоразумения, ссоры и беспорядок. А что из этого выходит, вы сами недавно испытали. И вы знаете, что мы решили? Подумайте: если будет несогласие, ссоры и споры, устроим ли мы свой сад?“—“ Едва ли!“—“ Плохо будет“ и т. д. — „Так вот мы вам предлагаем: прежде, чем мы начнем разводить сад, нарисует на классной доске картину сада, которую вы себе мысленно нарисовали. Это не займет много времени, черты проводить легче, чем копать грядки для цветов и овощей. Пусть каждый скажет, как он думает, и тогда мы быстро сговоримся, потому что на картине надо изменить только пару черт, чтобы опять все исправить. Когда картина будет готова, то не будет уже возможности ошибки, ссоры и споров“. В несколько минут предложение было принято. Начали мерять метром, футом и шагами, установленным и уменьшенным масштабом, считали, высчитывали, спрашивали, слушали объяснения, делали все, что диктовалось жизнью, что имело свою цель и основание, и мало-по-малу перед глазами детей, к их несказанной радости, выросло отражение их общей идеи, так как все принимали участие в создании плана.

Теперь у них явилось понимание планов, которые они видели в руках плотников, каменщиков, а также карт в атласах их старших сестер и братьев.

Затем они заторопились скорее за самую работу, в основу которой был положен план, казавшийся им очень важным и нужным.

Восхитительно было смотреть, как усердно и энергично работали дети с раскрасневшимися от радости личиками, один прилежнее другого, как они брались за работу, помогали друг другу, указывали, на минуту отдыхали, а потом, весело разговаривая, опять принимались за дело, чтобы не терять времени и не отстать от других.

Кульминационным пунктом был момент, когда мы все в прекрасный солнечный майский день отправлялись в сад, чтобы сеять и сажать. Под большим грушевым деревом стоял длинный ряд стаканчиков с семенами цветов и овощей к услугам маленьких садовниц и садовников. На грушевом дереве красовались в натуральную величину и натурального цвета рисунки овощей и цветов, выращиваемых из различных семян. Это вызвало у детей живейший восторг, и крошечные семена стали казаться им настоящим чудом. Все теснились около стола, за которым мы, воспитатели, принимали к сведению желания детей. „Прошу семян цветов, салата и проч.“ — „Говорите всегда названия, они написаны на рисунках и на стаканах.“ Маленькие печально заявляли: „Мы не умеем еще читать.“ — „Как жаль! А как хорошо было бы, если бы вы умели? Может быть, вы хотите учиться читать?“ — „Да! Да!“

„Стойте, детишки! Не забудьте места, где вы уже что-нибудь посеяли, чтобы потом не посеять на том же месте.“

Эта потребность повела к вырезыванию палочек и дощечек, на которых сделали надписи, что наряду с необходимостью уметь читать выдвинуло необходимость уметь и писать и породило желание учиться письму.

Уже на следующее утро, задолго до начала занятий, все сидели на корточках около спящих еще грядок, чтобы посмотреть, не проснулись ли уже маленькие растеньица и не просовывают ли уже свои маленькие головки. И когда проходил день за днем, и ничего не показывалось, то нам приходилось говорить детям о терпении матери и уговаривать их также быть терпеливыми и не падать духом, так как все должно взойти в свое время. Наконец, один счастливчик открыл на своей грядке великое, долгожданное чудо: два маленьких темных, свернувшихся листика. Что за ликование

поднялось! Каждый хотел убедиться в чуде собственными глазами. Воспитателей дети тащили за платье и за руки, чтобы они тоже пошли поглядеть и разделить общую радость.

В нашем саду шла свободная, преследующая определенную цель работа и творила чудеса с врученными нам человеческими растеньицами.

На свободной почве нашего школьного сада каждый ребенок чувствовал себя складывающейся свободной личностью, так как тут каждый обладал правом и обязанностью общей ответственности и общего самоопределения, каждый во всем принимал участие, имел во всем голос и потому каждый чувствовал себя активным членом высшего живого целого, принадлежать к которому было счастьем, радостью, не принадлежать — горем. „Моя хата с краю“, — этого не было в нашем маленьком государстве, а если иногда воскресало, как пережиток прежнего жизненного опыта, то вызывало всеобщее негодование. Всякая несправедливость, совершавшаяся в нашем свободном уголке, ощущалась, как несправедливость, нанесенная целому, и дети вырабатывали закон, делающий повторение ее невозможным. В обсуждении законов принимали участие все, хотя не все одинаково сознательно, — все относилось к делу серьезно. Старшие по собственной инициативе брали под присмотр малышей и невменяемых, чтобы, когда надо, напоминать им, чтобы они не мешали. В принятии решений не принимали участия только невменяемые. Но каждый мог предложить допустить, в виде опыта, к голосованию и невменяемого, если ему казалось, что в нем пробуждается сознание, и это было в маленьком государстве крупным событием: оно увеличивалось еще одним полноправным членом, и это вызывало всеобщее ликование. Воспитатели оставили за собой лишь право утверждения школьных законов, но раз принятый закон считали обязательным для себя и добровольно подчинялись общему высшему авторитету. Благодаря этому в сознании детей они стали настоящими членами их корпорации, от которых больше не было тайн, так как их не надо было бояться. Это создавало свободных детей, которые не знали больше страха и застенных чувств.

Я уже сообщал, с какой любовью и настойчивостью они наблюдали свои ими посаженные растения. Их побуждал к этому, естественно, лишь интерес к успеху их работы. Но попутно, благодаря этому упорному любовному созерцанию всего процесса роста, от семени до плода, они изучили этот

процесс так, как этого не удалось бы без практической работы, если бы засадить их на деревянные скамейки за книжки или водить на ботанические экскурсии, где все сводится часто к поверхностному, бесполезному спорту.

Благодаря этому выросшему на почве продуктивного труда любовному способу наблюдения, у них попутно вырабатывалось понимание красоты форм и цветов. Они всегда восхищались своими цветами, как мать своими детьми и часто звали нас, воспитателей, полюбоваться прекрасными формами листьев и цветов и порадоваться вместе с ними. Но так как всякий лист в сущности представляет собой естественный орнамент, в основе которого лежат законы прекрасного, то, при пробужденном в детях понимании прекрасных форм, было нетрудно эти проявляющиеся в построении листа законы прекрасного перенести на линии, нарисованные мелом и карандашом. Мы не пускались в пространные объяснения, а показывали все на деле до тех пор, пока каждый из детей более или менее настолько улавливал эти законы, что мог их сознательно применять, и тогда с увлечением принимался рисовать новые орнаменты и с таким успехом, что даже художники говорили, что из-под рук этих детей вышли совершенно новые коллекции образцов. Корни этих плодов лежали в нашем школьном саду, как и всех других плодов распускающегося дерева умственного развития и технических познаний.

Что дети проявляли все больший интерес к явлениям природы, вполне понятно. Они наблюдали каждую птицу, каждого червяка, которого находили, потому что все это имело отношение к саду и их труду. Если в то время, как они работали в классе, в саду происходило что-либо новое, — напр., птица строила гнездо, — то все на цыпочках подкрадывались к окну, чтобы посмотреть, как это происходит, а потом так же естественно и бесшумно приняться за работу вновь. Понятно, что таким способом дети научились естественной истории лучше, чем из самых лучших учебников.

Сад пробудил в них также живой интерес к атмосферическим явлениям, так как для их растений было безразлично, было ли тепло или холодно, шел ли дождь, или светило солнце и т. д. То же было и с географией. Толчком для изучения ее был, как я уже сообщал, план сада. Затем была изготовлена карта школьных владений. Она служила для небольших путешествий: на карте изображалось какое-нибудь место, которое должно было быть найдено детьми в действительности, или наоборот, и в этих упражнениях с большим

удовольствием принимали участие даже самые отсталые. Затем возникла картина окрестностей. Таким образом интерес детей все расширялся. Они хотели слушать о других странах, народах и временах. Так как они сами рисовали карты действительных вещей, то школьная стенная карта не была для них пустым звуком...

Н. Крупская.

Социальное воспитание.

Строительство общинной жизни требует совместной работы с себе подобными. Это самый тяжелый в педагогическом отношении труд, но наиболее ценный в отношении культурном, так как без преодоления трудностей на этом пути невозможно никакое общежитие. Как трудно установить братскую жизнь даже в семье, это знают родители. Братья и сестры редко живут по-братски: наоборот, чаще всего они грызутся. „—то мое“ — Нет, мое. — „Я пойду, скажу маме“. — Ну, и говори, а я все-таки не отдам, — вот обычная схема военных действий между братом и сестрой в семье. Начало этой борьбе, пример жизни несогласной, злобной дают прежде всего сами родители. Жена, привязанная цепью к своей кухне и детской, получающая подачки на хозяйство от мужа и обязанная под угрозой невыносимых мук и оскорблений подчиняться своему „владыке“, конечно, накапливает в душе неистощимый запас озлобления и протестующего духа. И когда настает благоприятная минута, долго сдерживаемое раздражение вырывается наружу и в свою очередь получает встречный отпор. И вот люди, прикованные друг к другу неразрешимой брачной цепью, всю жизнь ведут мелкую, но убивающую все светлое доброе, жестокую междоусобную войну, где на долю детей, как слабейших, достаются одни „шишки“; дети не видят кругом мира, не знают любви и ласки и сами втягиваются в эту борьбу враждебных отношений, воспитываются в атмосфере злобы и эгоизма. Что удивительного, что в душе у детей создается привычка искать опоры в личной силе, в эгоистическом стремлении обособиться, уйти в свою скорлупу, отдалиться от людей.

Пора признать, что только в общине с разумно устроенным общим хозяйством и общими заботами о детях возможно будет поставить рациональное и общественное (социальное) воспитание детей. И в этой сложной и ответственной работе

мы должны идти тою же испытанной дорогой труда, труда по устройству общины прежде всего среди самих детей.

Центром общественной детской жизни в данном случае является *школьная община* со всеми ее нуждами и интересами. Основным законом этой жизни должно быть поставлено сотрудничество; ведь закон борьбы за существование, который многие считают основным биологическим законом, даже у животных сочетается с законом сотрудничества, хотя бы и утилитарного происхождения (пчелы и муравьи и т. п.). Кроме того, если люди организовались в мировой трудовой коллектив, то целью этой организации является не борьба между собой, а борьба общими силами с природой. И школа, как основная ячейка будущей коллективной жизни, должна с детства подготовить благоприятную для сотрудничества среду.

К школе гораздо больше, чем к жизни взрослых, применимы слова Маркса: „Не сознанием людей определяется их бытие, а наоборот, их сознание определяется их общественным бытием“. И хотя, конечно, сознание, органически связанное с характером, сознание человека взрослого, цельного, у которого мысль и дело не расходятся, есть то же сила, но если это сознание, этот характер является изолированным, идет в разрез с тем, что бытует в народной жизни, то сила не найдет точки приложения и пропадет почти бесследно. Вот почему, не обманывая себя возможностью быстро перестроить жизнь при помощи школы, мы все-таки в самой-то школе, которая то же есть часть жизни, должны новое мировоззрение строить на почве навыков, на фундаменте воплощения идей в бытие, а не на разговорах. И только та школа, которая сумеет воплотить идеал в действительность, станет действительно силой воспитующей: воспитывает прежде всего вся атмосфера школьной жизни, среда, в которую попадают ребята. Эта атмосфера обладает громадной ассимилирующей силой, которой ребенок подчинится тем свободнее, чем больше она будет отвечать двум его основным потребностям—жить, как все, и жить своим, личным. Как соединить эти два, повидимому, несоединимые начала, будет видно из дальнейшего моего изложения. А пока обратимся к главному вопросу, как практически разрешить вопрос о создании *сотрудничества*.

Первым шагом в этом направлении является единство направления со стороны школьных работников. По моим наблюдениям над работою школьных советов секрет дружной работы не в общности программы и даже не в общности с о-

весных заявлений об учреждениях. Суть хорошо налаженной работы состоит во взаимной симпатии и в умении быть хорошим товарищем. Общая платформа нужна, но всего важнее выдержка, характер, бодрость духа и взаимное доверие. Когда подходящие товарищи подобрались, работа по организации школьной общины может идти по следующему плану:

1. *Школьная усадьба*: двор, сад, огород, цветнички, птичник, уход за животными (корова, собака, кролики). По всем этим предприятиям необходимо наладить общую работу, распределяемую между группами, в состав которых входят ребята разных возрастов сообразно их силам и разумению. Все вопросы обсуждаются сообща, причем в каждой группе должны быть выбраны старшины (не менее трех,) которые в общем совете старшин, с участием школьных работников предварительно обсуждают те вопросы, которые будут внесены на обсуждение общего собрания. Положим, группа любителей цветов взялась за разбивку цветников. Они вырабатывают план расположения вокруг школы цветников, соображают, каких семян надо достать, где их раздобыть, какова будет их стоимость; готовят почву, сеют, поливают, выпалывают сорные травы, огораживают цветники, распределяют между собой дежурство и пр. Все делается сообща и для всей общины, а не для личного употребления. Благодаря общности обсуждения и осуществления вырабатывается привычка действовать коллективно в достижении общих целей, привычка служить целому. Уход за коровой поручается старшей группе, уход за собакой или кроликами — младшим, но и те и другие подчиняются старшинам, которые отвечают за порядок перед общим коллективом. Умело и тактично школьные работники, вначале играя руководящую роль, постепенно ступеньваются по мере укрепления общественных навыков и роста сознательности в детях.

2. *Школьное здание*. Если школа выстроена без внимания к требованиям эстетики, т-е. представляет из себя не красивое здание казарменного вида, то до некоторой степени можно исправить этот недостаток или системой выкрашенных в подходящий тон фигурных досочек, прибавляемых вокруг окон и дверей, а также в виде фриза на некотором расстоянии под крышей. Если это окажется невыполнимым, то украшение стен гирляндами из еловых ветвей или кленовых листьев, время от времени освежаемых, придаст зданию более приветливый вид, а ребятам даст возможность приложить свои творческие инстинкты к общественному делу. Такое же украшение внутренних стен, как в корридорах, так и в клас-

сах, может составить предмет другой группы. Особенно дорого украшение стен работами детей, различными узорами, шитьем, подбором открыток, иллюстраций

3. *Самоуправление учащихся*. Народ готовится к великому и сложному делу устройства своей жизни и участия в жизни мировой прежде всего в школе посредством правильно поставленного школьного самоуправления. Школьные работники в целом входят в состав всего школьного коллектива, при чем школьный совет должен иметь право в это на случай явного уклонения детей от путей разума и правды. При нормальном положении вещей это невероятно: настолько развито у детей верное понимание требований жизни. Влияние демагогов из худших товарищей, которым толпа иногда поддается, возможно лишь при полном отчуждении от учащейся массы ее руководителей. Там же, где школьные работники чутко прислушиваются к запросам детей и работают с любовью к делу, там, где всем учащимся предоставлена полная возможность выявлять свои желания и осуществлять их с общего одобрения, влияние демагогов не находит почвы.

4. *Взаимопомощь*. Воспитание солидарности требует не только внешних форм, через которые она может появиться. Солидарность прочнее всего там, где в основе ее лежит глубокое чувство симпатии. Вот почему воспитание чувства братства между ребятами является одной из главнейших педагогических задач, важнейших и в то же время труднейших. Однако, метод и здесь будет тот же: от практики, от жизни, от труда к пониманию и чувству. Любовь к людям требует широкого горизонта и приходит вместе с образованием; но еще более она требует упражнения, развития посредством практики: путем упражнения сознание переводит свои акты в навык. С этой точки зрения ребята должны с раннего детства учиться помогать и животным и людям. Кружки ухода за домашними животными при школе удовлетворяют и потребности в деятельности и склонности к проявлению доброго чувства, которым дети наделены от природы. Конечно, бесконечно важнее заботы о заболевшем товарище, о его семье, помощь в случае какого-либо несчастья, во время голода. Эти заботы, эти проявления братского чувства, которое живет в детях, укрепляют их в работе для блага людей во имя вечных идеалов, которыми живет человечество. При той изолированности от внешнего мира, какая характерна для наших крестьян, при той непривычке к ассоциациям, какая все еще царит в деревне, кружки взаимопомощи могут

сыграть немаловажную роль в деле воспитания сельской молодежи в духе братства и мировой солидарности.

