

Школы будущего

Джон Дьюи,
Эвелина Дьюи

Предисловие издателя

Книга эта названа авторами её “Школы будущего”, тогда как излагает она вовсе не мечты о каких-либо несуществующих ещё школах, а говорит о работе одушевлённо работающих сейчас передовых американских школ. “Школами будущего” авторы этой книги называют их, очевидно, лишь потому, что работа этих школ является пока редкою ещё работою, и мысли, воплощаемые в этой работе, представляются ещё пока для общей школьной массы как бы мыслями будущего.

Так это обстоит в живущей так деятельно Северной Америке: так, и ещё более у нас, где уже более 50 лет как прозвучали великие яснополянские освободительные мысли о полной реформе школы и была осуществлена Толстым та школа Ясной Поляны, образ которой до сих пор является нам — увь! — всё как бы образом “Школы будущего”.

Школьное дело, школьная практика в её целом страшно отстаёт от работы передового педагогического и общереформаторского сознания.

Такое положение вещей должно прекратиться. Жизнь школы, всей школы должна стать самую живую жизнь, без промедления движущейся, ради блага миллионов обслуживаемых ею детских жизней, по новым и новым путям, прокладываемым для неё передовою, творческою, свободно педагогическою мыслью, творческим опытом, вечным исканием всё лучшего и лучшего для блага детства и всего человечества.

Школьное дело, дело просвещения народа должно, наконец, стать тем, чем оно должно быть, — делом непрерывного прогресса. Ничто благое новое, ничто не осуществлённое благое старое не должно более откладываться, а всеми силами осуществляться сейчас же. Всё самое лучшее, открываемое в области образования и воспитания, должно не медля делаться всеобщим, становиться уделом каждого ребёнка в стране.

Не должно быть больше счастливых и пасынков судьбы. В ожидании счастливых будущего не должно быть ничем обделённых сейчас. Для всех всё самое лучшее, до чего сейчас достигает высота человеческой мысли, знание, опыт, искание, величайшая любовь к ребёнку!

Ничего не откладывать в будущее, но сейчас, немедля, реализовать всё, достигаемую работою передовых работников, пионеров, реформаторов, двигателей вечного прогресса. Всё лучшее, воплощаемое сейчас через школу, в духовную жизнь всего народа!

Сейчасным детям народа жизнь дана только один раз, и ничего не откладывая в будущее, будем делать всё, чтобы из чаемого в мечтах даже лучшего будущего было внесено сейчас, в детскую жизнь, всё, всё возможное, чтобы освятить её всем тем светом, какой только мы в силах завоевать для детей у жизни!

Меня спрашивают иногда, почему я так много печатаю об иностранном опыте? Да потому, что я везде и повсюду ищу лучшего для детского блага и тащу с помощью деятельных товарищей моих по работе со всех полей семена на поле нашего русского детства.

А в такой книге, как книга Дьюи, хороших семян так много.

Исследуйте их, критикуйте, и вы увидите, что 9/10 их так нужны и для нашей земли. Детская душа и законы счастья её, пользы её везде ведь одинаковы.

Отбирайте, перерабатывайте и претворяйте в свой опыт. Но не откладывайте, не ждите ради Бога чьей-то указки, когда ваша мысль и чутьё говорят вам, что это или то полезно, нужно, хорошо для детей. Тащите хорошее отовсюду и воплощайте скорее, хотя бы оно было из глубины бразильской чащи, а не из кипуче работающей страны авторов этой книги. Наша школьная мысль так недействительно ещё работает. Двигайте её. Подбрасывайте

в слабый огонёк её побольше дров. И да послужат предлагаемые, глубоко интересные рассказы об одушевлённой работе передовых американских товарищей-педагогов-практиков хорошей охажкой таких дров в печку столь слабо ещё разгорающейся русской школьной работы.

И. ГОРБУНОВ-ПОСАДОВ.

Июнь. 1917 г.

Предисловие автора

Настоящая книга не пытается дать ни полной теории воспитания и обучения, ни обзора каких-нибудь “систем”, ни разбора взглядов известных педагогов. Это — не учебник педагогики и не изложение нового метода школьного преподавания, демонстрирующего истомлённому учителю и недовольным родителям, как надо вести дело. Мы лишь хотели показать, что произошло в действительности, когда школы, каждая по-своему, начали проводить на практике теории, признанные ещё со времён Платона самыми здоровыми и лучшими, что, впрочем, не помешало нам отложить их в сторону и надолго оставить без всякого внимания эту драгоценную часть нашего духовного наследия. Некоторые взгляды хорошо известны каждому, изучавшему педагогику, и составляют общепризнанный элемент каждой педагогической теории. И всё же, когда эти взгляды начинают применяться в школе, общество и особенно учительские круги, поднимают шум, клеймят новое начинание, как бессмысленный каприз, лишённый руководящих принципов и цели. Мы надеемся показать практическое значение некоторых широко распространённых и признанных теорий известных педагогов-реформаторов, познакомив читателя с применением этих теорий в школе.

Во главе школ, выбранных нами в качестве иллюстраций, стоят люди, искренно старающиеся внести в школьную практику всё, что им кажется основным в принципах воспитания и обучения. Теперь появляется всё больше и больше школ, стремящихся выработать определённые педагогические идеалы. Назначение нашей книги — проследить, как теория влияет на практику школьного дела и каково в настоящее время направление школьных реформ в Америке. Мы также надеемся, что описание действительной школьной работы поможет теории стать реальностью. С другой стороны, мы останавливаемся и на теоретических обоснованиях вопроса для выяснения нужд современной школы и того, как она с ними справляется.

Школы-иллюстрации выбраны более или менее случайно, потому что были нам ранее известны или находятся в удобном для изучения их нами месте. Эти школы-примеры далеко не исчерпывают всех попыток оживить школьную работу детей. Подобные начинания встречаются в самых различных углах Америки. Лишь по недостатку места мы не коснулись таких важных вопросов, как реорганизация сельской школы и роль сельского хозяйства в школьном обучении. Но и в деревне замечаются те же тенденции, как и в описанных школах: сельская школа, так же, как и городская, стремится к большей свободе и объединению школьной жизни ребёнка с окружающей его средой и реальными задачами гражданина и начинает сознавать своё значение в развитии демократии. Эти черты — настоящее знамение времени, самая яркая сторона почти всех обследованных нами школ.

Если бы не горячее сочувствие и интерес учительских кругов к нашему исследованию, эта книга вряд ли бы появилась. Пользуюсь случаем принести искреннюю благодарность всем учащим и заведующим использованных нами школ, особенно же Mrs. Johnson и Miss Georgia Alexander, за их постоянную готовность содействовать нашей работе и неизменную любезность, с которой они предоставляли в наше распоряжение школы, материалы и своё время.

Обследование школ, за исключением одной, было произведено мисс Дьюи, которая и ответственна за описательную часть книги.

Джон ДЬЮИ, Профессор Колумбийского университета

Глава I. Воспитание, как естественный рост

“Мы ничего не знаем о детях, и чем глубже забираемся мы с нашими ошибочными понятиями в вопросы воспитания, тем больше запутываемся и сбиваемся с дороги. Мудрейшие писатели тщательно формулируют, что должен знать человек, не задаваясь вопросом, что доступно ребёнку”. Подобные обобщения типичны для “Эмиля” Руссо, Руссо считает существующее воспитание никуда не годным, потому что родители и воспитатели думают лишь о достижениях взрослых, а для него всякая благотворная реформа в воспитании зависит от внимательного отношения к силам и слабостям ребёнка. Руссо постоянно подчёркивает, что воспитание должно основываться на прирождённых свойствах тех, для кого оно предназначается, и на изучении детей, — изучении, открывающем нам сущность прирождённых свойств. Эта мысль Руссо дала направление всем современным исканиям в педагогике.

Это значит, что истинное воспитание не что-то налагаемое извне, а рост, развитие свойств и способностей, с которыми каждый человек появляется на свет. Это положение Руссо породило ряд выводов и соображений, получивших дальнейшее развитие в работе различных реформаторов в воспитании.

Один факт легко забывается воспитателями: то, чему ребёнок учится в школе, — очень незначительная и поверхностная сторона воспитания, но как раз школа ведёт к искусственному делению общества и отличает в обществе одного человека от другого, и из-за этого мы преувеличиваем значение школьных знаний сравнительно с тем, что приобретается ребёнком из жизни вообще. Однако мы можем и должны исправлять школьную работу, — мы должны отыскивать в воспитании, получаемом из жизни, руководящие идеи для постановки дела в школе. Первые годы обучения протекают очень успешно задолго до школы, потому что тут все приобретаемые знания теснейше связаны с потребностями, возникающими из определённых условий существования ребёнка. Руссо один из первых отметил, что ученье — вопрос необходимости, часть более общего процесса роста и самосохранения. Потому, чтобы найти наиболее успешные методы воспитания, лучше всего обратиться к непосредственному опыту детей, когда известные знания становятся для них необходимостью, а не к школе, где ученье — часто орнамент, нечто излишнее, навязанное извне.

Обычно школы действуют в направлении, противоположном этому принципу. Школы берут науку взрослых, материал, не имеющий никакого отношения к нуждам развивающегося организма, и пытаются навязать это детям, — меньше всего считаются с тем, что нужно детям в период роста. “Взрослому человеку важно знать много вещей, совершенно бесполезных для ребёнка. Может ли, должен ли ребёнок учить всё то, что нужно взрослому? Попробуйте только учить ребёнка тому, что ему нужно в детстве, и вы увидите, что ни на что другое ему не останется времени. Какой смысл пренебрегать знаниями, нужными ребёнку в настоящем? Как можно принуждать детей изучать вещи, годные для возраста, до которого дети, может быть, и не доживут? Но спрашивают: не будет ли слишком поздно браться за изучение того или другого, когда придёт время применять знания? Я не могу ответить на этот вопрос. Но одно я знаю: невозможно учить этому раньше, потому что наши настоящие наставники — опыт и чувство; ведь и взрослые учатся тому, что им необходимо, лишь в подходящих условиях. Ребёнок знает, что станет взрослым; представления ребёнка о положении взрослого могут помочь занятиям детей, но им не для чего знакомиться с идеями и мыслями, которые выше их понимания. Вся моя книга является защитой этого фундаментального принципа воспитания”.

По всей вероятности, самая крупная и самая общая ошибка в воспитании — забвение истины, что знание — необходимый фактор в разборе действительности, в сознании окружающего мира. Мы даже заходим так далеко, что считаем наш интеллект противником знания — это, конечно, то же самое, что утверждать, что наши пищеварительные органы не переносят пищи.

Существующие методы обучения подтверждают, что наш ум против знаний — так сказать, против собственного упражнения. Мы не замечаем, что такое положение вещей является осуждением наших методов, показателем, как часто мы доставляем интеллекту материал, в котором он ещё не нуждается. Сделаем шаг вперёд: фактически только взрослый может изучать вещи, нужные взрослому. Несомненно, взрослый человек лучше воспринимает знания, если его духовный голод сохраняется до нужного момента, а то преждевременная и неподходящая пища убивает самое желание знать. Мы слишком мало верим, слишком боимся, что вещи, которые мы, взрослые, уже знаем, дети никогда не выучат; не выучат, если не вдальблывать им всё это гораздо раньше, чем они сумеют использовать подобные сведения.

Если бы мы только поверили, что забота о нуждах настоящего роста ребёнка не только даёт достаточно работы и детям и воспитателям, но и составляет самую верную гарантию успешных занятий в дальнейшем, — давно бы совершенно изменились идеалы воспитания, и многие вопросы разрешились бы сами собой.

Нет ничего удивительного, что Руссо проповедует добровольное неделанье.

“Самое великое, самое важное, самое полезное правило в воспитании: “Не береги времени, а трать его”. Если бы младенец одним прыжком переходил от груди матери к возрасту сознательного мышления, наша система воспитания оказалась бы вполне пригодной. Естественный же постепенный рост детского организма требует совсем иного”. И дальше Руссо говорит: “В целом наш метод — это сплошная жестокость, потому что его сущность — принесение настоящего в жертву отдалённому и неопределённому будущему. Я слышу издали крики ложной мудрости, тянущей нас непрерывно вперёд, не признающей настоящего, постоянно мчащейся за будущим, уходящим от нас. Это поистине ложная мудрость, потому что она увлекает нас с единственного места, которым мы владеем, но никуда не ведёт”.

Короче, если воспитание — рост наклонностей и способностей, — то забота о процессе роста *в той специфической форме, в которой он проявляется изо дня в день*, — это единственная верная возможность подготовить ребёнка к работе взрослого. Зрелость — результат медленного роста, развития сил. Созревание требует времени, его нельзя ускорять безнаказанно. Детство — значит время роста, развития. Пренебрегать силами и нуждами детства во имя достижений в жизни взрослого — это совершать убийство. Отсюда: “Относитесь к детству с благоговеньем, не спешите судить детство положительно или отрицательно. Дайте природе достаточно времени для её работы, прежде чем задумаете взять её дело на себя. Бойтесь помешать природе. Вы утверждаете, что знаете цену времени, страшаетесь потерять время понапрасну. И не замечаете, что теряете больше времени, когда употребляете его плохо. Ребёнок, которого учили плохо, гораздо дальше от совершенства, чем тот, кого не учили совсем. Вы боитесь, что ребёнок проведёт свои ранние годы в безделье. Что?! Безделье — быть счастливым, безделье — прыгать и бегать весь день? Никогда, всю свою жизнь ребёнок не будет так занят, так деятелен. Что вы скажете о человеке, который отказывается от сна, чтобы не терять времени?” Благоговеть перед детством — это значит склоняться перед нуждами и возможностями роста. А на самом деле — в погоне за результатами роста — мы пренебрегаем самим процессом роста, — в этом наша коренная ошибка.

