5161 535

НОВЫЕ ПУТИ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Н О В Ы Е
С И С Т Е М Ы
О Б Р А З О В А Т Е Л Ь Н О Й
Р А Б О Т Ы
В Ш К О Л А Х
ЗАП. ЕВРОПЫ
И
С. АМЕРИКИ

2

1 9 3 0

РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ

НОВЫЕ ПУТИ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ

ВЫПУСК ВТОРОЙ

НОВЫЕ СИСТЕМЫ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
РАБОТЫ В ШКОЛАХ
ЕВРОПЫ И С. АМЕРИКИ

ПОД РЕДАКЦИЕЙ
С. В. ИВАНОВА
и
Н. Н. ИОРДАНСКОГО

МОСКВА
РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ
1 9 3 0

СОДЕРЖАНИЕ.

	Стр.
Предисловие	3
Часть I	
Проблема социального воспитания в новых системах образовательной работы на Западе	5
Иена-план	20
I. Внешний распорядок школьной жизни	20
II. Жизнь группы	23
а) Группа	23
б) Обхождение и нравы	26
в) Привыкание к особенностям «школьной» жизни и школьной работы	30
III. Круг социально-этического предметного образования	33
IV. Распланировка и проблемы преподавания	36
Классный коллектив в школе будущего	47
Метод свободной работы группами	58
Новая техника в школьной работе	66
Говард-план	70
Метод Анны Крузе	76
Часть II	
Предисловие	85
Система индивидуального обучения	87
Виннетка	103
Плэтон-школа, ее преимущества	115

ПРЕДИСЛОВИЕ К 1 ЧАСТИ

Настоящий сборник является вторым из намеченной к изданию серии книг под общим заглавием «Новые пути зарубежной педагогики», посвящен вопросам *комплексного преподавания*. В настоящем — втором сборнике мы предлагаем материал, характеризующий новые системы образовательной работы в Западной Европе и С. Америке. Мы обращаем при этом внимание читателей на то обстоятельство, что системы эти весьма мало освещены в нашей педагогической прессе и почти неизвестны широким массам советских педагогов. В этом отношении гораздо больше посчастливилось американским педагогическим системам (Дальтон-план, метод проектов, Виннетка-план), о которых имеется у нас не только теоретическая литература, но и уже некоторые опытные данные о возможности применения новых систем учебной работы в наших советских условиях.

При собирании материала о новых педагогических системах Западной Европы мы стремились получить его из первых рук, по возможности от самих авторов систем. В результате наших письменных обращений к создателям новых систем мы получили оригинальные статьи от Р. Кузинэ (Франция) и А. Бротт (Швеция). Остальные же авторы прислали нам некоторые свои печатные работы, из которых мы и взяли то, что было для наших целей наиболее необходимо.

В частности приведенные ниже статьи взяты нами из следующих источников:

1. «Иена-план» — из брошюры *P. Petersen*: «Der Iena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule». Verlag von I. Beltz in Langensalza. 1927, S. 17—41.

2. «Классный коллектив в школе будущего» — из статей *P. Dengler*: «Nouvelles méthodes d'éducation en Autriche» («Société Alfred Binet», Cahors, 1925, Bul. № 194—195, p. 166—183) и «Die Klassengemeinschaft in der Schule der Zukunft». 1926, S. 7.

3. «Метод Кузинэ» — по оригинальной статье *P. Кузинэ*, присланной специально для нашего издания, под заглавием: «La Méthode de travail libre par Groupes (Méthode Cousinet)».

4. «Говард-план» — из статей *M. Harris*: «The Howard Plan of Individual Time Tables through House Organisation» и «The Howard County Secondary School» (изд. в виде листовок).

5. «Новая техника школьной работы» — из статей *S. Freinet* в м. «L'imprimerie à l'École» (1929 г.).

6. «Метод А. Крузе» — по оригинальной статье *A. Бромт*, присланной нам в русском переводе, под заглавием: «Преобразовательные труды Анны Крузе».

Все помещаемые ниже статьи впервые публикуются в русской педагогической прессе.

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В НОВЫХ СИСТЕМАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА ЗАПАДЕ

Современная школа Западной Европы переживает глубокий кризис. Старая система образовательно-воспитательной работы с детьми, сохранившая в своей основе очень много элементов от феодально-дворянских традиций, не может уже больше удовлетворять требованиям передовой промышленной буржуазии и, несмотря на старательную поддержку со стороны наиболее реакционных кругов буржуазной общественности, разваливается не по дням, а по часам.

Наиболее передовая и дальновидная часть западно-европейской буржуазии все же стремится еще спасти положение и дать воспитываемым кадрам наиболее рациональную подготовку с точки зрения новых условий развития крупной промышленности. Та лихорадочная перестройка всей системы воспитания, которую мы наблюдаем в Европе, является весьма ярким показателем определенных тенденций современной буржуазии приблизить в максимально возможной степени школу к жизни, воспитать у учащихся все необходимые свойства поведения для завоевания господствующего положения в новых условиях, ослабить путем педагогических мероприятий волю пролетариата к организованной борьбе за свое освобождение. Эту последнюю установку представители буржуазной педагогики не решаются защищать открыто, а вместо этого всячески стараются затуманить и под лозунгом пацифистских идей пытаются провести свои узкоклассовые эксплуататорские тенденции, обостряющиеся в связи с разворачивающимися классовыми боями, которые мы наблюдаем за рубежом. Опасность такой маскировки становится тем более значительной, что буржуазная педагогика, перестраивая свою систему, ориентируется на охват широких пролетарских детских масс, на организованную систематическую их обработку в духе буржуазной идеологии под знаком передовых воспитательных идей.

Проблема социального воспитания в буржуазном смысле этого слова в связи с новыми социальными процессами

на Западе, в связи со все более и более обостряющейся там классовой борьбой становится актуальной проблемой, отвлекающей очень многих пролетариев от подлинной сути происходящих педагогических реформ. Нужно прямо сказать, что буржуазная пресса со строгой цензурой принимает все меры к тому, чтобы в наиболее легкой и приемлемой форме провести этот массовый педагогический обман, а сторонники пролетарской социалистической педагогики почти лишены возможности предпринять что-либо более решительное по части разоблачения этого обмана на Западе.

Конечно, мы далеки от мысли всех современных педагогов Западной Европы взять за одну скобку и представить их в виде сознательно действующих против интересов пролетариата специалистов. Безусловно, среди них имеются лица, ошибочно, но искренно убежденные в правоте демократических принципов социальной жизни, верящие в возможность мирного разрешения социальных конфликтов и горячо взывающие к буржуазным правительствам о социальных реформах. Большинство из этой группы педагогов искренно верит в то, что путем воспитания и школы можно водворить мир на земле и разрешить вековечную проблему социального равенства между людьми. Необходимо заметить, что эта группа — в общем не особенно многочисленная по своему составу — пользуется большой популярностью в мелкобуржуазных кругах европейцев и всячески поддерживается консервативными представителями педагогики, прекрасно понимающими, что эти мирно настроенные пацифисты от педагогики превосходно льют воду на мельницу систематического одурачивания широких трудящихся масс.

Конечно, не всегда ярким противникам пролетарской педагогики приходится удерживать ряды своих собратьев по профессии в пацифистском тумане, и очень часто мы видим, как бурно рвутся облака этого тумана и дают энергичных защитников новых, подлинно пролетарских идей в педагогике. Имена таких педагогов, как Френэ, Делонэ (Франция), М. Ван-де-Мортель (Бельгия), Рюле (Германия) и др., достаточно известны на Западе, и несомненно эта группа представителей пролетарской педагогики все более и более будет там крепнуть, объединяя вокруг себя и воспитывая в духе новых идей колеблющиеся молодые силы передовой западно-европейской педагогики.

Конечно, процесс расслоения педагогических сил Европы будет обусловлен всем процессом борьбы рабочего класса

с буржуазией. Чем выше будет подниматься эта волна, чем организованнее и сплоченнее будут ряды пролетариата в его наступлении на твердыни западно-европейского капитализма, тем шире и глубже будут расстраиваться ряды прислужников буржуазии вообще и ряды педагогической интеллигенции всех мастей и рангов в частности. Несомненно, пролетариат по мере завоевания все новых и новых позиций будет выдвигать своих специалистов в области воспитания и тем еще более будет ускорять процесс разложения и без того уже одряхлевших педагогических доктрин.

Однако, пока идет бой, пока буржуазия у власти, мы не можем остаться равнодушными к новым исканиям в области буржуазной педагогики. В интересах самой борьбы на педагогическом фронте мы должны хорошо знать врага, хорошо изучать его сильные и слабые места, чтобы наиболее умело обезоруживать его там, где это потребует. Кроме того, несмотря на буржуазный характер многих новых систем и планов обучения, мы можем найти в них некоторые элементы технического характера, которые могут быть с большим успехом использованы в нашей работе.

Помещаемый в настоящем сборнике материал представляет собой описание новейших систем образовательно-воспитательной работы с детьми, в общем очень мало освещенных в нашей русской педагогической прессе, но зато пользующихся весьма большой популярностью на Западе.

Система, известная под именем *Иена-план*, создана проф. Иенского университета П. Петерсеном еще в 1918 г. и особенно основательно проведена в его экспериментальной школе. В настоящее время по этой системе работают около 50 школ в разных местах Германии, как-то: в Берлине, Гамбурге, Магдебурге, Бремене, Любеке и др. Сущность этой системы заключается в новой организации и группировке детского коллектива, проводимой под углом зрения социального воспитания детей в духе демократических идей. Кроме того, школа пытается осуществить на практике целый ряд мероприятий, добытых прогрессивной педагогической немецкой мыслью, как-то: комплексность, светскость, большее внимание ребенку, отсутствие отметок, наказаний, наград и т. д.

Система П. Денглера, директора Австро-Американского института воспитания (Вена), проводимая одной из школ г. Вены с 1924/25 г. и энергично пропагандируемая ее автором, так же как и система П. Петерсена, представляет

собой опыт проведения социального воспитания в буржуазно-демократическом духе¹. Три основных принципа кладет в основу своих исканий автор: полную реформу взаимоотношений между учителями и учениками, создание в классе добровольного демократического общения и, наконец, сохранение в самой высокой степени суверенной личности. Эти три принципа автор весьма последовательно и подчас оригинально проводит через всю свою систему.

К указанным двум системам примыкает и система Р. Кузинэ (один из видных представителей общества «Нового воспитания» во Франции). Основные требования этой системы сводятся: 1) к замене индивидуальной работы работой в добровольно составленных группах; 2) к свободному выбору работы и 3) к новому положению учителя, выражающемуся в том, что ученик обращается к его помощи лишь тогда, когда это требуется.

Говард-план (Лондон), применяемый в Говардской средней школе с 1920 г., стремится, с одной стороны, индивидуализировать весь процесс обучения путем создания индивидуальных программ и индивидуального темпа прохождения отдельных дисциплин, с другой — создать возможно благоприятные условия для коллективного воспитания детей путем особой организации внутренней жизни так называемых «домов» с постоянной группой человек в 60, в возрасте от 12—17 лет.

Методы Френэ (Франция) и А. Крузе (Швеция) представляют собой оригинальные способы активизации приемов преподавания в школе путем применения особых технических средств (типография, автодидактический материал и пр.).

Все перечисленные новейшие системы педагогической работы, возникающие под влиянием новых социально-экономических и политических условий послевоенного периода (особенно обострения классовой борьбы), заслуживают всемерного внимания и более тщательного анализа со стороны некоторых основных принципов их построения.

¹ О системе П. Денглера см. следующие его работы: 1. Die Klassen-gemeinschaft in der Schule der Zukunft (доклад, читанный автором 22 ноября 1926 г.); 2. Nouvelles méthodes d'éducation en Autriche («Société Alfred Binet», Cahors, 1925, juin—juillet, № 194—195, pp. 166—183); 3. The New Education in Austria («Progressive Education», vol. IV, № 3, July—August—September, 1927).

Прежде всего мы должны выяснить принцип социального воспитания в понимании различных систем, так как именно этот принцип является для них наиболее характерным.

П. Петерсен (Иена-план) определяет свою школу как «школьную общину», в которой преподавание всегда стоит на втором плане. Отсюда автор ставит вопрос об особой педагогике «общинности», которая по существу своему является полной противоположностью не только педагогике индивидуальной, но и педагогике социальной в общепринятом смысле этого слова. Дело в том, что социальная педагогика пыталась всегда представить себе школу как одну из социальных форм человеческого бытия. Отличительной же особенностью каждой социальной формы является наличие внешнего насилия, которое каким-то образом вызывает общей жизненной нуждой, жизненной борьбой и жизненными заботами и становится определяющим фактором в деле укрепления данной замкнутой общественной организации. «Такая замкнутость необходима социальной форме, потому что последняя — боевой союз, созданный жизненной нуждой, который будет существовать до тех пор, пока он будет годным для борьбы с жизнью. По содержанию своему эта социальная форма ставит своей ближайшей целью удовлетворение практических потребностей, ради которых эта социальная форма была образована. Высшей цели она не знает, так как она никоим образом не является самоцелью и должна быть ликвидирована, как только она не будет отвечать потребностям, вызвавшим ее»¹.

Совсем иную картину представляет собой то, что именуется «общинностью». «Входящие в нее отдельные лица присоединяются к ней абсолютно свободно ради духовных целей и добровольно подчиняются духовной идее. Эта духовная идея воплощается в руководителях, вокруг которых люди добровольно объединяются как последователи. Поэтому здесь нет никаких социальных степеней, ибо дух не потому обитает в людях, что они принадлежат к особым «классам», «партиям», «родам», «нациям», «племенам» и т. д., а просто потому, что они — люди и им дается высокий дар руководить, не считаясь с социальными распорядками, которые по отношению к духу всегда будут явлениями

¹ P. Petersen. Der Iena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule. Langensalza, 1927, S. 10.

второго порядка. Здесь человек никогда не бывает средством для достижения какой-нибудь цели, как в социальной форме — батраком, служащим, начальником и т. д., но всегда целью в самом себе. От него никогда не будут требовать только части, например, головы или руки, его почерка или его лингвистических, организаторских, технических и т. д. дарований, но всегда всего целиком. Следовательно, люди, живущие в общинности, будут относиться друг к другу, как братья, как товарищи, и согласно этому все возникающие у них задачи будут разрешаться таким образом, чтобы лучше и чаще подчиняться духовной идее.

Приведенное понимание «общинности» определяет собой и основные принципы ее педагогики. Главная задача школы — воспитание человечности, воспитание гуманной личности. Школа, могущая осуществить эту задачу, является подлинной «человеческой школой» и к ней необходимо стремиться всеми имеющимися средствами. Такая школа должна быть свободна от борьбы за ее направление между такими организациями, как государство, церковь, секты, политические партии и т. д. Школа должна всегда оставаться чистой от политики и политической борьбы.

В этих положениях о педагогической системе, известной под именем Иена-плана, не трудно видеть мелкобуржуазную трактовку педагогических проблем, весьма характерную для современной Германии. Автор этой системы, весьма популярный педагог в Западной Европе, ныне приглашенный в одну из республик Южной Америки для реформы народного образования — П. Петерсен стремится сохранить своеобразную независимость школы в условиях буржуазного государства и остаться в стороне от тех классовых противоречий, которые так чувствительно дают знать о себе во всех странах капиталистического Запада. Помимо всего этого, автор в своих рассуждениях об «общинности» стоит на явно идеалистической позиции, что особенно резко бросается в глаза при конкретизации этих идей в области групп и практической работы школы.

В соответствии с проблемой социального воспитания вопросам группировки учащихся в системе Иена-плана уделяется большое внимание. Самое понятие школьной «группы» резко противопоставляется «классу» и определяется как такая «социальная форма», которая под руководством взрослого воспитателя является средством к духовной общинности, которая неустанно работает над

тем, чтобы свою организационную единицу сохранить как только средство, никогда не давая ей превратиться в самоцель.

Основной принцип внутренней динамики группы — свободная активность. Дети, объединенные в одну группу, ни в коем случае не принуждаются руководителями к совместному продвижению вперед, но работают свободно и самостоятельно, полностью распоряжаясь своей свободой в определенных установленных границах. Эти границы, известные под именем «закона общинности», сводятся к следующему: 1) одинаковые права и обязанности всех товарищей; 2) ограничения, вызываемые ограниченностью помещения, и 3) ограниченность учебных пособий.

Группа прикрепляется к одному определенному помещению, где, однако, каждому учащемуся предоставляется полная свобода передвижения. При этом следует заметить особенность мотивировки, сводящейся к ссылке на Л. Фробениуса, доказавшего якобы превосходство такой «замкнутой законченности» при росте духовных культур народов. По мнению П. Петерсена, в твердо закрепленных за данной группой помещениях «происходит более интенсивное духовное взаимодействие, а отсюда и большая закалка и созревание энергии»¹.

П. Петерсен решительно борется с общепринятой системой группировки по возрастам. Он считает благотворным приемом смешение учащихся различных возрастов, полов и социальных прослоек и практически в своей школе всю массу детей, проходящих курс восьмилетней школы, разбивает всего лишь на три группы (по три возрастных группы в каждой). Внутри таких групп могут создаваться звенья численностью от 2 до 6 человек. Принцип взаимопомощи в таких группах ценится особо высоко. В большом почете также институт «крестных», являющийся своего рода шефской организацией старших учащихся над младшими новичками.

При всей метафизичности рассуждений П. Петерсена об основных принципах группировки учащихся, все же опыт организации работы по звеньям заслуживает всяческого нашего внимания. Наибольшая эффективность работы в звеньях численностью в 3—4 человека и принцип взаимо-

¹ P. Petersen. Der Iena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule. 1927, S. 24.

помощи представляют собой, безусловно, положительные черты в системе Иена-плана, которые могут быть свободно перенесены и в нашу систему работ.

Переходя далее к австрийской системе П. Денглера, мы видим и здесь заостренным внимание на проблеме социального воспитания детей. Автор неоднократно подчеркивает преимущество воспитательной работы школы перед образовательной, мотивируя это тем, что ни отец, ни мать не могут теперь уделять достаточно внимания своим детям, как это было в прежние времена. Кроме того, есть и другая более глубокая причина новой постановки проблемы социального воспитания. «Наша эпоха сильнее, чем всякая другая, носит социальный отпечаток. И нигде в другом месте, кроме школы, молодое существо не найдет общения, нужного для воспитания будущего гражданина»¹.