5 *Коллективная учебная работа.* Индивидуальная учеба, не будившая, однако, индивидуальных сил, должна отойти в область преданий; спрашивание заданных уроков в одиночку, столь излюбленное в средней школе и начавшее было переходить в школу начальную, должно быть заменено общей классной беседой, общей групповой работой. Но беседа не на первом плане, а на втором: она лишь пояснение, лишь толкование, лишь подведение итогов той работы, которая совершается путем опытов и наблюдений, выполняемых при активном участии ребят. Для наблюдений над природой, в связи со школьным хозяйством и экскурсиями, дает богатый материал сад, огород, пасека, лес, поле, отчасти естественно-исторический музей. Школьный музей может быть образован отчасти при содействии самих учащихся, которые собирают коллекции растений, камней, животных, открыток, рисунков и пр. Путем обмена с другими местностями России можно получить очень ценные экземпляры чуждой для данной местности флоры и фауны: тарантул, сколопендра, саранча и т. п. Самая переписка с другими школьными музеями может быть поручена старшим учащимся.

Коллективная работа по изучению родного языка, родного края возможна в самых разнообразных формах. Чтение басен и стихотворений в лицах; коллективное составление рассказа, всем классом, причем на доске записываются лучшие из предлагаемых всеми обороты речи и слова; списывание этого рассказа в круговую тетрадь, представляющую плод группового творчества; иллюстрирование рассказа цветной коллективной картиной (каждый рисует то, что ему по общему признанию удалось лучше всего на его индивидуальном листочке: окно, кошку, мальчика и т. п.); групповая декламация; пение всем классом старинных народных песен; составление пьес для своего театра—все это дает толчек к коллективному творчеству и коллективным навыкам.

По родиноведению применение метода групповой работы тоже возможно в самых широких размерах. Подбор гравюр и открыток по разным отделам географии и истории; рисунки самих учащихся, составление общей круговой тетради, составленной из рассказов учащихся; составление коллекций по характеристике природы того или другого края, по этнографии, запись различных говоров и наречий; описание экскурсий, описание производства в какой-либо мастерской

или на фабрике, постановка исторического вечера—все это ведет к интересной и дружной классной работе.

Наконец, в работах по математике—измерение класса и усадьбы для составления плана распределения работ, составление всем классом задач и групповое же их решение, производство учебных пособий (мер линейных, для измерения площадей, объемов, для сыпучих тел) особенно метрических мер, вычисление расходов по обслуживанию школы—все это дает богатейший материал для воспитания духа коллективизма.

В тесной связи с бухгалтерией хозяйства находится и организация школьного кооператива, хотя бы потребительного. Кооператив вырабатывает умение действовать сообща, но надо устранить элемент прибыли, понятие о которой должно быть вытравлено из сознания учащихся.

Завершением такого воспитания могла бы быть организация санитарной и трудовой помощи местному населению, если только это будет по силам школе первой ступени, в чем позволительно сомневаться.

А. Федоров-Гартви.

Построение учебного плана трудовой школы и проблемы отдельных учебных предметов,

1. Учебные предметы в трудовой школе.

По давнишней, поколениями воспитанной традиции трудовая школа мыслится учителями, как такая школа в которой все таки преподаются различные учебные предметы, как это имело место и в школе старой. Сплошь и рядом работники просвещения совершенно не подозревают, что именно здесь заключена одна из наиболее трудных проблем, решение которой однако же в высшей степени облегчает трудную работу организации новой школы, которой приходится вести работу на два фронта — с одной стороны, бороться со старыми предрассудками, с другой стороны, созидать вновь. Именно потому мы, между прочим, так мало ушли вперед в строительстве новой школы, что как раз в названном вопросе строители трудовой школы не подозревали никакой проблемы и преспокойно организовали трудовую школу, группируя в ней на разные лады старые учебные предметы. Между тем, традиционное деление области знания на предметы — опора схоластики и бесплодной учебы. Работнику просвещения, желающему хоть сколько нибудь приспособиться к современным заданиям в области организации трудовой школы, необходимо в первую очередь выяснить себе, что все предметы школьного курса распадаются — а) на предметы отвлеченного, формального характера, как математика, родной язык и б) на предметы конкретные, как обществоведение, природоведение. Поскольку отвлеченные предметы явились только в результате продолжительной работы человеческого ума над изучением тех средств и приемов (как речь, счет), при помощи которых исследуются конкретные явления природы, постольку отвлеченное и обособленное преподавание их в школе абсолютно немыслимо, является извращением нормального порядка умственной жизни и подлежит уничтожению. Ни родной язык, ни математика не могут быть преподаваемы в школе, по крайней мере, на первом концентре (обнимающем первые четыре года 7 летней школы) отдельно, как самостоятельные предметы: они могут и должны быть усвояемы на материале других наук — вот аксиома, без усвоения которой учитель не может выйти из области школьной схоластики и вступить в сферу организации действительной трудовой школы. Фор-

мы речи и математическое мышление развиваются не обособленными упражнениями, а на материале из природы и жизни, следовательно, в тесном контакте с изучением других наук. — Но может быть, в трудовой школе существуют какие либо другие учебные предметы, помимо упраздняемых математики и родного языка? Необходимо самым решительным образом подчеркнуть, что настоящая наука не знает утвердившегося в школьной практике со времен схоластики деления всей области знания на обособленные отрасли. В науке это схоластическое наследство мало по малу изживается, и перегородки между отдельными науками, проведенные схоластическим мышлением, неустойчиво рушатся. В школе, как и в науке, не может быть места для схоластических пережитков. В школе деление области знания на учебные предметы является недопустимым еще и по чисто психологическим соображениям: оно предполагает в психике ребенка значительную способность отвлечения, на каковую ребенок первого семилетней школы бесспорно неспособен. Ребенок видит перед собой цельную природу неразделенную еще на явления физические, химические, биологические и т. п. И в самой природе этих отвлечений не существует. Перед работником просвещения трудовой школы лежит таким образом задача фиксировать внимание ребенка не на учебных предметах, о которых школа, по крайней мере, в первом концентре, должна на время совсем забыть, а на отдельных и совершенно конкретных явлениях природы и общественной жизни, которые могут быть каждое последовательно изучаемы с самых различных точек зрения и на каждом из которых может быть упражняема и способность математического мышления и способность речи в ее различных формах.

Осуществление этой задачи вносит такую невероятно громадную перемену в весь школьный строй, о которой, пожалуй, не мечтает и не подозревает еще ни один из тех работников просвещения, которые за последние годы работали над созданием трудовой школы.

Задача эта требует однако же детального продумывания в отношении к каждому предмету в отдельности и синтетического объединения продуманного материала в стройном учебном плане, охватывающем всю жизнь школы. Исчерпывающе задачу эту может разрешить только коллективный опыт всех работников просвещения, для которого необходима возможность систематического учета и творческого объединения.

В. С—ский.

Преподавание родного языка в трудовой школе.

Преподавание родного языка в трудовой школе — вопрос очень сложный и трудный, так как не многие учебные предметы несут в себе столько дурных традиций, как именно этот. Уже то исключительное внимание и уважение, которым пользовался родной язык в старой школе (стоит только припомнить то благоговение, которым окружены были там орфография и грамматика, и те жертвы, которые ежегодно приносились в угоду им), свидетельствует, что его роль в строе этой школы была совершенно особенной. Сейчас не трудно указать эту роль: сосредоточивая в течении долгих лет школьного курса внимание детей на вопросах правописания и грамматики, легко было таким образом убить в них всякий вкус к проблемам общественной жизни, на которые старая школа так старательно набрасывала покров таинственности и которые так охотно окружала ореолом неприкосновенности. Во всяком случае ясно, что, сосредоточивая детскую мысль в течении тех именно лет, когда она зреет и приобретает здоровые навыки, на мелочных вопросах грамматического и орфографического разбора, легко было отучить ее от других, более здоровых функций. Возможно, что на протяжении нескольких поколений эта любовь к орфографии превратилась уже, повидимому, в прочное предрасположение: нередко и сейчас уже возможно отметить, как у взрослых, так и у детей, при общей тупости мысли в вопросах характера научного и общественного, какой-то иступленный, почти фанатический интерес к вопросам орфографии и грамматики. Результат таким образом на лицо.

Чтобы сразу поставить в центре своего внимания наиболее существенные вопросы преподавания родного языка в трудовой школе, необходимо дать себе в первую очередь отчет о том, что собственно желательно достигнуть изучением этого предмета, какой круг знаний и умений должен вырабатываться у детей в процессе его усвоения. В этом отношении возможно указать на две совершенно определенные задачи: собственно изучение языка, как уже готового и сложившегося продукта человеческой психики (грамматика, история языка, теория словесности и т. п.) и обучение самому языку в смысле усвоения навыков речи в ее различных формах — устной речи, слушания, чтения, письма. Само собой ясно, что основной и по времени первоначальной задачей

школы является последняя, первая же осуществляется только на ее основе. Первые четыре года обучения в школе (первый концентр 7-летней трудовой школы) почти исключительно посвящены задаче усвоения учащимися процессов речи. Именно эту основную задачу мы и будем иметь с самого начала в виду, обсуждая вопрос о преподавании родного языка.

Привычная школьная практика в преподавании родного языка обращает на себя внимание двумя существенными особенностями: а) родной язык, как совокупность упражнений, посвященных усвоению процессов речи, выделен в особый учебный предмет наряду с другими предметами и обучение ему ведется в особые часы, изолированные от изучения других предметов; главное внимание в усвоении процессов речи обращается на технику чтения и письма. И та и другая особенность в одинаковой степени свидетельствуют о том, что старая школа игнорировала истинную сущность того явления, которое мы называем речью, и извращала те задачи, которые преследуются преподаванием родного языка.

Совершенно ясно, что, если преподавание родного языка должно дать ребенку навыки владения различными процессами речи, то школа должна в первую очередь исходить из правильного понимания этих процессов, их сущности. Не трудно дать перечисление основных навыков речи: это — навык устной речи, навык слушания и понимания чужой устной речи, навык письма и навык чтения. Но необходимо одновременно с этим дать себе совершенно ясный отчет, что это не просто механические или технические навыки, а одновременно и процессы мысли. Речь есть мысль, выражаемая или в своих собственных словах, устно или письменно, или складывающаяся в нашем уме по поводу чужих слов. Нельзя оторвать одно от другого, так как то и другое связано неразрывной органической связью. Речь без мысли не есть еще речь, как определенный процесс социального общения людей между собой. Следовательно, речь, как средство выражения своих и понимания чужих мыслей может развиваться нормально только одновременно с процессом развития этих мыслей в процессе познания и в процессе социального общения. Навыки речи могут создаться только одновременно с навыками мысли. Нельзя отделять одни от других так же, как нельзя отделять цветок от того корня, из которого он вырастает.

С только что изложенными предпосылками относительно истинной сущности речи легко понять, что выше указанные особенности привычной школьной практики в преподавании

родного языка должны быть рассматриваемы, как весьма существенные недостатки, которые во что бы то ни стало должны быть избегнуты в новой, трудовой школе.

Прежде всего обращает на себя внимание привычная традиция выделения родного языка в отдельный предмет преподавания, занимающий равномерное положение с другими предметами школьного курса. Тот, кто попытается ближе всмотреться в проистекающие отсюда следствия, сразу заметит целый ряд недоразумений, связанных с такого рода традицией и не замечаемых только по привычке. Так, на уроках родного языка занимаются усвоением процессов речи, т. е. учатся говорить, читать, писать и пр. Спрашивается, что делают на уроках по другим предметам школьного курса? Разве урок по географии или физике не есть в то же самое время и урок речи о явлениях, изучаемых этими науками; а урок математики разве в свою очередь не есть приучение ребенка не только мыслить математически, но и понимать математическую речь и самому пользоваться ею и т. д. Бесспорно, что всякий учебный предмет есть систематическое упражнение способности ребенка мыслить о той или другой группе явлений и выражать свои мысли устно и письменно, а равным образом и понимать мысли других. Немыслимо изучение ни физики, ни географии, ни какой-либо другой науки без одновременного приобретения навыка в выражении мыслей о предметах, изучаемых этими науками. Если так, то позволительно спросить, родной язык, как отдельный предмет преподавания, научает ли мыслить о какой либо обособленной группе явлений на подобие других предметов? Оказывается — нет. На уроках родного языка говорят, пишут и читают о тех же предметах и явлениях природы которые уже входят, как материал изучения, в другие учебные предметы школьного курса. Достаточно просмотреть любую хрестоматию по родному языку; мы увидим там статьи естественно-научного, географического, исторического, бытового характера, содержание которых вполне соответствует материалу других учебных предметов. Спрашивается, чем объясняется такой параллелизм работы преподавателя родного языка и преподавателей других предметов: вызывается ли он существом дела, или он — явление характера случайного. Полезен ли он для целей усвоения родного языка, или, наоборот, он явление вредное. Обычно пытаются оправдывать привычную школьную практику, выделяющую занятия родным языком в отдельный предмет, таким соображением, что в то время, как преподаватель всякого другого предмета со-

общает объективные знания, преподаватель родного языка берет на себя задачу усовершенствовать формы речи учащегося. Это схоластическое соображение рушится при первой же попытке прикосновения к нему. Разве мыслимо сообщение какого бы то ни было знания а) без умения понимать чужую мысль, б) без умения выразить ее самостоятельно? Сообщение какого бы то ни было знания уже предполагает одновременное умение понимать и чужую и выражать свою собственную мысль. Это две вещи неразделимые и развивающиеся одновременно. В тот момент, когда мы приобретаем какое-либо знание, мы — или понимаем чужую речь, или формулируем свою собственную. Разделение этих двух по природе неразделимых и органически связанных сторон одного и того же процесса мысли глубоко противостоит природе. И разумеется, учитель родного языка, пытаясь на отдельных уроках упражнять процессы речи детей, не может этого делать, не возбуждая одновременно и процессов мысли. Равным образом и обратно, преподаватель, скажем, естествознания не может сообщать знаний детям, не заставляя их одновременно упражнять способности своей речи. Но при этом происходит следующее печальное явление: преподаватель родного языка полагает, что его главная задача — упражнение навыков речи, конкретный же материал, на котором эти навыки упражняются, так себе, не его дело; преподаватель естествознания, наоборот, думает, что его главное дело — фактический материал, а упражнение навыков речи, в которой этот материал оформливается, дело опять-таки для него второстепенное. В результате получается, что у учителя родного языка — бедность фактического материала, на котором должны упражняться процессы речи, след., и самое упражнение оказывается слабым; у преподавателя естествознания при наличии богатого материала последний слабо усваивается, так как учащиеся не получают простора в надлежащей его обработке путем упражнения своих навыков речи над этим материалом. Оказывается, таким образом, что от кажущегося на первый взгляд столь целесообразным разделением труда проигрывают обе стороны: ни знания, ни речь не совершенствуются. Столь печальное явление старая школа давно уже констатировала, но для нее совершенно неясно было, в чем заключаются его причины. Руководители старой школы полагали, что следует для избежания столь печального результата усилить преподавание, как родного языка, так и других предметов. Эта механическая мера в конце концов привела к необычайному переобременению учащихся,

а результат тот же.— Следовательно, остается только один вывод, а именно: разделение процесса приобретения знаний от процесса усвоения навыков речи недопустимо, так как знания приобретаются или в процессе понимания чужой речи, или в процессе формулировки собственной. Значит, родной язык, как отдельный предмет в школе, противопоставляемый другим предметам и ставящий своей задачей усвоение детьми процессов речи, должен совершенно изменить форму своего существования. Задача усвоения детьми процессов речи должна достигаться, очевидно, на совершенно другом пути, но не на пути обособленного от других школьных занятий упражнения этих процессов. Как конкретно осуществится эта задача, так ли, что учитель родного языка перестанет иметь своей специальностью преподавание языка, оторванного от живых процессов мысли о конкретных явлениях и будет в то же самое время преподавателем какого-либо конкретного предмета в роде географии, естествоведения, истории и т. п., или так, что преподаватель всякого другого предмета школьного курса поставит своей задачей не просто сообщение детям знаний, но упражнение форм речи детей на изучаемых явлениях,—это другой вопрос. Во всяком случае работник просвещения должен уяснить себе исчерпывающе не всегда легко принимаемую мысль о том, что существование родного языка в качестве отдельного предмета, ставящего себе задачей усвоение детям процессов речи—явление глубоко противоестественное и ненормальное.