Физический рост не совсем то, что рост интеллектуальный, но оба эти процесса совпадают по времени — рост интеллекта невозможен без физического роста. Если мы понимаем значение детства в жизни человека, мы должны следить за тем, чтобы физическое развитие ребёнка протекало нормально. Даже независимо оттого, что здоровье — залог счастья и успеха, развитие интеллекта непосредственно связано с правильным использованием мускулами и органами внешних чувств. Органы действий и восприятия необходимы для установления сообщения с миром знаний.

Главная задача ребёнка — самосохранение. Это не значит лишь сохранение самой жизни, а гораздо больше: сохранение себя в процессе развития, роста. Поэтому-то актив-

ность ребёнка не так бесцельна, как кажется; эта активность для него единственный путь познакомиться с окружающим его миром, узнать пределы собственных сил.

Постоянная, беспокойная подвижность детей кажется бессмысленной взрослым просто потому, что они давно привыкли к окружающей их среде и не нуждаются в непрерывном исследовании, экспериментировании. Когда старшие пытаются привести ребёнка к состоянию покоя, неподвижности, они вредят его здоровью, портят его жизнь, парализуют его способность приобретать знания.

Руссо предвосхитил современную психологию; он указывал, как деятельность наших внешних чувств и мускулов является положительной основой развития интеллекта. “Если вопреки существующей практике, вместо того, чтобы уводить ребёнка далеко, заставлять его странствовать по чужим землям, заглядывать в отдалённые времена, путешествовать по небу, вы предоставите его самому себе, ребёнок будет наблюдать и запоминать вещи и положения в том порядке, как это естественно в природе.

Когда ребёнок становится старше, его способность суждения развивается одновременно с общим накоплением сил. До тех пор пока его силы не превысили минимум, нужный ему для самосохранения, не проявляются спекулятивные, творческие способности ребёнка; в творчестве используются излишние силы, остаток от того, что нужно на необходимое. Потому, если вы развиваете интеллект вашего ученика, *развивайте и силы, которыми интеллект сможет управлять*. Доставляйте телу ребёнка постоянные упражнения, сделайте его сильным и здоровым, чтобы он мог стать хорошим и мудрым; дайте ребёнку возможность работать, создавать вещи, бегать, кричать; пусть он будет сплошное движение...

Странно думать, что активность тела препятствует работе мозга, как если бы оба эти вида активности не должны были идти рука об руку, не являлись бы проводниками друг для друга”. В следующем отрывке Руссо ещё конкретнее определяет взаимодействие между физическими активностями и ростом интеллекта. “Физические упражнения учат нас, как пользоваться нашей силой, указывают нам взаимоотношение между нашим телом и окружающим, помогают нам применять наши естественные инструменты— мускулы, которые мы легко можем контролировать и приспособлять посредством наших внешних чувств...

... В школе мы узнаём, как пользоваться рычагом, может быть, только восемнадцати лет уже, а в деревне каждый двенадцатилетний мальчик давно знает это лучше любого инженера. То, чему дети учат друг друга во время игр и рекреаций, — часто в сто раз важнее, чем все уроки в классе. Понаблюдайте кошку, когда она в первый раз входит в комнату; она нюхает, она исследует всё кругом, она не остаётся спокойно и минутки. То же самое с ребёнком, когда он начинает осматриваться и как бы входит в комнату вселенной. И кошка и ребёнок пользуются глазами, а ребёнок помогает себе руками, как кошка обонянием.

Прежде всего человек естественно пытается установить своё положение среди окружающего, найти в каждом предмете свойства, касающиеся его самого: предмет его первоначального изучения — это как бы род экспериментальной науки самосохранения. Обычно его отрывают от такой работы и побуждают к умозрениям, прежде чем он успеет найти своё место в мире. В то время, когда нежные и гибкие органы и восприимчивые внешние чувства могут приспособляться к вещам, над которыми человек думает работать, — важнее всего упражнять мускулы и органы внешних чувств — изучать отношение нас самих к вещам. Наши первые наставники — ноги, руки, глаза. Замена их книгами не учит нас мыслить, — скорее прививает нам привычку пользоваться чужим мышлением, многому верить и мало знать”. “Прежде чем вы приметесь за какое-нибудь ремесло, — вам нужны инструменты. Хорошие инструменты обладают достаточной крепостью, могут выдерживать работу. Чтобы научиться мыслить, мы должны упражнять наши члены, наши внешние чувства, наши мускулы, потому что это — инструменты, орудия интеллекта. Эти инструменты работают успешнее всего, если тело, их доставляющее,

сильно и здорово. Ум развивается вместе с телом, физическое здоровье делает работу ума легче и плодотворнее”.

Этот отрывок показывает, как далёк был Руссо от того, чтобы считать физическое развитие конечной целью. Точно так же мы видим, насколько Руссо в своём понимании зависимости между внешними чувствами и знанием опередил современные ему психологические предпосылки. Тогда преобладал взгляд, что органы внешних чувств являются лишь дорожками, путями, по которым до нас доходят впечатления и представления, складывающиеся в картину внешнего мира. Руссо считал органы внешних чувств частью аппарата действий, посредством которого мы приспосабливаемся к окружающему миру; он указывал, что органы внешних чувств не просто пассивно воспринимают впечатления, а непосредственно связаны с моторными активностями — с употреблением рук и ног. В этом отношении Руссо пошёл дальше, чем его преемники, которые отмечали важность контакта органов внешних чувств с предметами лишь с точки зрения выполняемой при этом осведомительной функции, но совершенно игнорировали внешние чувства, как средства (инструменты) для необходимого приспособления человека к миру вокруг него.

Поэтому хотя Руссо рекомендует много игр для развития органов внешних чувств, — он не делает из тренировки внешних чувств чего-то самоцелью.

“Не достаточно, — говорит он, — только пользоваться органами внешних чувств для их развития; мы должны научиться составлять свои суждения через посредство внешних чувств; мы можем видеть, слышать, осязать только так, как мы этому научились. Простое механическое пользование органами внешних чувств может развить наше тело, не развивая способности суждения. Очень полезно плавать, бегать, прыгать, гонять колесо, бросать камни, но у нас есть ещё глаза, уши, и эти органы нам также нужны, чтобы лучше использовать и руки и ноги. Потому не просто развивайте и упражняйте физические силы, а также культивируйте способности, управляющие силами тела. Используйте как можно разностороннее каждый орган внешних чувств, регулируйте один другим. Меряйте, считайте, взвешивайте, сравнивайте. Не применяйте силы раньше, чем выясните силу сопротивления; определение возможных результатов должно предшествовать применению средств. Возбудите интерес ребёнка к тому, чтобы избегать излишних или недостаточных усилий. Пусть ребёнок привыкнет учитывать последствия того, что он делает, и научится исправлять ошибки посредством опыта”.

Отмечу ещё одно различие между обучением, которое лишь руководит естественным ростом, и обучением, навязывающим ребёнку результаты занятий взрослых. Этот последний метод применяет накопление сведений в форме условных определений, формул, символов. Количество, а не качество знания — на первом месте; видимые результаты, а не методы, отношения к фактам ставятся во главу угла.

Совсем другой критерий при методе естественного роста: для истинного развития здесь необходимо не загромождение памяти фактами, а глубокое и разностороннее знакомство с небольшим числом типичных положений, помогающих справиться с проблемами личного опыта.

Как указывает Руссо, лёгкость, с которой дети поддаются нашим неправильным методам, — постоянный источник наших заблуждений. Мы знаем или воображаем, что знаем, что означает известное определение, объяснение, сообщение, и вот, когда ребёнок употребляет правильную форму речи, — мы предполагаем у него наше понимание вопроса. “Видимая лёгкость, с которой учатся дети, их погибель. Эта лёгкость говорит лишь, что дети совсем не учатся. Их мозг просто, как зеркало, отражает то, что мы им показываем”. Руссо определяет одной фразой недостатки нашего обучения: мы учим о вещах вместо того, чтобы знакомить детей с *взаимотношениями* самих вещей. “Вы воображаете, что показываете ребёнку мир; на самом деле он знакомится лишь с картой”. Распространите это сравнение с географией на всё царство знаний, и перед вами вырисовывается сущность всех занятий детей от начальной школы до университета.

Руссо думает о совершенно ином методе: “Среди многих боковых тропинок, сокращающих дорогу к знанию, нам нужнее всего одна, — одна, которая бы научила нас искусству приобретать знания с затруднениями”. Конечно, дело идёт не о том, чтобы усложнять занятия ради трудности; Руссо лишь хочет, чтобы мы не симулировали знания, осведомлённость, просто повторяя готовые формулы, а занялись бы медленным, но верным процессом отыскивания истины.

Учебники и лекции, т.е. результаты чужих открытий, — это наши кратчайшие пути (short-cuts) к знанию; таким образом мы в конечном счёте лишь отражаем формулы, в которых облечены факты, не понимая самих фактов. Следующий шаг — умственная путаница; ученик лишается твёрдой почвы. Его понимание реальности нарушено. “Первая бессмысленная фраза, первое сообщение, принятое на веру без ясного понимания значения фактов,— начало гибели, подрывание способности суждения”. И дальше: “О чём ученик будет думать, когда вы всё обдумали для него?” (И мы не должны забывать, что подобранный материал наших учебников и уроков представляет из себя готовые мысли других людей.)

Знания, сведения как конечная цель — “неизмеримый и безбрежный океан”, — это было верно уже во времена Руссо, и, конечно, теперь с ростом науки и научных знаний, совершеннейший абсурд отождествлять воспитание с простым набиванием голов детей фактическими данными. Постоянный упрёк современной школе, что она даёт лишь поверхностное представление о большом и разнообразном числе предметов, вполне справедлив. Но выхода не следует искать в возвращении к прошлому, к механическому обучению грамоте и цифири, — надо лишь отказаться от лихорадочного стремления захватить всю громаду знаний в разных областях. Эта пустая и вредная задача должна уступить место работе над небольшим числом типичных явлений, — работе, на которой дети накопились бы с методами и средствами приобретения знаний и соприкоснулись бы с положениями и фактами, будящими в них духовный голод, жажду знания.

При современных методах ученик изучает карту вместо вселенной — условный знак вместо факта. Детям как раз нужны не сведения по топографии, а умение отыскивать вещи самостоятельно.

“Посмотрите, какая разница между осведомлённостью ваших учеников и невежеством моего: они изучают карты; он их делает”. *Найти путь, как добывать знания, когда они нужны*, — вот настоящая цель приобретения знаний в школе, а не знания сами по себе.

Глава II.

Воспитание как естественный рост.

Эксперимент Фэргопской школы

Учение Руссо, рассматривающее воспитание, как процесс естественного роста, оказало влияние на большинство педагогических теорий. В меньшей степени это влияние замечается в практике школьного дела. Но всё же некоторые экспериментаторы основывали свою практическую работу на принципах Руссо. Одним из таких экспериментов является школа миссис Джонсон в Фэргопе, штат Алабама. За последние годы немало людей, занятых вопросами воспитания, посетило школу в Фэргопе; под влиянием этого эксперимента возникло также несколько подобных школ в разных частях Соединённых Штатов. Миссис Джонсон ведёт летние курсы для учителей с практической демонстрацией работы в образцовой школе, организованной в Гринвиче, штат Коннектикут.

Основной принцип в школе миссис Джонсон — главная идея Руссо: ребёнок получает наилучшую подготовку для будущего, если в детстве занимается лишь тем, что имеет для него реальное значение. И дальше: ребёнку принадлежит неотъемлемое право наслаждаться детством. Ребёнок растёт и должен развивать все свои силы, — тогда только он сделается наиболее приспособленным для жизни взрослого. Ничто не должно мешать росту ребёнка; задача воспитания — способствовать полному и свободному развитию те-

ла и ума ребёнка. Эти две стороны развития идут рука об руку, они неотделимы друг от друга и не следует забывать, что они совершенно равноценны.

Миссис Джонсон осуждает современную школу. Она находит, что школа теперь приспособлена для учителей, жаждущих быстрых и видимых результатов обучения, т.е. эта школа не занимается полным развитием ребёнка; она устроена по плану оранжерей и парников, выводит скороспелку для выставок вместо того, чтобы заботиться о всестороннем расцветании детей.

Современная школа не создаёт людей, способных к выносливости и творческой активности; она пренебрегает тем, что необходимо ребёнку в *настоящем*; а ведь фактически ребёнок живёт полной жизнью каждый год, каждый час, и совершенно не ждёт момента, определённого ему для жизни взрослыми, — момента, когда школьные годы будут позади. Нелюбовь детей к школе — естественное и необходимое следствие подобных ошибок. Природа не приспособила молодое существо к узкой парте, к переполненной программе, к молчаливому всасыванию сложных и непонятных фактов. Самая жизнь и рост юного ребёнка — это движение, а школа заставляет его часами сидеть неподвижно: тогда только учащий уверен, что ребёнок слушает или изучает книги. Ребёнку даётся взятка в виде коротких промежутков физических упражнений и игр, — за это он должен сохранить спокойствие и неподвижность всё остальное время; но эти поблажки не покрывают напряжения энергии в период вынужденного покоя. Ребёнок жаждет движения как физического так и интеллектуального. В каждом отдельном акте физический рост ребёнка связан с умственным. Его движения и его умственное пробуждение находятся в тесной зависимости друг от друга.

Миссис Джонсон не ограничивается установлением принципов, — она ищет доказательств на практике. Здоровый нормальный ребёнок рвётся делать и знать. Потребность в активности должна час за часом удовлетворяться в школе: ребёнок может двигаться и за работой и за игрой, подражать, делать открытия. Мир вещей вокруг — для ребёнка даже лет шести — это мир постоянно расширяющийся, поскольку активность ребёнка приводит его к новым и новым исследованиям; это мир, далеко не являющийся ребёнку чем-то обыкновенным, как взрослому. Потому позвольте ребёнку, пока его мускулы гибки и ум восприимчив, наблюдать самостоятельно мир вещей, мир естественного и искусственного, — для него это источник познания.