Уже из этой короткой цитаты легко видеть, как далек автор от нашей установки на проблему социального воспитания, неизменно связанной с проблемой общественно-полезного труда, с проблемой непосредственного активного участия детей в классовой борьбе и социалистическом строительстве. Но эта отдаленность становится еще более яркой, когда мы посмотрим, как практически мыслит автор проведение принципов социального воспитания в своей «новой школе».

«В школе ребенок окружен другими, равными ему существами; там зарождаются одинаковые мысли, одинаковые симпатии; одинаковые желания влекут одних к другим; те и другие разделяют общие радости и общие печали. Ум, сформированный этим общением, никогда не забудет, что его жизнь была и будет тесно связана с жизнью других. Научим же цвет нашего народа понимать, что быть изолированным — ничто, а быть вместе — все. Надо знать законы своей страны, но и надо любить ее глубокой любовью. А у нас есть основания любить и гордиться нашей страной. В своей последующей жизни — заметьте, что у нас не существует военной службы — молодой человек редко столкнется с той истиной, что все люди равны и что всякая душа, как самая незаметная, так и самая благородная, стоит того, чтобы ее изучили и поняли»².

¹ P. Dengler. Nouvelles méthodes d'éducation en Autriche («Société Alfred Binet», 1925, Bul. № 194—195, p. 170).

² Ibidem, p. 170.

Комментарии к приведенной выдержке излишни. Мы видим и здесь, так же как и в системе Иена-плана, стремление под флагом мира и равенства провести мелкобуржуазную идеологию, приправленную, кроме того, элементами национализма и ложной демократии. Автор, несмотря на войну и австрийскую революцию, несмотря на все прелести социал-фашистского режима в своей стране, не видит классовой борьбы, не замечает победоносного роста пролетариата и его революционной мощи, происходящего решительно во всех странах Зап. Европы.

Но все же, несмотря на все это, заслуживает внимания правильная с педагогической точки зрения мысль, лежащая в основе системы П. Денглера и сводящаяся к установлению глубокого интимного контакта между учениками, учителями и родителями. Без этого контакта немислим педагогический процесс, немислимо коллективное воспитание. Роль и значение каждого из компонентов в коллективе должна быть в корне изменена по сравнению со старыми традициями и строго определена по своему новому положению. Учитель из абсолютного, сурового и высокопарного человека должен стать старшим и более опытным в жизни другом. Два лагеря, вечно враждовавших между собой — учителей и учеников, должны быть заменены одним, направленным на объединение учеников и учителей в тесном сотрудничестве, на преодоление единого, общего противника — образовательного материала. Родители не остаются в стороне. Они также включаются по мере своих сил и способностей в общий поток коллективной жизни школы и вместе с учителями и учащимися участвуют в общем строительстве школьного коллектива. При этом «каждая деталь обучения, будет ли это из области предмета или метода, так же как и каждое правило нравственного порядка, с виду самое незначительное, служит лишь для того, чтобы способствовать образованию общения. Во все эти детали заложена одна мысль: сильный должен помогать слабому»¹.

На принципе взаимопомощи и внутренней кооперации строится в австрийской системе группировка учащихся. Класс делится приблизительно на четыре равные группы, образующиеся на началах свободного выбора учащихся. Каждая группа имеет своих шефов, выбираемых на общем

¹ Ibidem, p. 179.

собрании группы закрытой баллотировкой, и, кроме того, каждая скамейка в группе имеет «опекуна», отвечающего за своих двух соседей. И «шефы», и «опекуны», представляя собой наиболее одаренных ребят, помогают слабым, следят за порядком и за физической опрятностью своих товарищей.

Проблеме группировки учащихся с точки зрения социального воспитания уделяется большое внимание и в системе Р. Кузинэ. В своем обосновании группировки учащихся автор исходит от биологических предпосылок, из характерных особенностей школьного возраста 9—12 лет. Общественно-экономические мотивы у Р. Кузинэ отодвигаются на задний план. Автор считает наиболее целесообразным строить работу так, как она воспринимается детьми, строить на основе той свободной кооперации детей, которая создается в игре. Дети в процессе проявления своей естественной активности разбиваются на ячейки, работают в этих ячейках свободно, работают так же дружно и согласованно, как и играют. «Учитель избавляется от тяжелой заботы мешать детям помогать друг другу «списывать» друг у друга. Прекращается конфликт между моралью, рекомендующей детям взаимопомощь, и классной дисциплиной, запрещающей это. Дети не лишаются того, что и нам, взрослым, так необходимо,—преимущества сопоставлять нашу мысль с мыслью других и пользы, которую мы извлекаем из этого для нашего развития».

В Говард-плане, представляющем собой попытку индивидуализировать процесс обучения, стремятся к наиболее рациональному разрешению проблемы группировки путем подбора однородного состава групп и выработки индивидуализированных программ. Кроме того, при наличии однородных учебных групп дети проводят значительную часть времени в специально организованных воспитательных «домах» (интернатах), где объединяются учащиеся разных возрастов и где в процессе жизненного общения между детьми создается здоровая форма ответственности и зависимости. «Умственное превосходство не есть единственный фактор, определяющий место ученицы в иерархии, какая возможна в «доме». Существующее там на изложенной основе согражданство воспитывает такие именно качества, которые необходимы в дальнейшей жизни в обществе».

Все приведенные данные из современных наиболее передовых систем образовательной работы с детьми достаточно убедительно говорят о том сдвиге, который происходит сейчас в западно-европейской педагогике по части внедрения принципов общественного коллективного воспитания детей. Современные буржуазные педагоги прекрасно понимают, что на старх узко-индивидуалистических позициях далеко не уедешь и что необходим известный поворот в сторону социальной педагогики. Правда, самая постановка вопроса о социальном воспитании в некоторых системах весьма туманна и одностороння, но тем не менее буржуазный характер всех рассмотренных нами «планов» довольно определенно выражен. Этот характер становится особенно очевидным в связи с постановкой проблемы воспитания целостной личности.

В Йена-плане прямо заявляется, что сама «воспитательная общинность» должна быть рассматриваема как средство, при помощи которого «человек может довести свою индивидуальность до личности»¹. Личность же никогда не должна рассматриваться как средство для достижения какой-нибудь цели, а всегда должна оставаться целью самой в себе.

В том же духе ставится вопрос о личности и в «Говард-плане». Как известно, самая суть этого плана сводится к тому, что учебные курсы меняются в зависимости от различия в потребностях личности и по возможности должны быть необязательными, чтобы таким образом легче могли удовлетворяться индивидуальные запросы.

П. Денглер, говоря о создании в классе добровольного демократического обучения, выражает особые заботы по части сохранения «суверенной личности», интерес которых выковался в общении, должен чувствовать в глубине души, что он ничем не пожертвовал из своего собственного существования. Он ничего не потерял из своего «я». Наоборот, сформированный социальной идеей, он поднялся на более высокую ступень своей индивидуальности»².

¹ P. Petersen. Der Iena-Plan... 1927, S. 7.

¹ Ibidem, S. 11.

² P. Dengler. Nouvelles méthodes d'éducation en Autriche («Société Alfred Binet», 1925, Bul. N № 194—195, p. 171).

В полном согласии с приведенными установками на воспитание личности ставится вопрос о принципе свободы, самостоятельности и активности в воспитании. Р. Кузиз решительно заявляет, что всякое принуждение должно исчезнуть из воспитания, что «только свободой, т.е. свободной игрой инстинктов, дети лучше всего узнают жизнь и будут жить полнее и полезнее». В своей педагогической системе автор проводит принцип свободы и в объединении для работы, и в самом выборе работы, и в обращении за помощью учеников к учителям.

Принцип активности при этом очень часто приобретает метафизическую установку (Р. Кузиз) и в своем практическом приложении не идет далее активных игр и разных видов ручного труда.

Таким образом, как бы ни подчеркивался некоторыми системами социальный принцип воспитания, все же элементы индивидуалистической педагогики в буржуазном духе остаются здесь весьма значительным фактором. Буржуазная педагогика при настоящем положении вещей не способна подняться на должную высоту, она не может возвыситься до принципов подлинно-социалистического воспитания.

Однако, отмечая слабость и односторонность буржуазной постановки вопроса об общественном воспитании, мы должны отметить целый ряд положительных моментов в деле организации педагогического процесса в новой западно-европейской школе.

Прежде всего здесь необходимо указать на решительное осуществление идеи совместного обучения. Этот момент заслуживает особого внимания тем более потому, что за границей еще до сих пор господствует раздельное обучение для мальчиков и девочек, а введение совместного обучения, как правило, вызывает очень сильный протест со стороны буржуазных родителей. Большинство из рассматриваемых нами педагогических систем не обращает внимания на эти протесты и борется за более рациональные пути организации детской жизни.

Далее, необходимо отметить стремление новых систем ликвидировать обычные приемы отметок, наград и наказаний. Это особенно ярко подчеркивается в Иена-плане и в австрийской системе П. Денглера. Вместо обычно практикуемых балльных отметок вводятся психологические характеристики детей (Иена-план), а в австрийской системе,

кроме того, вводится метод коллективной оценки того или иного учащегося всей группой с последующей фиксацией в виде плюса в тетради шефа. При этом учитель особенно внимательно следит за тем, чтобы ученики не обрекали без нужды своих товарищей на второгодничество. С этой целью учитель сначала проверяет успеваемость тех учеников, право оценивать которых он оставляет за собой. Для общей же групповой оценки он оставляет лишь тех, кто успевает более или менее хорошо.

Мы полагаем, что сама по себе весьма оригинальная постановка вопроса об оценке успеваемости, однако, теряет свою ценность от применяемого разделения учащихся на слабых и сильных. Такое разделение лишает своего смысла самостоятельную оценку коллективом учащихся, так как им заведомо остается присуждать одни лишь плюсы. Едва ли положительно будет влияние и на поведение слабых учащихся, когда они окажутся как бы изолированными от общественного смотра своей работы. Это, несомненно, будет ослаблять волю и без того слабого ученика.

В отношении организации образовательной работы с детьми необходимо отметить наличие комплексного принципа в некоторых системах работы (Иена-план, система П. Денглера и Анны Крузе).

Так, сторонники Иена-плана, заботясь о необходимом минимуме знаний и навыков или, как выражается П. Петерсен, «железного состава знаний», в то же время не теряют из вида общего развития ребенка и подготовки его к общей ориентировке в окружающей его среде. «Если под «ситуацией» понимать по новой, особенно американской, психологии «совокупность раздражающих факторов», принуждающих организм реагировать как целое, то я определяю учебную жизнь, как «мир ситуаций», ставящих перед детьми ряд проблем и влекущих их естественным образом к изучению». Соответственно этому все то, что не принадлежит к минимуму необходимых знаний, охватывается многосторонней, приводящей в действие все существующие в данной группе умения и способности учебной жизнью. Формы этой последней могут напомнить или в точности походить на «Gesamtunterricht», на «проект» или «ассоциации» Декроли¹. Нужно заметить, что комплексное пре-

¹ P. Petersen. Der Iena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule. 1927, S. 38.

подавание в школе П. Петерсена применяется в полном виде до 5—6 года обучения. Лишь с этого года начинает вводиться предметное преподавание. При этом самое содержание занятий по «Gesamtunterricht» всецело определяется самими детьми, что напоминает комплексную систему занятий в школе известного немецкого педагога Бертольда Отто.

В системе П. Денгlera комплексность осуществляется в течение одного дня в неделю в форме концентрации дисциплин вокруг той или иной намеченной заранее темы. Так, в приводимых ниже материалах приводится комплексная тема «Море», вокруг которой в течение целого ряда четвергов концентрируется школьная и внешкольная работа детей. В практике Анны Крузе также, очевидно, преобладает метод тематической концентрации («Лесная бухта») с той лишь разницей, что здесь вокруг темы концентрируются не учебные предметы, а разнообразные действия детей.

В отношении предметного преподавания (преподавание по отдельным дисциплинам) во всех рассматриваемых системах проводится весьма решительная реформа не только в смысле концентрации учебных дисциплин, но и в части порядка их прохождения в школе. Так, в системе П. Денгlera каждому преподавателю, ведущему одних и тех же учеников не менее четырех лет, предоставляется право располагать по собственному плану проходимые предметы. В Говард-плане самое содержание предметов меняется в зависимости от различия в потребностях детей и прорабатывается тем темпом, на который способно данное лицо. Кроме того, не все курсы являются здесь обязательными, а те, которые избираются для изучения, значительно ограничиваются в своем числе для одновременного прохождения их. Достигается это тем, что предмет делится на меньшее, сравнительно с числом семестров, количество отделов (9 отделов на 12—15 семестров).

Заслуживает внимания и новая техника образовательной работы с детьми. В интересах развития самостоятельности и активности на Западе особенно остро поставлен вопрос об автодидактическом материале, весьма интересные образцы коего мы находим в системах Френэ и Анны Крузе.

С. Френэ вводит в школьную работу типографию. Он предупреждает при этом, что типографию в школе

следует рассматривать не как метод, а только лишь как технику свободной творческой работы на службе у подлинного пролетарского воспитания. Существующие учебники автор рассматривает как символ принудительной педагогики. Книгу следует использовать не для искусственного создания интереса к тому или иному вопросу, а только лишь для удовлетворения и углубления интереса, возникающего в процессе творческой активности детей. Книгу следует создавать самим детям на основе собственных интересов и склонностей. Автор это последнее мероприятие осуществляет превосходным образом.

А. П. Пинкевич, анализируя опыт С. Френэ, отмечает следующие положительные черты:

- 1) работа с типографией коллективизирует жизнь школы;
- 2) типография является источником ярких эмоций, она повышает детский интерес;
- 3) она знакомит ребят с основами одного из видов человеческого труда;
- 4) типография способствует развитию речи и ведет к большой культуре стиля;
- 5) наконец, школьная типография позволяет обойтись без учебника, заменяя его самостоятельно напечатанной хрестоматией школьных работ¹.

К сказанному необходимо добавить, что типография является средством воспитания детской находчивости и активности, на что особенно постоянно указывает С. Френэ.

В системе А. Крузе наиболее хорошо проработаны методы обучения чтению, письму и счету. В основе этих методов лежит самостоятельный исследовательский подход детей к дидактическому материалу, тщательно заранее подобранному и методически проработанному. Такой материал кладется в основу самообучения детей.

На этом можно закончить краткий обзор представленных в настоящем сборнике учебных систем. Нами оставлены несколько в тени такие вопросы, как учет и планирование педагогической работы, преподавание иностранных языков, постановка ручного труда, проблема ритма в учебных занятиях детей и некоторые мелкие дидактические детали. Но мы полагаем, что все это читатель в достаточно ясной форме найдет в ниже приводимых статьях. С. В. Иванов.

¹ А. П. Пинкевич. Типография в школе. («Народ. учитель», 1929, № 7—8, стр. 106—107).

ИЕНА - П Л А Н

*P. Petersen — П. Петерсен
(Иена, Германия).*

I. ВНЕШНИЙ РАСПОРЯДОК ШКОЛЬНОЙ ЖИЗНИ.

Иенский опыт сознательно проводился с установкой на задачи нового академического объединения народных учителей Тюрингии и имел в виду создать для них педагогическую показательную картину обычной народной школы, в которой проводились бы в жизнь основные положения нового воспитания.

Давно известно, что целая треть всех преподавателей Тюрингии работает в 1—3-классных школах. И поэтому университетская школа приняла форму трехклассного училища и мысленно перенеслась в условия маленького местечка, в котором родители, сочувствующие школе, доверяли воспитателям и были готовы совместно с ними все-сторонне развить школьную общинность. Тем не менее, выходя за пределы, ограничивающие иенский опыт, можно отсюда сделать выводы и для других видов школ.

Школьное здание. Массовая школа должна разбиваться на мелкие школьные организации и при этом обязательно для детей 1—5 или 6 школьного года обучения. Число учащихся не должно превышать 250, чтобы можно было образовать 7—8 групп. Здание должно быть одноэтажным, окруженным площадками для игры и школьным садом. Каждая группа должна иметь особую комнату для общих занятий (обязательно, в противоположность Гэри- и Дальтон-плану), 2 рабочих комнаты или большое комбинированное помещение для разных видов рабочей техники, помещение для естественно-научной работы, зал для физкультуры и гимнастики, могущий также служить залом для школьных торжеств, спектаклей и т. д.

Распределение учащихся. Число учащихся в отдельных группах не должно превосходить в нижней и средней ступени 35, в старшей ступени должно их быть 25—30 человек. Максимальное число в 20—25 человек по Декроли, дове-

денное немецкими педагогами до 20 человек, не подтверждается нашим опытом, вероятно, потому, что с самого начала естественное учение, свободное, индивидуальное движение учащихся, а также и большая работа при совместной работе сильнее облегчают установление порядка занятий и руководства, а также вызывают желание и потребность в более богатой и разносторонней групповой жизни.

Оборудование. К оборудованию требуются такие столы и стулья, которые легко передвигаются и расставляются в помещении самими детьми в зависимости от формы занятий и предприятий общинного характера и которые могут быть вынесены наружу даже на расстояние $\frac{1}{4}$ часа ходьбы, чтобы пользоваться ими при занятиях на лугу, на берегу реки, в каменоломне, в ботаническом саду и т. д., так как, по правилу, преподавание должно вестись по возможности больше на свежем воздухе. Складной стул, введенный и вполне оправдавший себя на низшей ступени обучения, выполняется фирмой Naether, такой же для средней ступени делает по нашим указаниям «Das Staatliche Banhaus Weimar». Последняя также изготовила в качестве моделей столы, рабочие шкафы и шкафы для бумаг. Последние снабжены раздвижными дверями, чтобы оставлять по возможности больше свободного места из имеющегося в помещении. Из столов необходимы на 30 учащихся: 2 шестиместных, 4 четырехместных и 4 одноместных стола, в общем на 32 места, для большей свободы движения.

Это число выведено на основании трехлетнего наблюдения над естественно образующимися группами детей. Высшая цифра свободно объединяющихся для работы детей была 6; очень излюбленная, пожалуй, даже самая излюбленная, группа в 3—4 человека, и на ряду с этим всегда, и при этом попеременно, требовался одноместный стол; группа из двух при длительном сроке должна быть признана как педагогически наименее ценная и даже опасная, так как способствует склоке и вредит взаимному росту. Группа в 6 человек—самая редкая и в большинстве случаев внутри себя делится на две части, связанных чисто материально друг с другом. Приблизительно то же замечается и в более часто встречающейся группе в 5 человек. Так как новая мебель лишь недавно введена, то мы еще не можем сообщить какие-либо окончательные выводы. Для преподавателя требуется только особый стул и достаточно места в рабочем шкафу. Стены заполняются стенными таблицами.