Было бы очень поучительно задаться вопросом, как такое противоестественное явление вошло и упрочилось в учебном плане школы. Можно было бы дать целое, историческое и обоснованное, исследование по этому вопросу. И оно свелось бы к установке того положения, что теперешний учебный предмет, именуемый родным языком, есть традиционно перешедший в современную народную школу в качестве отдельного предмета целый курс старой элементарной школы. Если перенестись мысленно к тому отдаленному времени, когда еще только зарождались элементарные народные школы с преподаванием на русском языке, то легко представить себе, что в этих школах не было еще и помину о выделении отдельных предметов преподавания. В этой элементарной школе изучался всего один единственный предмет—русская грамота, и этот предмет обнимал всю область доступных для ребенка знаний и умений. Русский букварь был тогда универсальным вступлением ко всем областям знания, а русская книга для чтения—энциклопедией всех наук. И весь

этот курс носил наименование русской грамоты, русского языка, в противоположность грамоте латинской, на которой велось еще в 19 в. преподавание в средних школах и высших. Усваивать знания на русском языке стало с этого времени означать то же, что изучать русскую грамоту, русский язык. Таково приблизительно происхождение современного предмета, называемого этим именем. Это была своего рода энциклопедия знаний на русском языке для элементарной русской школы. Старинные буквари были вместе с тем и учебниками арифметики и давали вообще самые разнообразные знания, которые все объединялись общим именем — „русская грамота“, „русское чтение“, „русский язык“. Еще до самого недавнего времени в букварях и в хрестоматиях для чтения печатались — таблица умножения, правила арифметических действий, а методики обучения русскому языку сообщали и правила обучения счету (Тихомиров Д. И.). — Таким образом, русский язык — это первоначально маленький курс старой элементарной школы на русском языке. С течением времени эта элементарная школа расширялась в своем объеме: из первоначального курса выделялись отдельные предметы для самостоятельного их преподавания, в первую очередь арифметика, затем естествознание, потом история и т. п. А старый курс продолжал традиционно сохраняться в неприкосновенности. В результате к нашему времени получилось то обстоятельство, что русский язык, существуя как отдельный предмет наряду с другими предметами, в сущности ведет параллельную с ними работу, но гораздо хуже, чем они. Ясно в самом деле, что объяснительное чтение статьи по истории или естествознанию на уроке русского языка, чтение по необходимости отрывочное и не располагающее ни соответствующими пособиями, ни соответствующей специальной подготовкой, так как учитель русского языка в большинстве случаев живет грамматическим и орфографическим разбором, это чтение будет гораздо беднее по своим результатам, чем соответствующая работа на уроках специалиста. Во всяком случае необходимость поддержать традицию, которой все мы являемся безотчетными и бессознательными рабами, заставила создать вышеразобранное утверждение, что преподаватель родного языка на отдельных уроках совершенствует процессы речи учащихся в то время, как преподаватели других предметов сообщают им знания. Психологическая и педагогическая несообразность такого утверждения сознавалась еще до революции, но, разумеется, работникам до-революционного периода не хватило бы му-

жества взглянуть ясно и просто на этот вопрос. Для работников Советской России нет страшных вопросов, нет никаких запретов в исследовании действительности и в стремлении к истине. Истина же гласит, что существование отдельных уроков, посвященных, вне конкретного материала, изучаемого детьми, упражнению форм речи, есть нелепость, которой необходимо во что бы то ни стало избежать. И есть только две возможности избежать этого — или учитель родного языка должен забыть свою, слишком отвлеченную специальность и наряду с другими работниками школы сделаться преподавателем какой-либо конкретной области знания, на которой и будут упражняться процессы речи детей, или преподаватели конкретных предметов школьного курса должны усвоить себе мысль, что их работа по сообщению детям знаний должна сопровождаться обязательным упражнением всех возможных форм речи, как это имело когда то место на отдельных уроках преподавателя родного языка, хотя и в менее схластической форме. Вернее всего, что обе эти возможности должны осуществляться одновременно, и в таком случае будет окончательно изжито то противоестественное явление, которое доселе имело место в курсе школы в форме обучения процессам речи на отдельных уроках родного языка, изолированных от занятий, посвященных приобретению знаний.

Это принципиальное требование об упразднении родного языка, как отдельного предмета преподавания, разумеется, представит известные трудности для осуществления, главным образом потому что вопросы преподавания родного языка имеют свою определенную традицию, от которой трудно отрешиться всем, прошедшим старую школу. Поставленный историческими обстоятельствами в неестественные условия развивать формы речи ребенка без наличности того материала, который должен найти себе выражение в этих формах, что было равносильно требованию жить без воздуха, учитель родного языка, приспособляясь к названным условиям, выработал для себя особые приемы работы, которые, будучи поддержаны общей политикой правительства, ценившей всякую бессодержательную и не внушавшую политических опасений работу в школе, вылились в определенную традицию развития технических навыков письма и чтения, которые составили особую специальность учителя родного языка и которым посвящалась очень значительная часть школьного времени. В методике родного языка подробности технических упражнений в чтении и письме разработаны

исчерпывающе и с необыкновенною любовью. Нельзя сказать, чтобы эта разработка ставила эти упражнения на высоту совершенства, так как эти упражнения брались, как изолированный и самодовлеющий предмет школьного курса, вне связи с общей задачей. Блестящая методическая разработка технических вопросов преподавания грамоты и обучения письму в старой школе скорее доводит эти вопросы до карикатурного совершенства. Но учитель родного языка старой школы считает себя в большинстве случаев специалистом этих технических умений. И вот, когда поднимается речь о том, что в трудовой школе, которая никакими традициями не руководствуется и ни перед какими уродливостями старого порядка не преклоняется, родной язык, как отдельный предмет преподавания, немислим, учитель старой школы с недоумением спрашивает: когда же обучать грамоте, как вести обучение письму, сочинениям, как усваивать орфографию? И он видит серьезные недостатки примерной программы трудовой школы по русскому языку в том, что она не предусматривает отдельных уроков, посвященных изучению грамоты, орфографии и т. п. — В действительности, сторонники трудовой школы так и смотрят что всевозможные технические умения, в том числе чтение и письмо, представляют собой нечто второстепенное по сравнению с тем, *что* должно читаться и писаться. Не то важно, чтобы ребенок умел читать и писать, а то, чтобы ему было, *что* читать и писать. Сторонники трудовой школы держатся того взгляда, что технические навыки чтения и письма должны усваиваться не на отдельных уроках, а между делом. Специально же посвященные этим техническим занятиям уроки, отнимающие у ребят, только что поступивших в школу, 3—4 месяца их работы по несколько часов ежедневно, только притупляют их умственные способности своей бессодержательностью. Что касается того, как возможно вести обучение детей техническим умениям между делом, не делая из этого самостоятельных и отдельных уроков, имеются в современной методической литературе довольно подробные руководства и указания. Не пускаясь в длительные рассуждения по этому вопросу, возможно указать на метод обучения детей чтению и письму путем игр по способу Тихеевой (означенный способ демонстрируется в до-школьном музее в Оренбурге, Гостинодворская 8).

Сводя к одному результату все вышесказанное о преподавании родного языка в трудовой школе, возможно выставить следующие конкретные требования учителю родного

языка: 1) Преподавание родного языка в смысле усвоения детьми различных навыков речи не должно быть никоим образом отделяемо от всей остальной школьной работы, от всего уклада школьной жизни, которые должны давать материал для упражнения этих навыков; поэтому в целях всестороннего развития форм речи учащихся необходимо использовать все виды их живого опыта, к которому должны примыкать различные формы речи; 2) Принимая во внимание, что речь всегда есть явление вторичное в душевной жизни, необходимо предоставлять учащимся в школе сначала иметь непосредственное общение с вещами в живом опыте, а потом уже говорить, читать, слушать и писать об этих вещах; 3) Пытаясь дать упражнение разным формам речи учащихся, не нужно упускать никогда из виду той естественной последовательности, в которой эти процессы следуют друг за другом; письмо и чтение — процессы вторичные сравнительно с устной речью и слушанием; первые следуют за вторыми так же, как эти последние за живым опытом учащихся; поэтому в трудовой школе предпочитают сначала говорить по поводу виденного и испытанного, а потом уже писать и читать. Так, по крайней мере, должно быть в первые годы обучения, пока еще не создались прочные навыки отдельных видов речи; 4) В частности, в области устной и письменной речи учащегося сначала необходимо упражнять его собственные творческие силы, а потом уже предоставить ему возможность развить эти силы путем подражания образцам; 5) В отношении к живой разговорной речи учащихся школа должна установить бережное отношение, не насилуя ее, но предоставляя естественному процессу взаимодействия с речью литературной; 6) Материал для чтения должен быть избираем всегда такой, который бы примыкал к живому опыту учащихся: к книге всегда нужно идти от жизни, но не наоборот, как это делалось в старой школе. Таковы главные конкретные требования, которые должны быть предъявлены учителю родного языка в трудовой школе. Ясно, что, выполняя эти требования, учитель ранее обособленного родного языка должен будет постепенно слить свою работу со всем содержанием школьной жизни. А в этом и заключается сущность тех требований, которые предъявляет трудовая школа к учителю родного языка.

Кроме занятий, посвященных усвоению процессов речи, учитель родного языка в старой школе вел еще занятия по грамматике, а также по истории литературы. Какой вид примут эти занятия в трудовой школе? Грамматика есть систе-

математический свод научных наблюдений над языком. Рано или поздно дети трудовой школы испытают естественную любознательность, направленную на процессы собственной речи. Учитель должен помочь им, облегчив и организовав их наблюдения в этом отношении. В старой школе грамматика изучалась догматически, и уже учителя старой школы боролись против такого способа изучения. Давным давно выяснено, что ценным представляется не голое запоминание грамматических выводов, сделанных другими, хотя бы и умными людьми, а собственные наблюдения и собственные выводы. К этому и должно свестись изучение грамматики в трудовой школе. Но необходимо сделать одну оговорку. Та грамматика, которую большинство из нас изучало в старой, как низшей, так и высшей школе, это грамматика ненаучная. Новая, научная грамматика, давно разрабатывавшаяся лучшими языковедами, получила права гражданства только в начале XX столетия, а в школу введена только одновременно с социалистической революцией. И нужно сказать, учитель старой школы, а таковы все современные учителя, новой научной грамматики, ведущей свое начало от гениального русского ученого Потебни, совершенно не знает. Перед каждым учителем родного языка в трудовой школе лежит задача изучить основы этой новой грамматики по существующим руководствам. Только в таком случае возможна организация плодотворных наблюдений учащихся над языком.

Что касается истории литературы, то нужно думать, что в трудовой школе история литературы должна будет превратиться в простое чтение и обсуждение выдающихся художественных произведений в целях аналитического изучения современного общественного строя. Литература в таком случае должна будет рассматриваться, как вспомогательный предмет для социологии.

В. С—ский

Вопросы преподавания математики в трудовой школе.

В 1902 г. Дж. Перри, английский реформатор преподавания математики, высказал мысль, что ждет экономическая гибель те страны, где реформа преподавания математики не будет введена немедленно: ее забьют те страны, где это будет сделано своевременно.

Главные причины неудовлетворительного преподавания математики заключаются: 1) в упорном мнении многих, что одна из целей математики есть развитие логической мысли; 2) в трудности для преподавателей математики построить преподавание ее на жизненном материале.

Математика изучает количественные и пространственные взаимоотношения окружающего мира, а число, время и пространство есть формы нашего мышления, а потому математические знания тесно связаны с логическим мышлением. Но ведь логическое мышление присуще не только изучению математики, оно сопровождает всякое знание, всякое целесообразно построенное действие. Изучение законов владения речью, напр., развивает логическое мышление несколько не хуже, чем изучение математических выводов и построений, на что и указывали защитники преподавания древних языков. Математические же знания, как и всякие другие, можно получить не только пользуясь логическим мышлением, но используя и другие способы познания нами окружающего мира: наглядность, интуицию, экспериментальный опыт. Этим можно осуществить доступность математических знаний для всех учащихся, а не только для избранных, имеющих специальные, так сказать, способности.

Вторая причина неудовлетворительной постановки преподавания математики—это трудность для преподавателя ставить ее на жизненном для учащихся материале. Дело в том, что обыкновенно преподаватель сам изучал математику ради математики, не умея использовать знания ее в окружающей жизни. А так как математические знания есть только орудие познания и, как таковые, требуют объекта для своего познания, то необходимо изучение математики связывать с изучением какого-либо явления жизни, исследуя математическую его сторону—количественные и пространственные его подчинения. Обыкновенно преподавание математики иллюстрировалось задачами, собранными в задачниках согласно методическому расположению курса с целью научить на них применять соответствующие математические знания. Но нужно сказать, что задачи из жизни по своему построению, условиям и решению существенно отличаются от задач из задачников.

Вообще при решении задач из жизни часто наталкиваешься на непредвиденные затруднения, при разрешении которых приходится искать новых форм наиболее целесообразных в записи и в методах решения. В литературе вопрос этот еще не разработан. Но и в этих задачах надо различать

задачи из жизни и задачи, жизненные для учащихся. Напр., задача о починке дороги жизненна для учащихся деревни, где эту починку надо сделать, но может быть мало жизненной для другой деревни и совсем не жизненной для городских учащихся, которым починкой и не приходится заниматься. А так как задачи из жизни требуют новых методов, еще не разработанных, при решении их встречаются всякие неожиданности, которые преодолеваются легко и с удовольствием, общими усилиями, когда задача жизненна для учащихся, и вызывают иногда протест и неудовольствие в противном случае, то ими часто не пользуются, и затрудняют дело усвоения математического материала.

Вопрос о задачах жизненных для учащихся,—вопрос сложный, так как он связан с общей постановкой дела преподавания (связность курсов, связность групп) с одной стороны, с преодолением новых трудностей в методе преподавания (коллективность работы),—с другой.

Дело в том, что если задача жизненна для учащихся, то она интересует их не только своей математической стороной, но и по существу. Осветить же вопрос по существу может или практика, или другие предметы. А так как и вопросы из практики жизни важно выводить за пределы обыденщины, давая им всестороннее освещение, то любой вопрос, жизненный для учащихся, нужно рассматривать с разных точек зрения, не только математической, но и естественно-исторической, экономической и т. д., т. е. важно, чтобы постановка преподавания в школе основывалась на связанности курсов. Часто преподаватель математики, желающий достигнуть жизненности в преподавании, терпит фиаско, если в его руках нет преподавания другого предмета, или он не находится в контакте с преподавателями других предметов.

Итак, в целях изучения математики возможно использовать любой вопрос жизни, но для этого необходимо иметь соответствующий материал, как числовой, так и по существу—во первых, математическую обработку его—во вторых.

Для полной реформы преподавания математики, чтобы сделать ее жизненной, доступной, научной, недостаточно сил одного человека. Необходима большая коллективная работа преподавателей, разрабатывающих методы и пособия, людей-практиков, дающих жизненный материал, математиков, освещающих научные основы математики в доступной форме. Само преподавание важно поручать людям, сознающим необходимость реформы и желающим провести ее, главным образом на жизненном материале, но так как часто математическое об-

разование может быть у них не особенно сильно, или у них не останется времени, чтобы реформировать свои знания, то важно на помощь привлечь для лекций, бесед на отдельные изучаемые темы (десятичные дроби, уравнения и т. п.) чистых математиков, освещающих вопрос с научной и исторической точек зрения. Для подбора числового материала, для выяснения вопроса по существу, указания приемов решения на практике желательна помощь людей-специалистов (статистиков, экономистов, агрономов, инженеров и т. д.).

Только коллективная работа математиков, педагогов, людей практики сможет произвести реформу преподавания математики так, чтобы она стала орудием мысли человека при познании мира и строительства в нем.

Н. Богуславская.

Нужно отдать справедливость многим нашим преподавателям математики. Никто не умеет так разгонять свою аудиторию и отвращать от своего предмета, как они. Ни в одной области не жива еще так схоластика, как в деле преподавания математики. Я считаю поэтому уместным дать несколько общих указаний, по которым нужно направлять преподавателя, чтобы сделать и этот предмет тем, чем он должен быть.

Мы должны твердо и определенно стать на ту простую и ясную точку зрения, что числа — такая же область человеческого духа, как слова или краски. Так же, как слова служат для выражения практических надобностей и для произведений искусства, так же, как рисование является и областью высочайшего искусства и той грамотностью, без которой не обходится ни одно знание и которой в новой школе будет владеть каждый независимо от его специальных дарований, так и область чисел дает нам соотношения удивительной красоты и гармонии, но в то же самое время это язык для выражения всего мироздания и всех явлений жизни.

Учащийся должен уметь описать желаемый дом, сделать его рисунок, составить для него смету, где, если не цены, то материалы, размеры, работа и пр. будут определены и будут давать о нем ясное представление. Нужно неграмотного научить прочесть трогательный рассказ о болезни Машутки. Он должен научиться видеть ее на холсте, но самыми убедительными должны стать для него цифры, которые

покажут ему, какой процент родившихся детей выживает и сколько их гибнет и как это число ничтожно в бель-этажах в сравнении с обреченными детьми подвалов. Исчезнет Машутка, но появится железный закон жизни и рядом с ним железная воля для борьбы и строительства. Звуки, слова, краски, числа—все это способы выражения и восприятия. Мы называем их музыкой, литературой, живописью, математикой.