Вместо этих возможностей роста и деятельности исследователя неизведанных стран современная школа предлагает ребёнку тесный уголок, где царит меланхолическая тишина, где его физические и интеллектуальные силы сдавливаются до тех пор, пока здоровое любопытство и желание знать не переходят в недоумение перед теми странными вещами, от которых ему нет житья. Быстро утомляется ребёнок, и теперь у него одна забота — ускользнуть от бдительности учителя, вырваться из тюрьмы. На языке школы это называется: “Ребёнок сделался невнимателен, нетерпелив, потерял интерес к работе, а также и к новому миру, ещё совсем недавно такому привлекательному”. Болезнь равнодушия овладевает восприимчивой душой ребёнка раньше, чем он успел выйти на дорогу знания.

В школе, где дети работают вместе, ребёнок должен учиться работать с другими. Признавая это, миссис Джонсон старалась создать план работы, доставляющий также максимум свободы индивидуальному развитию. Очень юный ребёнок с нежными мускулами и неразвитыми органами внешних чувств не может взяться за тонкую работу деталей, он не должен начинать свою школьную карьеру чтением и письмом или работой над мелкими инструментами, игрушками, пособиями. Он просто-напросто продолжает в школе свою жизнь дома, перебегает от одного предмета к другому, исследует их назначение и, главное, пытается установить взаимоотношение вещей в мире. Всё это должно браться в широком масштабе, чтобы названия и взаимоотношения фактов были ясны ребёнку по мере того, как они появляются перед ним. Таким образом неясные и трудные вещи и понятия проясняются, входят в поле зрения ребёнка сами собой, без насильственного привлечения его внимания учителем. Одно открытие ведёт к другому, и интерес работы толкает ребёнка

к дальнейшим исследованиям, нередко требующим большого количества координированных умственных усилий.

Следуя по этому пути естественного роста, побуждаемый собственным желанием знать, — ребёнок приходит и к чтению, и письму, и арифметике, и географии, и т.п. “Мы должны ждать, пока ребёнок пожелает что-нибудь, осознает свою потребность, — говорит миссис Джонсон, — и тогда наше дело — немедленно доставить средства для удовлетворения выраженной потребности. Поэтому чтение отодвигается к периоду, когда ребёнок хорошо освоился с вещами и их взаимоотношением хотя бы в общих чертах”. Миссис Джонсон даже считает нужным препятствовать слишком раннему чтению. По её мнению, дети 8–9 лет с увлечением исследуют книги, как раньше исследовали мир вещей. К этому времени они осознали важность и пользу сведений, содержащихся в книгах; поняли, что ниоткуда, кроме книг, нельзя почерпнуть эти сведения. Тогда обучение чтению перестаёт быть проблемой; дети учат себя сами. Под влиянием жажды знания, знакомства с тем или иным предметом они шутя побеждают технику чтения. Чтение для них не какое-то изолированное упражнение, а лишь средство добиться того, что им надо заполучить в книге. Как голодный ребёнок бесстрашно карабкается по лестницам и полкам кладовой, так же и в чтении опасности и трудности не замечаются под влиянием всепоглощающего страстного желания удовлетворить свой умственный голод.

Каждый предмет школьной программы должен удовлетворять потребности ребёнка в знании более глубоком, чем он получает от изучения вещей. Арифметика, абстрактные понятия, изображаемые цифрами, могут иметь очень мало смысла для ребёнка лет шести. Но числа, как часть вещей, с которыми он играет или которыми постоянно пользуется, полны для него значения, важны для него, прямо необходимы.

Эксперимент миссис Джонсон ведётся в условиях общих начальных школам; она считает, что её методы могут быть применены в обыкновенных школах. Школа миссис Джонсон бесплатная и открыта для всякого. Она называет свой метод “органическим” (organic), потому что он соответствует естественному росту ребёнка. Школа старается доставить занятия и активности для полного развития сил и способностей ребёнка. Потому дети классифицируются по общему развитию, а не по количеству приобретённых знаний. Деление на группы происходит лишь тогда, когда видно, что дети сами естественно разделились. Эти группы называются “классы жизни” (Life Classes). Первый класс жизни до 8–9 лет, второй до 11–12 — с этого периода у детей замечается определённая перемена интересов и вкусов, и следующие классы уже определённы классы старшей школы. Работа в группе даёт детям возможности, необходимые на каждой стадии для развития их физических, умственных и душевных сил.

В программе школы в Фэргопе нет места принудительным работам, задаванию уроков, обыкновенным экзаменам. Это спасает детей от ненависти к учению, от недоверия к учителю, к учебнику, как часто бывает в обыкновенных школах. Инстинктивное желание знать, учиться не уродуется тоскливою мыслью о предстоящих экзаменах, месте в классе и т.п.

Раннее отвращение к школе служит помехой всякой серьёзной работе, когда дети переходят в университет; у них развивается какое-то подозрительное недоброжелательство ко всему, что относится к школе, или, наоборот, они готовы механически воспринимать всё, что угодно, утрачивают всякое чувство реальности, невежество в большинстве случаев не признак того, что людей мало учили в детстве, а скорее показатель их неспособности и нежелания использовать знания. Причина этого нередко в укоренившемся с детства недоверии к школе и ко всему, чему она учит.

Ученики в Фэргопе наверняка избегнут такой участи. Они счастливы в своей школе, они *любят* школу. Не только общая работа интересуется всю группу, но и каждый отдельный ребёнок освобождается от занятия, которое его не привлекает. Каждый ученик может делать, что ему угодно, лишь бы он не мешал работе других. Это не значит, что ребёнок свободен от всякой дисциплины. Нет, дети приучаются не надоедать и помогать друг

другу. Капризы и лень не извинение: пока они в школе, дети должны работать, но могут работать по-своему.

Миссис Джонсон считает, что дети в юном возрасте не моральны, не антиморальны, а просто *аморальны* — сознание добра и зла ещё не развилось в них. Поэтому им должна быть дана самая широкая свобода; запрещения и приказания совершенно непонятны, а следовательно, бессмысленны и лишь ведут к замкнутости и обману. Предоставьте ребёнку обилие здоровых занятий — это прежде всего. Если хотите сдержать его, — не взывайте к тем чувствам и понятиям, которых у него ещё нет, — лучше покажите ему конкретно, даже, может быть, с некоторым страданием, — каково пришлось от его шалости товарищам. Если ребёнок хочет играть и веселиться вместе с другими, ему приходится вести себя так, чтобы его общество было желательным. Это очень понятно даже самому юному существу, потому что дети знают, когда товарищи относятся к ним хорошо. При подобной дисциплине у детей меньше поводов скрывать, лгать, действовать с оглядкой, чем при ограничениях морального свойства, — правила морали ведь кажутся ребёнку выдумкой взрослых, чтобы заставить его действовать, как им хочется.

Когда работа увлекает, не приходится прибегать к мелким запрещениям и ограничениям. Работая охотно, дети ассоциируют ученье с чем-то приятным. Это, несомненно, имеет большое моральное значение, развивает доверчивое, весёлое отношение к работе; дети смотрят даже на затруднения без досады. В таком отношении к труду больше реальной ценности, чем в вынужденном повиновении и внимании, покорном выполнении тяжёлой и не нравящейся работы.

Деление на группы или “классы жизни” устраняет также подчеркивание личной неуспешности или отсталости, почти всегда очевидной в классах, составленных по принципу книжных успехов. Ребёнок медленного склада не чувствует себя хуже других, его не выставляют напоказ, не бранят, не оскорбляют. Он не знает своего недостатка и спокойно работает с полным доверием к своим силам, — нередко же какая-нибудь его способность, например, в области ручного труда или физические упражнения снискивают ему удивление товарищей.

Миссис Джонсон полагает, что экзамены и спрашиванье в обыкновенной школе являются лишь облегчением работы учащихся, а ребёнку только вредят.

Вот ещё выдержка из Руссо: “Он (учитель) ставит своей целью доказать, что время не терялось даром, он снабжает своих учеников “товарами”, которые легко выставить в витрине, навыками, которые легко продемонстрировать... Для экзамена ребёнок раскладывает товары напоказ, и как только зрители удовлетворены, связывает свой тук и идёт своей дорогой дальше. Слишком много вопросов надоедают и раздражают каждого, особенно же докучливы они детям. Через несколько минут внимание детей притупляется, они перестают прислушиваться к вашим бесконечным вопросам и отвечают что попало”. В Фэргопе дети работают, учитель же присутствует, чтобы помогать, а не брать у них назад, если им удалось что-нибудь запомнить. Вопросы часто задаются с открытыми книгами, потому что важно выяснить не то, сколько ребёнок запомнил из книги, а насколько он успешен в умении пользоваться книгой. Не задаётся выучить столько-то из книги, а дети с открытыми книгами в руках обсуждают вместе с учителем то или иное место, и так достигается максимум наслаждения и информации. Зарождается любовь к книге; дети, которым никогда ничего не задаётся по книге, по собственной охоте изучают книгу после классной работы. Нет искушения обмануть, потому что детей не ставят в положение, когда бы надо было показывать свои знания.

Результатом такой системы дисциплины и занятий, помимо успешного знакомства с обычными школьными предметами, является отсутствие в детях умственного или нравственного напряжения, способность детей проявлять инициативу и энтузиазм в работе. Полнее удовлетворяется естественное влечение к знанию. Сохраняются жизнерадостность и доверие к собственным силам, освобождающее максимум энергии для работы. Ребёнок любит школу и забывает, что он “учится”, потому что знания приходят незаметно, как

добавление к его переживаниям и опыту, ценным для него по существу.

Вместо обычной программы в школе Фэргоп процветают следующие деятельности: физические упражнения, природоведение, му-зыка, ручной труд, полевая география, часы рассказов, упражнения внешних чувств, работы, связанные с основными понятиями о числе, драматизация, игры. Во втором классе прибавляется рисование карт и описательная география, потому что дети уже выучились читать; работа над числами несколько видоизменяется после знакомства с цифрами.

Каждый урок представляет из себя конкретное переживание с определённой конечной целью, которая увлекает ребёнка вперёд.

Физические упражнения играют важную роль в повседневной работе, им отдаётся часть времени каждый день; обычно с утра, когда дети свежи и бодры, около часа вся школа на открытом воздухе, на школьной лужайке (дети называют лужайку гимнастический зал (“gym”): бары, палки и другие пособия собраны на лужайке; кто-нибудь из учащихся всегда готов показать, как надо пользоваться новым пособием, последить, чтобы работа избиралась по силам, но формальной гимнастики не существует.

Миссис Джонсон полагает, что нелюбовь детей к гимнастике — вполне достаточное основание для исключения гимнастики из школьной жизни, но, кроме того, подрастающий ребёнок по собственной инициативе постоянно ищет и использует возможности размяться, потянуться, поупражнять мускулы, — следовательно, школе остаётся только предоставить время и возможность для мускульных упражнений и позаботиться, чтобы дети не злоупотребляли упражнениями во вред здоровью. Дети естественно распадаются на группы: одни хотят лазить по шестам, качаться на гимнастике, другие прыгать, третьи бегать, бросать мяч и т.п. Беганье часто принимает форму состязаний на скорость, при бросании выбирают цель, — например, большое дерево. Дети сами придумали много игр для использования пособий. Час на лужайке один из самых занятых и деятельных моментов школьного дня. Дети возвращаются в классы в бодром и энергичном настроении, готовы к умственной работе, — они не успели переутомить те или иные мускулы, соскучиться от повторения бессмысленных движений по команде. Кроме этого определённого часа для физических упражнений, дети могут и заниматься на воздухе, и многие классы ведутся под открытым небом.

В помещении школы игры, ручной труд, драматизация в свою очередь также служат физическому развитию.

В классах нет парт; ученики и ученицы сидят где и как им удобнее, переходят с места на место, если только не мешают товарищам. В одной комнате вместе работают две группы по пятнадцати или больше человек, и всё идёт спокойно и в порядке.

Природоведением и полевой географией занимаются почти исключительно на воздухе. Дети отправляются в поля и леса, смотрят на цветы и деревья, расспрашивают о них, исследуют и сравнивают кору, листья, цветы различных деревьев и кустарников, беседуют друг с другом и высказывают свои мнения, ищут в книгах ответов на вопросы, навеянные природой. Дети узнают значение слов “пестик”, “тычинка”, “венчик” на собранных цветах или наблюдают пчелу, разносящую пыльцу с цветка на цветок. Ученики рассказывают классу то, что выучили дома, приносят цветы из своих садов, сообщают о виденных явлениях природы. Класс посещает соседнюю ферму, отыскивают там все известные им овощи, знакомятся с именами и особенностями новых. В классе умеющие писать составляют список овощей, которые запомнились; так с природоведением комбинируется урок письма. При школе есть сад; там пашут, боронят, сеют, наблюдают, как прорастают семена, распускаются цветы. В каком-нибудь углу сада, отведённом в их полное распоряжение, дети изо дня в день наблюдают все фазы развития растения. Моральное значение этой работы очень велико: дети приучаются выполнять до конца работу, требующую постоянного внимания и забот, иногда в течение нескольких месяцев подряд. Такие занятия составляют большую часть программы юных детей, — это как-то особенно подходит к их миру, — к миру конкретных вещей, будящих интерес и любопытство; всё это детей окру-

жает, всего этого они могут касаться, играть с этими вещами.