по возможности более широкими спускающимися до пола, или они покрываются матовым серым стеклом (образцы в Banhaus Zu Dessau)¹. Над таблицами карниз из мягкого дерева, подоконники также должны быть приспособлены для установки на них аквариумов, террариумов, цветов и для многого другого, что дети любят и жаждут иметь около себя в «своем» помещении.

На столах не имеется чернильниц, а при письме водится употребление самопишущих перьев. Если же таких перьев почему-либо не оказывается, то ребенок приучается при письме с чернилами содержать свое место так аккуратно, как это он делает в родительском доме или, по крайней мере, должен там делать. Даже в мелочах школа должна идти впереди и подавать пример, прививая детям хорошие навыки.

Вопрос места. Абсолютно «закрепленных» мест нет. Они выбираются свободно или определяются данной групповой работой и внутренней ее динамикой. Конечно, здесь, как вообще в большом количестве, когда детям предоставляется истинная свобода движения, проявляются типичные стороны характера у детей, например, упрямство, неуступчивость, микролюбие и т. д. Но к этому нужно добавить, что к задачам групповой жизни, и при этом к задачам высшего порядка, принадлежит то, чтобы предоставить детям возможность открыто проявлять себя, дабы на основании этого выработать подходящее обращение с ними со стороны преподавателя и общины.

Свобода движений. Должна быть действительная свобода движения, т. е. дети должны иметь возможность двигаться свободно в помещении школы. Каждый ребенок совершенно свободно входит и выходит и сам отвечает за эту свою свободу. Весь наш опыт беспрестанно подтверждает, что этой свободой дети не злоупотребляют, так что нет основания ограничивать таковую каким-либо образом. Не только тихие наблюдающий преподаватель, но даже еще больше сама группа сейчас же распознает того, кто может быть склонен к злоупотреблению, и сейчас же привлечет его к ответственности. Здесь мы бы еще хотели добавить, что постоянно проводимый нами с научной целью

¹ Сравни работу *Arno Foertsch* в т. 2 «Mitteilungen der Erziehungswiss-Anstalt», 1925, которая описывает точную технику приготовления стальных таблиц, а также и статью в «Scholle», окт. 1927 г.

контроль над учащимися, отправляющимися для свободной или еще какой-нибудь другой работы, в одно из 4 соседних помещений, где они иногда работают 1—2 часа без надзора, всегда показывал, что напрасная трата времени не имела места. Кроме того, ведь такого рода работа, как и всякая другая, заканчивается каким-нибудь выполнением, которое должно быть предъявлено при задании. У целого ряда «зашколившихся» детей, физически ослабевших под влиянием школы, которые являлись к нам и подвергались особенно тщательному наблюдению со стороны и родителей и нас самих, мы были в состоянии установить целебное действие этого свободного движения на физическое состояние. Через 6—8 недель (1½—2 месяца) щеки у этих детей были опять розовые, а сон — спокойный и подкрепляющий.

Перемена. Подвижное преподавание повело нас к новому расположению перемен. Дети устают лишь через 1¼ часа... Поэтому мы уже в течение трех лет переносим перемену в середину рабочего дня, вследствие чего у нас получаются два периода работы: один — в 1 час. 35 мин. и другой — в 1 ч. 40—45 мин. К этому добавляется еще переходное время между курсовыми уроками, происходящими в ранние утренние часы, которое, однако, не выделяется в школьной жизни как определенная «перемена», но скорее является просто периодом времени в 5—10 минут, требующимся для перехода к групповой работе и для неизбежной при этом перестановки мебели, уборки школьных принадлежностей, перехода в другое помещение, прибытия более поздно входящих в школу учеников и т. д. В течение всех этих 3 лет не было основания отменять перемену, которая длится 35 минут. Начинается она с общего завтрака за накрытыми столами в групповых помещениях и кончается после свободных игр в школьном дворе 10-минутной физкультурой всех учащихся; с весны же этого года ученики разбиты для этих занятий на 3 группы, из которых одна два дня в неделю проводит связную игру (в мяч—Fanstball) и две группы играют свободно, возятся у грядок школьного сада или просто бегают.

II. ЖИЗНЬ ГРУППЫ.

а) „ГРУППА“.

Вместо классов мы говорим о группах. Это больше чем просто новый термин. Мы полагаем, что всем доста-

точно известно, что обычно подразумевается под школьным классом и что в литературе считается идеальной формой его. Разница между классом и группой такая же, как и между обществом и общиной, т. е. в структуре, касающейся самого смысла.

Состав. Мы определенно заявляем, что самым целесообразным является смешивание учащихся различных возрастов, конечно, обоих полов (с известными ограничениями на период созревания), всех сословий и разных степеней одаренности. Правда, мы не можем сказать ничего решительно о том, какие возрасты больше всего подходят друг к другу и какая вообще может быть разница в возрастах. Во-первых, здесь часто все зависит от местных условий (например, если возможна только малоклассная школа), а затем многое такое зависит от педагогических способностей преподавателя при руководстве школьной группой и т. д. При 8 возрастах мы находим самым лучшим распределение учащихся на три группы, так что переводы происходят на 4-м и на 6—7-м учебных годах.

Переводы. Для перевода решающим является не только одна степень интеллектуальности. То, чему ребенок на основании своей интеллектуальности может «научиться», он может получить в любой группе, а также и учащим на курсах и т. д. Поэтому для нас решающим всегда является «общая зрелость» учащегося, его общее поведение в группе, ющий рост его личности. Дети, находящиеся в течение нескольких месяцев под наблюдением преподавателей с целью дальнейшего перевода их в другую группу, при этом всегда имеют право при желании отказаться от такого перехода. И в этом отношении мы также имеем хороший опыт, и мы видели, что дети вполне способны к самосуждению. Ребенок, считающийся, с нашей стороны, подходящим кандидатом к переводу, после своего отказа имеет право перехода еще в течение всего следующего учебного года. Ребенок, сам считающий себя, вопреки нашему убеждению, подходящим к переходу, при известных обстоятельствах может получить разрешение попробовать перейти, но это разрешение может быть и отменено. И в этом случае также нам пришлось убедиться, что дети правильно судили о себе. Искажения бывали только в тех случаях, когда, как нам было заранее известно, родители понимали переход в следующий класс как перевод в смысле традиционной школы, т. е. рассматривали долгое пребывание в одной группе

как оставление на 2-й год, как унижение своего ребенка. Как только родители при длительном сотрудничестве с нами начинают понимать смысл наших намерений, такие неправильные явления исчезают.

Определение группы. Даже если мы предположим, что такая смесь по интеллектуальности, полу и социальному происхождению хотя и имеется налицо в группе, но что по независимым причинам эта вновь образующаяся группа должна принимать только детей одного возраста, например, начинающих, тогда уже через несколько недель, а для постороннего посетителя через несколько месяцев станет совершенно ясно, что налицо здесь не школьный класс в обычном смысле этого слова, а то, что мы называем группой. Я хочу определить таковую как «социальную форму», которая под руководством взрослого воспитателя планомерно, намеренно создает себя *средством* к духовной общинности и *желает* им быть, — форму, которая неустанно работает над тем, чтобы свою организационную единицу сохранить как *только* средство, никогда не давая ей превратиться в самоцель (ведь для каждой группы высшей целью является вышестоящая, их всех охватывающая идея школьной общины). Но при этом решающее значение имеет свободная динамика внутренней структуры, характерная для всякой общинности.

Динамика группы. Дети, объединенные в одну группу, ни в каком отношении не принуждаются преподавателем к совместному продвижению вперед, но работают свободно, самостоятельно, чрезвычайно самостоятельно, начиная с первого школьного дня и полностью распоряжаясь своей свободой движения, подчиняясь тому закону, который ни же будет описан как «закон общинности». При этом, спустя короткое время, образуются свободно составленные подгруппы, основанные на дружбе, личной симпатии, но также и на основе общих интересов или же потому, что они сведены руководителем группы, который обращает их внимание на общую у них работу и на преимущества совместной работы. Принудительная группировка была бы бесцельна, и только тогда, когда имеется внутреннее побуждение, такая добавочная помощь имеет ценность. При этом опять-таки с самого начала проявляются сильные расхождения: при арифметике садятся вместе одни дети, а при картонажных работах или же при чтении — другие. То же самое происходит и в отношении возрастов:

и одаренности, а также и руководства: мальчик, руководящий группой из 3 детей при картонажных работах, в то же время, например, может быть в счетной группе лишь в качестве активного члена ее, а в географической даже и пассивным членом. Далее, группы не раз меняются в году как по составу, так и по соотношению сил, именно потому, что в их членах внутренний рост происходит различно.

Организационные преимущества. Эта разделенная рабочая жизнь важнее еще и в том отношении, что ход работы ее нарушается оттого, что в течение учебного года могут влиться несколько новых детей. После краткого периода привыкания они входят в состав группы без всяких затруднений, что мы могли наблюдать на многих примерах. При такой организации рабочей жизни не нужно поэтому строго придерживаться государственных школьных сроков, которые являются не чем иным, как только чисто бюрократическими, более или менее насильственно отмеренными сроками, для одного только внешнего вида. Таким же образом отпадает и обязательное посещение школы в течение определенного числа схематически установленных школьных лет, что обязательно для всех, если только, конечно, сомнения и распоряжения школьной бюрократии против так называемой недопустимой «экономии времени» не будут полностью преодолены родителями и воспитателями.

в) ОБХОЖДЕНИЕ И ПРАВЫ.

Уже начиная с первого дня, происходит образование общинности внутри группы, т.е. создается совместная жизнь при помощи тех именно человеческих сил и ценностей, носителями которых являются дети данной группы.

Распорядок в помещении. Прежде всего мы дали объяснение по поводу помещения группы и школьного здания как таковых, а также познакомили с распорядками в помещении. Важно начать это с самого первого дня, а не предоставлять детям, как это часто бывает с начинающими, несколько дней веселой, даже распушенной жизни, находящейся в противоречии с требуемой школьной жизнью и вообще с духом школы и с тем, что от нее ожидает даже сам ребенок.

Детей нужно приучать ко всем хорошим обычаям обхождения, начиная с первого дня. Формы приветствий при

входе и выходе из помещения, при встрече друг с другом в помещении и т. д. проводятся и требуются от каждого, как нечто само собою разумеющееся. Особенно важным является тихое хождение, упражнения в разговоре шопотом, и чтобы каждый ребенок считался с другим, пропуская кого-либо мимо себя или оказывая помощь другим.

Закон общинности. Само помещение предоставляется детям в полную «свободу», но это только «видимость свободы», если кто-нибудь под этим желает понимать произвол. Она находит себе ограничение в «законе общинности», и этот последний гласит, что в помещении может происходить только то, что желают все вместе и что позволяют совместная жизнь и школьная работа всех вместе в этом помещении, причем нельзя забывать, как поверхностные люди часто благоволят это делать, что к общине принадлежит и сам преподаватель. Следовательно, вот границы свободы: а) одинаковые права и обязанности всех товарищей; б) ограничения, вызываемые ограниченностью помещения и принуждающие различным образом считаться друг с другом, и в) ограниченность числа рабочих пособий, как, например, не все могут одновременно заниматься у стенных таблиц, пользоваться одними и теми же пособиями, определенными книгами, микроскопом и т. д.

«Замкнутость». Помещению группы мы придаем большое значение, а именно значение «замкнутой законченности», прикрепления к одному определенному помещению для развития духовных сил, как это признал и подчеркнул Л. Фробениус при росте духовных культур народов. Тогда происходит более интенсивное духовное взаимодействие, а отсюда и большая закалка и созревание энергии.

Подвижность. Такое же общее значение имеет и подвижность, в противовес традиционной системе школьных скамей. Дети очень любят проявлять свою деятельность на обстановке «своей» комнаты. Только тут это стремление к такой деятельности приспособляется для школьных целей: обычно требуется несколько раз в день, а 2-3 раза уже обязательно, переставлять мебель в помещении: для «кружка по чтению», для завтрака, общих занятий Gesamtunterricht, для известных подгруппных работ и т. д., и здесь мы наблюдаем типичное отношение: младшая ступень больше придерживается строгого порядка, чтобы «всегда было точно так», как обычно, другие относятся свободно к обстановке помещения, средняя груп-

па самая изобретательная и периодически чаще стоит за что-либо совершенно новое.

Соблюдение внешнего порядка проходит наполовину, играя, спортивным образом, и в таких случаях с часами в руках. Как только появляются маленькие непорядки, нужно сейчас же вводить новые краткие приемы. Последние никогда не наталкиваются на сопротивление, напротив, доставляют удовольствие и радость, если только настаивать на них правильным веселым тоном, но решительно. Ведь во всех таких случаях перед нами появляется не что иное, как достаточно известный и биопсихически обоснованный факт, что у детей внимание и память коротки. Если что-либо делается из-за этой забывчивости, так это отнюдь не из злого умысла или потому, что в детях бродит «дикая буйность». Необходимо лишь краткое новое «упражнение» и напоминание, любовное, но серьезное.

Школьная жилая комната. Помещение должно быть «школьной жилой комнатой». Поэтому сюда не подходят ни верстак, ни ящик с песком и т. д. И это не только из гигиенических соображений и из-за мешающего шума, но и потому, что жизненные отношения в мастерской другие, чем в жилой комнате... Разница такая же, как между совместно работающим обществом и совместно работающей общиной. Если мастерская попутно и вызывает до известной степени социальное направление мыслей, то все-таки она играет маленькую роль в вырабатывающей личность силе. Характер же жилой комнаты помещению придают цветы, украшения на стенах, изготовленные самими детьми. И духовно их страшно привязывает к помещению то обстоятельство, что им разрешают, хотя бы временно, расставлять там из их собственных вещей более или менее ценное для них.

Человеческие взаимоотношения и порядок их. Здесь чрезвычайно важно то, что именно проводится в смысле чисто человеческих взаимоотношений, т. е. приспособление к миру ценностей такой школы, которая подчиняется идее общинности и братства. Лишь этим открывается круг нравственности и личного воспитания. Главными средствами для этого служат: а) возможность открытых высказываний; б) право каждого ребенка быть выслушанным, свободно выражать свое мнение, признание одинаковых прав для всех, причем право это только ограничивается правом других, что чрезвычайно сильно сдерживает; в) без-

условное обсуждение всех «случаев» всей общиной группой, причем последней инстанцией, к которой группы не охотно прибегают, является общая школьная община... г) предупреждение или напоминание. Внешняя форма напоминания ни в коем случае не должна быть трафаретной. Ведь каждый условный знак имеет тенденцию изнашиваться, обесцениваться; в зависимости от этого меняются и согласованные формы. Прикладывание пальца ко рту, поднимание руки, устанавливание определенного сигнала, легкий удар в гонг с приятно глухим звоном — вот испытанные и излюбленные средства, к которым можно прибегать попеременно.

Только одного нужно избегать насколько возможно: самого слова. Всякое вмешательство словами вызывает отрицательные явления больше чем в 90% всех случаев и не отвечает своей цели, так как человеческое слово вызывает желание отвечать, будет ли это для оправдания самого себя, с целью извинения или еще чего-нибудь. Тихое безмолвное понимание друг друга всегда во сто раз лучше, чем все разговоры о том, что должно быть прекрасно. Даже обвинения и выговоры нужно делать чрезвычайно экономно и избегать их всеми силами. Руководитель в этом идет впереди всех. Каждый поступок, каждая поправка неправильного, даже если не вы сами это сделали, нравственно ценнее, чем кратковременный поступок, следующий за перебранкой. «Обсуждение» всегда является более поверхностным, более бессодержательным. Поэтому исправляющее дело, всегда со стороны того, кто первый заметил неправильность, имеет то преимущество, что масса дел делается скорее, при наименьшем трении, лучше и более действительным образом для духа группы. Такой образ действия вызывает гораздо меньше споров, оставляет за собой гораздо меньше беспокойства, досады, раздражения, размолвок и т. д., т. е. все такие чувства, которым не должно быть места. Пусть каждый учитель запомнит и неустанно внушает своим ученикам, при разных поступках и прежде всего при собственных, не забывать, что 99 из 100 случаев и инцидентов не стоят того, чтобы на них хоть сколько-нибудь задерживаться. Слова старого Фалеса «Вноси малое от своего ближнего» должны быть лозунгом для всей совместной жизни.

Внутренняя сторона жизни. Сюда относятся празднование дней рождения всех детей, приготовления ко всякого рода торжествам, забота об уюте школьного помещения, чело-

веческая теплота при обхождении друг с другом и преподавателем, присутствие любимых лиц в «нашей» комнате. Как важно, например, чтобы мать могла время от времени сидеть в этом помещении рядом со своим ребенком, или если отец, имеющий отпуск, может тоже работать в мастерской школы, использовать свободное время, чтобы ознакомиться с новыми методами в арифметике и т. д. Здесь школа обладает прекрасным средством легко завоевать сердца детей и родителей.

с) ПРИВЫКАНИЕ К ОСОБЕННОСТЯМ ШКОЛЬНОЙ ЖИЗНИ И ШКОЛЬНОЙ РАБОТЫ.

Это привыкание должно происходить с самого начала. Если оно ослабевает, то должно вновь проводиться и напоминаться. Нужно, чтобы учащийся понял, что школьная комната все-таки не простая жилая комната, а помещение, служащее совершенно определенным задачам. При современном культурном уровне мы можем предполагать, что это так или иначе уже известно детям при поступлении в школу, и что они другого и не ожидают. Важно только уметь исходить из этих инстинктов и социально-переданных понятий. Сюда относятся: а) введение в употребление учебных предметов, всякого рода учебных пособий, что можно и что разрешается делать с одним или другим из них; б) особое отношение к работе в каждом отдельном случае и в) особые методические требования, необходимые для проведения разных работ.