Усвоив такую точку зрения на область числа, т. е. на всю математику, учащийся уже твердо и определенно может добиваться, чтобы методы преподавания математики были по существу теми же, какие ему понятны и просты, когда они применяются в области живого слова или рисования.

Так же, как учащийся начинает теперь прямо рисовать с натуры и, постепенно улучшая свой рисунок, совершенствуется, как в изображении, так и в восприятии, так и при изучении математики каждый учащийся должен начинать с задачи. Он почти всегда приходит учиться математике потому, что жизнь или работа поставили перед ним определенные задачи. Он крестьянин и ему необходимо принять участие в распределении земли, уметь измерить участок, или рассчитать необходимый запас семян. Он рабочий и ему нужно произвести расчеты каких-нибудь размеров, каких-нибудь оборотов и скоростей. Он токарь и ему необходимо уметь производить расчеты набора зубчатых колес. Он деревообделочник и ему необходимо уметь вычислить количество леса. Он наборщик и ему нужно знать, сколько места займет статья. Он кооператор и у него множество задач, относящихся к заготовке, распределению и оплате. Его выбрали в фабрично-заводский комитет или в заводоуправление и перед ним тьма расчетов, относящихся к организации производства и положению рабочих. И все они вместе люди труда. Сейчас это люди общественного и социального строительства, перед которыми жизнь поставила тысячи задач оплаты труда и потребления в перепутавшихся прежних и новых формах общественного строя, вопросы взаимоотношения фабрики и населения, вопросы развития промышленности и ее перехода к социалистическим формам производства, вопросы экономического быта, товарообмена, взаимоотношения рабочих и крестьян, вопросы распределения и социализации и, наконец, вопросы, относящиеся к устройству государства будущего Р. С. Ф. С. Р. и сопоставления ее с буржуазным режимом угнетения. Обо всем этом он уже слышал могучие и яркие слова и теперь ему нужны определенные числовые данные и выводы. Ему нужно ими владеть. Это

приводит взрослого занятого, часто голодного и недоспавшего человека в школу и ему необходимо дать то, зачем он в школу пришел и немедленно начать с ним решение тех задач, которые ему необходимы даже, если он не умеет писать и читать числа. Он будет учиться этому в самом процессе решения задач так же, как он учится читать на статьях по интересующим его вопросам. Правила действий, а также числовые и пространственные соотношения должны усваиваться по мере встречающейся в них надобности. Если бы мы начали определение площадей, как это обычно делается, с Адама, т. е. в данном случае с того, что сумма двух смежных углов равна двум прямым углам, то он не дошел бы до того момента, когда он сможет определить площадь своего участка, что ему вначале единственно интересно и считал бы, что он, занятой человек, теряет свое время понапрасну и что ему говорят о том, что может быть и интересно, но мало нужно ему, или совсем не нужно. Через некоторое время он бы отстал уже навсегда и не дошел бы даже до того, что ему нужно.

Существует целый ряд подразделений науки на высшую и низшую или элементарную. Нам нужно сделать ее всю, или, по крайней мере, ее основные понятия, если можно так выразиться, низшей, я бы сказал, высшей. Математика представляет для этого чрезвычайно благоприятное поле и делать это нужно неукоснительно. Даже в этой самой задаче переливания из пустого в порожнее, в том, что бассейн в столько то часов наливается и в столько то выливается, вы уже сразу можете перейти к тому положению, что ведь собственно наливается и выливается он постепенно, да и в более простых задачах, в которых говорится о том, что идет пешеход, движется поезд, расстояние везде непрерывно меняется, оно не остается постоянным, как и вообще все в жизни и в природе находится в состоянии изменения и вы можете ввести идею переменного числа чрезвычайно легко. Далее, все величины, с которыми приходится иметь дело, одна с другой связаны, они друг от друга зависят. Эта зависимость во многих случаях чрезвычайно наглядная, совершенно ясная. Ясно, напр., что пройденный путь зависит от времени, что при сильной температуре давление в котле больше, т. е. давление зависит от температуры и т. д. Ясно, что все в жизни зависит от чего-нибудь, зависит от целого ряда причин, которые иногда трудно учесть, одни величины связаны с другими — идея функциональной зависимости может быть проведена на числах, выраженных буквами, почти

в самом начале занятий. Если вашему учащемуся станет ясна эта простая идея переменного числа, то вы очень легко введете в его представление графическое изображение, кривую, которая изображает собой процесс изменения переменного числа. Эту кривую он уже видел, она ему попадалась в больницах, у койки больного для изображения его температуры, он видел ее в некоторых журнальных, даже газетных статьях. Могучий язык кривых, обнимающий зависимости одно от другого переменные числа во всех их значениях, хотя и внутри некоторого промежутка, дает картины незабываемые по своей убедительности. Мы не только действительно видим, как изменяется давление с температурой, но нам открываются такие поразительные факты, как, напр., то, что известно из всех соответствующих руководств, что кривая, выражающая ход изменения хлебных цен в Германии за долгий ряд лет, и кривая преступности за те же годы отличаются тем, что вторая сложнее, но она неизменно следует за первой, поднимаясь и опускаясь вместе с ней. Конечно, кривая преступности несколько сложнее п. ч. преступность зависит не только от хлебных цен, но тут сразу видна связь, сразу видно, что тут есть закон железной необходимости.

Те задачи, которые встречаются в обычных задачниках, будет ли это старый Малинин или новые, как их называют школьники, „четыре разбойника“ — Носов, Арбузов и т. д., — все они обладают одним поразительным свойством, — они совершенно не нужны, они совершенно не встречаются в жизни. Задачи жизни какие-то другие. В жизни мы редко имеем такие определенные данные, из которых можно сделать определенные выводы, а выводы сделать все-таки нужно; жизнь полна задач, где приходится судить, не зная всех данных и пользоваться данными как будто посторонними.

Было бы несправедливо, если бы мне сделали упрек в том, что я предлагаю отбросить то, что составляет красоту и гордость математики, ее систематичность, ее логическое изложение, ее доказательство. Я этого не делаю. Я не предполагаю это отбросить, я считаю все это необходимым, но здесь нужно идти таким же путем, каким мы идем во всех областях, каким мы идем в естествознании. Чтобы систематизировать нужно иметь что систематизировать, нужно накопить материал, а потом его систематизировать. Иначе, если мы начнем систематизировать с самого начала, если мы с самого начала начнем систематически излагать геометрию или арифметику, когда у учащегося еще нет никаких дан-

ных, он не поймет, ни зачем это нужно, ни почему нужно начать с этого, а не с другого. Во всяком случае систематическое изложение может дать только общую схему и должно быть повторным. Та система, которая проводится у Киселева и в тысячах других учебников с доказательствами, которые, обыкновенно, усваивают слово в слово—изжита. Это то же самое, как если бы вы учили какому-либо языку таким образом, чтобы ученик знал на каждый случай соответствующую фразу и знал, в каких случаях он должен употреблять ту или другую фразу. Нужно научить строить фразы, нужно научить строить и доказательства, но никак не усваивать те или другие готовые доказательства.

Математика должна, наконец, перестать быть пристанищем тех, которые претендуют на право быть аполитичными, которые говорят, что школы—вне политики. Ясно, что так говорить, это значит вести определенную политику: на это указывал еще Бебель. Материал математики должен быть насквозь жизненным. Я считаю необходимым указать, что в этой области преподавания политика уместна и, может быть, гораздо более уместна, чем где бы то ни было и именно постольку поскольку мы заняты решением практических задач или пользуемся ими, как упражнениями.

Материал, который мы разрабатываем, мы вводим на языке чисел и он должен стать грамотностью. Этой грамотностью должен владеть каждый так же, как должен уметь сделать рисунок, и так же, как каждый должен уметь читать и писать. Этот язык должен усваиваться не на отживших купцах и торговках, а на материале, который должен быть я скажу, не только современным и общественным, но и агитационным. Попутно, без всякого специального подчеркивания, здесь представляется полная возможность показать, как мало рабочие и крестьяне имели от своего труда при капиталистическом строе, как они жили и какие перед ними перспективы теперь. Мы можем показать это числами и диаграммами. Это возможно, это необходимо, это должно делать, но, конечно, при условии, что мы сами проникнуты таким сознанием; тогда все это может быть гораздо убедительнее, чем те или другие митинговые речи.

Если эти беглые замечания более или менее убедительны, то совершенно ясно, что определенного задачника или руководства, определенной программы в данном случае нет и не может быть. Здесь надо уметь идти за жизнью, за ее повседневными надобностями, нужно уметь улавливать ее темп и этот темп претворять на языке чисел так же, как

другие претворяют его на языке слов, на языке красок или как-нибудь иначе.

Как ни разнообразны задачи, с которыми приходит учащийся, но, к сожалению, он не всегда умеет о них заявить и не всегда считает себя вправе это сделать. Нужно расположить его к себе, нужно научиться его понимать. Нужно сразу найти с каждым из учащихся общий язык. Умение разговаривать на языке математики—это цель занятия. Сначала нужно уметь разговаривать простыми обыкновенными словами. Нужно приспособляться. Нужно сразу стараться стать интересным, полезным, необходимым. Учителю математики для этого необходимо нужно идти за жизнью и уметь пользоваться не задачником или программой, а всем окружающим и волнующим учащегося.

Можно, конечно, мне возразить, что нет таких учителей, которые могли бы так вести преподавание. Таких учителей действительно нет так же, как и вообще нет людей ни в одной области нового строительства, новой жизни вообще. Но их уже не мало появилось. Они выходят из народных толщ, и в этом отношении нужно идти навстречу тем, которые не так много знают, дипломов не имеют; сами, может быть, недавно стали серьезно заниматься, но у которых есть определенные способности к предмету, любовь к нему и любовь к его преподаванию. Каждому из них нужно дать дорогу, пусть он учит других и при этом учится сам, но ему нужно поставить два требования: первое требование—некоторая способность к предмету, любовь к нему и знакомство, хотя бы, с его основами; другое требование—чтобы он учился сам все время.

Преподавание математики взрослым и даже школьному возрасту устарело везде, не только в России. Оно интернационально плохо. Везде доминирует изложение по Эвклиду и его приемы. Эвклид, конечно, навсегда останется математическим Гомером; он собрал все созданное эллинским гением в математике и еще много веков мы будем жить эллинской наукой и искусством и только углублять проблемы тогда выдвинутые, но учиться математике по Эвклиду, хотя бы и перефразированному, то же самое, что учиться грамоте по Илиаде Гомера. С этим нужно покончить, и это не мое единоличное мнение: на этой точке зрения стоят лучшие математики всего мира. По инициативе гениального геттингенского математика и педагога Клейна была создана международная комиссия по реформе преподавания математики. Ее оборвала война. Ломка, которую мы должны произвести, за-

ключается в том, что великий математический гений Эвклид и его классическая система аксиом и теорем должны быть выведены из обращения при начальном обучении. Только среди математиков есть специалисты, все официальное образование которых состоит в том, что они готовили и сдавали зачеты в университете, которые тут же все старательно забывали, а все действительное их образование теперь в том, что они знают три книги Киселева или Давыдова. Им придется поработать и подучиться, а Киселевы перестанут наживать на перефразировках Эвклида, хотя бы и хороших, многомиллионные состояния, дома на Кузнецком и т. д. Было время, когда в России народ называли быдло и если учили грамоте, то только по псалтирю. Псалтирь—хорошая книга, но мы об этом времени не жалеем. Мы не жалеем и о церковно-приходских школах. Псалтирь и Евангелие в лучших выдержках найдут себе место в цикле художественно-литературного и исторического образования, которое мы даем детям, но в школу вошли теперь настоящее знание, живой труд, вся многогранная жизнь. Пора и из Эвклида проходить образцы прекрасного и стройного изложения арифметических ли пропорций или теории параллельных линий, но когда уже до этого дойдет, то прямо по Эвклиду. Это будут занятия с учащимися математически уже грамотными.

Я. Шатуновский.

Физика в начальном обучении.

Качающиеся от ветра ветви заглядывают в сумеречное окно. Милые ласкающие картинки вижу я со стороны сада. С другой стороны шумит город. Мимо дома проносится автомобиль и трубит так громко, что играющие с визгом разбегаются во все стороны. Точильщик вертит свое колесо соседка стучит на швейной машине, где-то играют на рояли, какой-то мальчишка издает сквозь пальцы флейтовые звуки, призывая товарищей.

„Снова карета! Погляди-ка, я могу выбивать искры из моих новых подков!“ Громкое „ох“ сопровождает его представления. „Мой мячик перестал прыгать.“ — „Да, значит из него вышел воздух?“ — слышу я ответ. Невольно я улыбаюсь над наивностью ребенка, давшего этот ответ. Он уверен, что объяснил дело, а между тем сказал своему товарищу только несколько пустых слов. В этом случае мы, взрослые, особенно специалисты, беремся за дело гораздо умнее. Мы не

даем пустых слов, мы даем настоящие, действительные объяснения, которые могут быть поняты. Разве нет?

На каждом шагу, на улице и дома, ребенок окружен мировыми загадками законов и сил природы, и всюду, где он встречается что-либо выдающееся, он может получить учение. Утоляем ли мы, действительно, его жажду знания? Сколько тысяч раз давался уже ответ: Этого ты, детка, еще не поймешь, это я объясню тебе после, когда ты станешь учиться физике.

Ах, эти прекрасные отговорки! Только тот, кто по собственному опыту знает, как жалко у нас поставлено преподавание физики, может оценить, чего стоят подобного рода утешения. У учителя физики, обязанного пройти весь курс естествознания в два года, имеются более „важные дела“, чем возня с детскими вопросами, в особенности, если они не имеют ничего общего с разбираемой темой. Он, главным образом, спешит пройти. Поэтому он вбивает в головы детей главнейшие физические законы; и преподавание и тут прекращается как раз тогда, когда оно начинает заинтересовывать ребенка, именно, когда дело касается практической жизни.

Кто не слышал их, эти умные речи, которые ничто иное, как костыли для нашего ковылянья, и которые ничем иным и не должны быть? Преподавание физики, говорят нам, относится к старшему классу и, поэтому, оно не должно занимать много времени. Наука и жизнь, естественно, ни на грош не считаются с этой доморощенной мудростью школьных учителей. Обе движутся без устали вперед рука об руку. Одно изобретение следует за другим, одно открытие подгоняет другое, не считаясь с замученным избытком материала школьным учителем, готовым закричать: „караул“. И учителя, действительно, кричат: „Раньше было гораздо удобнее, когда физика кончалась электрической машиной, тогда еще кое-как можно было справиться. А теперь? Теперь самое скверное начинается как раз после электрической машины — телеграф, рентгеновские лучи... кто еще знает, что! Как быть теперь? Что-нибудь обо всем этом должны же знать мальчики, они обязаны, по крайней мере, запомнить названия. Девочки могут, в конце концов, обойтись и без этого. Но, право, дальше никаких сил не хватает, никак не справишься со всем. Сейчас я прохожу в классе только законы падения, а прежде в это время я уже, бывало, кончал со своей механикой.“ О, как я смеялся над кашей, выкладываемой предомной этим добрым малым.

Но нет, в сущности, он прав. Наши программы так перегружены, что не остается ничего иного, как мчаться бешеным аллюром через всю широкую область науки.

„Да, если бы преподавание физики могло начаться раньше, но это не пройдет. Дети ничего не поймут“.

Ах, вот как? Дело только за этим? Тогда меня удивляет только, что дети в столь раннем возрасте так часто и такой охотой спрашивают относящееся к физике. Во всяком случае, интерес к ней на лицо.—А, может быть, и понимание.

Может быть, причина в нас самих? Может быть, у нас самих нет понимания того, что ребенок может понять и чего не может.

Мальчик, научившийся держать открытыми глаза и уши, понимает изумительно много в мире явлений. Правда, в физике, которая изучается там на верху, в два последних года, даже у большинства двенадцатилетних детей еще нет интереса и понимания. Удивленное глазенье, когда демонстрируется что-либо, громкое „а!“ при удачном опыте—вот что пожнет от своих трудов учитель: но в большинстве случаев, не больше. У большинства недостает интереса, а вместе с ним и способности воспринимать, для отвлеченного выведения закона, описаний и нудных изложений. И, безразлично, устраивает ли это учителя физики или нет, но нам раз навсегда приходится руководствоваться тем, что мы застаем в классе. Понятно, что в этом опять виновата прекрасная научная система, лежащая основе преподавания физики. И, в конце концов, от этого зависит все. Именно жалкие программы являются причиной жалкого преподавания физики.