Полевая география доставляет подобную же работу. Даже совсем маленькие дети путём непосредственного наблюдения приобретают знакомство с различными породами и образованиями, с действием ветров и дождей, с течением рек; если дело доходит до учебников, то лишь позднее там ищут объяснения и дополнения виденного в действительности. Вокруг школы глинистая почва, и после дождя можно изучать на разных ручейках реки, русло, водопады, разливы, изменение течения. Приливы и отливы наблюдают в заливе. Овраг около школьного здания не только чудесное место для игр, но и живая книга горных хребтов, долин, образования почвы и разных пород. Всё это служит основанием и иллюстрацией для уроков описательной географии в следующем классе. А дальше уже следует главным образом коммерческая география; на научном фоне, с которым ученики освоились практически, им значительно легче понять реальное значение взаимоотношения между климатом и земледелием, промышленностью, вывозом и ввозом и социальными условиями жизни населения.

Значение ручного труда также постоянно подчёркивается в школе Фэргопа. Это, конечно, лишь последовательно, если исходить из идеи роста. Ребёнок должен учиться координировать свои мускульные движения всё с большей и большей ловкостью, если мы хотим, чтобы его тело достигло максимума здоровья и развития. Для этого, пожалуй, нет лучшего упражнения, как контролируемые и довольно сложные движения, необходимые при изготовлении вещей руками, с помощью простых инструментов. Самый факт, что ребёнок делает настоящие вещи, является стимулом довести работу до конца, повторять снова и снова одни и те же усилия ума, рук, глаз; так, в процессе “деланья” ребёнок приобретает действительный контроль над самим собой.

Польза ручного труда с утилитарной точки зрения также очевидна: дети приучаются владеть простыми инструментами, ножницами, ножом, иглой, рубанком, пилой. Зарождается никогда уже не исчезающее восхищение перед орудиями труда художника, перед красками, глиной. Для ребёнка с инициативой и изобретательным складом ума открывается широкий простор. Мечтательные же, непрактичные дети проникаются уважением к ручному труду, приобретают навыки, помогающие приспособиться к реальной жизни. И мальчики и девочки занимаются и варкой и столярничеством, потому что в школе не берутся готовить детей для той или иной профессии, а лишь хотят, чтобы они стали дельными и способными членами общества.

Рисование и лепка занимают также довольно большое место, особенно, когда интерес к работе поддерживается связью с другими занятиями. Чувство прекрасного не проявляется у очень маленьких детей, — оно развивается у них постепенно в процессе узнавания (фактически ощупывания, троганья) окружающих предметов и тогда лишь становится реальной силой в жизни ребёнка. Поэтому “искусство” (art) преподаётся как составная часть ручного труда, рассказов, драматизации. Самые маленькие дети в лепке, рисовании, плетении, изготовлении игрушек побуждаются выдумывать что-нибудь своё, делают вещи, которые им хочется. Набив руку, дети берутся за всё более и более трудные работы: дети лет 9–10 делают мебель, деревянные лодки, игрушки, плетут корзины.

Рассказы, сказки, драматизация, пожалуй, лет до 10 заменяют детям всю книжную работу. Рассказы и сказки, художественно написанные и подходящие по содержанию, рассказываются и читаются учащими, а дети в свою очередь рассказывают в классе истории, слышанные вне школы. Лет с 9–10, когда дети уже бегло читают, читаются книги про себя (silent reading) и вслух, потом класс обсуждает прочитанное. Греческие мифы, “Илиада”, “Одиссея” — любимое чтение в эти годы; нередко без всякого побуждения со стороны учителя класс берётся за драматизацию какого-нибудь эпизода, привлекающего драматическое воображение. В школе уверены, что это надёжный путь сблизить детей с литературой, если имеется в виду развитие понимания и любви к книге, а не просто изучение данного текста ради новых слов и фигуративных выражений. Ученикам не даётся книг лет до 8–9, а к этому времени потребность в книгах осознаётся так ярко, что дети сами просят

помочь им выучиться читать. Каждый рвётся прочесть ту или иную книгу, поэтому совершенно не приходится заботиться о “внимании” или настаивать на повторениях.

Точно так же миссис Джонсон относит и писание и арифметику к позднему периоду, когда дети подходят к определённым знаниям с сознанием их необходимости, их пригодности для обыденной жизни. Кроме того, на фоне знакомства с вещами и навыков, развитых ручным трудом, процесс обучения чтению, письму и т.п. очень упрощается. Миссис Джонсон убеждена, что её ученики и ученицы, выучившиеся читать лишь около 9–10 лет, в 14 лет так же начитаны и пишут так же правильно, как и ученики, прошедшие к 14 годам курс обычной школы.

С основными понятиями о числе знакомятся сначала устно. Самые маленькие дети считают друг друга, разные вещи, игрушки. С помощью палочек, пуговиц, чёрточек на доске начинают сложение, вычитание, даже деление. Всё это — устная работа. Дети основательно осваиваются с разными процессами арифметики, прежде чем сумеют написать цифру, или понимают значение знака сложения, умножения. Потом, лет около 9, дети учатся изображать числа, и тогда идёт повторение всех процессов с заменой палочек или предметов обычными знаками арифметических действий. Такой метод упрощает дело, особенно, когда ученики знакомятся с дробями. Длинные деления и все другие сложные действия появляются на сцену, лишь когда дети легко и хорошо пишут цифры, числа, а всякий формальный анализ откладывается до полного усвоения какого-нибудь процесса путём практических упражнений и разнообразных повторений. Наконец, отгадывание арифметических загадок, ребусов, арифметические игры и арифметические состязания между классами и классными группами превращают арифметику в очень увлекательный предмет школьной программы.

Воспитание органов внешних чувств приучает тело, мускулы ребёнка точно реагировать на стимулы, т.е. является, выражаясь технически, воспитанием мотосенсорной координации. Кроме физических упражнений и ручного труда, практикуются особые игры для тренировки отдельных органов внешних чувств. В самом младшем классе больше всего подобных упражнений, — например, в абсолютной тишине все сидят неподвижно, с закрытыми глазами; один из детей крадётся на цыпочках на другой конец класса, потом дети отгадывают, где их товарищ; или ребёнок говорит что-нибудь, а другие отгадывают по голосу, кто говорит.

Для воспитания осязания дети ощупывают предметы с завязанными глазами, отгадывают вещи посредством ощупывания. Любимая игра всей школы — это игра для воспитания мускульной точности. Дети разных возрастов делятся на партии и бросают камешки в дерево на дворе. Эта игра увлекает, как всякое состязание, и в то же время приучает глаз и руку работать вместе, упражняет всё тело. Умение управлять мускулами, контроль над телом проявляется у детей особенно ярко в столярной мастерской, — там даже самые младшие орудуя настоящими инструментами, молотками, пилами, рубанками. В мастерской нередко застаёшь около круглой пилы малыша 7–8 лет, действующего с полным знанием дела.

Ученики и ученицы из школы миссис Джонсон ни в чём не уступают учащимся в обыкновенных школах. Если им приходится почему-нибудь покидать Фэргоп, в других школах они без труда берутся за работу, которую выполняют там учащиеся их возраста. Но школьники миссис Джонсон лучше развиты физически, более ловки, когда дело касается ручных работ, и в то же время привыкли любить книгу, искать знаний и потому и в чисто умственных занятиях не отстают от других.

Органическая программа разработана всего полнее для младших классов и там дольше всего применялась на практике, но миссис Джонсон уверена, что её принципы вполне пригодны и для средней школы, и собирается начать эксперимент со старшими детьми. В существующей младшей школе дело идёт очень успешно. Со временем, конечно, исправятся некоторые недостатки и противоречия, без которых невозможен ни один эксперимент.

Школа в Фэргопе создаёт подходящие условия для здорового, естественного роста.

В маленьких группах учеников учащий (скорей руководитель, чем инструктор) знакомится с складом каждого ребёнка и может приспособлять работу к индивидуальным нуждам и особенностям детей.

Эксперимент в Фэргопе доказывает, что вполне мыслимо создать для детей в школе такую же естественную жизнь, какой живут они вне школы, в хорошей семье, что дети развиваются умственно, морально, физически. И в этой школе, где нет давления наград, экзаменов, классов, дети параллельно с этим общим развитием приобретают все технические элементы обучения — чтение, письмо, арифметику — да так, что могут пользоваться этими элементами совершенно самостоятельно.

Глава III.

Четыре фактора в процессе естественного роста

Начальная школа при университете в Миссури (Колумбия) под руководством профессора Мериам имеет много общего со школой Фэргопа. В обеих школах одна и та же основа во всех воспитательных начинаниях: прежде всего считаются с естественным ростом ребёнка, но по организации ребёнка и работе обе школы довольно значительно отличаются друг от друга. Поэтому, мне кажется, стоит дать описание школы проф. Мериам. Подобно многим другим реформаторам в воспитании, проф. Мериам находит, что наши школы слишком заняты сообщением детям знаний взрослых. Программы, стремясь к систематизации и однородности, совершенно не считаются с нуждами каждого отдельного ребёнка. Проф. Мериам хочет сделать работу и игру в школе работой и игрой самих детей; хочет, чтобы школа была школой радости. Жизнь детей в школе должна быть такой же. Как и вне школы, только ещё лучше, — лучше потому, что в школе можно помочь детям научиться работать и играть плодотворно и не в одиночку, а друг с другом.

“Разве дети помнят, как они научились говорить? Конечно, нет. Но большинство — и дети и взрослые — хорошо помнят, как трудились в школе над чтением и письмом. Мы научились говорить просто, когда нам нужно было говорить. Мы выучились говорить: “мама, дай пить”, когда нам хотелось пить. Мы не практиковались в этих словах каждое утро в 9 часов. Дети в нашей университетской начальной школе учатся читать, писать, рисовать и разным другим вещам как раз, когда им это нужно. Ученики в этой школе делают то же самое, что бы они делали дома, но учатся делать всё лучше. Они работают и играют. Дома они всегда активны, создают вещи, — так же живут они и в нашей школе”.

“Чем бы естественно занялись эти дети, если бы не было школы?” — спрашивает проф. Мериам. Ответ на этот вопрос определяет школьную программу проф. Мериам; в его школе появляется только *один* предмет из программ обыкновенных школ, именно ручной труд. Дети, наверно, стали бы играть на воздухе, полагает проф. Мериам, бегать, прыгать, бросать палки, камешки, разговаривать, обсуждать, что они видели, слышали, стали бы делать вещи для игр: лодки, кукол, гамаки, костюмы; в деревне смотрели бы на животных, на растения, устраивали бы садик. Ребёнок не меньше развивается среди таких деятельностей, чем в школе; то, чему он учится вне школы, гораздо скорее становится частью реального знания, потому что все это приятно, и ребёнок сознаёт непосредственную пользу такого знания, сам прилагает его к делу. Кроме того, все перечисленные занятия тесно связаны с фактами повседневной жизни, с самим процессом жизни, а ведь мы посылает детей в школы, чтобы они научились именно этому. Что же может быть естественнее, чем школьная программа, основанная на таком нужном материале? Этим-то и руководится проф. Мериам. День в его школе делится на четыре периода: игра, рассказы, наблюдения, ручной труд. Самые юные дети почти исключительно заняты средой, где им приходится жить; они исследуют всё подробнее и подробнее то, с чем они уже знакомы в окружающей их обстановке. Чем старше становятся дети, тем дальше простирается их интерес, — они тянутся к отдалённым предметам, к взаимоотношению вещей, к сложным

процессам и связи с прошлым, тогда-то они начинают изучать историю, географию, естественные науки.

Школьный день в первых трёх классах школы делится следующим образом: от 9 ч до 10 ч 30 мин — наблюдение; от 10 ч 30 мин до 11 ч — физические упражнения; от 11 ч до 12 ч — игры; от 1 ч 30 мин до 3 ч — рассказы; от 3 ч до 4 ч — ручной труд.

Часы наблюдений отводятся лишь какому-нибудь одному вопросу или пункту; конечно, предмет может иногда занять только одно утро, а иной раз и несколько недель подряд. Хотя имеется общий годичный план работы класса, но если дети выдвигают что-нибудь важное для них и подходящее, программа откладывается в сторону, и учитель просто помогает ученикам разрабатывать и изучать поднятый ими вопрос. Это может случиться в каждой области занятий. Программа школы эластична, гибка; школа пытается пойти навстречу нуждам группы и каждого индивидуального члена группы.

В часы наблюдений в первых трёх классах изучают цветы, деревья, плоды, птиц, животных, погоду и смену времён года, праздники, лавку зеленщика, соседние постройки, одежду в лавках и т.п.

Дети учатся читать, писать и арифметике, лишь когда они нуждаются в этих предметах, чтобы расширить рамки своей работы.

Природоведением занимаются по возможности на воздухе; дети ходят с учителем на прогулки, толкуют о попадающихся на пути деревьях, растениях, животных; собирают головастиков и рыбок для школьного аквариума, выбирают какое-нибудь дерево и наблюдают его весь год, ведут записи и диаграммы. Наблюдения над погодой тоже обычно продолжаются круглый год, замечается смена времён года, как выглядит природа и всё остальное осенью, что делается зимой и т.п. Таким путём перед детьми проходит весь цикл жизни за год; незаметно усваивают они взаимоотношение между климатом и растительным и животным царством своей родины.

Изучение их собственной пищи, жилищ и одежды происходит систематически, а когда возникают более широкие запросы и интересы, эта работа связывается с знакомством с разными сторонами местной жизни, не имеющими непосредственного отношения к ежедневным потребностям человека. Дети наблюдают развлечения соседей, замечают общественные интересы родителей, осматривают пожарные станции, почту и т.п.