Учебный разговор. Для школьного разговора и школьной беседы вообще требуется форма лучшего салона. Однако это никогда не бывает беседа ради самой беседы, но всегда беседа в особом смысле этого слова — образовательная. Беседа не ведется скуки ради, для удовольствия, получаемого от морального отдыха, диалектики и от человека, с которым ведется беседа, но с самого начала она основывается на особом смысле. Все сводится к повышенному вниманию, к концентрации на том, что делается и как это делается, совсем иначе, чем это может быть в разговорной игре салона. Во всех разговорах все время проходит тихое, но настойчивое напоминание: «имеет ли то, что ты говоришь, делаешь или спрашиваешь, смысл в данный момент и в данном месте? подходит ли это сюда?» И еще одно: то, что решено делать, должно быть

доведено до осмысленного конца, по крайней мере до сравнительно лучшего конца сегодня.

Таким образом, все направлено на осмысленные отношения, на ясные, определенно выраженные словами познания, вообще на понимание или еще больше: речь идет об обоснованных знаниях, обоснованном опыте. В виду таких требований, предъявляемых к разговору, и сама форма его должна постоянно и тщательно культивироваться не в смысле какого-нибудь «вышколивания» или поучения. Наоборот, здесь взрослый человек входит со всей мощностью своего примера и неизменно овладевает огромным большинством своей группы в качестве тихих или активных помощников. Ведь, как всем известно, обладание красивыми формами имеет громадную силу над людьми, которые охотно подчиняются ей. Только если в человеке преобладают злые начала, он будет пытаться перескочить через них, но в хорошо сжившихся группах общности он встретит немедленное сопротивление большинства и скоро будет поставлен на свое место в подобающие рамки. Достаточно, чтобы преподаватель твердо и определенно держался в этих рамках и был бы только человеком, как он есть. Самый факт его действительного вхождения в групповую жизнь — уже достаточно сильное явление.

Вопрос. То же самое относится и к одному из важнейших средств в жизни школы — к вопросу. Вопрос является необходимым средством. Ведь весь прогресс в понимании, в мышлении, в науке зависит от того, что факты становятся проблематичными, т.е. подобными вопросу, и что затем начинается работа над новыми вопросами, работа, требующая ответа, т.е. объективного обоснования. Факты же для нас становятся только тогда проблематичными, когда мы ими занимаемся на деле, сами находим в них противоречия или «вновь» открываем эти самые факты; когда у нас возникают сомнения, когда у них выявляются новые стороны, подлежащие размышлению, и когда к ним предъявляются новые требования. И мы можем совместно вырабатывать ценные разрешения проблем и обоснования их только в том случае, если мы имеем собственные знания, основанные на фактах, а не только знания, основанные на словах.

Руководство разговором. Из этого огромного значения вопроса само собой вытекает, что руководство разговором должно находиться в руках преподавателя. Только в еди-

личных случаях и только в старших возрастах это руководство может быть поручено ребенку. Овладение правильным руководством разговора может быть делом ребенка только в исключительных случаях. Здесь следует остерегаться баловства. Исправление, удерживание, даже препятствие нетерпеливому, нервному, иногда даже невыдержанному отношению так же редко может быть делом детей, как искусство высказанные мысли воспринять, продолжить, довести до конца, безразлично, будет ли это до так называемого результата, до следующей, уже ясно выявленной проблемы, или же до новой задачи.

Вопрос учителя. Новая жизнь в этом случае показывает существенную разницу: перемены, относящиеся к форме и смыслу собственного вопроса, *вопроса преподавателя*. Учитель должен полностью чувствовать себя руководителем разговора и поэтому должен приспособлять свои вопросы к комплексам мыслей, свободно возникающим в кругу учащихся. Детский вопрос должен браться под сомнение, надо заглядывать вперед на его, может быть, *единственно возможное* разрешение и при этом реагировать на реплики, вопросы и утверждения детей. Но он должен всегда идти тем путем, который выбран *детьми*. Таким образом здесь мы берем совершенно всерьез признание самостоятельности учащихся. Последняя проявляется в том пути, которым пошел ребенок или группа, и как раз этот путь преподаватель сопровождает своими вопросами. Таким образом это путь детей к разрешению вопроса. Но за педагогикой остается право свободно решать, не должен ли при известных обстоятельствах учитель сам давать разрешение вопросу, и когда это должно происходить, и в какой форме замещать разговор. Это безукоризненное, а также отвечающее настроению приспособление преподавателя является гарантией тому, что его поступок не будет носить характер чего-либо насильственного, а всегда сохранит характер человека, поступающего согласно «своих функций». При всем этом разговор остается могущественной частью в самообразовании детей.

И тут также предполагается заранее, что в детях, всегда соответственно развитым способностям, будится понимание всего того, что они делают, что делает учитель, почему приходится придерживаться тех или иных правил. Поэтому учитель понимается и признается учащимися во всех своих функциях. Точно так же, как мы, взрослые, так и дети

чутко понимают, имеет ли поступок, приказ, распоряжение человека внутреннее обоснование или нет.

Открытость. Так как при этом во всех частях этой совместной работы гарантируется *открытость всех взаимоотношений*, то все, относящееся к усвоению особых школьных задач, одновременно служит всегда также и для образования общинности и в своем роде также становится средством, чтобы дать группе в целом форму, стиль и культуру. Эта открытость развивает во всей деятельности и посредством этой деятельности ценный жизненный стиль, выражающийся во время совместной жизни в школьном помещении в том, что все члены его «знают себе цену». Если теперь вне школьного помещения и вне самой школы вообще повторяется то же самое и, следовательно, определяет собою отношение в родительском доме и на улице, то можно сказать, что группа блестяще выполнила задачу.

Взаимная помощь при самовоспитании. Простой секрет успеха группы — это логическое выполнение основных требований о взаимной помощи при самовоспитании, рассматриваемой и проводимой с точки зрения простой человечности. Определенной схемы нет, а существует подвижная система основных положений для порядка жизни, которой подчиняются разнообразнейшие происшествия. Идея общинности и братства высылает тысячи лучей в действительный мир, которые представляют собой такое же количество путей, ведущих обратно к этой идее. Лишь бы только сама эта идея схватывалась с сильным доверием, никогда бы не отыскивалась с трудом и, следовательно, оставалась бы в жизни общинности яркой и согревающей.

III. КРУГ СОЦИАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОГО ПРЕДМЕТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

Внутри группы. Краткий обзор может показать, какого объема достигают те области, в которых требование о взаимной помощи может выразиться в нравственном и социальном воспитании. Внутри отдельных групп это следующие: правила обхождения в помещении, содержание помещения в порядке — никогда учащиеся не покидают свои групповые помещения или рабочие комнаты без того, чтобы самим, как умеют, не вымыть полы, не вычистить и не привести помещение в надлежащий порядок; сотрудничество при школь-

ном завтраке, поддержание хороших манер за едой и хорошего разговора за столом; разные обязанности и затем должности помощников. Все, вытекающее из свободной рабочей и учебной жизни детей: их переживания друг с другом, внутри и вне школы, на улице, в доме и т. д., рабочая жизнь в мастерской, во дворе и в школьном саду, взаимная помощь во время учения.

Групповые торжества по понедельникам и субботам. После краткого торжества утром по понедельникам, объединяющего всех детей, группы собираются к краткому или более длинному обсуждению недельного лозунга, лекции или рассказа, прочитанного на утреннем торжестве и только вкратце там изложенного. Каждую субботу перед концом последнего урока в помещении моются полы, наводится порядок, все готовится, чтобы можно было идти домой, и тогда в своем «кругу» делается обзор всей жизни этой недели. Улаживаются раздоры или другие имевшие место расхождения, и затем групповодом, в зависимости от общего настроения, от вдохновения или намерения, подводятся итоги недельной работы, объединяющей и охватывающей всех.

Сюда еще относятся следующие поводы, касающиеся всей школы.

Из школы в целом. Созыв школьной общины, что бывает редко, для обсуждения более внешних вопросов распорядка, касающихся всех; общее внутреннее торжество по понедельникам; торжество приема вновь поступающих весной детей, торжество, в котором принимают участие все группы, полугодовой «педагогический обзор пройденного», обычно в конце октября и марта; цель его — дать учащимся обзор всей школьной работы предыдущего полугодия. Группы сами определяют, о чем они будут докладывать и кто будет делать доклад; охватываются почти все области, к этому добавляются разного рода исполнения, игры, музыка и пение. Так что целое утро бывает этим всем занято. Каждая группа, кроме того, устраивает для других выставку всего, что учащимся кажется важным среди своих последних школьных работ, и знакомит посещающих товарищей со всеми выставленными работами; здесь мы заметим только мимоходом, какой большой интерес придают учебной работе школы такие торжества. Организация распорядка таких торжеств всегда находилась в руках учащихся, и каждый раз они протекали самым достойным образом. К этому нужно добавить зимние праздники, приготовления к кото-

рым все больше и больше определяют всю школьную жизнь с конца ноября, а в июле — летнее торжество. Наше основное положение — дать возможность проявиться самому, широкому самоопределению детей также и во всех этих торжествах — было проведено с успехом и заставило нас еще более уверенно следовать по тому пути. Я еще упоминаю принуждение к личным объяснениям при «переходах» в другие группы; школьные экскурсии, школьную поездку летом. Совершенно особенным в жизни Йенской университетской школы является празднование дня основания школы 9 декабря в память основания школы К. Стоем (1844 г.), самым истинным учеником Гербарта. В этот день начинающие школьники, вновь принятые весной, торжественно, в присутствии родителей, принимаются в школьную общину и начинают с этого времени принимать участие также и в торжественных собраниях по понедельникам. При соблюдении твердо установленных церемоний они вводятся в школьный зал своими «крестными» и там торжественно вступают в свои новые права и обязанности.

«Крестные». В качестве «крестных» являются старшие учащиеся, т.-е. такие, которые особенно интересуются каким-нибудь новым товарищем и которые теперь берутся ему помогать в течение ближайших школьных лет, приобщать к школьной жизни, если это ему трудно дается, а также и во всяких других делах, где они должны быть готовы для всяких товарищеских услуг. Я ввел этот институт «крестных», чтобы уничтожить эту так легко создающуюся пропасть между детьми первых и последних школьных лет, и имел хорошие результаты. При всех совместных торжествах большие сидят рядом со своими «крестными» детьми на определенных местах, что является почетным, внутри школьной общины. Если ребенок, например, вступает в тяжелый для воспитания период, то групповод может обратиться к «крестному» или «крестной», направляя данного ребенка для совместной работы с ним или с нею, пока нервное напряжение или вообще то непонятное для нас, что бродит в ребенке, не пройдет. Таким образом этот институт «крестных» оказался очень ценным вспомогательным средством взаимного воспитания, от которого мы без особой на то надобности не откажемся.

IV. РАСПЛАНИРОВКА И ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ.

Формы учения в преподавании. Преподавание вводится в школьную общину как сама себя воспитывающая общинность и всегда рассматривается как нечто второстепенное. Поэтому я называю преподаванием, в педагогическом смысле, ту сумму намеренных и осмысленных воздействий, которые ведут к навыкам, знаниям и умениям. Это — жизненная услуга, помощь к самопомощи. Исходной точкой всей работы по преподаванию является натуральное обучение, свободное приобретение знаний. Всякое искусственное учение и выучивание заданного, поскольку возможно, должно присоединяться к натуральному обучению, копировать его формы и ситуации. Таким образом, приходится отказываться от всякого принудительного, равномерного продвижения учащихся по предметам. Занимаются отдельно или маленькими группами под различными, подходящими к возрасту, формами *Gesamtunterricht*¹, обязательными для всей группы, по курсам для узко-предметного учения, обязательными для одной группы или по выбранным курсам, в которые свободно вступают учащиеся различных групп; учебный материал и срок времени этих последних заранее объявляются на определенное время и затем начинается запись.

Элементарная грамота. Везде выступает одно и то же основное положение касательно методического ведения преподавания: детям дается для каждого предмета, для каждой техники «элементарная грамота», овладев которой ребенок может проложить себе доступ к данной области материала, в большинстве случаев один, правда, в зависимости от одаренности, неодинаково быстро и широко и глубоко. В противном случае ребенок, нуждаясь в помощи, обращается к преподавателю или кому-нибудь из со товарищей. Кроме того, индивидуальное продвижение каждого ребенка подвергается тщательному наблюдению со стороны преподавателя, и в правильный (после всего нашего опыта), очень осторожно выбираемый, момент преподаватель сам от себя делает указания ребенку. Ведь проблема руководства в преподавании, — а преподавание должно покоиться на действительной самостоятельности и самоответственности ребен-

¹ Термин, обозначающий комплексное обучение в немецкой школе.
Ред.

ка, — это всегда проблема первого распорядка, и наши наблюдения и соображения касательно их едва ли когда-нибудь будут полностью закончены, ибо здесь проявляются педагогический такт и управляемое им дидактическое искусство в своем отношении к индивидуальностям учителя и ученика, а также разнообразие этих отношений никогда нельзя будет привести к формуле, и едва ли больше чем к грубо набросанным типам¹.

Свободное продвижение. Как только усвоена элементарная грамота, ребенок имеет право свободно работать, и точно в том же объеме, в каком он приобрел основные знания и навыки, ему открывается доступ ко всему материалу и ко всем инструментам, машинам, учебным пособиям и т. д. Так как каждый ребенок ниоткуда не исключается, кроме как на основе недостаточных с его стороны интереса и знаний к проработке данной области, и так как каждый из них знает, что когда он захочет, действительно серьезно захочет и сможет, он имеет право обратиться к какому-нибудь преподавателю школы, с тем чтобы он его ознакомил с этим, то мы не наблюдали никаких злоупотреблений в этом отношении. Ребенку никогда не придет в голову мысль глупо играть с инструментами, машиной, когда он знает серьезность и значение и вместе с тем и то, что он немедленно, при сильном желании и стремлении со своей стороны, может научиться настоящему их употреблению и этим раскрыть себе источники истинной радости и способность создавать ценное и целесообразное. Нормальный ребенок гораздо более сознателен и ему можно оказывать гораздо больше доверия, чем это все еще допускает старая педагогика.

Приемы распределения работы. В преподавании естествоведения, культуроведения и иностранных языков методы исходят из трудовых принципов и с самого начала преподаются учащимся как методы индивидуальной, групповой или общей работы с таким расчетом, чтобы последние, т.-е. учащиеся, могли владеть ими. Кроме того, и здесь проводится индивидуальное, т.-е. продвижение по свободно составляющимся подгруппам. Как только общая сторона учебной задачи совместно обсуждена, учебные пособия и пути

¹ Сравни „Der Lehrer als „Führer im Unterricht“ in *Petersen*, *Innere Schneretorm und Neue Erziehung*, 1925, S. 253 ff.; auch «Pädagogisches Zentralblatt», Juli 1924.

работы совместно установлены, то сейчас же начинает выявляться тройное деление всех групп общности по отношению к данной задаче: группы вожаков, активных и пассивных детей. Каждая из них берет на себя части задачи и свободно проводит их, деля работу; руководство и указания со стороны преподавателя перемежаются соответствующим образом.

Взаимная помощь. Взаимная помощь проявляется произвольно. Ребенок из группы вожаков для определенной области материала заботится об одном или двух из пассивных товарищей. При этом опять проявляются истинные черты характера ребенка как в способе, которым один ребенок начинает заботиться о другом, так и в том, о каких детях он начинает заботиться, по каким инстинктивным или сознательным наклонностям он производит подбор своей маленькой «группы последователей». Одновременно с этим выявляются также и преимущества объединения различных возрастов для такой взаимной помощи внутри группы. Особенно поражающие результаты были получены, например, пятинедельным курсом по письму, проводившим свои занятия по 1½ часа два раза в неделю, и для которого младшие и средние группы объединились по собственному желанию. Дети разбивались на пары для совместных упражнений совершенно произвольно в обоих групповых помещениях, — более зрелый ребенок всегда покровительствовал младшему, и под влиянием чувства взаимной ответственности, благотворной совместной работы и совместного сидения со своим другом или подругой, работы в «другом» помещении, что всегда вызывает массу трудно определимых чувств, мы видели интенсивную, ничем не заторможенную, дающую прекрасные результаты курсовую работу, которая одинаково удовлетворяла как преподавателей, так и детей. До сих пор мы знали только положительные результаты сотрудничества больших с маленькими или работы маленького ребенка рядом со своим «крестным», т. е. за столом и в помещении больших.

Преподавание иностранных языков. В курсовой работе по иностранному языку после вводного, обязательного для всех, частично даже в форме связного преподавания подготовительного курса через 4—5 месяцев происходит разделение группы, по крайней мере, на два отделения, из которых первое проходит годовую программу высшей школы при меньшем количестве недельных часов в ¾ времени, осталь-

ные идут равномерно. Только что законченный опытный и наблюдательный курс по английскому языку привел к установке целого ряда тестов, которыми нужно овладеть, прежде чем разрешается участие в этих курсах. Этот доступ к ним не зависит от возраста, так как нет определенных оснований тому, что изучение иностранных языков может начинаться только на том или ином году жизни. В действительности на первом курсе были дети от 4—7 учебного года в обоих отделениях. Мы также сможем разрешить присоединяться к какому-нибудь курсу, в течение учебного года в два или три срока. Совершенно необходимым, однако, оказалось преобразовать учебные пособия, так как даже самые лучшие учебники для начального преподавания слишком определенно установлены на классное преподавание. К созданию этих новых групп изучения мы надеемся приступить в следующем году.

Курсы по упражнению в навыках. Задачей таких курсов является, в частности, упражнение в жизненных навыках и твердое усвоение того, что в наше время необходимо знать для «общего образования», для «железного состава знаний». Поощряемые посещением проф. Александера из Колумбийского университета и его сотрудников, мы начали выработать для немецких условий «минимум учебного материала по правописанию», географии и истории, — задача, для преодоления которой нам в свое время понадобится сотрудничество многих немецких преподавателей, которым мы пошлем наши первые предложения для заключения.

Индивидуальное развитие в общем смысле. Индивидуальное развитие отдельного ребенка происходит следующим образом: на первом учебном году, и до 4-го включительно оно протекает, главным образом, индивидуально, и его свободное учение проходит в форме «Gesamtunterricht'a», содержание которого исключительно определяется детьми. На 4-м году обучения начинается по правилу первый и при этом обществуведческий курс, и с 5—6 учебного года число курсов увеличивается. Именно тогда сильнее проявляются особенности разных одаренностей, которые требуют особого, специально предметного обучения. К 8—9 учебному году профессиональные интересы уже настолько сильные, что для удовлетворения их требуется широкая курсовая и личная работа.