Мы должны говорить о законах падения, когда сам класс даст для этого повод. Представится ли подобный случай во втором или восьмом учебном году, совершенно безразлично. Впрочем, он представится тысячу раз, если мы только ежедневно будем обращать свои взоры на физическую сторону явлений. И если во втором году мы не сможем „вывести“ законов падения, то мы, значит, должны успокоиться и ждать. Позже появится и разовьется понимание, интерес снова пробудится, благодаря какому-либо из ряда вон выходящему случаю, и в конце концов законы падения будут действительно поняты. И то же самое придется проделать для разъяснения каждого физического явления. Физика повсюду вокруг нас, она везде и всюду, и кто ищет для преподавания физики повода в обстановке, непосредственно окружающей его и детей, тот в конце концов не будет знать, куда девать

ся от массы вопросов, относящихся к физике и возникающих при самых простых и неожиданных обстоятельствах.

Как только группа детей—а это может иметь место уже в элементарной школе—привыкнет к вопросу: „Как это происходит?“ двери к физическим познаниям оказываются широко открытыми. И большего, право, не нужно. Теперь, размышляя сообща, можно доискиваться причин явлений. Кто вначале удовольствуется самыми простыми объяснениями и решениями физических загадок, тот, как бы невзначай, еще более подзадоривает класс.

Можно спокойно взять за исходную точку большие, сложные физические явления, напр., при объяснении автомобиля. Если при этом большая часть объяснений останется неясной, то это вреда не принесет. У нас впереди восемь лет, и достаточно случаев снова вернуться к автомобилю. Так и в преподавании физики: из какого-либо предмета, из какой-либо отдельной отрасли развивается принцип в фермент обучения, действующий оживляюще и возбуждающе на любом уроке.

Но прежде всего, таким образом в классную комнату входит тот мир физических проблем, который окружает ребенка дома и в школе, на улице и повсюду, мир, исследовать который в ближайшем будущем является его жизненной задачей.

Правда, систематичности здесь нет, да, просто, и быть не может. Но ее можно было бы отложить, если она уже непременно необходима, на два последних учебных года, и тогда можно было бы пересмотреть, привести в порядок и углубить все решения загадок. При желании! Необходимым я этого совсем не считаю. Но что это за физические явления, которые интересуют уже восьмилетних детей и повсюду попадаются им на пути? Преимущественно мы здесь имеем дело с физикой машин, но далеко не исключительно с ними.

Пара примеров, взятых целиком из моих прежних уроков, предметных или по отечествоведению, могут дать понятие о богатой области физических явлений, с которыми дети приходят в соприкосновение уже в раннем возрасте.

1. Велосипед. Я, в виде введения к уроку отечествоведения, долженствовавшему дать детям картину более отдаленных окрестностей нашего Бремена, рассказал маленькую историйку. Она трактовала о мальчике, у которого в день рождения исполнилось его страстное желание,—обладать велосипедом.—Он условился со своим товарищем устроить совместную поездку за город. После описания поездки и чу-

жой местности, через которую им пришлось проезжать, действие продолжается — велосипед внезапно отказывается слушаться. Оба стараются доискаться причины. Класс живейшим образом принимает в этом участие. Что могло случиться? Тысяча возможностей! Тщательно исследуется колесо. Как оно устроено? Каким целям служат отдельные части? Почему необходим тормаз и как он действует? После долгих усилий причина открыта, камешек застрял между цепью и зубчатым колесом. Ловкий мальчик снимает цепь, удаляет камешек, и путешествие может продолжаться. При этом описании мне сообщается столько разных полезных наблюдений об отдельных частях велосипеда, о несчастных случаях с ним и об их причинах, что уже это одно искупает то, что мы на время отвлеклись в сторону. И так всегда. Если даже при преподавании в низших классах было бы невозможно отвечать с полной ясностью на какой-либо вопрос, касающийся физики, то все же объяснение физических явлений не было бы напрасным, так как оно представляет прекрасный случай для развития в детях способности к быстрым, остроумным, ценным наблюдениям.

2. На улице собралась толпа. Около тротуара остановился автомобиль, вдруг объявивший забастовку. Его окружает масса детей и взрослых. Где кроется порча? Посылают за механиком, исследующим, совместно со своим помощником. Некоторые части снимаются.

Можно заглянуть внутрь? Владелец выслушивает подробное объяснение механика об устройстве машины. Я допускаю окружающих вставлять в это объяснение свои замечания. Дети очень точно отчасти узнали устройство автомобиля.

3. Я рассказываю детям на уроке наглядного обучения о приезде гостей из деревни. Тетка, ее муж и маленький Ваня посетили своих родственников в городе. Чего им там не показывают, и чем они только не поражаются: тут и водопровод, и газовая плита, ванна и канализация, электрический и городской театры, и т. д. Я вкладывал в уста деревенских родственников один и тот же стереотипный вопрос: „Как это устроено?“ Если маленький мальчик, сопровождавший дядю и тетку по городу, давал неудовлетворительный ответ или совсем не знал, что сказать, ему помогал класс выпутаться из затруднения.

4. В другой раз я рассказал о мальчике, готовившемся уже к конфирмации и взявшем место в конторе. Он должен научиться писать на пишущей машине. Ему ее подробно

объясняют, и он делает первые опыты. Увы и ах!—результаты очень плачевны. Что представлялось таким легким, на самом деле оказалось очень трудным. И в довершение горя машинка вдруг перестает работать. Пластинки с буквами не двигаются, и мальчику приходится исследовать всю машину. Я описал ее как можно подробнее, изобразив ее при этом на стенной доске, и в конце концов, к общему восторгу, сам класс нашел решение загадки: „Кончилась лента.“

5. Однажды, когда я со своим классом предпринял летом прогулку в окрестностях Бремена, нам пришлось проходить мимо крестьянского двора, где приводная машина была как раз в полном ходу. Мужика, приводившего ее в действие, при помощи двух лошадей, чрезвычайно забавляли замечания детей, их смех и восторги. Мы разговорились, и когда я представился дурачком, мы услышали от него выразительное и очень наглядное объяснение некоторых сельскохозяйственных машин; это объяснение было особенно подходящим для моего класса именно потому, что его давал специалист.

Во время дальнейшего ученья мы часто возвращались к этому эпизоду, и воспоминание о приводной машине помогало нам найти объяснение устройства многих других машин.

В других случаях вопросы, касающиеся физики, возникли в связи с объяснением устройства катящегося кресла для больных (почему у него резиновые шины), аптекарских обыкновенных весов (рычаг, равновесие), железной дороги (сила пара), аэростата (теплый воздух легче холодного, ветер и погода).

Как ни скромны были результаты в отдельных случаях, в конце концов они дали крупный итог, и частое возвращение к ним заставляло детей все снова обращать внимание на причину явлений, так что иногда они сами задавали мне вопросы из области физики, напр, тогда, когда один ученик на ярмарке побывал на волшебном представлении, когда брат другого стал фотографом, когда третий оказался в больнице и ему предстояла операция, когда через школьный двор протянули новую телеграфную проволоку, когда матери одного из мальчиков врач назначил очки, когда я на урок естествознания принес микроскоп и т. д. и т. д.

Кто даст нам физику, идя от ребенка, домашнюю и уличную физику, исходящую от полных жизни описаний и касающуюся также и всего нефизического и даже, повидимому, постоянно возвращающуюся к нему, чтобы сохранить ребенку его непринужденность и уверенность в том, что в действиях

учителя нет преднамеренности, а также ценную и необходимую для ребенка связь между вопросами из области физики и всякими другими вопросами?

Преподавание физики на машинах. Если я говорю здесь о машинах, я имею в виду только такие машины, которые встречаются повсюду в доме и на улице, которые употребляются или блага которых чувствуются сотнями людей и об устройстве или закономерности которых однако основательно умеют рассказать только немногие.

Это просто факт, что средний человек менее всего осведомлен относительно самых простых вещей повседневной жизни. Наш интерес увлекается скорее в далекие дали и страны, скорее к древним грекам и римлянам или в средние века, чем останавливается на предметах живой современности. Мы исследуем морские глубины и бесконечные пространства млечного пути более обстоятельно, чем живой поток родины и современности. Но в наше время мы не можем в своих мыслях и чувствах быть достаточно реальными, мы должны прямо развивать в себе в больших пропорциях практический смысл, чтобы господствовать и не растеряться в окружающей нас ежедневно массе культурных явлений.

Что касается машины, которую последняя культурная эпоха сделала доступной для всеобщего пользования, то понимание ее, знание ее целесообразности и ее устройства является в сущности необходимостью для всякого образованного человека. Но здесь, как и везде, применимы слова: "чего не доглядит умнейший ум, то увидит ребенок без долгих дум".

Именно детей, детей, обладающих свежими чувствами и жаждой новых восприятий, не притупленных еще сумятицей наших культурных завоеваний, больше всего привлекают слуги нашей культуры—машины. Сколько такой 6-8 летний мальчик желает знать, напр, о строении и устройстве ауто, граничит прямо с невероятным. Его привлекает каждая гайка и каждый медный крюк. Почему он сидит как раз здесь? Какая его цель? Почему та или иная часть имеет ту или иную форму? И сотни подобных вопросов льются потоком и требуют ответа прежде всего от тех, кто в сущности должен был бы знать все это и, в конечном результате, к стыду своему, должен сознаться, что он не может дать удовлетворительного ответа относительно устройства ауто и многих других повседневных вещей.

Правда, с точки зрения воспитания на это следует взглянуть иначе. Я вовсе не желаю настоятельно рекомендовать

учителям и родителям: старательно изучайте встречающиеся в нашем повседнем обиходе машины, чтобы быть в состоянии затем объяснить их детям. О объяснении дело, как его ни верти, не так просто. В большинстве случаев объясняющий впадает в ту ошибку, что он слишком объясняет предмет, ничего не объясняя ребенку для его собственного размышления, так что он под конец скучает и отворачивается излеченный, часто навсегда, от своей жажды знания.

Взрослый должен усмотреть и понять то, что в связи с нашими повседневными машинами может изучаться масса физических законов и что видеть, как эти старые и давно известные законы новым и самым неожиданным образом обнаруживаются в устройстве этих машин, имеет исключительный интерес

И прежде всего следует помнить о том, что самым первым и важным для понимания машины является не знание ее принципа, не физические законы, на основании которых она построена, но живое стремление самостоятельно понять ее строение и ее отдельные части.

Стремление к познанию—самое важное. И этим стремлением ребенок обладает в высшей мере. Это стремление, обнаружение очень ценной силы, школа и семья должны холить и развивать, но не убивать фразами вроде: „этого и я не знаю“ и пр.

Мы не можем и не желаем делать всех детей техниками. Нет необходимости, чтобы каждый знал, как электрическая железная дорога движется без лошади, но необходимо, чтобы желание самостоятельно размышлять о подобных вещах и способность самостоятельно видеть, наблюдать, судить и делать выводы на долгое время срослась с существом подростящего человека.

От этого в конце концов зависит все. Мы хотим помочь, воспитать интересующееся человечество, но не всезнаек и не мастеров на все руки.

А где у нас в повседневной жизни нет случая услышать, когда дело касается машин, вечный вопрос: почему? Продумайте только и дополните следующий список: велосипед, авто, городская электрическая жел. д., железная дорога, тормаз, пишущая машина, карманные и стенные часы, приводная машина, приводящая в действие молотилку, вообще всякого рода с. хоз. машины, крокет и тенис, кресло для больных и операционный стол в больнице, мотоциклетка, аптекарские весы и весы для писем, пароход и воздушный корабль, фотографический аппарат, готовальня, телефон и телеграф, ба-

бушкины очки, микроскоп, бинокль и телескоп, садовый лабиринт и волшебное представление на ярмарке, все наши инструменты и утварь, печки и центральное отопление, пылесос, скоропечатная машина, печатающая нашу газету и печатный станок, электрическая лампочка на выставке в магазинном окне и дуговая лампа на главной улице столицы, бильярд и кегельбан, газовый фонарь и газовый счетчик, газовые часы и газопровод, кино и волшебный фонарь, водопровод и водокачка, комнатные вентиляторы, пожарная труба и паровая машина, локомобиль, машина для поднятия камней на новой постройке, столярный верстак, гидравлический кран в гавани, землечерпательная машина, сваебитная баба, лодка на веслах и парусная лодка, бочка для поливки улицы и машина для очистки ее, бензиновый двигатель и мотор, приводимый в движение нагретым воздухом; вооружение наших солдат и музыкальные инструменты военного оркестра и т. п.

Разве список еще недостаточно длинен? Правда, он не думает претендовать на полноту, наоборот, я поместил здесь только то, что попадалось под руку, чтобы показать где и благодаря каким чисто повседневным явлениям ребенок может делать свои открытия физических законов и ставить свой вечный вопрос — почему? — относительно тех или других культурных приспособлений

Разве может сравниться с этим обилием наглядного материала тощий физический шкаф нашей народной школы с его электрическим мотором, с которым зимой возятся мальчики и с его цилиндрами? А ведь я здесь говорил пока только о тех машинах, которые повседневная жизнь постоянно сует под нос нашей молодежи. Бесчисленное количество других примеров применения других физических законов кроется вообще во всем, что видит глаз. Нужно только уметь физически установить свой орган зрения, и тогда повязка спадет с глаз ищущего.

Я уже давно утверждал, что преподавание физики должно вестись не в лаборатории, что самые рациональные знания по физике приобретаются на улице и на фабрике.

Пока физика не стала частью отечествоведения, с нею дело будет обстоять плохо.

Ты полагаешь, быть может, что это просто безумие взять исходной точкой такие сложные явления, как автомобиль и дуговая лампа? Преподавание должно, мол, начаться с простейших опытов и наблюдений. Да, теоретически это очень тонко придумано, но не подетски. Интерес ребенка влечет его

к сложному, а не к простому И психологически старая школьная мудрость— „от простого к сложному“— совершенно неверна и ошибочна

Но сложного ребенок не может понять? Совершенно верно, это он даже и не должен. Пусть он поймет столько, сколько допускают его интерес и умственные силы и это уже кое-что. Разве *ты*, уже в течение многих лет преподающий физику, понимаешь значение каждого винтика в автомобиле? И не смотря на это, тебе ведь нельзя отказать в знании!

Г. Шарельман.

История, как предмет преподавания в трудовой школе.

Можно ли преподавать историю в начальной школе? Доступна ли она пониманию детей в возрасте меньше 14 лет? Вопрос этот давно обсуждается в педагогической литературе и в учительской среде, но до сих пор для него нет удовлетворительного решения, приемлемого для начального учителя. Среди учителей начальной школы очень распространен взгляд, что история недоступна детскому пониманию, что дети усваивают только анекдотическую сторону, которая, хотя и нравится им, но бесполезна для их развития и дает искаженное представление об истории.

Противоположный взгляд, хотя и разделяется некоторыми учителями, но самых горячих и многочисленных защитников имеет среди педагогов средней школы и вообще историков—специалистов. Они утверждают, что детям свойственен исторический интерес и знакомство с историей имеет для них такое же и даже большее значение, чем природоведение; некоторые педагогики думают даже, что детям гораздо доступнее сложные исторические факты, чем простейшие явления природы. На этом основании предлагают в курсе начальной школы выдвинуть вперед историю и начинать преподавать ее со 2-го класса, для которого предназначают пропедевтический курс, для 3-го и 4-го классов оставляют систематический курс русской истории. Особое место среди учебников истории занимают книжки Звягинцева и Бернашевского, которые предлагают для начальной школы не курс русской истории, а историю культуры в рассказах из всемирной истории без хронологической последовательности от-

дельных картин. Во многих новейших трудах по истории в начальной школе есть очень ценные мысли о преподавании этого предмета, много материала, которым охотно воспользуются учителя; но все они грешат одними и теми же общими недостатками — чрезмерным увлечением своим предметом вне связи с остальным школьным курсом и незнанием учеников начальной школы, которым они приписывают развитие гимназистов средних классов. Собственно говоря, эти недостатки свойственны в большей или меньшей степени всем специалистам, работающим для начальной школы, но на истории это сказалось только особенно ярко, т. к. история несомненно самый трудный предмет для детей в возрасте 11, 12, 13 лет. Специалисты вырабатывают свои курсы, совершенно не ознакомившись, с каким запасом впечатлений и сведений поступают ученики в школу, что они успевают усвоить за 1-й и 2-й год обучения. сколько времени нужно, чтобы подготовить детей к пониманию самых начатков истории, уж не говоря о том, в каком отношении будут уроки истории к другим урокам, для них даже не существует вопроса об объединении преподавания в начальной школе. Из того же незнания наших учеников вытекают слишком большие расчеты на книжку и отвлеченное мышление детей, которые мы замечаем у большинства методистов историков. Все это заставляет прийти к выводу, что о постановке преподавания истории в начальной школе можно говорить только в связи со всем школьным курсом и общей постановкой школы.