Метод для всякой работы один и тот же. Сначала с помощью учителя дети суммируют всё, что они знают о предмете изучения. Если это, например, пища, каждый ребёнок имеет возможность что-нибудь сообщить товарищам: что едят дома, откуда приходит к нам пища, как она сохраняется, что заметили в лавке зеленщика, бакалейщика и т.п. Потом весь класс с учителем отправляется в лавку и, может быть, пробудет там всё утро; каждый ребёнок делает свои независимые наблюдения и изыскания. Перед посещением лавки учитель может обратить внимание класса на то, что продукты в лавке продаются по весу, по мере, потому что в связи с настоящей лавкой меры и вес приобретают для детей совершенно особый интерес. В лавке и потом детям предлагается замечать и сравнивать цены, приносить из дома запись расходов на стол, если родители ничего не имеют против. Возвратившись в класс, дети снова обсуждают, что они видели; умеющие писать составляют списки продуктов и цен и описывают своё посещение; иногда учитель со слов детей диктует описание экспедиции. Ученики, которые не умеют писать, займутся рисованием, изобразят виденную лавку или устроят урок чтения по прейскуранту, захваченному из магазина. Позднее разберут, как товары доставляются покупателям, и, в общем, откуда и как добываются разные необходимые для жизни вещи. Дети приносят из дома старые счета на пищевые продукты, сравнивают их, складывают, выясняют вопрос о наиболее питательной и выгодной пище. Потом, может быть, подобную же работу проделывают с молочными продуктами, в пекарне и лишь тогда перейдут к жилищному вопросу. Жилищный вопрос, одежда, развлечения изучаются в таком же духе. Класс посещает пожарную станцию, почту и исследует, как ведётся дело и для чего нужны эти учреждения. Такие посещения и изучение местных развлечений обыкновенно происходят в третьем

классе. При подобной программе вполне достаточно возможностей и поводов для чтения, письма, счёта и воспитания речи.

Проф. Мериам подчёркивает, что изучение обстановки жизни, окружающей ребёнка, является само по себе ценным воспитательным средством и никогда не рассматривается в его школе как замаскированный способ обучения предметам: чтение, письмо, арифметика выступают на сцену как естественная подмога к другой работе.

Также самоценным считаются и игры в первых трёх классах. Дети упражняют свои органы, учатся контролю над самими собой и искусным, ловким движениям. В этой работе много разнообразия и полная свобода — учащий только наблюдает. Большинство игр носит характер состязаний. Любимые игры — кегли и бросание мешочков с бобами и вообще особенно любят игры, где можно вести счёт; для маленьких счёт в играх ведёт учитель, после игры дети списывают запись учителя в тетрадки для справок и сравнения. Чем лучше играют, тем больше наслаждения даёт игра; иногда дети наблюдают лучшего игрока, как он стоит, как двигается, зарисовывают его позиции. Учитель записывает на доске некоторые слова и выражения, которые он слышит во время игры, и в конце игры получается импровизированный урок чтения, как бы составленный самими учениками отчёт об их игре. Если описание списывается в тетради, присоединяется урок письма.

Во время игр детям разрешается вволю разговаривать и смеяться — это их главный урок родного языка. Обилие и разнообразие игр вызывает много свободных и интересных разговоров. Стимулом играм также служат пособия и игрушки — цветные мячи, куклы, лопатки, палки. Новые слова и выражения, которыми оперируют дети, записываются в ежедневных отчётах об играх, — так естественным путём увеличивается у них запас слов и выражений.

“Час рассказов” (Story hour) также далёк от формального чтения и письма, как и вся остальная работа класса. Дети страшно любят сказки и рассказы, и им даётся полная возможность познакомиться с целой массой. В этот период школьного дня дети и учащие рассказывают истории и сказки друг другу; это не повторение упражнений из книги для чтения, а слышанные или читанные истории, которые особенно понравились. Каждому ребёнку лестно, когда его слушают, и дети очень скоро начинают понимать, что надо рассказывать хорошо, иначе аудитория исчезнет. Иногда рассказывание происходит в форме драматизации или ряда рисунков. Потребность в новых и новых рассказах естественно ведёт к книге, дети начинают пользоваться школьной библиотекой, читать книги. Выяснилось, по подсчёту, что в школе проф. Мериам дети в первом классе прочитывают от 12 до 30 книг в год, во втором — от 25 до 50. Так учатся читать, читать хорошие книги, — других нет в библиотеке, — и читать толково, потому что чтецам обычно хочется найти книгу, которую было бы интересно рассказать классу или драматизировать. Вкус к хорошей книге появляется очень рано или, вернее, никогда не исчезает. Очень юные дети с удовольствием слушают рассказы “Mother Goose”, сказки Андерсена, истории Киплинга. От враждебного отношения к книге, развивающегося иногда в школе, один шаг до увлечения бульварной литературой. Если же детям даётся полная возможность слушать, читать, изображать в лицах хорошие рассказы и сказки свободно и без ограничений, — они не могут не полюбить книги.

Песни, по мнению проф. Мериам, одна из форм рассказа: малыши поют ради развлечения, для слов, так что пение в этой школе часть часа рассказов; невольно дети учатся петь хорошо, потому что так выходит веселее, интереснее содержание песни.

Дети всегда рвутся “делать” — этого достаточно для проф. Мериам, чтобы считать ручной труд существенным элементом программы. Ручному труду посвящается ежедневно час, но так как это кажется ученикам недостаточным, они часто забирают свои неоконченные работы домой и там их доделывают. Самые младшие — девочки и мальчики — работают в столярной мастерской, учатся пользоваться инструментами, делают мебель, игрушки, подарки. Тканьё и шитьё также привлекают одинаково и мальчиков и девочек. Дети шьют, плетут гамаки, вышивают, вяжут. В младших классах обычно все дети

делают одно и то же, но они всегда могут сами предложить работу; старшие же пользуются полной свободой индивидуального выбора. Кое-что из школьной мебели в школе было сработано старшими мальчиками. С ручным трудом связано рисование карандашом и красками, составление узоров и моделей.

Начиная с 4-го класса (Grade IV) — работа сильно видоизменяется — меняются и расширяются интересы детей. День делится на три отдела: “промышленность”, рассказы, ручной труд. Организованные игры не привлекают больше — детям нравится играть на воздухе или в гимнастическом зале, где можно больше шуметь, свободнее двигаться. И дети уж достаточно велики, чтобы вести нужный счёт на память без записи. “Промышленность” занимает место “наблюдений” у маленьких и, по существу, представляет подобную же работу. Ребёнок усвоил значение ближайших к нему предметов, их отношение к самому себе и его друзьям, — теперь он готов идти дальше, расширять свой запас знаний, представлять вещи, которые он не видел, процессы, причины, отношения, действующие в известной общественной единице, в нескольких подобных единицах, наконец охватывает весь мир как целое.

Так же, как младшие разбирали окружающий их мир, IV класс изучает производства и ремёсла своего города или деревни: сапожную фабрику, мельницу, работу в полях. Устраиваются экскурсии на фабрики, фермы; классная работа базируется на материале, собранном во время странствований. Писанье, сочинения — рассказы об экскурсиях; дети читают книги о сапожничестве, о фермерстве; в арифметике разрешаются задачи, нужные фермеру или мастеру. Всё это должно помочь ученикам лучше и полнее разобраться в изучаемом производстве. География тоже неотделима от экскурсии. География объясняет сырой материал непосредственных наблюдений, отвечает, например, на такие естественные вопросы, как: почему выращивают пшеницу? Где по соседству пшеница растёт лучше всего и почему? И т.п. Школа проф. Мериам находится в маленьком городке, где все производства связаны с земледелием, но, конечно, подобный план работы можно провести в любом месте, касаясь занятий населения, местной промышленности и т.п.

На 5-м и 6-м году школьной жизни изучение промышленности продолжается, но дело поставлено шире, и тут уже происходит знакомство с важнейшими производствами мира. Здесь ученики учатся пользоваться книгой вместо непосредственного наблюдения на экскурсиях прежних лет. Тут происходит упражнение в чтении, письме, математике в связи с разными отделами прежней работы и подробное изучение географии. Пользование библиотекой получает очень большое значение, потому что ученикам не даётся ни одного учебника, который они могли бы разучить и при случае “декламировать”. Работа по географии начинается вопросом: что делается с вещами и продуктами, выработанными в нашем городе и не использованными у нас? Где ещё производятся подобные же предметы и так ли же, как у нас? Что ещё производится у нас и как? Наконец, где и как производятся предметы, которые привозятся к нам? Один учебник не может исчерпать все эти темы, а если бы и мог, то не подходил бы для школы, потому что здесь хотят, чтобы дети учились путём исследования и открытий. Дети должны сами находить в библиотеке книги, дающие им сведения по изучаемому вопросу. Не все читают одни и те же книги и, по возможности, каждый пытается внести в общее обсуждение результаты своих личных изысканий. Как и в младших классах, ученики делают себе портфели для хранения описаний, выписок и рисунков машин и различных процессов производства, земледелия и т.п.

В последнем классе изучение производств продолжается в форме истории, т.е. занимаются историческим развитием производства пищи, одежды, строительства. Ученики знакомятся с историей жилища человека, начиная с пещер и хижин, палаток и домов Греции и Рима и доходят до небоскрёбов наших дней. Изучают историю земледелия и развития машин и современного фабричного производства. Изучение экономики в последних четырёх классах связано с обзором управления. IV класс посещает и исследует местное почтовое отделение, а в V и VI классах уже переходят к разбору почтовых сношений в Соединённых Штатах и выясняют, как рассылается почта по всему земному шару. VII

класс исследует историю некоторых из государственных учреждений.

“Час рассказов” в четырёх старших классах является развитием предварительной работы. Теперь с часом рассказов всё теснее сплетается музыка и искусство. Дети продолжают читать и обсуждать книги. Каждый ученик ведёт запись прочитанным книгам с кратким обозначением содержания и своего отношения к книге. Записи хранятся в библиотеке для справок при выборе книг. Даже в средней школе проф. Мериам против сочинений ради сочинений, против изучения литературы путём обычного анализа. Вся работа в его школе — это постоянное упражнение в родном языке, — задача учащихся помогать детям правильно и толково писать на каждом уроке, где бы ни понадобилась какая-нибудь запись. Таким путём достигается гораздо больше, чем при формальных уроках письма, родного языка.

Новые языки — французский и немецкий — тоже составляют отдел “часа рассказов”. Эта работа привлекает учеников, потому что им приятно читать и говорить на другом языке, читать чужую литературу. Поэтому языки и введены в программу; среди предметов, имеющих исключительно воспитательное значение, языки — развлечение, отдых.

Только работа, входящая в отдел “рассказы”, сопровождается известным количеством домашних занятий. Дети посещают школу, работают там и несправедливо ещё заставляют их работать и дома. Школа для детей должна быть удовольствием, если мы добиваемся максимум пользы; в школе, где всё сводится к ряду фиксированных заданий, работа скоро потеряет интерес в глазах учеников. Но когда часть занятий в школе рассматривается как отдых и рекреация, — естественно, чтобы такую работу дети продолжали и в внешкольные часы, дома.

С такой программой школа существует уже 8 лет. В настоящее время там около 120 детей. Школьное здание состоит из нескольких комнат, отделённых друг от друга складными перегородками, позволяющими превращать несколько комнат в один большой зал. Два, а то и три класса работают в одной комнате; дети могут свободно двигаться по классу, разговаривать между собой, поскольку это не мешает другим. Каждой комнатой заведует один учитель (учительница), — на него приходится около 35 учеников и учениц. Дети разбиваются на группы или секции, занятые разными делами.

Некоторые учителя применяли метод проф. Мериам в обыкновенных начальных школах, — оказалось, что в конце года и тут дети были вполне подготовлены для следующего класса и также успешно работали в дальнейшем, как и ученики, прошедшие обычную тренировку в разных предметах.

Большинство учеников проф. Мериам по окончании университетской начальной школы переходит в университетскую старшую школу (high school); это даёт возможность продолжать наблюдения над старыми учениками. Дети без особенного труда занимаются подготовительной к университету работой и, в общем, судя по возрастным данным, экзаменационным отметкам, при поступлении в университетский колледж, дети из школы проф. Мериам легче справляются с формальной работой, чем другие школьники.

Профессор Мериам является также директором и университетской средней (high) школы, но до сих пор ещё не изменил её обычной программы, за исключением занятий по родному языку. Он надеется провести свою реформу и дальше и ждёт от реорганизаций работы в средней школе очень благотворных результатов. В средней школе (high school) родной язык не составляет отдельного предмета, — работа по языку ведётся в том же духе, как и в начальной школе.

При сравнении успехов известного числа учеников из университетской средней школы и учащихся в городских средних школах выяснилось, что дети, раньше не занимавшиеся родным языком, как отдельным предметом, успевают в университетском колледже в родном языке лучше, чем их товарищи с обычной школьной подготовкой.

Конечно, не особенно рационально судить о ценности воспитательного эксперимента по такого рода сравнению с системой воспитания, против которой эксперимент борется. Цель воспитательного эксперимента — меньше всего изобретение методов для более бы-

строого обучения большему количеству вещей. Нет, воспитательный эксперимент стремится определить работу, которая делает детей счастливее, приспособленнее к жизни в процессе осознания своих способностей и применения этих способностей к окружающей материальной и социальной жизни. Если школа в поисках путей к этой цели сумеет также дать учащимся всё, что они получают в обычной школе, — дети только выиграют. С другой стороны, ловкость, развивающаяся на занятиях ручным трудом, более полное физическое развитие, понимание литературы, искусства, любовь к труду, — это определённые преимущества школы, преимущества видимые и измеряемые. В будущем жизнь и деятельность учеников и учениц из школы проф. Мериам даст справедливую оценку педагогическому эксперименту, который пытается заботой о полном развитии каждой отдельной личности помочь обществу, как целому.

Глава IV.

Пересмотр школьной программы и школьного метода

Пока Руссо писал своего “Эмиля”, его собственные дети росли, как пришлось, в приюте для подкидышей. Неудивительно поэтому, что для нас главный интерес писаний Руссо сосредоточивается в его теоретических построениях, в общих идеях о воспитании, а не в мало применимых методах, которыми он пользовался для воспитания такого исключительного существа, как Эмиль. Если бы Руссо когда-нибудь на самом деле принялся за воспитание детей, он, конечно бы, выкристаллизовал свои идеи, дал бы им форму более или менее определённой программы. При попытке осуществить теоретический идеал на практике — интерес Руссо невольно сконцентрировался бы на практических методах идеального воспитания каждого отдельного ребёнка. Дети должны тратить своё время на занятия, подходящие для их возраста. Перед воспитателем немедленно встаёт вопрос, — что это за занятия?