Таким образом я отличаю с точки зрения народной школы, где обучение длится 10 лет, 3 периода: время все-

стороннего, гармонического образования; период предварительного обучения («pré-argentissage» по А. Ferrière) и период обучения, в собственном смысле этого слова. Эти периоды начинаются совершенно различно у каждого ребенка (в смысле времени).

Рабочие планы. Рабочие планы групп колеблются в тройном ритме: в ритме дня, недели и триместра или года, согласно известным для всех кривым работы, которые мы можем найти во многих учебниках по психологии и дидактике. Однако, сколько я мог до сего времени наблюдать, для нашей школьной работы подходит только недельная кривая работы, но отнюдь не дневная или годовая. Повидимому, и здесь сказывается тот факт, что психическое исследование в большей своей части лишь сопутствующая работа и что «результаты» ее должны будут меняться, как только педагог изменит формы работы и рабочий мир школы.

Схематический обзор преподавания введенной в нашей школе общинности может быть представлен в следующем виде.

А и В образуют единицы в школьной действительности, совершенно сплетенные в одно целое и здесь разделенные только для научного анализа.

Графы I—VI представляют собой последовательный распорядок постольку, поскольку за задачи графы VI можно брать только тогда, когда I—V уже сделаны или начаты ранее или одновременно. Самыми главными являются графы I—II, с которых всякая школьная работа должна начинаться и к которым нужно возвращаться при всяком новом начинании. Эти графы также устанавливают последовательность наблюдений и работ преподавателя, которой нужно придерживаться в каждом новом учебном году. «Подготовительную школу» в преподавании нельзя понимать в смысле временной, отложенной до определенных учебных лет школьной работы. Это скорее сумма постоянных воздействий, выполняемых при преподавании на основе благоговения к жизни и на идее воспитания. И педагогику преподавания нужно ясно отличать от дидактики в более узком смысле этого слова,— различия, которые здесь, к сожалению, нельзя разъяснить подробнее.

Относительно первой графы мы полностью признаем требования М. Монтессори, высказанные в ее «Педагогической антропологии», что преподаватель должен проводить антропологическое изучение ребенка перед воспитательной

работой, и присоединяемся к стремлениям ритмических и гимнастических школ. Например, преподавание ритмики вместе с преподаванием музыки находится в руках Ф. Бленсдорф и ведется на основных положениях школы Бленсдорф-Далькроза. Сюда относятся далее игры, экскурсии, гимнастика и спорт и т. д.

К графе II относится уже выше подробно изложенное о поддержании человеческих взаимоотношений внутри групп и школы.

Относящаяся к графе III обработка языка касается только первых двух частей образования языка: понимания звуков и значения услышанных слов и затем образования речевых органов, приведения их в действие так, чтобы слышались правильные слова с возможно большей ясностью и при наибольшей красоте форм. Чтение же и письмо уже относятся к графе VI нашей схемы.

А. Подготовительная школа преподавания.
(Жизнь общинности и образование выразительности).

Учебный год	I. Физич. воспит.	II. Обхожд. и обычаи	III. Язык и пение	IV. Образов. рук и чувств.	V. Внутреннее (харак.).
1					
2					
3					
4					
5					
6 и дальше					

В. Жизненное преподавание и его осуществление.
(Преподавание в общем смысле).

Учебный год	VI а)	а) Элементарные знания	б) Общее поведение и успеваемость	с) Знание личности
1				
2				
3				
4				
5				
6 и дальше				

Графы IV и V достаточно ясны из предыдущего. Мы здесь только скажем самое основное, что для образования чувств мы пользовались и развивали далее все лучшие до сего времени вспомогательные средства (я назову только Декроли, Монтессори, Арвин) или, вернее, приноравливали их к особым условиям нашего рабочего мира. Идеальными всегда являются такие учебные средства к индивидуальному продвижению, которые сами погоняют дальше, снова и снова побуждают к самостоятельному учению.

VI a) охватывает чтение, письмо, счет, правописание, грамматику и т. д.

VI b) содержит все относящееся к «общему образованию», что должно и нужно знать современному человеку из мира природы и людей. При этом, конечно, совершенно ясно, что мы должны стремиться передать возможно большому числу детей всех народов знание иностранных языков уже в народных школах. В наш век международных отношений это является неизбежной и вполне разрешимой задачей европейских народных школ.

Внутри этого знания успеваемости нужно отличать (и по формам выучивания) «минимум учебного материала» от содержания того, что я называю «жизненным преподаванием». Если под «ситуацией» понимать по новой, особенно американской, психологии «совокупность таких раздражителей, которые заставляют организм реагировать как *целое*», то я определяю жизненное преподавание, как «мир ситуаций», ставящих перед детьми ряд проблем и влекущих их естественным образом к изучению». Следовательно, все, что не относится к этому минимуму знаний, охватывается многосторонней, приводящей в движение все без остатка имеющиеся в группе навыки и способности учебной жизнью. Формы ее могут походить на *Gesamtuunterricht*, на «проекты» или «ассоциации» Декроли. Весь материал в течение первых 3—4 лет почти исключительно определяется или, вернее, вносится самими детьми; начиная с 5—6 учебного года, справедливые требования современного социального мира проявляются все сильнее и сильнее, и это означает прибавление к жизни нового преподавания, тематизированного преподавателем или всем учительством.

VI c) указывает на то, каково может быть воспитательное влияние преподавания. Преподавание как таковое для меня — социальная форма, и цель его лежит в социальном мире. Следовательно, его непосредственная воспитатель-

ная задача может и должна быть незначительной. Что от этого преподавание ничего не теряет в отношении высоты своих задач, что оно от этого не перестает быть предметом, достойным благородного труда, необходимо подчеркивать не только для фанатиков воспитательного преподавания, но и для некоторых ультра-дидактиков. Ведь личное знание тем будет содержательнее, чем оно будет больше подкрепляться полноценной, деятельной жизнью в воспитательной общности. Преподавание, в более узком смысле этого слова, напротив, может только в малых процентах своего учебного материала, содержания так называемого «круга мыслей» непосредственно воздействовать в воспитательном отношении и при этом в большинстве случаев; косвенно же в двойном отношении: 1) если преподавание развивает рабочие формы, допускающие свободно образующуюся групповую и одиночную работу, ведущую к взаимной ответственности и помощи, и 2) посредством тихого и сознательного постоянного столкновения личности учащегося с социальными моментами «преподавания» в целом, т. е. посредством внутреннего отношения, к которому принуждают ученика жизнь и преподавание в его школе, как единице могущественнейших, ограничивающих, а также и освобождающих сил. Следовательно, мы усматриваем побочные воспитательные действия в том, что преподавание *может* вызывать настоящие, правдиво отвечающие действительности жизненные ситуации, дающие в индивидуальном процессе образования *возможность* духовной структуры личной жизни.

Оценка успеваемости. Отметок и свидетельств нет. Но этим мы только временно отодвигаем проблему. Когда ребенку нужна оценка его успеваемости? Мы исследовали и теперь еще продолжаем исследовать этот вопрос таким образом, что пытаемся выяснить, когда ребенок сам требует оценки и должен ее требовать, потому что нуждается в уверенности относительно собственного роста и прогресса, в масштабе для себя и своей работы, который он сам не может создать или который он не чувствует.

Собственная и посторонняя оценка. Это, конечно, имеет место везде там, где нет никаких вспомогательных средств к самооценке, которые для ребенка были бы понятны, ясны, наглядны, видимы, слышимы и т. д. Нам никогда не приходилось устанавливать у ребенка свободно возникающую потребность в посторонней оценке письма; ведь ребенок мо-

жет сравнить свое письмо с письмом товарищей, учителя и прежде всего еще с печатным образцовым письмом и, следовательно, «имеет представление» о ценности своего письма, даже и без отметки. В счете «счетная тетрадь» дает ясный масштаб для достигнутого уровня, а для правильности задач «ключ», который имеется во многих экземплярах при всех «счетных тетрадях» и учебниках алгебры для свободного пользования всеми учащимися и, следовательно, не является секретом одних преподавателей, а цельным вспомогательным пособием для детей. Ребенку нужна посторонняя оценка своим способностям по счету, в уме, по таблице умножения, одним словом, по всему, что нужно запоминать механически и в чем упражняются для облегчения по часам и спортивным образом. Во всем технически-искусственном достаточно одного контроля общинности, т.е. все «работы» выставляются и оцениваются учащимися взаимно, но также и преподавателями, родителями, посетителями при случае, втихомолку, реже планомерно; эти «работы» уже сами собой, выставленные на полках, являются очень красноречивой оценкой индивидуальной успеваемости даже без особых отметок, без лишних слов. Сюда нужно еще добавить всегда находящиеся пред глазами детей работы старших, более одаренных товарищей и специально-одаренных, а из особых поводов к самопроверке я снова укажу на полугодовые групповые выставки.

В чтении оценка преподавателя всегда требуется до 4-го года включительно, и, по нашему мнению, это психологически вполне обоснованно, так как дети в этом возрасте одни, не в групповом обсуждении не в состоянии «справедливо» оценить чтение. Случайные успехи групповой оценки в конце-концов каждый раз снова показывали слишком большое влияние суждения преподавателя, т.е. групповую оценку, являющуюся массово-технической, в конечном счете все же зависящую от преподавателя. При чтении сам ребенок уже задает вопрос: «было ли сегодня лучше?», что является невольным вопросом, вызванным внутренней необходимостью. Ведь совершенно ясно, что дети этого возраста не могут оценить наличие ритмического, выразительного чтения, уже не говоря ничего о причинах, вызвавших неудачные результаты. Лишь в старшем возрасте годится тихая собственная и групповая критика даже и при чтении. Приблизительно то же самое наблюдается и в других областях.

Опасность оценки. Опасность, которую заключает в себе оценка преподавателя, чрезвычайно велика. Оценка сейчас же вызывает в ученике установку на преподавателя и работу ради него, портит собственную рабочую линию ребенка и нарушает собственное нравственное суждение, уверенность у ребенка в собственном внутреннем голосе.

Объективный и субъективный отчет. К концу каждого учебного года составляется характеристика каждого ребенка. Я при этом делаю разницу между объективным и субъективным отчетом. Для объективной характеристики все преподаватели, имеющие дело с ребенком, вносят свои наблюдения и суждения и представляют ее родителям на просмотр и для письменных возражений. Родителям внушается, чтобы они не забыли, что все изложенное в ней предназначено для них, а не для их детей. Объективный отчет должен дать возможность увидеть в возможно более правильном свете особенные свойства ребенка, его одаренность, склонности, чтобы можно было провести совместную воспитательную работу на нем как дома, так и в школе, одним фронтом и на одинаковых основных положениях.

Из объективного отчета каждый групповод выводит для ребенка субъективный отчет, предназначенный для того, чтобы ребенок получил его в собственные руки и чтобы всякий, кому родители и ребенок захотели бы его дать, мог его прочитать. Задачей учителя является говорить ребенку только то, что по его глубочайшему убеждению будет лучше всего для данного ребенка, что может иметь наилучшее воспитательное действие. Поэтому многое приходится умалчивать, а многое говорить в более мягкой или более резкой форме, чем в объективном отчете.

Духовная задача нового воспитания. Как только мы добились правильного отношения родителей к этому способу действия, оно само начало оправдываться все больше и больше. Постоянно растет число родителей, присылающих нам прекрасные ответные отчеты или приходящих для переговоров «по душам», от которых школа получает столько же приятной пользы, сколько и сами дети. Но, конечно, ясно, что с этими отчетами можно будет добиться успеха только со временем, а именно, когда преподаватели полностью и целиком добьются доверия родителей и будут его заслуживать. Вот тут-то мы и видим, как воспитателю в школах нового типа приходится разрешать тончайшие задачи внутреннего порядка. Отсюда же можно и выводить,

к какой высокой роли вождя призвано в народе учительство, которое живет и выполняет свою работу в теснейшем единении с родителями своих учеников. Каким успешным и полезным для молодежи, но также и для самих воспитателей становится от этого призвание преподавателя.

Перев. Е. П. Никитиной.

КЛАССНЫЙ КОЛЛЕКТИВ В ШКОЛЕ БУДУЩЕГО

*P. Dengler—П. Денглер.
(Вена, Австрия).*

В то время как начальная школа давно уже прониклась некоторым новшеством, средняя школа делает лишь первые шаги в этом направлении. Мне хотелось знать, возможно ли обновление обучения и воспитания в средней школе и насколько это возможно? Я задавал себе вопрос: можно ли в тех школах, где ученики проводят лишь несколько часов в день, ввести систему, заключающуюся в интимном контакте преподавателя, учащихся и родителей? В какой степени школа может способствовать одновременно развитию ума и души будущего гражданина?

Первой общей мыслью моего опыта было: изменить взаимоотношения между учителями и учениками настолько, чтобы учитель из абсолютного, сурового и немного высокопарного человека превратился в старшего, более опытного в жизни друга...

«Школьный учитель» был у нас раньше выражением благосклонного презрения, так как учитель рисовался всегда старым, честным человеком с бородой и очками, робким, нестойким, незнающим жизни широкого света. Он жил мирно и счастливо, если ученики не слишком обижали его.

Старая школа была школой из двух лагерей. С одной стороны — учитель. У него была сила положения, записная книжка с отметками, разнообразие наказаний, поддержка директора и родителей. С другой стороны был противник, вступающий в бой — ученик. А так как ученики знают тысячу способов избавиться от неприятной им работы, у них образовалась чудесная система хитростей и взаимопомощи. Тот, кто, как Одиссей, будучи самым хитрым и самым ленивым, выйдет в конце года победителем, является героем в глазах юношества, моральный кодекс которого иной, чем у взрослых. Этим я не хочу сказать, что учитель считается настоящим врагом! О, нет! Можно хорошо относиться друг к другу... только вне класса. Но в момент, когда учитель употребляет все свои старания

навязать материал, не пробуждающий ни любопытства, ни воли к труду, начинается борьба. Мне казалось, что все наши усилия должны направиться целиком на замену этих двух лагерей одним,—на объединение учеников и учителей в тесном сотрудничестве, на противопоставление учителя и учеников вместе их общему противнику — материалу, с которым надо сразиться. В этом, быть может, заключается проблема всякой реформы, идущей в глубь вещей, а не затрагивающей только их поверхностную сторону, как, например, программы.

Проникнет ли этот дух во все классы и во все школы? Я этого не знаю. Но увлеченные идеей и ставшие на путь вечного движения к идеалу, как Фауст Гете, мы все же пойдем вперед. Развитие всех интеллектуальных и моральных сил не является ли глубоким смыслом всякой работы?

Реформы, вставшие перед учителем, включают в себе две стороны: обучение и воспитание. Следовательно, речь идет, с одной стороны, о введении новых методов и пересмотре материала и его объема; с другой стороны, школьное воспитание должно быть «воспитанием для коллективной жизни» и развитием индивидуальной и свободной личности». Идея новой школы обеспечивает воспитанию место в классе рядом с обучением и даже ставит его в некотором смысле выше последнего. Не надо воспитания без семьи, но не надо и воспитания без школы. Сама жизнь заставляет нас принять эту новую задачу.

Ни отец, ни мать не имеют теперь достаточно времени для детей, как когда-то бывало. Но есть и другая более глубокая причина. Наша эпоха, сильнее чем всякая другая, носит социальный отпечаток. И нигде в другом месте, кроме школы, молодое существо не найдет общения, нужного для воспитания будущего гражданина...

Однако нивелировка была бы опасной, если бы она не сопровождалась развитием свободной личности.

На первый взгляд эти принципы кажутся противоречивыми. Этого нет в действительности, так как они смешиваются в синтезе высшего порядка. Каждый из учеников, которых собрал вместе случай и социальный разум, которых выковался общением в классе, должен чувствовать в глубине души, что он ничем не пожертвовал из своего собственного существования. Он ничего не потерял из своего «я». Наоборот, сформированный социальной идеей,

он поднялся на более высокую ступень своей индивидуальности.

Итак, когда я вступил на новый путь, у меня было три основных идеи: полная реформа взаимоотношений между учителями и учениками, ведущая вместе с тем к реформе методов обучения; создание в классе добровольного демократического общения и, наконец, сохранение в самой высокой степени суверенной личности.

Теперь я расскажу, как я проводил в жизнь эти идеи. В 1924 г. после различных подготовительных опытов я поделился своими мыслями на собрании наших преподавателей и предложил провести их в классе с ребятами 11 лет, только что поступившими в лицей. План мой был принят и встретил горячую поддержку у школьного начальства. Мне дали неограниченную свободу действий, не выходящую, однако, из общих рамок. Так, например, я должен был сохранить аттестат в конце года, определенное количество недельных уроков, предметы, но порядка их проработки я мог не сохранять. Одним словом, я сохранил то, что могло быть изменено лишь новым законом.

Наступил 1924/25 учебный год. Прежде всего надо было выбрать учителей, заинтересовавшихся новым опытом. А так как этот опыт должен был проводиться от имени всего учреждения, учащий персонал выбрал двух членов в комитет, образованный из учителей того класса, где началась новая работа.

Затем приступили к отбору учеников. Мы решили объединить все вероисповедания,—факт большой у нас важности,—все профессии и социальные положения родителей. Что же касается интеллектуальных качеств, туда были отобраны ученики хорошие, средние и плохие. Ведь нельзя составить себе истинного понятия о достижениях в работе, собрав только лучшее. Число учащихся должно было быть то же, что и в нормальных классах. Таким образом мы избегали тех возражений, что наш метод удобен при небольшом избранном составе класса. Получился класс в 40 человек.