Прежде всего необходимо ответить на вопросы: возможно ли и нужно ли преподавать в начальной школе историю и, если возможно, то какое место она должна занять в ряду других уроков? Нельзя не согласиться с тем, что история — предмет слишком сложный для учеников начальной школы, но, с другой стороны, в целях разностороннего развития детей, большинство которых заканчивает свое образование в начальной школе важно пробудить в них интерес к прошлому и дать понять зависимость от него настоящего. И это вполне возможно, доступно детям, и очень их интересует но только при условии, что мы не будем обременять их слишком большим количеством материала, не будем гнаться за полнотой курса и дадим его после разносторонней подготовки, когда дети вполне овоятся с механизмом письма и чтения и смогут свободно справляться с несложной исторической книжкой и самостоятельным сочинением, когда у них будет уже достаточный запас сведений из окружающей жизни и природы, а также из географии. Такая подготовка может

быть достигнута только к 4-му классу, когда и следует начинать уроки истории.

Во всех наших работах мы старались доказать, что в начальной школе не место предметному преподаванию, т. е. курс начальной школы должен представлять из себя одно неразрывное целое. Став на эту точку зрения, нельзя и программу истории рассматривать отдельно от других предметов.

1) В 1-м классе дети знакомятся с тесным кругом природы и жизни, который окружает их дома: семья, школа, домашние животные, животные дикие, живущие близ человека, времена года, поле, огород, сад, — лес, — все то, что дети видят или могут увидеть в своей домашней и школьной жизни.

2) Во 2-м классе — изучают природу края, где они живут, узнают, какое значение имеет эта природа для людей, и в связи с этим читают и беседуют о жизни людей в деревне и в городе.

3) В 3 классе — следует вывести детей из знакомой им среды, познакомить с географией по климатическим поясам с жизнью людей в различных условиях. В этой части курса можно дать много сведений, которые относятся, обыкновенно, к истории. При знакомстве с земной корой, дети узнают отчасти и историю земли: получают понятие о периоде каменноугольном и ледниковом, сами находят в природе следы пережитых геологических эпох и таким образом, узнают, что было время, когда Москва была покрыта ледником, что было здесь море, и таким образом, дети поймут, как по небольшим обломкам камней можно судить о далеком прошлом. При правильной вдумчивой постановке географии дети поймут зависимость человека от природы, познакомятся с населением, стоящим на разных ступенях культуры: с дикарями холодных и жарких стран, переживающими стадии развития первобытного человека, с кочевниками и переходом их к земледелию, с отдельным населением и с различными его промыслами. Попутно дети познакомятся с разными верованиями и культами: многобожием — язычеством и единобожием — христианством и магометанством, с разными формами общежития: семьей, племенем, народом и т. п.

Все эти понятия выясняются при чтении рассказов из быта населения того или другого края и в беседах по поводу прочитанного. Так рассказы „Котуко“ Киплинга и „Ильдия“ Симоновой дают богатый материал для бесед о жизни дикарей холодных стран, об их занятиях, одежде, жилищах, пи-

ще, оружии, о их обычаях и верованиях, о постоянной борьбе с природой, об организации их общества, о сношениях с более культурными соседями. В рассказе „Вогул Лаача“ Симоновой выясняется жизнь полудиких обитателей лесов в полной зависимости от окружающей природы, их обычаи и культ, сравнительная безопасность от нападения врагов, способы передвижения, торговля с заезжими купцами и культурное значение этой торговли. Рассказы из жизни кочевников умеренной полосы и жарких стран вводят в круг жизни более высокой культуры сравнительно с дикарями—охотниками.

Дикари жарких стран дадут полную картину быта первобытного человека и его постепенных культурных завоеваний: бродячего, кочевого и оседлого образа жизни и при этом разных видов оседлости—поселков на деревьях, свайных на воде и наконец, деревень на земле; здесь же дети познакомятся с началом земледелия, письменности, с обычаями и войнами дикарей. С бытом оседлого земледельческого населения, с жизнью нашей деревни и города ученики знакомятся во все время школьного курса, касаясь с каждым классом все более сложных вопросов, переходя от среды, хорошо знакомой нашим ученикам, к другим, новым им слоям общества.

Ряд таких бесед служит хорошей подготовкой к пониманию истории, которую и следует начать только с 4 класса.

4) Теперь перейдем к вопросу, какую цель должно преследовать преподавание истории в начальной школе? Имеет ли для нее ценность изучение прошлого ради него самого, или путем изучения прошлого мы стремимся уяснить современность? Ответ на этот вопрос находится в одной из задач всего преподавания в начальной школе—помочь детям разобраться в окружающей жизни. Таким образом, изучение истории является для нас ценным лишь постольку, поскольку помогает понять современное. Цель преподавания истории—пробудить интерес к прошлому и показать, что жизнь постоянно эволюционирует, усложняется, и настоящее стоит в зависимости от прошлого.

Чтобы достигнуть намеченной цели, не нужно, да и невозможно давать полный курс какой-либо истории. Дети совершенно не в состоянии понять сложное взаимоотношение исторических факторов. Все, что возможно дать детям этого возраста—это ряд ярких бытовых картин, в хронологической последовательности, которые и покажут им в конкретной форме эволюцию жизни человечества. Из за недостатка времени придется ограничиться картинами только русской исто-

рии, так как она ближе, понятнее детям, связана с своим народным эпосом и литературой и, конечно, интереснее для детей всякой другой. Давать ряд отрывочных картин из всемирной истории, как это сделано в книге „Века и труд людей“, мы считаем неправильным, прежде всего потому, что, перенося детей от одной картины к другой, взятой совсем из другого быта иного народа и века, мы не создадим в их представлении ни одной конкретной картины, так как детям необходимо представить себе всю обстановку события со всеми бытовыми деталями: костюмом, жилищем, обычаями и пр., что совершенно невозможно, если мы будем выхватывать изо всей бытовой картины, например, только земледелие, или пути сообщения суд, школы и пр., при чем все это, взятое от разных народов, из разных веков. При таком методе у детей останутся сухие схемы, ничего не говорящие их воображению, тогда как ряд ярких бытовых картин из одной только русской истории, если расположить их в хронологической последовательности, дадут представление об исторической эволюции, и, кроме того, они дадут понимание взаимной зависимости всех сторон жизни человеческого общества, что уже совершенно невозможно при программе, предложенной Звягинцевым и Брунашевским.

Существует взгляд, что преподавание истории надо начинать с выяснения современной жизни — знакомства с жизнью города, его торговлей, общественными учреждениями, с государством и пр.

Но такая постановка преподавания тоже неправильна, потому что при ней приходится начинать с вопросов, слишком сложных для детей; изучение современной жизни во всей ее сложности никак не может служить подготовкой к изучению истории, а наоборот, знакомство с историей должно привести к пониманию современности.

Биографический метод, принятый во многих программах, тоже нельзя признать правильным, так как, во-первых, он дает неправильное освещение исторического процесса, сосредоточивая внимание на отдельных личностях и оставляя в тени народную жизнь, а во-вторых потому, что при таком методе нельзя показать детям историческую эволюцию, а как раз это и является самым ценным в преподавании истории.

Мы требуем, чтобы все преподавание исходило из собственных наблюдений детей, из конкретного материала, который их окружает, но мы направляем их внимание на такие пережитки старины, на основании которых мы рисуем картины более простого отдаленного прошлого.

Таким образом, приобретает первостепенное значение *местная* история. Мы думаем, что не может быть одной общей программы истории для всех школ России, что для каждой местности должна быть своя программа, в основу которой нужно положить местную историю. Московским детям гораздо легче понять историю Москвы, чем Киева; киевским же, наоборот, чужда история Москвы, а близка история Киева. Для детей представляет громадный интерес развитие города, где они живут, происхождение названий улиц, историческая роль знакомых им зданий, и т. п., им гораздо труднее представить себе положение всего государства, чем родного города. Московские школы находятся в особенно выгодных условиях, так как здесь можно проследить почти всю культурную историю России и большую часть важнейших политических событий, но и во всякой другой местности можно, проследив историю края, дать понимание исторической эволюции. Если позволит время, можно выйти из пределов местной истории, но отправным пунктом должна оставаться история родного края и его памятники старины.

Опыт изучения истории по местным памятникам сделан для Москвы Жариновым и Никольским в книге „Былое вокруг нас“. Эта книжка очень ценная, но по количеству материала недоступная для начальной школы; нельзя также не отметить, что авторы, стремясь во что бы то ни стало связать все исторические события с местными памятниками, пользуются подчас чисто внешней связью; такой прием не имеет педагогической ценности, так как совершенно не помогает детям воскресить прошлое. Но за то чрезвычайно важно воспользоваться теми памятниками, которые ярко отражают быт той или другой эпохи. В Москве, где проведен наш опыт, таких памятников множество: Кремль с его стенами, теремами и соборами, монастыри, московские улицы со старинными названиями и пр.; сама природа московского края поможет представить быт народа, жившего в полной от нее зависимости.

Вопрос о значении местной истории для курса начальной школы прекрасно разработан в книге В. Я. Уланова „Опыт методики истории в начальной школе“, где он даст указания для программ и литературу по истории разных местностей. В основу его работы положена следующая мысль: „В начальной школе с четырехгодовалным курсом, при двух даже недельных часах, отводимых для истории на 3 и 4 г. обучения, едва ли возможно растекаться мыслью по историческому древу“, заходя в глубь веков и утопая в их туманах. Нужно очень и очень владеть материалом, чтобы не

увлечься ненужным и выделить наицелесообразнейшее, лучше сосредоточиться на небольшом объеме—на одной эпохе или еще лучше на истории своего края, привлекая общую историю России постольку, поскольку она необходима для понимания судеб вашего края, поскольку она является фоном и дает историческую перспективу местной жизни в ее прошлом и настоящем. Если интерес к истории своего края вызывается самой жизнью, повседневными впечатлениями, местными впечатлениями и памятниками старины, то удовлетворение этого интереса в свою очередь возбуждает у детей естественную потребность уяснить явление шире, узнать его причину, а это обстоятельство является естественным шагом к выходу за пределы узкого круга местных явлений и к углублению в общий исторический фон по собственному запросу и почину детей. Такое „партизанское“ завоевание детским умом истории далеко не является злокозненным стремлением затушить общее во имя местного, скорее наоборот, местное превращается в средство возбуждения живого интереса к общему: ребенок из знакомого ему угла, через щель забора, скорее обратит внимание и заинтересуется появлением новых персонажей и явлений среди знакомой уже обстановки, чем если бы его заставили наблюдать их на чуждой ему шумной и пестрой площади, куда его неожиданно перенесла капризная рука чичероне и где так разбрасывается внимание“ Методика Уланова стоит на правильном пути, но грешит тем же общим всем специалистам недостатком—преувеличенным представлением о подготовке учеников начальной школы и поэтому предлагает слишком много и очень трудного материала.

Итак, центральное место в программе истории должна занять местная история и при этом главным образом картины быта разных слоев населения. Для того, чтобы дать ученикам запас непосредственных наблюдений и переживаний, нужно широко использовать исторические экскурсии. Дети на экскурсиях сами увидят то, из чего учитель развернет перед ними историческую картину. Мы водили детей в глухой лес, чтобы показать, какова была природа Московского края, когда его населяли финны; после этого в историческом музее дети видели модели раскопок финских и славянских могильников и предметы, добытые на раскопках. С первоначальной Москвой познакомились на том месте, где она действительно была, указывали на Ордынку и Татарскую улицы, монастыри-крепости вокруг Москвы, как на следы татарщины; позднее изучали в Кремле царскую Москву и, наконец, ездили в старинную помещичью усадьбу.

При разработке исторических экскурсий мы пользовались ценными указаниями Е. А. Звягинцева, а также книжкой Никольского и Жаринова. В конце курса мы вели беседы о современном строе общества и государства и при этом не только говорили о развитии промышленности, но и водили детей в торговый центр: к Мюр и Мерилиз, на Мясницкую улицу Кузнецкий мост, в Кустарный музей и т. п., а потом под свежим впечатлением экскурсий беседовали и писали сочинения о торговле, о кустарных промыслах о заработках, которые находит в Москве пришлое население. Такие экскурсии приучат детей вдумываться в окружающее, относиться ко всему сознательно.

На экскурсиях дети видят остатки старины, но прошлое надо оживить, воссоздать его в ярких образах и картинах. Это сделает художественная литература. Для детей „Песнь о вещем Олеге“ дает больше, чем чтение о Запорожских казаках по хрестоматии.

В изложенном методе преподавания не хватает еще одного существенного элемента. Нужно, чтобы дети конкретизировали, сами воспроизвели картины эпохи, иначе их представления не будут достаточно отчетливыми. Попробуйте, когда какой-нибудь отдел истории пройден, предложить детям нарисовать картину и вы увидите, что многие неясно представляют себе обстановку, костюмы, обычаи. Иногда они изобразят неожиданно для учителя что-нибудь невероятно бессмысленное с точки зрения той эпохи, что вам и в голову не пришло бы объяснить. Если же ученики знают заранее, что им предстоит изобразить пройденное, они будут вникать в детали, сознательнее рассматривать картины, рыться в книгах чтобы найти нужную им подробность, расспрашивать учителя, а иногда добывать нужные сведения и вне школы, потому что дети очень любят воспроизводить пройденное при помощи ручного труда или рисования и гордятся удачными произведениями. Таким образом ручной труд является обязательным спутником уроков истории. Еще лучше, если ручной труд соединяется с драматизацией. Исторический спектакль, правильно поставленный, это, конечно, самое лучшее средство навсегда запечатлеть ту или иную эпоху в умах детей. Можно указать еще один прием, полезный сам по себе для развития в детях самостоятельности, а также дающий школе иногда довольно ценные учебные пособия—это составление детьми исторических и географических альбомов из тех картин, которые случайно попадают в их руки в календарях, иллюстрированных журналах, на конфетах и т. п.

В заключении курса необходимо насколько возможно больше времени уделить экскурсиям и беседам о современной жизни. Теперь, в конце школьного курса, дети сознательно отнесутся к сложной жизни современного человечества, так как они в элементарной форме знают, какой путь оно прошло для того, чтобы достигнуть этой ступени. Тут мы познакомим наших детей с государственным строем, с городским и земским самоуправлением с социальным строем (поскольку это возможно с детьми до 13 лет), с общественными учреждениями, просвещением, военным делом, торговлей и промышленностью с экономическим положением города и деревни, с плодами современной техники, которыми людям приходится ежедневно пользоваться.

*Из книги 4 года преподавания в нач. шк.
Сост. Кружком бывш. Моск. гор. уч-щ.*

Перестройка школьной программы.

Необходимость изменения школьной программы в смысле сближения ее с жизнью с каждым годом сознается все большим кругом педагогов. Природоведение начинает завоевывать права гражданства в нашей начальной школе. Целый ряд хрестоматий составлен по отделам—„Наш сад“, „Огород“, „Лес“, „Поле“, „Луг“, „Пруд и река“. Такое направление, стремящееся знакомить детей с окружающей их природой, можно было бы приветствовать, если бы оно не ограничивалось исключительно статьями в хрестоматиях; к сожалению, преподавание природоведения, по большей части, не идет дальше чтения этих статей; такой метод совершенно обесценивает преподавание этого самого жизненного и интересного для детей предмета.

Последнее время обозначилось стремление выделить природоведение в особый предмет и преподавать его при помощи опытов и наглядных пособий. Но при такой системе уроки природоведения стоят совсем особняком, вне всякой связи с остальными уроками и не ложатся в основу преподавания, а даже начинаются со второго года обучения.

Еще печальнее обстоит дело с обществоведением. В книгах для 1 и 2 г. обучения мы находим отделы—„Семья“, „Школа“, но дальше этого дело не идет. Правда, в книгах для 3 и 4 года помещают отдел истории, но ведь изучение прошлого в начальной школе ценно лишь постольку, по-

скольку это прошлое служит уяснением настоящего, окружающего нас, а наша школа именно этой-то связи с настоящим и не делает. Ученик, окончивший курс в школе и блистательно знающий курс русской истории, тем не менее не имеет никакого понятия ни о хозяйственной, ни об административной, ни о политической жизни не только страны, а даже той местности, где он живет.