Детям должна быть предоставлена возможность развиваться естественно, как умственно, духовно, так и физически. В чём же состоит эта возможность и как создаётся подходящая обстановка? Только в очень упрощённых условиях, когда педагог лишь пытается оформить собственные теории, возможно работать успешно, не облекая идеалы в более или менее определённые материальные оболочки и методы. Приглядываясь же к новейшим воспитательным реформам, отмечаем, что, в общем, центр тяжести совершенно естественно переносится на программу.

Для распространения идеалов и теории Руссо на школьную практику особенно много сделали Песталоцци и Фрёбель. Не- определённая и неясная идея естественного роста была выражена ими в формулах, которыми воспитатель мог пользоваться изо дня в день. И Песталоцци и Фрёбель были теоретиками — Фрёбель по складу и темпераменту, Песталоцци по необходимости, но они всячески старались провести теорию в жизнь. Они не только популяризовали новые идеи, но и на школьную практику оказали больше влияния, чем кто бы то ни было из современных педагогов. Песталоцци в значительной мере разработал методы начального образования, а Фрёбель, как известно, создал совершенно новый тип школы — Детский сад для детей дошкольного возраста.

Комбинация теоретических и практических влияний сказалась в том, что Песталоцци и Фрёбель, с одной стороны, смотрели на воспитание, как на рост, и эту идею проводили и в жизнь, а с другой — в попытках создать школьную программу для всех — невольно снова хватались за внешние и механические методы обучения. Лично Песталоцци был настолько же героем в жизни, насколько Руссо не был. Может быть, поэтому Песталоцци видел ту правду, которая была сокрыта для Руссо. Для Песталоцци — естественное развитие человека означало социальное развитие, потому что связь человека с другими людьми даже значительнее его связи с природой. По его собственным словам: “Природа воспитывает человека для социальных отношений и посредством социальных отношений. Вещи, факты имеют значение в воспитании лишь в зависимости от социальных отношений, от-

крывающихся человеку”. Поэтому-то жизнь семьи — основа воспитания; и семья должна быть до известной степени прототипом всех воспитательных учреждений. В жизни семьи материальные предметы — столы, стулья, деревья в саду, камни ограды имеют социальное значение. Это вещи, которыми люди пользуются совместно, от этих вещей зависят общие действия людей.

Для умственного и нравственного роста ребёнка как раз необходимо воспитываться в атмосфере, где предметы имеют общественное назначение. Всякое знание для ребёнка тем ближе, тем реальнее, чем больше он учится, участвуя в общей жизни, в создающихся социальных положениях. Если способность разбираться в отдалённом базируется на понимании ближайшего, — “прямое “чувство реальности” формируется в узких общественных кружках, как, например, семья. Истинная человеческая мудрость укрепляется главным образом на знании окружающего, на воспитании способности справляться с этим непосредственным миром. Так сложившийся ум прост и ясен, формирует свои суждения в процессе соприкосновения с реальностью, легко приспособится к будущим новым ситуациям. Он твёрд, чуток и уверен в себе”.

“Противоположное этому воспитанию сбивчиво и спутано; оно поверхностно, блуждает без пути, лишь слегка касается всего, ничем не пользуется реально: это хаос”. Вывод ясен: знание, которое можно назвать знанием, умственное воспитание, ведущее к какой-нибудь цели, — даётся лишь в процессе близкого и реального участия в активностях социальной жизни.

Это положительный взнос Песталоцци в воспитание, вывод из его личных переживаний и опытов, потому что Песталоцци, как абстрактный мыслитель, был слаб. Песталоцци здесь не только опережает Руссо, он подводит здоровый базис под всё то, что было верного у Руссо. Однако мысль Песталоцци не легко поддаётся формальным определениям, её трудно претворить в метод, который передавался бы от одних к другим.

Практически Песталоцци иллюстрировал свой метод уже на первых шагах своей деятельности: он собрал у себя в доме около двадцати детей бродяжек; он учил их летом за работой на ферме, зимой за тканьем и пряжей, объединял с этими активностями всю книжную работу. И позднее он снова проводит свою идею в жизнь в одной швейцарской деревне, где почти не осталось взрослого населения после борьбы с Наполеоном. “Да ведь это не школа — это семья”, — заметил один посетитель деревни. Большой похвалы нельзя было сделать Песталоцци.

Другая сторона деятельности Песталоцци — в его более формальных учительских занятиях. Он напал на чисто словесное обучение в начальной школе, противопоставлял ему идею естественного роста. Но вместо того, чтобы довольствоваться общением детей с предметами в процессе реальных социальных активностей (например, работа в семье), — Песталоцци вернулся к механическому контакту с предметами. В результате изменилась и сама основа учения Песталоцци. Ознакомление ученика с предметом через учителя заменяет идею роста в процессе личной активности. Песталоцци смутно сознавал свою непоследовательность и пытался ослабить её теорией об известных фиксированных законах развития. Воспитание не может приспособляться к росту каждого отдельного ребёнка. В известный момент это поведёт к путанице и хаосу, анархии и бессистемности. Воспитание должно следовать общим законам, выведенным из наблюдений над ростом детей.

С этого момента — центр тяжести передвигается с участия в общественном пользовании предметами к зависимости от предметов. В поисках за общими законами Песталоцци нашёл три постоянные величины: геометрическую форму, число и язык, — последнее, конечно, не в смысле изолированных словесных выражений, а как определение качеств предметов. На этой стадии своей учительской деятельности Песталоцци стремился разработать планы предметных уроков, по которым бы дети осваивались с пространственными и количественными отношениями вещей и приобретали достаточный запас слов для определения свойств предметов. Отношение к предметным урокам, как к главной сущности начального образования — наследие Песталоцци. Поскольку дело шло о внешних пред-

метах и ознакомлении с ними посредством внешних чувств, — уже было легко формулировать всю схему воспитания, выразить её в методах, передаваемых почти механически от одного учителя другому.

Развивая эти методы, Песталоцци нашёл, что естественный порядок состоит в переходе от более простого к более сложному. Тогда все его старания направились к отысканию в каждом предмете обучения “азбуки наблюдений” — простейших элементов, которые можно было бы предоставить внешним чувствам прежде всего. Когда эти элементы усваивались — ученики переходили к усложнениям простейшего. Так при обучении чтению дети начинали с комбинаций А Б, Е Б, И Б, О Б, потом брались обратные комбинации Б А, Б Е, Б И, Б О и т.д., пока не заучивались все простейшие элементы; тогда переходили к сложным слогам и наконец к словам и предложениям. Арифметику, музыку, рисование все начинали с простейших элементов, доступных органам внешних чувств, а потом надстраивали более сложные формы в последовательной градации.

Так сильно было увлечение этой процедурой, что самое слово “метод” многими понималось, как известного рода анализ и синтез внешних впечатлений. Сам Песталоцци называл это психологизацией, а более точно — механизацией обучения. Он так поясняет свою мысль: “В природе несовершенство почки означает несовершенство зрелого организма. Всё несовершенное в зародыше и развивается несовершенно. В развитии его составных частей это так же верно о росте интеллекта, как и о созревании яблока. Потому-то, если мы хотим избежать путаницы и поверхностности в воспитании, нужно позаботиться, чтобы *первые впечатления от предметов были возможно правильнее и полнее*. Следует начинать воспитание ребёнка с колыбели, изъять подрастающее поколение из рук слепой природы, вооружить молодёжь силами, которые мы, благодаря опыту веков, извлекли из жизни самой природы”.

Этим словам можно придать значение, с которым каждый согласится. Все реформаторы в воспитании подчёркивают громадное значение первых лет жизни ребёнка, когда складываются основные свойства ума, влияющие на позднейший рост. Нет сомнения, что если бы мы могли таким образом регулировать первые соприкосновения детей с внешним миром, чтобы *все* приобретаемые понятия и представления были определённы, прочны, достоверны, правильны — дети бессознательно обладали бы умственным мерилем, действующим в дальнейшей жизни с силой, эффективностью, абсолютно недоступной нам до сих пор. Но определённость и достоверность геометрических форм и изолированных качеств разных предметов — нечто искусственное. Здесь полнота и точность представлений приобретает ребёнком за счёт отделения предметов от переживаний повседневной жизни. Конечно, ребёнок может выучить свойства квадрата, прямоугольника, запомнить названия, но если квадраты и прямоугольники не сочетаются для ребёнка с его активностью — они останутся для него чисто схоластической премудростью. Несомненно, лучше, чтобы дети заучивали названия в связи с предметами, чем просто слова. Но и то и другое одинаково далеко от действительного развития, от “твёрдого, толкового, верного знания”, появляющегося в результате пользования вещами для определённых целей, близких ребёнку. Вещи, которыми ребёнок пользуется в занятиях по дому, в саду, в уходе за животными, в играх, — реальны для него, просты и вполне доступны, благодаря очевидности их назначения. А простота прямых линий, углов и количеств нечто механическое и отвлечённое.

Долгое время влияние Песталоцци на школьную практику сводилось главным образом к борьбе с усвоением слов, не связанных с вещами, к распространению в школах предметных уроков и метода разложения всякого знания на его простейшие элементы и постепенного усложнения. Но эти методы оказались совершенно несостоятельными, поскольку дело шло о снабжении детей действительными стимулами для работы и ценными для жизни способностями. Для многих учителей становилось всё яснее и яснее, что вещи, действительно нужные детям, в сущности значительно проще и реальнее для детей (если даже они не понимают в вещах *всё*), чем составные элементы вещей, взятые отдельно. В

новых школах замечается определённый поворот (правда, независимо от учения Песталоцци) к первоначальной основной идее Песталоцци: к обучению через участие в повседневных житейских занятиях, в работе для нужд реальности.

В различных школах эта мысль на практике разрабатывается по-разному. В школах Монтессори ещё довольно сильно стремление управлять ростом интеллекта через предоставляемый ему материал. В других — например, эксперимент в Фэргопской школе — фактический материал случаен и не формален; программа подчинена нуждам учащихся.

Большинство школ, конечно, избирают среднюю линию. Ребёнок должен развиваться и развиваться естественно, но жизнь общества так усложнилась, его требования к ребёнку так важны и настойчивы, что детям приходится сообщать довольно много вещей. В современной жизни окружающее ребёнка соединяет в себе и сложную материальную обстановку, и социальные отношения людей. Чтобы охватить все стороны, детям нужно знать действительно много. Как же лучше всего поставить дело?

Методы и материал должны сами по себе быть полны значения, должны знакомить ребёнка с сущностью компактно-сложного мира вещей и отношений вокруг него. Ребёнок и программа — действующие силы: обе они развиваются, находятся в постоянном взаимодействии. Для обыкновенного среднего учителя в школе всего интереснее методы и программа, т.е. как учащиеся проводят время, как достигается приспособление ребёнка к окружающей его среде.

“Обучение посредством делания” — вот лозунг полнее всего суммирующий современные попытки связать детей с действительной жизнью. Самый трудный урок, который приходится усваивать ребёнку, — это практический: ребёнок должен научиться приспособляться к людям и к работе и, если тут его постигнет неудача, никакое количество книг не может поправить дело. Практический метод кажется самым простым и самым подходящим для решения этой проблемы. На таком фоне различные предметы: арифметика, география, языки, ботаника и т.п., сами по себе как бы известные переживания, результат прошлых лет усилий человечества, работа различных поколений. В школе эти знания не простое собрание, не путаная масса отрывочных материалов, а нечто организованное, целое. Отсюда ежедневный опыт ребёнка, его жизнь изо дня в день и материал школьных занятий — части одного целого, начало и завершение в жизни человека. Противопоставлять одно другому всё равно, что противопоставлять детство и зрелость одного и того же растущего организма.

Изучение вещей и отношений в школе представляет наивысшее развитие простых переживаний и опыта ребёнка в повседневной жизни. Задача школы взять этот примитивный опыт и переживания и оформить их в географию, естествознание, арифметику или вообще во что-нибудь, составляющее школьный предмет. Если то, что ребёнок уже знает, составляет часть какого-нибудь предмета, преподаваемого в школе, метод, умеющий использовать такое знание, ставящий его в основу, на которой можно построить сознательные занятия ребёнка, окажется естественным и передовым приёмом обучения. А поскольку мы сумеем и расширять знания ребёнка посредством метода, которым уже пользовался ребёнок в своих первых исканиях и опытах, мы несомненно сделаем очень много для успешности обучения. До школы всё, что учит ребёнок, всегда имеет какое-нибудь отношение к жизни. Разрешение вопроса, как дети приобретают эти знания, даёт ключ к пониманию и установлению естественного метода в школе. Как естественно учится ребёнок? Он не читает книг, не выслушивает объяснений о природе огня, пищи, а обжигается, питается, т.е. учится “деланием”. Следовательно, и в школе, говорит современный педагог, ребёнок должен **делать**.

Воспитание, игнорирующее такой жизненный импульс, подсказываемый всеми наблюдениями над детьми, обречено на “академичность” и “абстрактность” в худшем значении слов. Если в качестве пособий и материала допущены в школу только учебники — работа учащихся в высшей степени затруднена: им не только приходится самим всему учить, но, что ещё хуже, постоянно заглушать и убивать в ребёнке инстинкт делания.

Обучение становится внешней передачей знаний, в глазах детей лишается смысла и цели. Факты без связи с чем-нибудь важным, занимавшим раньше большое место в жизни ребёнка или имеющим для него значение само по себе, мертвы и бесплодны. Для детей это просто иероглифы, которые почему-то они должны изучать в школе. И лишь позднее, когда ученик знакомится с тем же фактом вне школы, в активностях действительной жизни, — факт облекается для него плотью и кровью, получает значение. Конечно, лишь очень небольшое число фактов из учебников попадает в будущем на жизненном пути ребёнка.