Что касается реформы обучения в настоящем смысле этого слова, то я предложил следующее. Прежде всего распределение предметов на длительный срок, т.е. каждый преподаватель, ведущий одних и тех же учеников не менее четырех лет, может располагать по собственному плану проходимые предметы. Во-вторых, раз в неделю учебный план

не намечается заранее. Учитель решает сам, что он будет делать в этот день. Возникают две возможности: концентрация нескольких предметов или углубление одного. Например, районный комитет решает, что в следующий четверг речь будет о «море». В этот день каждый педагог будет говорить о «море», историк, географ, естествовед и т. д. Учитель родного языка заставит прочитать отрывки из произведений лучших писателей. Все это заканчивается посещением кино, где демонстрируется фильм научного характера. В следующий четверг выбирают ту же тему «Море», но на этот раз все уступают свои права естествоведу, который после вступительной беседы в школе идет в музей естествознания. Третий пункт: методы, которыми пользуются, должны быть, насколько возможно, активными. Учитель старается слушаться там, где это позволяет материал. В течение долгих часов ученики могут говорить, а учитель молчаливо слушать, наблюдать, записывать, резюмировать и уточнять к концу занятий. Он вмешивается лишь тогда, когда замечает, что разговор не интенсивен или уклоняется в ложную сторону. Задавая вопросы по общему плану учителя, ученики сами добираются до нужных сведений, правда, с большим трудом, но и с иным удовлетворением, чем если учитель их сообщил им сам. Наконец, что касается самих предметов, здесь каждый учитель имеет право, оставаясь за это ответственным, выпустить то, что кажется ему маловерным, и добавить то, что ему необходимо. Так, например, мы ввели курс «Воспитание артистического вкуса», при прохождении которого ученики постепенно начинают понимать произведения искусства.

Реформа метода требует реформы внешнего вида школы. Нельзя войти в близкий контакт с учениками в классе старого типа, — исчезает знаменитая кафедра. Выстроенные чередой парты уступают место столам и стульям. Эти столы могут переставляться как угодно. Их располагают то кругом около стола учителя, то, смотря по необходимости они расставляются полукругом возле большого стола. Наконец, они могут выстроиться один за другим, против доски. Общая мысль всего этого та, что метод приспособляется к предмету, а обстановка меняется применительно к потребностям.

Я не являюсь сторонником свободной активности во что бы то ни стало. Ее нельзя провести во всяком предмете

и даже в отдельной части предмета. Если я вижу, что результаты не отвечают затраченному на то времени, если у меня возникают опасения, что заблуждение может отклониться от причины или появиться с нею, я охотно перехожу к старым испытанным приемам.

Отличительной чертой моей системы является разделение учеников на группы. Механизм этих групп и особенно функции их шефов тесно связаны как с методами обучения, так и с моральным воспитанием. Класс делится на четыре приблизительно равные группы. Каждая из них имеет шефа, избранного на один триместр тайной баллотировкой. Тот ученик, который имеет большинство голосов, считается старшим шефом, затем идут его заместитель и двое других. Ученики выбирают себе группу по желанию. Шефы групп отдают списки главному шефу. Каждый шеф ответствен за свою группу: оплошности его группы — его оплошности. На каждой скамейке есть еще «опекун», отвечающий за своих двух соседей.

В чем же заключается эта ответственность? Более одаренные ученики помогают ученикам слабым, но старательным; они объясняют им то, чего они не поняли, сообщают им пройденное за время их болезни и т. д. Следят за их тетрадами и заданиями. Шеф группы следит за тем, чтобы все в его группе было благополучно. Он наблюдает за порядком в классе до начала занятий. Наконец, на его обязанности лежит до некоторой степени наблюдение за физической опрятностью своих товарищей. Шеф группы располагает также правом заставить учеников выдавать самих себя, но только после многократных предупреждений, как бы «ultima ratio» с его стороны. У него трудная роль — поддерживать порядок даже при содействии учителя, оставаясь добрым товарищем.

Другой отличительной чертой этой системы является уничтожение, по мере возможности, «отметок» и «наказаний».

Ни сочинения, ни устные ответы обычно не оцениваются. Как много событий из жизни ребенка ускользает от нас! Знаем ли мы, почему тот или другой ученик провалился тогда-то? Сколько печали, сколько забот волнует молодой мозг, а учитель этого и не замечает! Он бегом ставит отметку.

Другой плохой стороной отметки является то, что ученик часто придает слишком большое значение оценке работы и трудится для отметки. Отметка отвлекает его от

того, что должно бы иметь смысл само по себе. Однако мы сохранили единственную отметку до той поры, когда одиннадцатилетние дети, уже привыкшие к отметке, поймут цель своей работы. Мы ввели плюс, присуждаемый обычно самими учениками вместе с учителем. Этот плюс расценивается как знак восхищения товарищей, а не как оценка учителя. Так мы пользуемся плюсом, и надо сказать, что пользуемся мы им очень редко. После работы, выполненной учеником, будет ли это прекрасный и достаточно длинный перевод, или рассказ поэмы, или же хорошо написанное сочинение, происходит общая критика, направляемая учителем. В конце этой серьезной, иногда даже страстной дискуссии голосуют за и против поднятием рук. Большинство решает. Учитель, как и все остальные, имеет один голос. Но за ним сохраняется право «veto»; он им пользуется, если считает нужным. Таким образом избегаются ошибки и несправедливые суждения.

Этот принцип должен базироваться на чрезвычайно развитом чувстве справедливости и требует высшей степени моральной силы. Тысячу раз лучше пользоваться этим хрупким инструментом, не будучи уверенным в каждом ученике. Но когда располагаешь этой уверенностью, что может быть благороднее такой воспитательной меры, формирующей моральное чувство, а также и дух строгой, но объективной критики. У учителя нет более записной книжки с отметками. Шефы записывают плюсы в своих книжечках. Они уполномочены на это классом, и в этом заключается новое испытание их моральных качеств. Они предпочли бы быть убитыми, нежели притронуться к ним, не будучи на то уполномоченными. Эта книжка, доступная каждому ученику во всякий час, становится чем-то священным. Отметки, составляющие удовлетворение, в конце года раздаются тем же способом. Я должен признаться, что такая степень свободы достигается с большим трудом. У меня были классы, в которых я не мог провести эту систему, и особенно там, где я не преподавал с самого начала. Я признаюсь также, что ни преподаватели вообще, ни родители не относятся благосклонно к этому приему; им кажется, что это переходит всякие границы. Однако нет ничего более волнующего в жизни учителя, как эти «дни оценки», когда улавливаешь в чистых глазах ребенка тот гордый идеал справедливости, который наполняет вас и восхищением и сожалением. Бывает ли что-нибудь подобное на

ваших собраниях? Но я считаю, что надо избегать того, чтобы ученики обрекали своих товарищей на второгодничество. Я поступаю так: вызываю сначала тех учеников, право оценивать которых я оставляю за собой. Для учеников остается оценка только тех, кто успевает более или менее хорошо.

Перейдем теперь к системе «наказаний». Наказания, применяемые раньше, мне кажутся слишком многочисленными и часто бесполезными. Вначале мы решили влиять на учеников без применения наказаний, взывая единственно к их соревнованию. Но оказалось необходимым ввести на некоторое время небольшое количество наказаний. В записной книжке, о которой я вам говорил, отмечаются: отсутствие прилежания в учении, плохое поведение, отсутствие чувства товарищества и чистоплотности. Кроме этого, есть еще неделя взысканий, которая может быть укорочена. Учитель ею пользуется, когда имеет несколько учеников, допустивших одновременно и небрежность и нарушение порядка. Строго соблюдается принцип ответственности каждого за всех в том смысле, что каждый принимает участие как в похвалах, относящихся к одному из товарищей, так и в наказаниях, не будучи персонально виноватым. Дети привыкли к такому порядку, и находят его совершенно естественным: один за всех и все за одного. Худшим наказанием является карантин, налагаемый товарищами на один или два дня. Это решают сообща, после опроса. До настоящего времени эта мера применялась всего лишь раз и оказалась весьма тяжелой.

Я обхожу менее важные детали, как, например, многочисленные функции, распределяемые шефами среди товарищей и за выполнение которых следят исключительно сами учащиеся. Я бы мог рассказать многое о памятной книжке, о золотой книге, о панно с вырезками из газет за неделю, о детской библиотеке, созданной и администрируемой детьми, о коллекции по физике и естествоведению, наконец о разнообразных детских организациях: театре, музыке, спорте, газете и т. д. Но, не желая отнимать ваше время, я остановлюсь немного лишь на ручном труде в лицее.

Два раза в неделю ученик занимается столярничеством, картонажем, переплетом и позже переходит к слесарству. У нас в лицее есть мастерские, организованные исключительно для учеников. Преподаватели, помимо своих научных

знаний, сдали специальные экзамены и посвящают себя этому, столь полезному обучению, глубоко захватывающему детей. Ручной труд не обязателен, но нет ни одного ученика, который бы им не занимался. Там выполняют скромные, но не лишенные прелести работы. Само собой разумеется, что физическое воспитание играет громадную роль. На занятия физкультурой дети одевают одинаковый костюм — черные трусы. Остальное тело обнажено. И только зимой одевается белое трико. А так как государство очень занято физическим воспитанием, то не приходится ничего менять в общей системе. Раз в месяц делаются экскурсии в природу, на лесистые венские холмы. Вы видите, что воспитание в нашей системе тесно увязано с обучением.

Школа, желающая не только дать образование, но и выполнить свою воспитательную миссию, должна прежде всего утратить свой казарменный характер. Как можно хорошо чувствовать себя и охотно приходить в мрачные классы с голыми стенами?

Моей первой заботой было превратить класс в нечто вроде «Ноте», не лишая, однако, его своего основного характера. Для этого мы заглянули в список родителей с их профессиями. Обнаружили там одну даму, имеющую салон готового белья. Обратились к ней с просьбой помочь нам, и через несколько дней на окна нашего класса висели белые занавески, стоившие нам очень недорого. А затем и другой родитель предложил нам свои услуги: «У меня есть красивая картина, не нужна ли она вам в класс?» Так мало-по-малу наш класс украсился картинами. Однажды мы получили аквариум с красными карпами, а в следующий раз — три торжественных черепахи. Поставили умывальник для исключительного пользования учащихся; кто-то принес полотенце и мыло. Получилось хорошее средство для грязных рук, так часто встречающихся у одиннадцатилетних детей. Появились в классе растения и банки с цветами. И вот прежний класс, походивший на казарму, совершенно преобразился и без всякой помощи от государства.

Так велика сила духа кооперации, дающей много всем и спрашивающей мало у каждого. Ученики приходят полные радости и гордости в их «Ноте» и после обеда снова возвращаются туда, хотя у нас и не бывает занятий в эти часы. Они совершенно счастливы в этой, атмосфере, созданной ими самими, и здесь постепенно зарождаются их симпатии и общение.

Из всей этой системы интеллектуального и морального воспитания я указал вам лишь на некоторые черты ее. Их остается еще много: каждая деталь обучения, будет ли это из области предмета или метода, так же, как и каждое правило нравственного порядка, с виду самое незначительное, служит лишь для того, чтобы способствовать образованию общения. Во все эти детали заложена одна мысль: сильный должен помогать слабому.

Затем возникает другой важный вопрос: согласовать задачи общественной жизни с развитием личности высшего порядка. Здесь на помощь нам приходят психология ребенка и экспериментальные методы.

Учитель, превратившись в взрослого друга ученика и располагая совсем иными, чем ранее, возможностями наблюдения, пользуется этим для того, чтобы классифицировать индивидуальности, отводя каждой ее настоящее место. Чтобы сохранить за ребенком полагающееся на его индивидуальность внимание, я решил завести на каждого ученика лист психологического наблюдения. Этот лист, состоящий из многих частей, должен сопровождать ребенка в течение всего его обучения. В этом листе делается с самого начала характеристика личности в целом такой, какой она представляется. Затем там помечаются все новые и разноречивые наблюдения. И при окончании молодому существу его на нашей обязанности указание подобный лист психологического наблюдения или, вернее, его первый набросок, надо выслушать три партии: 1) родителей; 2) учителей; 3) и «last not least» самих детей.

Здесь я должен перейти к сотрудничеству с родителями, позволяющему наладить те близкие отношения, которые так необходимы в нашей системе. Роль, которую я отвожу родителям, мне кажется довольно новой, по крайней мере в Австрии.

«Общение родителей» наших 40 ребят было налажено на первом же собрании, где я изложил мою программу. Несколько отцов и матерей согласились образовать вместе со мною и еще двумя педагогами комитет действия, взявший на себя труд подготовить все то, что позже заинтересовало большое родительское собрание. В настоящее время комитет действия состоит из трех отцов, трех матерей, трех учителей.

Комитет сейчас же взялся за работу. Выбрали казначея и рассмотрели ряд вопросов материального характера. Но своей особой задачей комитет считал углубление отношений между учителями и родителями, имея в виду воспитательную цель. Организовали лекции для родителей. Я назвал некоторые из них:

Каким образом воспитание в школе может способствовать пробуждению общественного духа.

Суверенная личность.

Половая проблема у детей.

Эта последняя лекция сопровождалась горячей дискуссией, длившейся более трех часов. Затем занялись «Гигиеной на дому». Один родитель предложил свои услуги сделать доклад на тему: «Чего мы ждем от родителей в новой школе». Кроме того, комитет действия создал консультацию для детей, трудно воспитываемых. Туда обращаются матери, не умеющие привить своим детям чувство порядка. Они рассказывают там свои горести и заботы и просят совета. Само собой разумеется, что им обеспечено сохранение всего этого в тайне. Иногда они так глубоко заглядывают в свои души, что это вас потрясает.

Войдя в тесный контакт с родителями, мы могли предложить им заполнить тот особый лист, который послужил нам точкой отправления для наших листов психологического наблюдения. Ответы дали лишь первые общие сведения, и потребовался еще устный опрос. Так мало-помалу сформировались конкретные представления родителей об их детях. Это было не легко сделать, так как родители откровенно заявляли, что мало знают своих детей. Затем учителя и дети заполнили такие же листы, а я их собрал и дополнил.

Таким я себе представляю путь, по которому школа будущего может добиться воспитания деятельного социального человека. Она может быть создана не только посредством учебного плана и просветительных предприятий, но и посредством такой спокойной, постепенной и постоянной эволюции, исходящей изнутри. Будут ли пытающиеся создать классный коллектив в деталях сохранять устройство только что описанного классного коллектива или будут в деталях отступать от него — имеет второстепенное значение, лишь бы они придерживались главной идеи, объединение трех групп коллектива в классный коллектив и объединение классных коллективов в одно целое. Скоро

ли настанет то время, когда многие пойдут по этому пути, зависит от разрешения большой проблемы, экономической и социальной одновременно. Эта проблема — подбор и соответственная подготовка учителей. Государственные средства для новой коллективной школы, привлечение родителей к делу воспитания, проникновения детей новым духом коллективизма, — всего этого возможно добиться, несмотря ни на какие трудности, которые в Австрии в особенности представляются на пути к достижению такого коллектива, если только удастся подобрать при наших университетах новых учителей будущего и воспитать их для их новой миссии. Между этим воспитанием и прежним учительским образованием будет огромная и существенная разница. Лишь тогда, когда та школа, которая должна воспитывать деятельных социальных людей неизвестного будущего, будет иметь в своем распоряжении тщательно подобранный кадр учителей, которые сами будут деятельными социальными людьми, имеющими призвание к делу, лишь тогда школа сможет выполнять свою задачу — воспитывать для жизненной действительности.

Перев. В. П. Дронинной.

МЕТОД СВОБОДНОЙ РАБОТЫ ГРУППАМИ

(Метод Кузинэ)
R. Cousinet--P. Кузинэ
(Седан, Франция).

Три основных принципа моего метода связаны с великой мыслью о том, что всякое принуждение должно исчезнуть из воспитания, что только свободой, т. е. свободной игрой инстинктов, дети лучше всего узнают жизнь и будут жить полнее и полезнее.

«Быть свободным,— говорит г-жа Монтессори,— это — быть свободным делать что-нибудь».

В моей педагогической системе дети свободны: 1) соединяться для работы, 2) выбирать работу, 3) прибегать к помощи учителя в том случае, когда это требуется.

I.

Мой первый принцип — замена индивидуальной работы работой в группах, организовавшихся добровольно. Все знают, что самой естественной потребностью ребенка является игра и что она характеризует его активность.

«Дети думают только об игре», говорит педант из колледжа.

«Ребенок служит для игры», говорит Клапаред. Это говорится не одним тоном.

Так как дети думают лишь об игре, а в школе надо работать, то сторонники старого воспитания полагают, что следует мешать детям играть или, по крайней мере, ограничивать это желание игры, принуждать их к труду, и бороться с инстинктом, столь естественным и сильным. И вот воспитание сводится почти целиком к этой неустанной борьбе с ребенком, желающим играть.

Оружием воспитателя являются: короткие перемены, не позволяющие ребенку удовлетворить своего инстинкта, форсированная неподвижность класса, и вся организация школьной дисциплины. Однако все это оружие оказывается недо-

статочным. Ученики защищаются невниманием, рассеянностью, непослушанием, даже мятежом, и часто воспитатель изнашивается в этой неустанной борьбе, успех которой неверен и где всегда надо быть настороже. Теперешние педагоги не хотят этой борьбы, никогда не заканчивающейся полной победой. Если ребенок сопротивляется и часто очень успешно, это означает, что он имеет большую в себе силу, чем воспитатель. А раз нельзя обуздать инстинкта игры, надо смело изменить положение вещей, использовать этот инстинкт, базируя на нем новое воспитание. Пусть воспитание будет не борьбой против игры, а самой игрой, или, вернее, той естественной активностью ребенка в дошкольном возрасте, которая является одновременно игрой и работой и куда только школа внесла искусственное разграничение. Это сделали до меня Дьюи, Феррьер, Монтессори, Декроли, Клапаред, Бовэ и многие другие. Достижения, полученные ими в области интеллектуального и морального развития, возвращение учителей и учеников к нормальной жизни столь очевидны, что только слепые отказываются констатировать это.

Одной из самых характерных черт детской активности в игре в возрасте 9—12 лет, возрасте самой большой активности, является ее социальный характер. Дети этого возраста играют вместе тем лучше и с большим удовлетворением и пользой, чем больше они соответствуют друг другу, и составляют группу более однородную. Они прекрасно понимают друг друга и способны очень быстро, без посторонней помощи войти в соглашение с теми из своих товарищей, которые являются для игры им равными. Предоставить им свободно играть, работать играя, вести себя в классе по отношению к работе так, как они ведут себя вне класса по отношению к игре, — это значит позволить им организоваться для работы в группы или звенья.

Вот эту добровольность я использовал в своем методе. Я ее организовал и, так сказать, стилизовал. В классах, где я работал, дети уведомлялись с самого начала учебного года, что им необязательно работать индивидуально, что они могут составлять группы так, как они делают это играя, и что каждая группа производит каждый раз лишь одну работу.