Ненормальность этого положения начинает сознаваться некоторыми земствами, и начинают делаться первые попытки ввести в школу — „родиноведение“. Но пока еще в „родиноведении“ у нас видят отдельный предмет преподавания, который хотят ввести в программу наряду с другими предметами. Этими дополнительными сведениями из окружающей жизни и природы хотят приблизить школу к жизни, но подобная мера вопроса не разрешает, а, может быть, даже еще больше запутывает его. Родиноведение вовсе не надо рассматривать, как отдельный предмет преподавания; вся программа должна быть разработана так, чтобы ученики, изучая то, что непосредственно их окружает, готовились к самостоятельной разумной жизни, научались сознательно разбираться в окружающей жизни и природе. Каждая местность со всеми ее природными и бытовыми особенностями должна составить свою собственную программу занятий в школе, должна иметь свои собственные книги, которые говорили бы ребенку о том, что его окружает, что ему близко и знакомо. Невозможно пользоваться одной и той же программой и книгой в Архангельской, Московской и Таврической губ. Природа этих губерний так существенно отличается друг от друга; условия, среди которых приходится жить и работать населению, так непохожи во всех них; обычаи, нравы и быт народностей, которые их населяют, так существенно их отличают друг от друга, что в высшей степени странно пользоваться одним и тем же учебным материалом для всех трех губерний. Кроме того, ученики городской и сельской школы настолько отличаются друг от друга, что нелепимо подойти к ним с одинаковыми требованиями.

Школа должна начать с изучения предметов и явлений, самых обыденных и близких к жизни детей. Каждый человек вынужден провести свою жизнь в известной обстановке, среди самых обыкновенных вещей. Школа должна вызвать интерес и любовь ученика прежде всего к непосредственно окружающему его. Серьезное, вдумчивое, глубокое отношение учителя и учащихся к окружающей их жизни, пользование

в широких размерах природой и жизнью людей, как кабинетом учебных пособий, имеет чрезвычайно важное педагогическое значение. Прежде всего, оно ведет к тесной органической связи школы с местной жизнью, с теми интересами и явлениями ее, которые так близки и дороги должны быть для ученика, касаясь его родного угла. С другой стороны, такая система обучения, внося глубокое содержание в местную жизнь и природу, так сказать, одухотворяя их в сознании учащихся, развивает в них любовь к их родному гнезду, любовь к природе, интерес к местной общественной жизни, способность вникать в окружающее и умение ориентироваться в злободневных задачах. При такой постановке школы ученикам за порогом школы не придется забывать школьной учебы, а можно будет широко пользоваться ею.

Только по мере умственного развития ребенка, по изучении им окружающей жизни и природы можно переносить его воображение к дальним странам и предметам, чуждым его среде. Чем живее, отчетливее и осязательнее представления детей в области родиноведения, тем легче им представить себе далекую им жизнь и природу.

Родиноведение должно охватывать всю совокупность жизненных условий ученика, как природных, так и социальных. Все „предметы“ преподавания должны постепенно разветвляться из наглядного родоведения: изучая с детьми растения и животных данной местности, наблюдая колебания данного климата, от которого в значительной степени зависит жизнь населения, исследуя местную почву и воды, дети изучают природу, с жизнью которой так тесно переплетена их собственная, знакомятся с теми законами, которые управляют этой природой, т. е. другими словами, изучают те отдельные „предметы“ — естествознание, географию, на которые сейчас разорвано преподавание в школе.

Изучая с детьми родную природу, быт и нравы местного населения, знакомя их с местными административными и общественными учреждениями, знакомя их с занятиями и торговлей, путями сообщения данной местности, объясняя им местные памятники старины, мы подготовляем таким образом детей также и к пониманию незнакомой им чужой природы и человеческого общества.

Таким образом, мы приходим к заключению, что необходимо коренным образом изменить программу начальной школы, приспособив ее к местным условиям и выдвинув на первый план мироведение, т. е. те предметы, которые играли до сих пор в школе второстепенную роль или даже вовсе

не имели места, а с другой стороны, формальные знания, заполняющие нашу школу, должны быть отодвинуты на второй план.

Здесь необходимо остановиться на вопросе—следует ли в начальной школе разделять предметы преподавания, выделяя русский язык, естествознание, географию, историю и др. в особые часы с отдельными программами или же объединить их в одну общую программу без разделения предметов. Вопрос этот совершенно неясен для большинства учителей, а между тем решение его имеет громадное значение для постановки всего преподавания в начальной школе.

Все данные говорят за то, что не только не полезно, но даже вредно разрывать единый объект школьного и научного изучения, окружающую жизнь на искусственные рубрики—естествознание, история, география, русский язык и т. п. С педагогической точки зрения немыслимо, чтобы изучение воды на уроках естествознания было оторвано от изучения физической географии. Только увидав опыт с расширением воды при замерзании, дети могут понять, отчего разрушаются горы, как образуется почва. Только узнав на уроках ботаники о роли листа, как органа испарения, дети могут сознательно отнестись к делению лесной полосы на полосу хвойных деревьев и лиственных, а также к жизни пальмы в пустыне и т. п. Таких примеров можно привести множество из каждого отдела естествознания и географии; каждый учитель понимает, напр., что зоология важна в начальной школе не со стороны классификации животных, которая может быть для детей только заключительным выводом, но самое важное—выяснить приспособление к среде. А раз так, то как же оторвать зоологию от географии? Как изучать белку, не изучая леса, в котором она живет; комара, улитку, рыбу, не изучая пруда, реки,—вообще воды на земной поверхности. Рационально ли знакомить с каменным углем и не рассказать о жизни рудокопов. Преподаватели географии говорят, что нельзя смешивать изучение песка на уроках естествознания с изучением того же песка на уроках географии: на уроках естествознания мы изучаем только свойства песка, а в географии—роль этого песка в природе, напр., в пустыне. Нам кажется, что этот пример очень ярко подчеркивает, что нельзя специалистам отдельных наук создавать программы для начальной школы. Для специалиста на первом плане классификация. Он резко разграничивает не только естествознание от географии и других наук, но классифицирует и отдельные области естествознания и предлагает делать это в на-

чальной школе. Он изучает песок в отделе минералогии, пальму — в ботанике, льва — в зоологии, араба кочевника — в географии и т. д. Художественное описание пустыни отдается литературе. И все эти отдельные части одной картины, одного общежития — пустыни разрываются на части, проходящие в разное время курса школы и ничем между собою не связанные. Зададимся вопросом — легко ли усвоить таким способом все эти разрозненные части ребенку в возрасте наших учеников. Что для него является лучшей канвой для усвоения: классификация наук, или яркая картина пустыни, в которую входят, как неразрывные части, те же сведения по ботанике, по минералогии, по зоологии и географии? И почему нельзя дать таким же методом, как требует современный метод естествознания, те же сведения, но в иной связи, более понятной для ребенка?

Таким образом мы установили неразрывную связь между естествознанием и географией. География должна опираться на естествознание и исходить из непосредственного опыта и наблюдения детей. С другой стороны, нельзя оторвать географию от истории. Нельзя не согласиться с Лаем, когда он пишет: Страна и народ, срастаясь друг с другом, образуют жизненную совокупность с природой и социальной стороной в нашем смысле. Каждый человек есть член природы, каждый народ в значительной части является продуктом той страны, которую он населяет. Понимание исторического процесса обуславливается поэтому естественно-научными познаниями. Таким образом между отдельными ветвями гуманитарного и реалистического вещественного преподавания существуют глубокие и широкие взаимоотношения, которые учитель должен постоянно иметь в виду и использовать на практике. Преподавание истории следует постоянно связывать с природоведением и географией. Несомненно, что девать с природоведением и географией, лучше поймут, знакомясь с доисторическим человеком, лучше поймут его жизнь, если в непосредственной связи познакомятся с современными дикарями жарких и холодных стран. Переходя к быту половцев, печенегов, естественно обратиться к современным кочевникам — киргизам и др. Как проходить по истории крепостное право и освобождение крестьян и не обратиться к современному быту земледельца — крестьянина. Приведенных примеров достаточно, чтобы убедиться в необходимости связать географию с историей.

Полезно ли чтение художественной литературы связывать с курсом других предметов и, с другой стороны, полезно ли для изучения этих предметов иллюстрировать курс

художественным чтением? Мы думаем, что—да, полезно и для понимания художественных произведений и для уроков естествознания, географии и истории. Такое объединение нужно проводить с первых шагов обучения, но чем дети становятся старше, чем больше научаются справляться с книжкой, тем больше расширяется список рассказов, сказок и стихов, которые они могут прочесть в связи с другими уроками. Изучают свойства почвы, условия проростания семени—это естествознание; от этого переходим к земледелию—это уже география; но нельзя на этом остановиться—читаем рассказы из быта крестьян—это уже художественная литература. Что проигрывает от этой связи? Мы думаем, что все выигрываете от цельности картины. Разве проиграет понимание детьми условий проростания семени, если после всех опытов, которые дети сами проделают с почвой и семенами, они выучат стихи, в которых говорится о росте растения? Яркие образы только закрепят усвоенное на опыте, а художественное чтение становится понятным детям без всякого „объяснительного чтения“. После того, как на уроках географии будут приобретены живые осязательные понятия о природе и культуре страны, на уроках чтения должны последовать описания страны и людей, сделанные лучшими писателями, дабы углубить понимание или вызвать к жизни более свободное, теплое поэтическое восприятие или воспроизведение вещей.

Мы выставляем принцип объединения предметов в начальной школе, но это не значит, что мы во что бы то ни стало связываем все науки в каждом пункте программы. Мы не связываем того, чего нельзя связать. Так, в 4 классе само собой отделяется природоведение, так как в этом классе приходится заняться обобщениями и классификацией того, что усвоено детьми за три года, а также изучением анатомии человека и животных, а эта область не может быть связана с другими уроками. Случайный интерес детей к чему-нибудь, не связанному с программой, тоже может отвлечь занятия в сторону. Но все это отдельные случаи, сравнительно редкие в школьной жизни и они ничего не говорят против основного принципа объединения всех предметов преподавания.

Итак, нужно ли, полезно ли разрывать органическое целое школьного преподавания на искусственные рубрики: естествознание, история, география, русский язык? Мы решили, что не нужно и даже вредно. Дети должны изучить нечто целое, в которое входят, как отдельные части, тесно между

собой связанные, элементы всех этих дисциплин. При такой системе у детей складывается целостное и глубокое понимание окружающего мира, чего не может быть, когда изучаются отдельные элементы природы и жизни, ничем между собой не связанные. Для ребенка каждая песчинка становится не только предметом, обладающим известными свойствами, но и играющим важную роль в жизни всей природы и человека. Все элементы живой и мертвой природы связываются причинной зависимостью и изучение их приобретает от этого в глазах ребенка большой интерес. Дети приучаются углубляться в каждое явление и разбираться в окружающем. Это и есть задача начального обучения. Только заложив прочный фундамент в указанном направлении, можно перейти к изучению отдельных наук в школе высшего типа, когда дети уже более способны к отвлечению и классификации. Первый шаг в этом направлении можно сделать на уроках естествознания в 4 классе, но никак не ранее.

Из книги „4 года преподавания в нач. шк.“

Кружок бывш. Моск. гор. уч-щ.

Материал для школьного преподавания по отдельным годам

Круг изучаемых предметов и явлений меняется в зависимости от того, находится ли школа в сельской местности или городе и занято ли население сельским хозяйством или промышленностью. Поэтому очень трудно точно указать, чем в каждом классе следует заняться.

1. *Первый год обучения.* Круг изучаемых предметов и явлений: *человек в доме и на дворе.* Игра ребенка. Ребенок и его игрушки. Ребенок и его одежда. Что ребенок умеет уже делать. Родители ребенка, его сестры и братья. О том, как он должен обращаться с товарищами. О том, как ребенок ест, сидит и ложится спать. Работа матери на кухне, в комнате, в кладовой. Мать за шитьем, за варкой обеда, за стиркой белья. Посещение матерью сада с ребенком: цветы, растения, фрукты, ягоды. Что из них готовят. О том, что дети делают во дворе: игры детей с песком, игра в мячи и т. д.

Отец за работой; как отец проводит свободные от работы вечера; отец на прогулке. Что отец умеет делать, что он дарит ребенку; что он ему рассказывает и т. д.

Наш сосед: устройство его жилища; каковы его занятия (в саду, в конюшне, в сарае); назвать его домашних животных, перечислить его утварь.

На что нужны людям ноги, руки, голова и т. д.

II. *Второй год обучения.* Круг изучаемых предметов и явлений—более широкая среда: *человек в окружающей его обстановке.* Улица, сад, поле, море (или озеро), пароход, мастерская, вокзал, фабрика, лавка, электрический трамвай, базар, церковь, постройка, школа, площадка для игр; воскресная прогулка. Сюда нужно отнести и те предметы, которые ребенку пришлось увидеть, тех животных, которые он встречал, а также и те работы, которые он наблюдал.

III. *Третий год обучения.* Круг изучаемых предметов и явлений: *различные виды человеческого труда в связи с временами года.*

Весной: работа садовника. Вестники весны: птицы, цветы. Деревья в цвету. Полевые работы крестьянина: работы на виноградниках. Полевые цветы.

Летом: созревание вишен. Сбор земляники. Птенчики. Наши выюнные животные. Сенокос, жатва. Различные явления на небе. Внешний вид деревьев. Об осенней одежде. О перелете птиц.

Зимой: различные явления на небе. Меры, принимаемые зимой садоводами и земледельцами. Снег, сани, лед. Зимние развлечения.

О времени: часы. Час, день, месяц, год.

IV. *Четвертый год обучения.* Круг изучаемых предметов и явлений: *родина.*

О растениях: Растения, употребляемые в пищу: рожь, пшеница, горох, фасоль, картофель.

О хлебе: молотьба колосьев на току, помол зерна на мельнице, печение хлеба.

Продукты, получаемые от домашних животных: молоко, масло, мясо, кожа.

Устройство поверхности: холм, долина, гора, горные проходы, река, море и т. д.

Человек, как преобразователь земной коры: каналы, туннели, улицы, железные дороги, шахты и копи; подземные постройки: водопровод.

Работа воды на земле: наводнения, болота и топи, водопады, выветривание скал, горные обвалы, насосы или размывание почвы. Свидетели прошлого.

V. *Пятый год обучения.* Круг изучаемых явлений и предметов: *от родины к месту жительства.* Древесные расте-

ния. Наблюдение за ними: на опытной грядке, в питомнике лесничего, в лесу. Работы, производимые над деревом, в лесопилльне, в столярной мастерской, на постройке.

Наблюдения над ростом других растений, годных для пищи. Корнеплоды. Домашние животные, как источник силы.

О постройках: строительные материалы—дерево, камни, железо, балки.

Отопление: наши печи, спички, различный материал для топки.

О пище человека: кипячение воды, поваренная соль; разложение, гниение.

Об освещении: керосин, свечи, масло, светильный газ.

Географические понятия: ложе реки, его графическое изображение, работа воды, пользование водой как силой; возникновение населенных пунктов. Горная цепь, ее графическое изображение, ее значение для растительности, для орошения, для животного мира и для человека.

Свидетели прошлого: описание различных старинных построек, воспоминание о былых событиях.

VI. Шестой год обучения. Круг изучаемых явлений и предметов: *от родины к родиноведению.*

Наблюдение за ростом волокнистых растений, посаженных на опытной грядке: конопля, лен. Работы, которые над ними производятся: пряжа, ткань, окраска, набивка. Одежда человека: шерсть, хлопчатая бумага, шелк, полотно, кожа.

О роли животных в жизни человека: насекомые, водяные животные, птицы, позвоночные животные.

О погоде: теплота, холод, измерение их; воздух, ветер, дождь, снег, иней.

Различные географические сведения: орошение страны и его зависимость от устройства поверхности, его влияние на выбор данной местности для постоянного поселения, на занятия человека, на промышленность, на растительный мир.

Отдельные эпизоды из истории страны, особенное внимание к культурно-историческим событиям.

VII. Седьмой год обучения. Круг изучаемых явлений и предметов: *часть света.*

О минералах и их употреблении: песок, песчаник, известняк, известь, глина, цемент, фаянс, гранит, кварц, алюминий, различные руды, уголь.

Крупная фабричная промышленность: паровые двигатели, электрическая тяга, газовые двигатели, стеклоплавильный завод, производство мыла, чугуно-литейный завод, белильня, процессы брожения.

Различные географические сведения: устройство поверхности и орошение Европы. Влияние местоположения занятия людей. Промышленность страны, ее продукты.

Народонаселение.

Различные исторические сведения: жизнь и деятельность отдельных европейских народов в прошлые времена, их современная жизнь.

VIII. Восьмой год обучения. Круг изучаемых явлений, *земной шар*. Об элементах: кислород, водород, фосфор, сера, углерод. Об окисях; кислотах, щелочах, солях. Человек: его телосложение с точки зрения гигиены. Пути сообщения: пароходство, железная дорога, телеграф. Мировая торговля, товароведение: кофе, чай, рис, какао и т. д. Различные географические сведения: части света и их моря, смена времен года, день и ночь, солнце и луна. Различные исторические сведения: современный государственный строй. Международные отношения. Политические права. Человек, как гражданин. История родной страны.