Для специалиста в какой-нибудь области весь материал классифицирован и организован, но в таком виде его нельзя поместить в учебник для детей, — там надо всё упростить и сократить. Всё, будящее мысль и сомнения, затушёвывается, организующая функция научного материала исчезает, потому что логические способности детей, способность обобщений и абстракций ещё не достаточно развиты. Это не значит, что учебник следует совершенно изгнать из употребления, — нет, но назначение учебника должно измениться. Учебник должен быть для ученика путеводителем, избавлять от ошибок и напрасной траты времени. Отныне учитель и учебник — не единые наставники; руки, глаза, уши, фактически всё тело — источник познания. Учащий лишь даёт толчок, направляет; книга, учебник исправляет ошибки. Ни книга, ни карта не могут, конечно, заменить личный опыт — им далеко до того, что даёт настоящее путешествие. Математическая формула падения тела не то же самое, что ловко бросить камень или потрясти яблоню, чтобы с неё падали яблоки.

Обучение посредством делания не значит, конечно, ручной труд, ремёсла вместо книги, но в то же время, если детям разрешается делать, заниматься ручным трудом при всяком удобном случае, легче поддержать интерес и внимание.

Начальная школа № 45 в Индианаполисе в ряде экспериментов пытается разрешить вопрос об обучении посредством делания. В школе проходится тот же курс, как и в других школах Штата, но применяются приёмы и методы, отличные от обычной книжной учёбы и накачивания к экзаменам. В пятом классе все занятия сконцентрировались на устройстве bungalow (род домика). Мальчики выстроили bungalow на уроках ручного труда. Но до этого каждый ученик сделал по масштабу план будущего домика и высчитал на уроках арифметики стоимость материалов как для игрушечного bungalow, так и для настоящего; не мало было и других задач и измерений: находили площадь полов и стен, объём воздуха в каждой комнатке и т.п. В домике поселилась воображаемая семья, и было решено, что она живёт и работает на ферме. Все занятия по арифметике были связаны с фермой. Отмежевали участок земли для обработки, сделали необходимые планы по масштабу, потом придумали целый ряд задач, необходимых для фермы: определяли величину посева, нужное количество семян, высчитывали, какой можно ожидать урожай и сколько получать прибыли. Дети проявили массу интереса и изобретательности: подыскивали в жизни фермы задачи на те правила, что они учили. Строили заборы, прокладывали цементные дорожки, сложили кирпичную стену, закупили на рынке провизию для обитателей фермы, продавали масло, молоко, яйца, застраховали ферму от пожара. При оклейке комнат обоями вычисляли, сколько надо закупить материала, отмеряли обои для каждой комнаты, разрезали, пригоняли, — так что в конце концов прекрасно напрактиковались в измерении площадей и квадратных метров.

Работа по родному языку точно так же слилась с домиком и его обитателями. Урок правописания был занят словами, которыми пользовались на строительных и тому подобных работах. Проекты для постройки домика, описание bungalow, обстановки, жизнь семьи на ферме давали неистощимый материал для сочинений и разных письменных упражнений. Сочинения эти обычно прочитывались в классе и разбирались и критиковались учениками, — так учились пользоваться устной речью: даже уроки грамматики стали интереснее, потому что фразы для разбора касались фермы.

Рисование, лепка и вообще все художественные работы переплетались с постройкой и

украшением домика. Дети всячески старались украсить свой домик, им хотелось сделать домик красивым, изящным: при этом, конечно, пришлось разрешить немало важных вопросов о сочетании красок и тонов, как снаружи, так и внутри домика. Ещё больше вкуса и умения потребовалось, когда составляли узоры для обоев, занавесей, обивки мебели. В классе устраивался конкурс: выставлялись узоры и рисунки отдельных учеников и учениц, и по большинству голосов выбирались наиболее подходящие работы. Также учениками были изобретены и изготовлены изразцы для пола и стен в ванной, распланирован и разбит цветник. Девочки кроили и шили платья для кукол — обитателей домика.

Особенно весело проходили уроки рисования: дети позировали друг другу в качестве членов семьи на ферме, за разными занятиями и работами. В классах драматизировали жизнь на ферме (выразительная работа), сами учащиеся составляли разные сценки и эпизоды. «Обучение посредством делания» заключалось здесь не только в том, что вся работа основывалась на активностях, имевших громадный смысл и значение для детей, — но по существу, и инициатива всей работы принадлежала самим детям. Они составляли свои собственные задачи по арифметике, сами изобретали работы в домике, разбирали письменные работы друг друга, разрабатывали драматические сцены.

Почти во всех классах школы ученики сами заведовали декламацией. Кто-нибудь из школьников брал дело на себя и вызывал товарищей для декламации. Учительница превращалась в наблюдателя и вступалась лишь изредка, если нужно было поправить ошибку или направить работу, когда класс слишком отвлекался в сторону. В обычное время, если даже не выбирается заведующего из среды учеников, учительница старается передать всю работу, а также и инициативу и ответственность самим детям. Ученикам разрешается задавать друг другу вопросы, громко высказывать свои мнения, возражения, поправки, самостоятельно обдумывать каждое новое дело или начинание. По возможности дети пытаются сами разрешить каждый новый вопрос. Классу не задаётся прочитать то или иное в учебнике в качестве введения к новому, а просто сообщается самая проблема; путём вопросов, обсуждения, а иногда и опытов ученики подходят к решению или по крайней мере основательно знакомятся с заданием, прежде чем воспользуются учебником.

Учащие в школе пользуются всевозможными иллюстрациями из практической жизни, только бы факт походил к работе класса. Так в третьем классе организовалась отправка почтовых посылок: все занятия по английскому языку и арифметике связываются с игрой в почту, при этом, конечно, пришлось научиться пользоваться картой, весами, гирями. В первом классе долго играли в башмачный магазин. Для арифметики придумали ряд игр с песнями и танцами. Почти вся мебель в школьной канцелярии сработана старшими учениками в столярной мастерской. Стены классов украшены работами художественного класса. Арифметику вся школа изучает конкретным путём. У малышей счёт идёт по палочкам, и на счётах; учатся складывать и вычитать по палочкам. Старшие пользуются кусочками бумаги или рисуют квадратики, когда приходится знакомиться с новым арифметическим действием. Классу дают работу, иллюстрирующую какое-нибудь арифметическое действие; потом ученики разбираются в том, что они сделали и, как завершение, принимаются за чисто числовые примеры.

Также многие начальные школы в Чикаго стремятся оживить занятия, ввести в школу, в программу материал, доступный воздействию детей, дающий им пищу для самостоятельной, независимой работы. Такого сорта работа входит в обычную программу. Хотят сделать её общей всем школам. Пока экспериментировали в младших классах на уроках истории и отечествоведения, но, конечно, не трудно связать этот метод и с географией и другими предметами.

Историю в младших классах проходят главным образом на моделях из песка. Например, знакомятся с первобытным строительством: на столе с песком устраивают пещерное жилище, дом на дереве, жилище эскимоса. Работа выполняется детьми. Учительница подаёт голос, когда замечает грубую ошибку, но обычно дети берутся за постройку жилища, которое изучают и стараются сами разрешать все затруднения.

Столы с песком служат верную службу и в третьем классе, когда разбираются в истории основания города Чикаго. Из сырого песка делают рельефную карту, изображающую местоположение Чикаго; из веток строят форты и деревянные хижины первых поселенцев, а неподалёку лагерь индейцев. Реку и озеро наполняют настоящей водой и пускают пироги. В других классах таким же образом иллюстрируют историю первых поселенцев, добычу и сплавку дров и строение леса.

В старших классах изучают городское хозяйство, с помощью песка изображают различные отделы городского управления. В одном из классов устроена спасательная станция со множеством лодок и судов, в другом — телефонная станция, в третьем — почта и даже, наконец, вполне оборудованная организация для чистки улиц. Этим последним изобретением дети особенно гордятся, — они устроили в классе точную копию соседних улиц. Кроме обычных грязных улиц, имеется ещё образцовая улица, снабжённая всеми необходимыми санитарными приспособлениями. План образцовой улицы был разработан классом на основании рассказов учительницы о санитарном состоянии разных городов.

В другой школе все ученики, начиная с пятого класса, организованы в гражданские клубы.

Школьники разделили школьный район на участки. Каждый клуб брал на себя один участок, изготовлял топографические карты и планы, вёл счёт улицам, фонарям, мусорным ящикам, составлял списки уличной стражи или, в связи с нуждами своего участка, детально разрабатывал какой-нибудь один вопрос. Потом клубы решили, что нужно сделать для того или иного участка: одни занялись чисткой грязных улиц, другие повели кампанию за лучшее освещение улиц и т.п. Дети пользовались теми же методами, что и клубы взрослых: писали письма в соответствующие отделы городского управления, ходили для переговоров в Думу; а кроме того, и сами работали, например, чистили грязные переулки. Работа велась с большим интересом и подъёмом. Теперь клубы начали новую кампанию: добиваются устройства школьной площадки для игр, выпускают воззвания, организуют по соседству собрания.

Занятия английским языком в старших классах основываются на работе клубов: ученики и ученицы ведут запись всем своим начинаниям, составляют доклады и отчёты, делают карты; пишут письма по делам клубов.

Большая часть ручных работ, поскольку дело не идёт об обучении ремёслам, является живой иллюстрацией принципов, лежащих в основе “обучения посредством делания”. Это легко проследить почти во всех прогрессивных школах. Во многих школах устроены небольшие типографии, всецело находящиеся в руках школьников. Открывают типографии вовсе не для обучения детей типографскому делу, — нет, типографии нужны, чтобы школа могла сама печатать брошюры, объявления, программы и вообще всё необходимое в школьном обиходе. Не говоря о том, как увлекательно набирать текст, печатать, получать готовые экземпляры, — вся работа в типографии прекрасное подспорье для занятий родным языком. Взять хотя бы только набор: тут и правописание, и пунктуация, и разбивание текста на параграфы, грамматика и т.п. Самая мысль о том, что текст надо печатать, заставляет детей избегать ошибок, — тут действует стимул, абсолютно отсутствующий в обыкновенных письменных упражнениях для учителя. Чтение корректур — другое полезное упражнение. В школах, где утвердилось печатанье, — школьная пресса издаёт весь нужный печатный материал, включая и списки слов для уроков правописания, программы, доклады и т.п.

Множество школьных экспериментов старается сделать занятия родным языком конкретнее, реальнее. Методы учебников — заучивание правил и определений — давно потерпели фиаско. Хорошо известен анекдот, как мальчик, чтобы запомнить верную форму выражения, должен был написать пятьдесят раз “I have gone”; ученик честно выполнил заданное, а учителю оставил записку: “I have went home”. Работа по родному языку требует осмысленности, а обыкновенно дети не понимают, какую роль играет грамматика и правописание в вопросах, их интересующих. Если ребёнок знает, зачем ему нужно пра-

вильное правописание, знаки препинания и т.п., — он постарается освоиться со всеми этими трудностями. Сама работа (например, набор в типографии) подтолкнёт его. Г-н Вирт, директор школ в Гари, до такой степени убеждён в этом, что в своих школах дополнил уроки английского языка прикладной работой (“application periods in English”). В эти часы класс столярничества или класс поваренного искусства занимается разбором слов и выражений, которыми пользовались на этих уроках, поправляют, с точки зрения языка, все записи и писания, связанные с другой школьной работой. Однажды когда-то кому-то из учениц поправили ошибку по грамматике на одном из “прикладных уроков”, — девочка выразила неудовольствие: почему им этого не говорили на английских уроках? На что её товарка заметила: “О да, говорить-то говорили, да мы не понимали, о чём шла речь”.

В некоторых школах (школа Френсис Паркера в Чикаго, Коттэдж школа в Райверсид), в младших классах английскому (родному) языку, как отдельному предмету, не учат: дети должны писать сочинения, на уроках истории вести записи об экскурсиях и о всякой другой работе, не связанной с учебниками. Ребёнку помогают выражать свои мысли; конечно, попутно усваивается вся механика письма, правописания. В чикагских школах также нет и другого отдельного предмета многих школьных программ — грамматики. Грамматике учат постоянно, когда ребёнок говорит или пишет.

Но и грамматику можно сделать интересной и осмысленной, если ученикам удастся путём разбора составлять собственную грамматику, но самим выводить правила. Такая работа шла очень успешно в образцовой школе Фебе Торн при колледже Брин Мовр.

Сначала там в программе не было грамматики, но дети задавали такую массу вопросов, что учительница решила дать им возможность отыскивать грамматические правила. Начали с вопросов детей. Для разбора правил отводили по несколько минут на каждом английском уроке.

Через три месяца дети могли разбирать всякое простое предложение, отличить переходные (действительные) глаголы от непереходных (средних), знали все подробности об управлении глагола “быть”. Уроки грамматики стали чуть ли не любимыми, изобрели грамматические игры и т.д. Например, на спину одного из школьников прикалывали бумажку с предложением, выраженным грамматическими терминами; класс подбирал примеры, соответствующие терминам записки, а ученик с бумажкой на спине должен был отгадать по примерам, что там было написано в терминах. Работали без учебников: по играм и практическим занятиям составляли собственную грамматику. В общем же новые школы избегают грамматики, как отдельного предмета, и стараются и грамматику и всю остальную работу по языку (за исключением литературы) включить в другие предметы.

Девиз Интерлакенской школы для мальчиков (Индианаполис): **“Научить детей жить”**, — это как бы другое словесное выражение для того же: “Обучение посредством деланья”. Здесь главную роль играют не специальные приёмы для оживления учебников и системы накачивания детей знаниями учителей, а вся обстановка, где масса интересных вещей ждёт работников.