После некоторых неизбежных колебаний в этой новой организации, после первых ошибок, по истечении срока, нужного для того, чтобы каждый нашел ту группу, которая

ему подходит и к которой он подходит, начинается работа-игра, естественная активность детей.

Учитель избавляется от тяжелой заботы мешать детям помогать друг другу, «списывать» друг у друга. Прекращается конфликт между моралью, рекомендующей детям взаимопомощь, и классной дисциплиной, запрещающей это. Дети не лишаются того, что и нам, взрослым, так необходимо — преимущества сопоставлять нашу мысль с мыслью других и пользы, которую мы извлекаем из этого для нашего развития. Это очень важно для детей этого возраста, так как к 8—9 годам их мысль освобождается от эгоцентричной и алогичной формы, характеризующей ее до сих пор, и мало-по-малу принимает логичный ход мысли взрослого.

II.

Группы составлены. Что ж они будут делать? Здесь выдвигается второй принцип моего метода: работа, предлагаемая учителем, заменяется работой, свободно выбираемой группами. Этот принцип вытекает из первого. Если работа совершенно уподобляется игре, дети работают группами так же, как и играют группами.

Как вне класса каждая группа выбирает игру ей нравящуюся, так и в классе каждая группа выбирает ту работу, которая ей нравится.

Какова же будет эта работа?

Выбор работы предполагает, что группы имеют известное количество заданий, организованных активностей, из которых можно выбрать то, что подходит. Где же взять нужную нам работу? Здесь опять-таки нами будет руководить принцип игры. Организованные игры во всех школах мира есть не что иное, как систематизация и развитие естественных инстинктов детей. Игры преследования (кошка, кошка и мышка, прятки и т. д.) приводят в действие инстинкт убегания и инстинкт преследования; игры в мяч — инстинкт бросания и попытки попасть в цель и т. д. Надо, чтобы педагог находил известное количество работ, которые, как и игры, базировались бы на естественных и интенсивных активностях и среди которых каждая группа может выбрать, как и в игре.

Конечно, психология ребенка нам еще недостаточно знакома для того, чтобы сразу найти все формы работы, соответствующие всем естественным активностям ребенка. Од-

нако у нас есть драгоценные указания. Мы знаем хорошо о потребности в ручном труде, удовлетворение которой необходимо для нормального умственного развития ребенка. Чтобы удовлетворить эту потребность, в школах вводят, еще далеко не достаточно, ручной труд с упражнениями в рисовании, шитье, моделировке, столярничестве. Мы знаем также, как сильно развит домашний инстинкт у детей, без сомнения потому, что он был одним из первых в истории расы, и потому, что современный дом и город, построенные исключительно взрослыми для взрослых, своим несоответствием с потребностями детей затрудняют удовлетворение этого инстинкта. Еще менее удовлетворяет его школа, и в этом заключается, может быть, основная причина того, что дети чувствуют себя в ней чужими.

В моих опытных классах я использовал инстинкт собирания, столь развитый у детей 10—12 лет, для того чтобы сделать из него базу для работы — научной игры. Точно так же, как картинки и марки, дети собирают растения, животных, камни, наблюдают их и описывают. Описав их характерные признаки, они их классифицируют старательно, иногда ошибаясь в общих признаках, как ошибались первые зоологи и первые ботаники, но они их классифицируют. Классификация составляет часть игры в коллекцию, она является ее основным звеном.

Собирать коллекцию, это — одновременно собирать и разбирать. Традиционное обучение с его логическим распределением, с фактами, преподносимыми детям без того, чтобы они отыскивали их сами, с рамками, не построенными ими самими, противоречит императивной потребности детского ума, удовлетворение которой обязательно и является, кроме того, необходимым элементом умственного развития, если верно то, что нет упражнения, более полезного для развития логического чувства, чем классификация предметов и явлений, мыслей и распознавание сходств и различий. С этой работой-игрой научного собирания естественно связывается ручной домашний труд: содержание маленького сада (в школьном саду или ящиков, поставленных на окна), животных (головастики, морских свинок), маленького музея каждой группы и попутно артистическая активность, орнаментация уголка каждой группы, декорирование стен и т. д.

История найдет себе место в аналогичной работе — собирании и классификации разнообразных документов, отно-

сящихся ко всем периодам и рубрикам истории цивилизации. Дети рассматривают с удовольствием и пользой попадающие им в руки картинки, описывают их и разбирают. Здесь также нужен ручной труд: рисунки, воспроизводящие образы, постройка жилищ из глины, дерева, картона, свайные постройки, римские дома, замки-укрепления, куклы, одетые в исторические костюмы и т. д. Так мало-помалу создаются работы, из которых каждая имеет свои правила и среди которых группа выбирает себе наиболее подходящую: научную, историческую, художественную (рисование, шитье, моделировка, корзиночное ремесло), литературную (сочинения, сказки, рассказы, поэмы, комедии), арифметические работы (различные измерения для ручного труда, географии, коммерческих операций), географические работы (планы, чертежи, модели, карты).

Каждая группа выбирает свою работу и старательно выполняет ее без всякого понуждения какой-нибудь дисциплинарной системой, потому что она выбрала ее сама, интересуется ею и еще потому, что, сознавая свои силы, каждая группа выбирает лишь то, что может довести до конца.

Но ведь каждый возраст имеет свои игры! На это мы не сетуем. Это даже хорошо. Разве придет нам мысль заставить восьмилетнего ребенка играть в футбол или горелки?

III.

Роль учителя в школе, где проводится этот метод, отлична от таковой в традиционной школе. Там принцип активности учителя, это — принуждение, выражается ли оно непосредственно в форме авторитета и дисциплины, скрывается ли оно под пустотой воспитания, программ и экзаменов. Учитель навязывает ученикам работу, условия, в которых она выполняется, способы ее выполнения, время проработки, а также и строгую изолированность, являющуюся законом школы.

С нашим методом вместо принуждения водворяется свобода, ничто не предписывается детям. Каждая группа свободна выбирать работу, выполнять ее в 1/4 часа, в час. Учителю не приходится оценивать работу, так как нет больше ни отметок, ни испытаний. Ему не надо следить за дисциплиной, так как навязанной дисциплины не существует там,

где царит свобода. Ему не приходится намечать программы для работы, ни применять какой-либо программы прежде всего потому, что всякая мысль о программе противоречит свободе, и потому еще, что всякая программа, какова бы она ни была, стесняет свободу выбора и требует логического порядка, чуждого уму ребенка. Программа, основанная на отвлеченных принципах, создает детям абстрактные рамки, навязанные мыслью взрослых и лишь искусственно отвечающие их инстинктам. Наконец, программа лишает детей того, что еще раз считаю необходимым для умственного развития: восприятия сходств и различий и классификации вещей и явлений.

Если учитель не следит более за порядком, не обучает, не оценивает работ, не заставляет выполнять программу — зачем же тогда он в классе? Его присутствие там необходимо. Прежде всего потому, что в начале учебного года он пускает в ход работу. Он заготавливает заранее первые материалы работы, доставляет первые предметы для наблюдения в научной работе, первую коллекцию исторических документов и все материалы, нужные для ручного труда. Он объясняет детям правила новой работы-игры, он предоставляет им эту новую работу.

А когда работа уже началась, его присутствие еще необходимо. Теперь он не обучает, а осведомляет. Его активность так же неустанна, как и при обычных методах, но она полезнее и совсем иная. Дети нуждаются в нем; им надо, чтобы он всегда был здесь, готовый ответить на все вопросы, дать все справки! А справок много! Надо обогатить запас их слов. Во время научных наблюдений, например, над цветком или животным они открывают самые разнообразные детали, названия которых они не знают, но хотят знать. Им не говорят, показывая или не показывая, что цветок имеет лепестки, пестик и т. д. Ждут, чтобы они сами открыли эти части цветка, а затем уже сообщают им их названия.

Не в этом ли заключается истинный способ изучить и единственное средство усвоить?

Исторические документы требуют освещения, комментариев, дополнительного чтения, о котором учитель дает справки. Наконец, все письменные работы должны исправляться с точки зрения формы и орфографии, являющейся досадной, но необходимой условностью, особенно в нашем

языке¹, где орфографические формы чаще всего необоснованы и должны перейти в автоматизм. Учитель — не только информатор, дающий справки и доставляющий материал для работы по мере того, как она усложняется; он также и наблюдатель. Наблюдение и знакомство с учениками — важная и, пожалуй, самая полезная часть его работы. В традиционной школе этому нет места и за отсутствием времени у учителя и потому, что его несвободные ученики, занятые выполнением монотонной работы, не откроют ему ничего из своего характера. Здесь учитель аттестует своих учеников в начале года, а затем в конце его для измерения их успехов. В групповой работе он отмечает интеллектуальные и моральные качества, такие драгоценные в жизни и которые школа должна оценить и развить: настойчивость в выполнении работы, кооперацию, заключающую в себе скромность, сглаживание в себе чувства собственного значения, желание помочь другим, без стремления навязать им свою манеру видеть и понимать, инициативу, быстроту, решения в выборе работы для группы, способность выбирать себе сотрудников.

Наконец, учитель может, наблюдая манеру детей работать, выявить их профессиональные наклонности.

Таким образом, подготавливая работу, осведомляя, наблюдая за всем, что благоприятствует или препятствует ходу работы, изучая своих учеников, учитель никогда не бывает бездеятельным. Он выполняет свою настоящую роль учителя. Он — тот, который помогает.

IV.

Я описал вам мой педагогический метод и указал попутно его преимущества.

Заканчивая, мне хочется вам напомнить еще раз о его двух основных преимуществах. Первое — он поощряет стремление, заставляет каждого ученика осознавать свою духовную активность, а также и то, что он хочет знать, не слушать лениво речей, имеющих целью сокращение его работы, но обратить все свое внимание на то, что говорят учитель и другие члены его группы. Мой метод позволяет детям учиться в настоящем смысле этого слова, а не быть учимыми.

¹ Имеется в виду французский яз. *Ред.*

Он имеет еще другое, не менее ценное, преимущество — учить детей кооперации. Уметь помочь своему ближнему и прибегать к его помощи, уметь внести в общее дело всю свою долю сотрудничества, одним словом, иметь социальный разум — не является ли это последним достижением всякого хорошо понятого воспитания!

Перев. В. П. Дрониной.

НОВАЯ ТЕХНИКА В ШКОЛЬНОЙ РАБОТЕ

S. Freinet — С. Френэ
(Франция).

Нам говорят: «Типография в школе, конечно, большой прогресс, но это не значит, что ее надо рассматривать, как всемирную панацею в решении вопросов методики и техники школьной работы». Воспитатели, формулирующие таким образом свою несвязную критику, имеют единственное оправдание — они незнакомы близко с нашей техникой.

Однако они должны были знать, что мы постоянно настаиваем на том, что *типografiю в школе* мы рассматриваем не как метод, но как технику свободной творческой работы на службе у подлинного пролетарского воспитания.

Это нововведение вносит иные, специфические возможности, через которые, без сомнения, оно и отметится в педагогике.

Лучшие современные воспитатели учат о свободной активности ребенка и глубокой экспрессии личности. Опыты, в которых ребенку отводилось самое большое доверие, оказались наиболее эффективными. Увы! По многочисленным материальным, индивидуальным и социальным причинам наши бедные, загруженные, парализованные нагромождением программ и экзаменов пролетарские школы не смогли пойти новым путем.

Типография же в школе ввела в область повседневной практики свободную экспрессию и творческую активность наших детей.

Опытом, более действительным, чем всякие научные рассуждения, она открыла новые горизонты для педагогики, базирующейся на настоящих интересах, создающих жизнь и работу. Она сразу установила единство мысли, активности и детской жизни; она интегрировала школу в нормальный процесс индивидуальной и социальной эволюции учащихся. Эти соображения для нас очень существенны и важны.

Ребенок, знающий цель своей работы и целиком отдающийся активности, не школьной, а просто социальной и

человеческой, чувствует в себе могучую потребность действовать, искать, творить.

Мы констатировали, что учащиеся, обновленные таким образом, свободно выполняли лучшую работу количественно и качественно, чем при старых принудительных методах. И все школы, где есть типография, оценили этот постоянный энтузиазм учеников не только в дисциплинах, обоснованных на типографии, но и в общей школьной активности.

Инициаторам, приводящим в пример убедительнейшие достижения, ставим на вид, что подобный школьный аппетит является следствием исключительного индивидуального влияния воспитателя. Однако отмеченные достижения были во всех школах, работающих с типографией, вне зависимости от индивидуальных свойств учителя. Достаточно было того, чтобы этот последний скромно «спустился с кафедр», оставил греческую комедию болтливого и ученого «стиля»... и отдал себя всего детям.

*

А если, как мы это доказываем, ученик может работать самостоятельно, не нуждаясь ни в выговорах, ни в попуках, это значит, что вся старая школьная концепция рушится целиком.

Казалось, что по своей природе ребенок — бездельник, плут, лгун, враждебен всякой попытке воздействия. Надо было для достижения воспитательных целей, установленных регламентом, то требовать, то наказывать, то завлекать игрой, новизной, обманчивыми образами, т.-е. пользоваться всеми приемами, достаточно доказавшими свою несостоятельность разрешить сложные задачи школьного интереса.

А вот новое: ребенок жаждет жизни и деятельности. Мы пользуемся этим стремлением, отдавая в его распоряжение «инструменты» образования и воспитания, которые мы считаем полезными для его подъема, и работая над достижением материальных и социальных условий, благоприятствующих этому.

Конечно, это — оригинальное понимание воспитательской работы, точно так же, как и техника работы, совсем отличная от теперешних приемов, техника, которая не может пользоваться старыми инструментами и особенно *учебниками* — символом принудительной педагогики.

Здесь мы и дадим краткий обзор техники нашей работы в школе без учебников.

*

Мы не будем искать ни в книгах, ни в программах основную базу для нашего педагогического опыта.

Всякая педагогика, не опирающаяся на воспитываемого, на его потребности, чувства и самые сокровенные стремления, ложна. Мы будем исследовать душу ребенка, и для этого у нас есть техника, зарекомендовавшая себя достаточно действительной: свободное изложение, типография в школе и междушкольная корреспонденция. Эта добровольная экспрессия будет одновременно глубоким выявлением и развитием личности и школьным случаем для приобретения и уточнения различных навыков: языка, грамматики, словарного запаса, науки, истории, географии и морали.

Здесь четко выявляется новая ориентация нашей педагогики: в работе с учебником интерес создается искусственно книгой. Это грубая ошибка: книга должна служить в школе лишь для удовлетворения и углубления интереса ребенка.

У нас же этот интерес проявляет себя во всей своей полноте. Как же мы пользуемся им для наших воспитательных целей?

Надо, чтобы все обучение отвечало детской активности, вместо того чтобы эта детская активность гнулась под школьным порядком.

Надо находить в школьном материале специальные отрывки для чтения, возможности для умственной и ручной активности, побуждающие ребенка проявить себя в течение дня согласно своим потребностям. Мы сгруппировали в своей библиотеке все рабочие книги, которые могли достать.

К сожалению, до сих пор мы располагаем только школьными руководствами, но они потеряли в наших руках их специфический характер учебника и затрудняют нас лишь тем, что не обладают технической гибкостью и не отвечают целиком новым потребностям. Нам надо будет заняться изданием работ, отвечающих нашим нуждам.

Le fichier scolaire (школьная карточка), мысль о которой подали мы и которую мы постараемся провести в жизнь, будет нашим главным инструментом. Современный, гибкий и совершенствуемый по желанию, он позволит нам в нужный момент дать ученикам разнообразный материал: литературу, науку, географию, историю и т. д. И этот ма-

териал будет отвечать доминирующему интересу учащихся. Эти fichiers должны дополняться рабочей библиотекой из книг, составленных по новому плану.

Несмотря на это почти полное отсутствие школьного материала применительно к нашей новой технике, мы добиваемся без учебников, вот уже в течение четырех лет, в классах очень трудных, определенно ободряющих результатов.

Опыт, проводимый в этом году в одном из классов с тремя отделениями, готовящимися к получению С. Е. Р. (удостоверения о получении начального образования), где мы только при помощи громадной активности, возбужденной нами, добились в несколько месяцев того, что 35 учеников, страшно отставших, достигли нормального уровня, доказывает нам техническое превосходство нашей новой школьной концепции.

Мы знаем, что большинство воспитателей пойдет новым путем лишь с того дня, когда будет окончательно приспособлен воспитательный материал.

Вот почему, не оставляя педагогического и идеологического руководства нашим движением, мы займемся теперь специально обуславливающими его материальными достижениями.

Перев. В. П. Дрониной.

ГОВАРД-ПЛАН

M. Harris — M. Garric
(Лондон).

Говардский учебный план, применяемый в Говардской средней школе с 1920 г., основывается на индивидуальном расписании занятий для каждого ученика, вследствие чего горизонтальное деление по классам становится более ненужным. Средняя школа состоит из так называемых «домов» с постоянной группой человек в 60, в возрасте от 12 до 17 лет. В каждом из пяти «домов» (Афины, Флоренция, Рим, Венеция, Винчестер) есть заведующая и ее заместительница. На них возлагается обязанность ответственной консультации.

В обычном классе средней школы, заключающем в себе около 30 учеников, может быть разница в 3—4 года и еще большем умственном развитии. При общем для всего класса расписании некоторая незначительная часть учащихся будет искусственно задерживаться в прохождении курса; другая тоже незначительная часть — искусственно форсироваться. Но и между этими двумя крайностями у каждого ученика окажется один предмет или больше, при прохождении которых ему придется или слишком спешить, или искусственно умерять темп. В итоге — значительная и ненужная трата энергии.

Индивидуальное, особое для каждого ученика расписание занятий в значительной мере предупреждает такую трату. Сохраненная благодаря Говардскому учебному плану энергия утилизируется самыми различными путями. При этом в некоторых случаях домашняя подготовка совсем отменяется в том предположении, что ученик средних способностей, при достаточно упорной работе в течение классных часов, может сдать первый экзамен в 16—17 лет. В других случаях ученик проходит более сложную программу или же выдерживает экзамен в более раннем возрасте. Помимо всего этого, выход накопившейся таким образом энергии дается в ручном труде. Здесь наш обязательный минимум в дополнение к рисованию и шитью приба-

вляет еще вязанье, пряжу, ткань, а также одногодичный курс таких предметов, как поваренное искусство, садоводство, столярное дело. Индивидуальное расписание требует, чтобы каждые полгода была пройдена определенная, избранная учащимися часть обязательного минимума. Оставшееся свободное время (может быть, около трети рабочего дня), насколько позволяют финансовые, педагогические и социальные условия «субсидируемой» школы отдаленного уголка Лондона, дает значительный простор, и без всякого ущерба для дела, различным преуспеваниям, начиная с дежурства на станциях спасания на водах и кончая посещением университета.