Правильно руководимое преподавание реальных предметов служит в то же время для развития речи у учащихся и каждый урок развития речи должен давать в свою очередь новые сведения, так что одно вытекает из другого. Ознакомление с грамматическими правилами должно происходить отдельно во время специально отведенных для этой цели уроков. Сообщая ученикам всякие сведения, мы в то же время заботимся о выработке у них стиля, как в сочинениях, так и в частной и деловой корреспонденции. Письма учеников не должны писаться только для вида—они должны быть обязательно кому-либо отправлены. Если школа стоит на точке зрения трудового начала, то она будет разбирать вопросы деловых сношений, и это будет сколком истинной жизни: деловая корреспонденция является более предпочтительным письменным упражнением, чем какие-либо другие.

Э. Эртли.

Примечание. Приведенная программа занятий по годам приспособлена специально для той школы в Швейцарии, руководителем которой является Эртли. Как и всякая программа для трудовой школы, она имеет только *примерное* значение. В применении к местным условиям каждой отдельной школой должна быть создаваема своя особая программа. Было бы в высшей степени желательно, если бы каждый работник просвещения поставил себе задачей создать свою примерную программу для занятий в своей школе, привлекая во внимание,

что его работа должна быть ориентирована на местном производстве. Это значит, что за основу при выборе материала для занятий с детьми работник просвещения должен взять то производство (с-хоз., ремесленное, промышленное и т. п.), которое является господствующим в данной местности. Около вопросов, связанных с этим производством, около отдельных его частных должен быть расположен весь образовательный материал школы. Если бы работник просвещения, оставив шаблоны преподавательской работы, попытался сделать хотя бы только небольшой подход к такой работе, он сразу увидел бы, какие необъятные творческие перспективы открывает перед ним его учительская работа и какой мощный стимул к работе над собой и с детьми получил бы он в этом изменении направления своей деятельности. Этот маленький творческий шаг двинул бы трудовую школу вперед бесконечно дальше, чем двинули ее пять лет бюрократической работы.

В. С.

Обзор литературы по вопросам трудовой школы.

Предлагаемый обзор не является библиографией трудовой школы и не преследует задач исчерпывающего перечисления всего, что было написано по вопросам трудовой школы. Его цель — указать только наиболее интересные и выдающиеся произведения, которые должны быть под рукой у каждого работника и которыми должна быть снабжена каждая школьная библиотека.

А. Книги о трудовой школе вообще:

1. *Блонский П. П.* Трудовая школа. М. 1919 ч. 1-2. Гос. изд.
- Ею-же.* Задачи и методы новой народной школы. М. 1918 г.
- Г. Шаррельман.* Трудовая школа. М. 1914 г.
- Дьюи.* Школа и общество. М. 1907 г.
5. *Эртли Э.* Народная школа и трудовое начало. Спб. 1914 г.
- А. Зиконгер и Ф. Гансберг.* Школа труда. Спб. 1914 г.
- Ф. Гансберг.* Педагогика. Пгр. 1916 г.
- Крупская Н.* Народное образование и демократия. Пгр. 1917 г.
- Кершенштейнер.* Основные вопросы школьной организации. М. 1911 г.
10. *Калашников А.* Наука и школа для труда. Гос. изд. 1921 г.
- Интернациональные проблемы социальной педагогики.* Изд. под ред. Левитина. Спб. 1—2.

- Вентцель Борьба за свободную школу. М. 1907 г.
Его-же. Как создать свободную школу. М. 1906 г.
Его-же. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. М. 1916 г.
15. Шацкий. Бодрая жизнь
Джунковская. Средняя школа нового типа в з. евр. госуд. Пгр. 1909 г.
Передовые школы. Изд. Горбунова-Посадова Кн 1—7.
Янжул. Американская школа. Пгр. 1908 г.
Л. Н. Толстой. Педагогические сочинения.
20. Ж. Ж. Руссо. Эмиль или о воспитании.
Ключковский. Современное воспитание и новые пути.
Федоров-Гартвиг А. Как организовать трудовую школу. М. 1919 г.
Его-же. Трудовая школа и коллективизм.
В. Богданов. Принципы трудовой школы М. 1919 г.
25. Н. Мак Мен. Путь к свободе в школе. Пгр. 1919 г.
И. Кан. Производительный труд в Советской школе. М. 1919 г.
С-хоз. работы в Ед. труд шк Госизд. 1916 г.
Летние колонии. Спб., сост. отд Ед Шк НКПр. М. 1919 г.
Калашников А. Проблема индустр. шк ближайш. будущего М. 1919 г.
30. Шульц Г. Школьная реформа социалдемократии М. 1918 г.
Кружок бывш. Моск. юр. уч ц. 4 года обучения в нач. шк. М. 1919 г.
Крупская Н. Школьное самоуправление и школьная община. Новорусский М. Что делать народному учителю. Руководство к оборудованию своей школы. Спб. 1913 г.
Шлегер. Практические работы в детском саду.
35. Брайэнт. Что и как рассказывать детям
Свентицкая Рассказывание. М. 1916 г.
Тихеева. Способ естественного усвоения детьми грамоты.
Струнина Грамматика в духе творческого воспитания. К. 1914 г.
Лебедев А. М. Самодеятельность и творчество учащихся в занятиях родным языком М. 1918 г.
40. Гансберг Ф. Жизненное преподавание родного языка (Журн. „Свободное Воспитание“ 1916—17 г.).
П. Казанцев. Схема задачника для сельской шк. 1 ст. Госизд. 1921 г.
Грацианский И. Сборник арифметич. задач 1—2 ч.
Масленников М. Задачник. Рук. для взрослых. Госизд. 1921 г.

Б. Книги, дающие психологическое обоснование трудовой школы:

Лай. Школа действия.

45. Лакомб. Воспитание, основанное на психологии ребенка.

Джемс. Беседы с учителями о психологии.

Э. Кей. Век ребенка.

Киркпатрик. Педология.

А. И. Лебедев. Школьное дело, вып. 2. Дети.

50. О'Ши. Роль активности в жизни ребенка.

Монтессори. Дом ребенка.

С. Холл. Инстинкты и чувства в юношеском возрасте.

Его-же. Эволюция и воспитание чувства природы у детей.

В. Журналы, разрабатывающие вопросы трудовой школы:

Свободное воспитание 1907—1917 г.

Народное Просвещение №№ 1—20.

Социальное воспитание №№ 1—2, 3—4.

Работник Просвещения №№ 1—12.

Вестник Проф-технического образования №№ 1—13.

Кроме того, безусловно ценными являются по богатству материалов по вопросам трудового воспитания старые журналы „Русская Школа“ и „Вестник Воспитания“ приблизительно с 1905 г.

Г. Программы трудовой школы (см. 2-й выпуск настоящей книги).

Вопросы и задачи работнику просве- щения.

Все содержание предлагаемой книги ставит перед работником просвещения ряд проблем, которые должны сделаться предметом самого вдумчивого отношения со стороны работника трудовой школы. Если книга будет прочитана, а проблемы, ею поставленные, не станут перед учителем, как его собственные проблемы, книга не достигнет своей цели. А цель как раз в том и заключается, чтобы поставить вплотную работника просвещения перед теми действительно творческими задачами, осуществления которых требует от него новая школа и относительно которых работник просвещения до настоящего времени совершенно не осведомлен. Если чтение книги в целом или по частям почему либо не выдвинет перед работником просвещения этих проблем во всем их объеме, ниже ставится ряд вопросов, назначение которых сводится к тому, чтобы помочь работнику просвещения сразу охватить ту сумму задач, которая уже в течении пяти лет лежит перед ним и ожидает своего творческого осуществления.

Задачи и вопросы группируются по 4 отделам: ребенок, учитель, преподавание, воспитание.

а) Ребенок в школе:

1) Предоставляет ли школа ребенку достаточно простора для его активности и самостоятельности, или ребенок опутан цепью школьных правил и условностей, сковывающих всякое его свободное движение и делающих его существом пассивным и неподвижным?

2) Согласовано ли все течение школьной жизни с проявлениями природной любознательности ребенка, обращает ли учитель внимание на эти проявления, пытается их сделать исходным пунктом школьной работы, или игнорирует их не зная ничего, кроме программы, книги, учебника?

3) Дается ли в школе простор мускульному опыту ребенка наряду с зрительным и слуховым или ребенок вынужден только слушать и смотреть? В чем и как может выразиться этот мускульный опыт в процессе обучения ребенка?

6) *Преподавание в школе:*

4) Отрешился ли работник просвещения от тех предрассудков учебной школы, о которых говорит Блонский в своей статье, или он продолжает еще разделять их и следовать им в своей работе? Что собственно нужно считать предрассудком—программу занятий, или обыкновение насильственно подгонять детей под эту программу, урок в 45 минут или насильственное стремление всякий урок уложить именно в эту мерку времени, учебную книгу саму по себе или установившийся способ использования ее?

5) Усвоил ли работник просвещения те новые методы работы, которые требуются от него: применяет ли он эпизодическое преподавание вместо систематического; вводит ли он коллективные формы учебной работы в школе; сохраняет ли он по прежнему перегородки между отдельными предметами, установленные схоластическим мышлением, или, разрушая эти перегородки, он пытается сделать объектом своего изучения только один единственный предмет—окружающую природу и общественную жизнь, коренным образом перерабатывая и видоизменяя тот учебный план, который до сих пор господствовал в школе?

6) Отрешился ли работник трудовой школы от созданной схоластикой иллюзии словесного обучения и понял ли, что все обучение должно быть ориентировано на живой, конкретной действительности, а именно: а) на местном производстве, б) на местной общественной жизни?

7) Ясно ли для работника просвещения то преимущество, которое получается, когда в процессе познания идут от жизни и действительности к науке, а не наоборот? Согласен ли он с тем, что лучшая лаборатория для ученого исследователя—мастерская?

8) Почему из всех областей действительности внимание ребенка необходимо систематически сосредоточивать на производстве и общественной жизни?

9) Мог ли бы работник трудовой школы проработать тот или иной курс с детьми при отсутствии в школе книг для детей и лабораторий? Не оказалось ли бы такое отсутствие до известной степени полезным для работника просвещения, по крайней мере, на первое время, пока традиции книжного обучения еще слишком живы?

10) Какова действительная роль книги в процессе обучения?

11) Роль экскурсий в жизни школы.

12) Ясно ли для работника просвещения, что лишенное живой связи с производством и жизнью, оторванное от них общее образование, которое давалось до сих пор в средних школах, есть форма работы, искусственно прививающая учащемуся паразитические наклонности и делающая его непроизводительным элементом в жизни страны; что только связавши его с производством, возможно оплодотворить его и сообщить ему давно утраченную жизнь?

13) Понятно ли для работника просвещения, что общие истины наук только тогда получают свой настоящий смысл, когда изучаются не оторванно от жизни, но находят свое применение в конкретной области производства или общественной жизни и что потому вся работа школы должна быть ориентирована на местном производстве и местной общественной жизни, имея их своим отправным пунктом?

14) Разделяет ли работник просвещения то положение, что все формы производства и все формы общественной жизни имеют своим конечным идеалом коллективизм, т. е. такую ступень развития, когда производство будет коллективно организовано на научных началах и распределение продуктов в общественной жизни также будет носить коллективный характер и что поэтому школа, имея своим исходным пунктом местное производство и местные формы общественной жизни, должна в то же время показывать учащимся те высшие формы, в которые в более или менее близком будущем выльется производство и общественная жизнь, чтобы подготовить учащихся к этому будущему? Если да, то необходимо признать, что какой бы характер ни имела в условиях современной действительности школа, ее идеалом будет школа политехническая и школа—коммуна.

15) Понятна ли для работника просвещения возможность преподавания родного языка и математики на конкретном материале других учебных предметов?

16) Понятно ли для работника просвещения то положение, что единственным предметом первого концентра школы явится родиноведение в смысле изучения местной природы и общественной жизни и что в этот предмет вольются все ранее обособленные „учебные предметы“ школьного курса?

17) Мыслима ли для работника просвещения возможность изучения курса физики на окружающей действительности и на машинах, но без так наз. физических приборов?

18) Мыслима ли для работника просвещения история в школе, начинающая с местной истории?

в) *Воспитание в школе:*

19) Дает ли школа ребенку социальные навыки, или она является местом, где дети сталкиваются друг с другом ежедневно, как камешки в мешке, не упражняя систематически своей воли в образовании определенных социальных навыков?

г) *Учитель в школе:*

20) Ясно ли для работника просвещения, чем отличается роль учителя в новой школе от роли его в старой школе?

21) Ясно ли для работника просвещения, что весь строй новой школы таков, что требует от него систематического перевоспитания, а) что он (работник просвещения) должен — выработать себе новые социально-политические взгляды, которые отвечали бы современному научному взгляду на социальную действительность, б) расставшись с привитым ему култом общего образования, усвоить себе определенные производственно-технические навыки, ориентироваться в производственной жизни современного общества и с нею связать свои научные познания, в) создать в себе новые педагогические взгляды и выработать новые навыки работы, которые давно уже стучатся в двери школы.

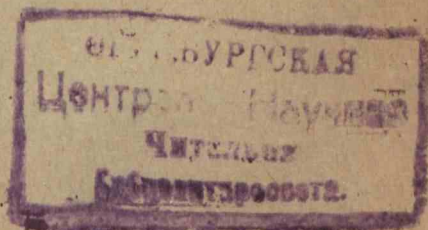
Если на большинство предложенных вопросов работник просвещения не сможет дать иных ответов, кроме отрицательных, ясно, что он не может быть строителем творцом новой школы. Если же ответы на предложенные вопросы складываются в положительном смысле, то ясно, что перед работником просвещения открыт широкий простор для творческой работы, так как смело можно сказать, что ни по одному из предложенных вопросов современная школьная действительность не дает тех результатов, какие она давно должна была бы дать.

Примечание: Было бы крайне интересным, если бы школьные работники, которые найдут досуг просмотреть настоящую книгу и вдуматься в ее содержание, поделились своими вопросами, замечаниями, недоумениями, выразили свои пожелания, адресовав их так: *Оренбурі, Кирилвсоувос, автору „Настольной книги“.*

657-10-159

7336

37/10-27



5

124-183

Замеченные опечатки:

Вып. I.

НАПЕЧАТАНО:

СЛЕДУЕТ ЧИТАТЬ:

Стр. V
21 строка
снизу

Подражание

Подражание

Стр. 6
23 строка
снизу

Ошибочно

“Ошибочно

Стр. 6
14 строка
снизу

формам

формам“ (Калашников).

Государственное Издательство КССР.

Оренбург, Хлебный переулок № 7

Вышли из печати и поступили в продажу

На русском языке.

Цена

- | | |
|---|---------|
| 1. <i>Державин</i> . Маленькая грамматика. | 40 р. |
| 2. <i>Еловигов</i> . Культурно-просветительная работа на местах. | 60 р. |
| 3. Маленький словарь. | 7 р. 50 |
| 4. <i>Шлегер</i> . Практическая работа в детском саду. | 12 р. |
| 5. <i>Грацианский</i> . Сборник арифм. задач, ч. I. | 60 р. |
| 6. То же, ч. II. | 60 р. |
| 7. <i>Третьяков</i> . Детские песни. Вып. I. | 15 р. |
| 8. <i>Сердокский</i> . Репка. Сказка. | 4 р. |
| 9. <i>Грушин</i> . История Жилиевского восстания. | 6 р. |
| 10. <i>Фабрикант</i> . Социальное страхование. | 7 р. 50 |
| 11. Охрана труда. | 8 р. 50 |
| 12. <i>Поспелов</i> . Чесотка животных. | 6 р. |
| 13. <i>Неводов</i> . Ящур и борьба с ним. | 10 р. |
| 14. <i>Неводов</i> . Можно ли обойтись без ветеринарной помощи? | 4 р. |
| 15. <i>В. Струминский</i> . Настольная книга для работников трудовой школы. Вып. I. Принципы и методы работы. | |
| 16. То же. Вып. II. Программы семилетней единой трудовой школы. | |
| 17. <i>Еловигов</i> . Эволюция хозяйственных форм. | 180 р. |

П Е Ч А Т А Ю Т С Я:

18. *Торопов*. Тригонометрия.
19. Орфографический словарь.

Цены указаны в знаках 1922 года.

С заказами обращаться в магазин „ЗНАНИЕ“, Советская, 45.

Для крупных заказчиков—скидка.