Сами школьные здания и службы выстроены детьми. План помещения, фундамент, все плотничьи и красильные работы подготовлены и выполнены учениками. Отоплением и электрическим оснащением заведуют мальчики, они же и проводили электричество, и на них лежат все ремонтные работы. Около школы ферма в 600 акров, молочная, птичий двор, свиной хлев; на ферме своя запашка. Почти все работы на руках мальчиков: старшие мальчики управляют жнейками, косилками, младшие помогают и наблюдают. Точно так же занимаются и домашними работами. Каждый ученик смотрит за своей комнатой, а в коридорах и классах убирают посменно. Около школы озеро — учатся плавать, грести и вообще довольно много времени отдаётся атлетике. Большинство учеников в Интерлакенской школе готовится к поступлению в колледж, и, несмотря на массу ручных работ и работ на ферме, дети успевают пройти нужный курс в то же время, как и городские школьники.

Школа в Интерлакене приобрела местную газету и издаёт еженедельный листок, занятый новостями школьной и деревенской жизни. Мальчики репортёрствуют, пишут, редактируют, печатают, также ведут и деловую часть: собирают объявления, подписчиков и т.п. Учителя из “английского отделения” школы помогают, где нужно. Ученики занимаются всеми этими активностями не потому, что им надо научиться тому или другому занятию или ремеслу — нет, для них пользоваться инструментами, переходить от одной работы к другой, разрешать практические затруднения, работать на воздухе, справляться со своими повседневными нуждами — значит воспитывать самих себя, развивать в себе ловкость, инициативу, независимость, физическую силу и выносливость, — короче, формировать характер и приобретать знания.

Занятия по природоведению подвергаются теперь пересмотру во всех школах. Пытаются оживить работу, разбудить действительное чувство природы, сблизить детей с животными и растениями; в то же время дать детям известные научные знания и объяснения явлений природы вместо прежних сантиментальных описаний и поэтических образов, черпаемых из литературы о природе. Новое течение также хотело бы избежать простого собирания фактов, по существу, столь же мало научного, как и преподавание природоведения по литературным рапсодиям о природе. Знакомство с массой изолированных фактов, собранных учащими, переход от одного явления к другому без общего плана, — даже когда ребёнок проходит довольно много, даёт очень мало в смысле понимания и конкретизации природы.

Если природоведение должно стать наукой — необходим живой материал для учеников, необходима лаборатория для опытов и наблюдений. В деревне всё проще, потому что природа тут же рядом. Занятия природоведением могут быть организованы по такому же плану, как в школах в Фэргопе, Колумбия (гл. II и гл. III).

В Коттэдж-школе (Райверсид) и в Маленькой школе в Гренвиче (Коннектикут) обращают много внимания на занятия природоведением. В Коттэдж-школе есть сад и огород, разводят ранние и поздние овощи, так что класс варки всегда пользуется овощами из собственного огорода. Дети выполняют всю работу, сеют, сажают, полют, поливают, собирают. Ещё важнее уход за животными: в школе воспитывается птица, дети следят за её ростом, привычками и вообще заинтересованы дикими птицами. На заднем дворе школы обитает козёл. Дети взяли его маленьким козлёнком — вынянчили, выходили, — не диво, что они теперь к нему страшно привязаны. Наблюдения над домашними животными и над всем живым в полях и лесах горячо поощряется в школе.

В Маленькой школе в Гренвиче работа на открытом воздухе составляет основу всей школьной организации. Очень важное место отводится знакомству с природой. Во все времена года и во всякую погоду ученики партиями отправляются в далёкие прогулки; наблюдают деревья в самых разнообразных нарядах, приветствуют появление каждого цветка во всякую пору, знают каждую птицу, изучают насекомых и знакомы с звёздным небом. Природа во всех своих фазах и проявлениях близка детям в Маленькой школе, потому что большую часть времени они на воздухе. Главной наукой в школе считается Woodcraft — жизнь леса и жизнь в лесу. Директор школы убеждён, что всё, чем живёт любитель леса: верховая езда, ночёвки в лесном лагере, разведки, лазание по горам, занятия индейцев, гребля — воспитывает здоровую, независимую молодёжь, развивает характер, понимание красот природы. Природоведение — часть этого воспитания. Катаются ли дети на лодке, гуляют ли, работают ли в саду — с ними всегда учитель, он готов помочь, объяснить, связать одно с другим, направляет и привлекает внимание к миру вокруг. В такой школе как Маленькая школа в Гренвиче — даже самые юные дети знают и понимают природу так, как это редко бывает и в деревенских школах.

Природоведение в больших городах, где вся природа ограничивается парками да садами, где, кроме лошадей да кошек, и животных нет, — трудная задача. Нелегко научить детей любить природу, которой они не знают, и вряд ли очень ценно развивать способность наблюдения над вещами, находящимися в искусственных условиях и не играющими

никакой роли в действительной жизни детей. И всё же, хотя настоящая природа: леса, поля, ручьи и реки, ничего не говорят питомцам городов, — можно найти материал и для них и сделать и для них, никогда не видавших коровы или дерева, жизнь природы реальностью. Начать можно с чего угодно, лишь бы было близко и понятно, — с канарейки в клетке, с золотых рыбок аквариума, с пыльного дерева на площадке для игр. От этих элементов учитель ведёт учеников всё дальше и дальше, пока они не начнут чувствовать природу, деревню. Огородик, садик — самое подходящее начало для городских детей. Если нет у них своего садика, есть у соседа, или детей легко заинтересовать вопросом, откуда берутся наши овощи, как они произрастают.

В Индианаполисе и в Чикаго — народные школы уже давно воспользовались такой работой. В Индианаполисе садоводство — особый предмет программы в 7-х и 8-х классах начальной школы и в средней школе (highschool). Город приобрёл участок земли, и там каждый ребёнок, у кого нет садика дома, может получить грядку, и пользуется практическими и теоретическими уроками по садоводству. Грядки настолько велики, что дети действительно учатся садоводству и могут применить на практике школьные познания. В садах работают и девочки и мальчики, и садоводство засчитывается, как и всякий другой предмет в школе. Школа пытается развить интерес к садоводству и огородничеству с самого начала. С первого класса ведётся список детей, у которых есть садики или огороды дома; записывается также, что дети выращивают. Всем желающим выдаются новые семена; владельцы садиков и огородов обязаны классу отчётом о своей работе по садоводству и огородничеству.

Подобная же работа очень привилась во многих деревенских школах: на юге и на западе штата дети организуются в земледельческие клубы. Энергичная деятельность этих клубов оказала большое влияние на местных фермеров, раскрыла перед ними новые возможности. Во многих маленьких городах детям раздают семена; осенью устраиваются выставки цветов и овощей, выращенных в детских садах, и присуждаются награды. Правда, до сих пор главную роль во всех этих начинаниях играли местные земледельческие интересы, желание распространить через школы лучшие методы обработки земли, обогатить родной штат, но теперь уже школьные власти берут дело в свои руки, — да, впрочем, знакомство с природой нисколько не страдает от утилитарной окраски. Даже, наоборот, это может поставить изучение природы на вполне научную почву, помочь школе. Все люди и особенно дети наслаждаются сильнее тем, с чем хорошо знакомы. Изучение растительного царства, науки о снабжении населения пищей — лучший стимул для развития наблюдательности и работоспособности. Наконец, очень важно, если наше молодое поколение вырастет с известным уважением к фермеру и научится ценить работу фермера, — это может ослабить бегство от земли в города.

В начальных школах Чикаго природоведение не организовано так полно, как в Индианаполисе, но всё же в некоторых районах в школах процветает садоводство и огородничество, и на этой практической работе базируются занятия естествознанием. Во многих школах устроены школьные сады: там дети работают, знакомятся с научными приёмами садовода и изучают природу и её законы. В работу вносятся гражданские мотивы: демонстрируется значение садов и огородов для самих детей и для города вообще. Дети могут добывать деньги или доставлять семье овощи, фрукты, цветы и в то же время служить родному городу, показывая на практике, как сады очищают и украшают все по соседству. Если соседи хотят превратить свои дворы и пустыри в сады, — они должны прежде всего отучить других сваливать туда всякий хлам.

Особенно плодотворное влияние оказала работа детей на состояние улиц поблизости одной школы. Энергия детей, их забота о садиках заразила всех кругом, — принялись разбивать садики, где только попадался незастроенный клочок земли. Район здесь очень бедный, и новые сады и огороды оказывают населению и прямую материальную поддержку. С помощью другой школы группа взрослых арендовала участок земли за городом и занялась садоводством и огородничеством. Эксперимент удался на славу. Неопытные

горожане воспользовались уроками по садоводству в школе и потому с самого начала поставили дело надлежащим образом. С другой стороны, школа тоже выиграла: много родителей иностранцев впервые сблизилась со школой, поняли, что школа — настоящая сила, что они могут идти с ней рука об руку. А обычно этот пришлый элемент, частью по невежеству, частью из робости, сторонится школы, куда им поневоле приходится посылать детей.

В других районах Чикаго общественный элемент был внесён в природоведение стараниями преподавателя биологии в Чикагском колледже для учителей. Помимо обычных занятий в садике, в школах разводятся цветы и растения в классах, — это воспитывает эстетическое чувство учащихся и доставляет материал для иллюстрации разных научных принципов, уроков географии и т.п. Но выбираются растения, специально подходящие к местным условиям, — всё то, что вызывает желание украсить местность вокруг школы. Ведь основные принципы ботаники можно также хорошо изучить на родных цветах и деревьях, как и на специальных чужеземных образцах.

Дети в Чикаго исследуют соседние парки, площадки для игр, дворы и таким образом выясняют, чем лучше всего украсить город. В такой работе естественно развивается желание знать уж чисто из практических соображений.

В классах воспитывают белых мышей, рыбок, птиц, кроликов. Животные используются для иллюстрации основ физиологии и зоологии, кроме того, они становятся друзьями детей, учат их любить всё живое, обращаться с животными гуманно. Всё это очень просто, потому что дети обычно даже больше интересуются животными, чем растениями. Мало-помалу животные становятся детям дороги, забота о животных считается священной обязанностью. Дети также замечают влияние условий на рост и развитие их друзей, — так естественно пробуждается интерес и к личной гигиене.

Следует отметить, что хотя природоведение должно дать детям известные научные представления о природе, — оно не меньше заботится и о развитии чувств и эстетических воззрений школьников. В больших городах вся жизнь совершенно иная, чем в деревнях. Тысячи детей уверены, что кирпич и цемент нечто естественное, а трава, деревья — не-обычное искусственное. Дети не могут подняться над привычною мыслью, что молоко, масло, яйца покупаются в лавке; коровы, курицы — нечто чуждое, непонятное. Вряд ли в таких условиях научные проблемы природы могут увлечь детей. У них нет переживаний, с которыми факты и принципы из жизни природы сливались бы естественно. Перемена погоды, смена времён года почти не отзываются на жизни ребёнка-горожанина, — разве только зимой он чувствует потребность в тепле. Природоведение в городах скорее напоминает изящные искусства, рисование, музыку: основное здесь в эстетических ценностях. Природа занимает так мало места в активностях детей, что её почти нельзя использовать иначе, как подходя к ней с общественной точки зрения в связи с социальными моментами воспитания. Смутным пониманием такого положения вещей и можно объяснить нестройную, несистематическую постановку занятий по природоведению в городских школах. Необычайно трудная задача найти для городских детей материал для наблюдения, равноценный фактам природы в жизни деревенских школьников.

В этом отношении интересен эксперимент мисс Прот в маленькой “школе Игры”, в одном из наиболее густо населённых уголков Нью-Йорка. Здесь природоведению не учат совсем. Дети ходят в парк, ухаживают за цветами и маленькими животными, потому что во всё это хорошо играть, всё это красиво и интересно. Если дети задают вопросы, хотят знать о природе — тем лучше. Детям не говорят о листьях, о траве, о коровах и бабочках, не выискивают редкие возможности непосредственного наблюдения природы, а направляют детей к массе вещей вокруг, на улицах, дома. Здание, строящееся через дорогу, — разве здесь не такая же масса материала для наблюдений и вопросов, как и в парке, а ведь здание ближе, понятнее. Дети наблюдают, как рабочие подают кирпичи и известьку на верхний этаж, смотрят, как выгружают песок; возможно, кто-нибудь уже знает, что за песком ездили на реку. Дети замечают, как разносят хлеб по домам, и заинтересовывают-

ся булочной; смотрят на упражнения школьников на площадке для игр и узнают, что, кроме удовольствия, игры полезны для здоровья; ходят на реку, смотрят, как работает перевоз, как разгружаются барки с углём. Все эти факты ближе им, чем жизнь деревни, — и важнее для детей понимать эти факты, их отношение к их собственной жизни, а способность наблюдения развивается также сильно. Такая работа — очень ценная подготовка для будущих уроков по географии, по естествознанию. Наконец, эти наблюдения знакомят детей с элементами общественной жизни, которая раскроется перед ними позднее.

Программа начальной школы в Колумбии (Миссури) основана на том же принципе. Все сведения по природоведению дети отыскивают около школы и дома; они изучают перемены в погоде и смену времён года изо дня в день, по мере того, как картины природы меняются в Колумбии. Самая же ценная работа — это то, что дети исследуют родной город, свою пищу, одежду, жилище, что в основе их занятий не поучения учителя, а то, что они находят сами на экскурсиях, присматриваясь к жизни вокруг. Весь материал для школьной работы связан с их собственной жизнью, — дети учатся в школе, как жить. Все эти предметы и явления для детей города так же существенны, как для деревенских детей начала садоводства и знакомство с тайнами почвы родного уголка. В понимании окружающих условий — и для ребёнка, и для взрослого — мерило красоты и гармонии, мерило действительно ценной работы, пока закладываются зачатки будущей власти человека над окружающей средой.