Всякие улучшения в деталях работы, как-то: уменьшение недельного числа уроков по каждому предмету, сокращение отделов в минимуме, только увеличивают количество свободного времени. Недавнее удлинение единицы рабочего времени заменой триместра семестром (полгода) облегчило в полтора раза труд по составлению общего и индивидуального расписания. Но эта внутренняя экономия не может идти особенно далеко, пока не будут уменьшены требования извне. Однако можно надеяться на новый поворот в университетских регламентациях относительно приемных испытаний. Есть также надежда, что требование всеобщего среднего образования придаст более широкое значение термину «среднее».

А. Метод и его применение в школе с числом учеников свыше 400, распределенных между младшими классами (70), «домами» (300) и VI классом (30).

1. Школьная организация включает в себе:

1) классы (горизонтальное деление) ниже и выше «домов»;

2) «дома», 5 вертикальных делений (Афины, Флоренция, Рим, Венеция, Винчестер), в которых каждая из 60 девочек проводит четыре года от 12 до 16-летнего возраста, оставаясь 4 или 5 лет с этой же самой заведующей «домом».

II. Минимум делится на отделы, 9 по каждому предмету. Из них 1 и 2 (младший школьный курс) проходятся раньше «домов» и после них;

3—7 (средний школьный курс) — проходятся в течение первых трех или четырех лет в «доме»;

8—9 (старший школьный курс) — есть работа для подготовки к «первому, школьному, экзамену» (на аттестат зрелости);

10—самый экзамен.

Работа после экзамена занимает VI класс.

III. При распределении работы по полугодиям минимум обычно делится на:

- 1) работу, выполняемую в классе;
- 2) работу для самостоятельного выполнения, занесенную на «карточки» с обозначением:
 - а) указаний, что нужно прочитать;
 - б) тем заданий;
 - в) упражнений (таблиц, диаграмм, географических карт);
 - г) типических вопросов, которые нужно проработать и на которые нужно дать ответ.

IV. При этом ведутся учетные карточки. Одна двойная карточка, $6\frac{1}{2} \times 8$ дюймов в сложенном виде, ведется в течение всего пребывания ученика в школе и таким образом используется как школьные сведения об успехах. Она хранится на руках у каждой ученицы, причем дубликат того же размера находится у заведующей «домом». На этой карточке против каждого предмета ставится цифровая отметка о проработанных отделах. Цвет ее, в добавление к звездочкам и вопросительным знакам, показывает качество работы при помощи пятибалльной системы, начиная от «неудовлетворительно» (черная звездочка) и кончая «очень хорошо» (красная звездочка). При такой постановке дела достаточно взглянуть на учетную карточку, как тотчас выяснятся успехи и качество работы как для самой учащейся, так и для ее родителей и для каждой учительницы. Запоздалые и отсутствующие отметки — все это говорит о качестве и характере работы; удельный вес и значение отметок — все это запечатлено на карточке.

Б. Принципы, скрывающиеся за этой практикой, многочисленны и находятся в самой тесной связи с нею. Их можно изложить, далеко, впрочем, не исчерпывающим образом, так:

1. Нет рядовой ученицы, ученицы, как и все. Потребности каждой девочки изменяются в зависимости от множества различных факторов, как-то: возраста, дошкольного воспитания, природных способностей, домашней обстановки, темперамента, состояния здоровья и т. д. При этом значение этих факторов еще меняется время от времени и в зависимости от предмета, так что решительно нет возможности

учесть все эти сложные взаимоотношения и их связи. И сама девочка, возможно, интуитивно сознает это.

2. Отсюда курс должен:

- а) меняться в зависимости от различия в потребностях;
- б) по возможности быть необязательным, чтобы таким образом легче могли удовлетворяться индивидуальные запросы.

3. Существенно важно, чтобы ученица сама могла установить свое отношение к предмету и чтобы ее не подгоняли и не задерживали искусственно из-за других. Это имеется в виду при прохождении каждого отдела, и этим соображением руководились при ограничении минимума.

4. Ограничение числа проходимых одновременно предметов существенно важно в целях устранения плохого перебаривания и усвоения проходимого. Преследуемая цель — разгрузка расписания — достигается тем, что предмет делится на меньшее сравнительно с числом семестров (11—13 при нормальном положении дела)¹ количество отделов (9 для большинства предметов). Каждый отдел каждого предмета заносится обычно в общее полугодичное расписание. Ученица каждое полугодие самостоятельно выбирает предмет для своего индивидуального расписания. Однако ее выбор ограничивается, во-первых, физической невозможностью одновременно присутствовать в двух разных местах; во-вторых, притязаниями других на то же место в классной комнате. Такое притязание, конечно, не является капризом, и в спокойном, благодушном признании его можно видеть воспитательный момент подготовки к позднейшей работе в обществе, где, как известно, время, подобно морскому приливу, не ждет человека.

5. В интересах подрастающего поколения желательно как можно лучше использовать наличные условия школьной жизни. Прежде всего приходится считаться с требованиями экзаменационной программы. Можно критически относиться к ее подробной регламентации, но игнорировать ее в школе нельзя.

6. Обучение в классе слишком важно, чтобы его выбросить совсем, и в нашем учебном плане оно является существенной частью, хотя и в сравнительно меньшей дозе, чем раньше. Несомненно, оно имеет воспитательное значение

¹ Обучение в лондонских окружных средних школах продолжается от 10—11-летнего до 17-летнего возраста, что дает от 12 до 15 семестров.

в смысле зарядки энергией, вдохновением, экономии труда, приучения к коллективному труду.

7. Школьные требования должны не только точно быть определены, но и ограничены. Ученица, которая берет ответственность на себя, должна знать, что ее ожидает в дальнейшем. Ей необходимо знать как минимум, так и максимум того, что она *должна* делать, и быть в состоянии сделать выбор там, где нет регламентации. Наука—дело долгое, жизнь же коротка.

8. Ручной труд и искусства играют такую роль в жизни более взрослых учащихся, какую «упражнения в практической жизни» Монтессори играют в жизни детей. В течение значительной части рабочего дня ручной труд и искусства важны как отдых от работы и стимул к ней, как способ проявить и выразить себя, как прелюдия к другим областям жизни самой ученицы и окружающего мира, чем те, с которыми ученица доселе была знакома. Они необходимы и для практических целей. Отсюда—обязательное изучение большей части одних и необязательное прохождение других видов ручного труда и искусства, как-то: токарного дела, шитья, рисования, музыки, письма, пряжи и тканья, садоводства, поваренного искусства, столярного дела.

9. Отношения к другим людям играют важную роль в воспитании. Сравнительно длительное сношение с товарищами в медленно меняющейся группе-«доме» носит в себе меньше искусственности, чем резкие перемены в условиях деления учеников на классы, и, следовательно, лучше подготавливает к жизни. Учительнице предоставляется полная возможность изучить и понять ученицу, узнать ее родителей в течение 4 лет, что невозможно при одногодичном знакомстве с классом при обычном делении на классы. Между старшими и младшими ученицами, естественно, устанавливаются общение и здоровая форма ответственности и зависимости. Умственное превосходство не есть единственный фактор, определяющий место ученицы в иерархии, какая возможна в «доме». Существующее там на изложенной основе согражданство воспитывает такие именно качества, которые необходимы для дальнейшей жизни в обществе.

В. Задачи обучения в том виде, в каком они были изложены для официальных надобностей—в 1920 г., еще до осуществления уч. плана на практике, формулировались так:

1. а) Возможно большая свобода в выборе времени для прохождения предмета в средней школе и отсюда—большая ответственность ученицы за свое собственное умственное развитие.

б) Большая однородность групп, изучающих один и тот же отдел.

в) Подъем образовательного и воспитательного значения школьной работы путем активного сотрудничества учащихся, при котором затрагиваются самые ценные стороны психики.

г) Уничтожение того вреда, который приносит ежегодная смена учительниц при классной системе, учреждением должности заведующей «домом»; она же—учительница.

2. На ряду с основными целями школа стремится добиться и других, тоже не менее важных результатов, которые можно формулировать так:

а) границы между домашней и классной работой стираются;

б) для учащихся обеспечивается пользование библиотекой и справочниками;

в) индивидуальное расписание даст простор развитию индивидуальных качеств и выработке различных типов: интеллектуального, артистического, недифференцированного;

г) вырабатывается умение использовать отдых;

д) устраняются отрицательные стороны перегрузки программ;

е) проливается свет на различные проблемы, касающиеся отдельных дисциплин, интенсивности труда, отношения физического труда к умственному и других не менее важных областей.

Примечание: Более подробные сведения об изложенном учебном плане можно почерпнуть из книги «К свободе. Говардский план с индивидуальным расписанием занятий». Изд. «The University of London Press, Ltd». Цена 5 шилл.

Вышеизложенное было перепечатано в 1923 г. с любезного разрешения Национального союза женщин-учительниц, и теперь, в 1928 г., издано вновь с некоторыми, касающимися главным образом внешней стороны, изменениями.

Очерк этот, равно как и книга, могут быть получены у автора. Graham Road, London E. 8).

Перев. Протодьяконова.

МЕТОД АННЫ КРУЗЕ

Hanna Bratt — Анна Братт
(Стокгольм, Швеция).

В течение 20 последних лет имя Анны Крузе было неразрывно связано с преобразованием подготовительной школы на ее различных ступенях. Свои мысли в этой области она неоднократно высказывала на лекциях как в Швеции, так и вне ее. Многие имели случай видеть те школьные выставки, на которые она наложила свой отпечаток. Многие также имели случай видеть, как она — с учениками и без них — проделывала свои педагогические опыты. Значительное число учителей и учительниц из северных стран посетили ее среди родной обстановки в Бруммерской школе в Стокгольме и там видели и слышали, как она работает среди своего класса то с девочками, то с мальчиками. Некоторые школы ввели в своих подготовительных классах ее метод преподавания. Редко случалось, чтобы тот, кто видел Анну Крузе за работой, остался равнодушным. Кто не был с нею, тот был *против* нее. Порой раздавалась критика, и весьма суровая. Этой критике принадлежит особое место в том развитии, через которое прошла преобразовательная работа А. Крузе. Метод Анны Крузе — это не есть нечто, появившееся в готовом и законченном виде, это, как оно вообще обыкновенно бывает, — длинный ряд мыслей, возникших за долгие годы близкого соприкосновения учительницы с детьми, мыслей, улегшихся мало-по-малу в систему, про которую можно сказать, что она «заключает в себе все правила искусства, не зная его гнета».

В чем же заключается «метод Анны Крузе»? Некоторые, вероятно, ответили бы, что это есть особый способ обучения детей чтению, и сочли бы такой ответ исчерпывающим. Другие присовокупили бы, что А. Крузе, кроме того, в первоначальное обучение математики частью ввела ряд новшеств, частью придала новую форму старым мыслям. Но, в сущности говоря, как первые, так и последние указывают только на отдельные образцы из «метода», лег-

ко доступные публике благодаря педагогическим трудам, напечатанным А. Крузе: «Метод словообразования», изданный в сотрудничестве с Лаурой Левенгиелм, «Как мы начинаем» и «Наглядная арифметика», — все труды по методике, предназначенные для учительниц; затем «Наша первая книга для чтения» и «Новая книга для чтения» — также в сотрудничестве с Л. Левенгиелм, наконец «Материал для наглядной арифметики» и маленькая детская поэма «Дети в Лесной Бухте», изданная в столь своеобразной форме, — о чем я буду говорить еще впоследствии, — что с первых школьных дней ее можно дать в руки начинающим малышам. Из названных здесь трудов следовало бы отнести обе брошюры «Метод словообразования» и «Как мы начинаем», особенно первую из них, к области истории; но если даже А. Крузе в самом способе первоначального обучения чтению значительно отошла от «Как мы начинаем», все же «Очерки из первого школьного года» проникнуты, пожалуй, более чем какие бы то ни было другие труды писательницы, веянием настроений, который главным образом является характерным для «метода Анны Крузе».

Это было осенью 1905 г., когда А. Крузе и Л. Левенгиелм начали свою работу с младшими учениками Бруммерской школы. Несколькими месяцами ранее А. Крузе вернулась из Америки, куда она была послана шведским союзом смешанных школ и школ для девочек для изучения постановки педагогического дела на выставке в С.-Луи. И вот, под свежим впечатлением американского способа обучения и американских реформ на первой школьной ступени, А. Крузе приступила к делу, но вовсе не с тем, чтобы дать точную копию американского образца. Л. Левенгиелм в том же году совершила путешествие для изучения педагогического дела в Голландии и Дании. В Копенгагене Маргрета Ленборг-Иенсен начала уже применять на практике свои преобразовательные теории в области первоначального обучения чтению, и за истекшие два десятилетия существовала, несмотря на крупные отличия, известная связь между ее методом и методом Анны Крузе.

Когда Анна Крузе объявила отжившим общеупотребительный звуковой метод и пошла своей дорогой, она тем самым главным образом шла на разрыв с механическим способом первоначального обучения чтению. Эпиграфом к «Как мы начинаем», появившемуся в печати только в 1914 году, стояли слова Песталоцци: «Пусть понятие предшест-

вует слову, мысль — выражению, и все пойдет хорошо». В этих словах выражена самая суть педагогических мыслей Анны Крузе, о чем бы ни шла речь: о первоначальном ли обучении чтению, о закладке ли основных математических понятий, об изучении ли природы в начальной школе и связанных с ним различных упражнениях для развития наблюдательности и самостоятельности.

Тот, кто имел случай наблюдать вблизи работу А. Крузе с 1905 года до настоящего времени, тот, несомненно, убедился, что каждый раз, когда она принимала первый приготовительный класс школы, она все более овладевала тем, что составляет главный нерв всякого обучения: умением развивать у детей ясное представление, которое служит как сильно работающий мотор при приобретении механических навыков.

В продолжение многих лет так называемая «доска для чтения» составляла основу метода для первоначального обучения чтению, применяемого А. Крузе. Эта доска со своими двенадцатью маленькими картинками, изображающими пчелу, розу, избушку и т. д. с названиями, напечатанными под картинками, довольно общеизвестна и употребляется еще кое-где и теперь, когда сама А. Крузе от нее отказалась. Однако основная мысль метода проведена уже и здесь: от самого предмета пчелы, розы и т. д. переходят к тому цельному слову, которое покрывает понятие. С помощью немногих сказуемых и некоторых определений к именам существительным, напечатанных на отдельной карточке, из которой дети могут вырезать нужные им слова, составлялись короткие предложения, в которых, словно в собранном со всего маленьком букете, можно было читать про самоё себя: «Сири видит розу», «Грета получила перо». Все же они видели в самый день школьного сбора свое собственное имя со словами: «добро пожаловать», напечатанными на черной доске над кафедрой.

Но рядом с этим употреблялись столбцы слов с коренными словами, как исходная точка, напр.: *изба, великий, сила, конь* и т. д., образ действия, показывающий, что вся система не вполне освободилась от старых, вошедших в традицию навыков, что, впрочем, само по себе и не являлось целью. Но по мере того как Анна Крузе все более и более захватывается верою в силу мысли, она отбрасывает в течение первых недель обучения все подпорки. Так возникает поэма «Дети в Лесной Бухте». Такая «Лесная Бухта» имеется в

каждом из пяти первых приготовительных классов Бруммерской школы. Маленький хуторок, расположенный на жестяном подносе величиною в 40×60 см, со своими красными домиками, утопающими в зелени вновь посаженных деревьев, сосен, елок, дубов, кленов и т. д., стоит уже там в день первого сбора, являясь как бы предвкушением той сказки, той песни, на которой будет строиться вся работа. В «Лесной Бухте» живут мать Бритта и ее трое детей. Там есть и куры, и корова, и овцы, и козел. Там есть озеро, по которому дети могут кататься и в котором они удят окуней для матери. А Пер старший ходит в школу и как раз учится читать, писать и считать, «с толком занимается кустарным делом»¹.

Не требуется никаких длинных предисловий, как только дети несколько попривыкли к классной комнате, чтобы повторять вслед за учительницей и выучить наизусть первое четверостишие о матери Бритте и ее детях:

Видишь ты избушку,
Это избушка матери Бритты.
В этой хорошенькой избушке
Живут Пер, и Нильс, и Стина.

А когда знаешь стих наизусть, то можешь и читать его и при желании петь, глядя на классную доску, где учительница пишет его печатным шрифтом. А потом дети получают напечатанный текст, стих за стихом, на отдельных листках,—в таком именно виде напечатаны «Дети в Лесной Бухте». Затем уже следует работа, требующая серьезного и аккуратного отношения со стороны каждого в классе. Строка за строкой, слово за словом, стих вырезается и складывается заново из отдельных слов, а на более высшей ступени составляются маленькие самостоятельные предложения из слов стиха. Рука об руку с чтением следует письмо печатным шрифтом, хорошее подспорье первому, хорошее упражнение как для развития наблюдательности, так и для руки. А в тетради для рисования зарисовываются избушка матери Бритты, ее скотный двор, лодка, на которой дети катаются, а в скором времени и все остальное. Дети ведь редко колеблются перед тем, чтобы в ярких красочных картинках изобразить мир своих образов;

¹ Ручной кустарный труд — необходимый предмет во всех шведских школах. Прим. переводчика.

под рисунками подписываются предложения, самостоятельно составленные из запаса слов, полученного из различных стихов. Таким образом вся работа детей первое время в школе представляет собой нечто цельное, будучи одновременно целым рядом разнообразных упражнений.

Что работа легка наподобие игры, с этим, несомненно, согласится всякий, кто испытал это на опыте в классе. Но это вовсе не значит, что это *есть* игра. В корне ложное представление о разбираемом методе составил бы себе тот, кто предположил бы, что его цель — расслабляющим образом внушать детям познания, без всякого усилия с их стороны. Наоборот, вся система работы такова, что она непреклонно требует от каждого большой доли самостоятельной работы, иначе он или она *отстанут* от других, причем это будет не только слышно, но и главным образом видно. Не вырезать свой стих, не сделать для вырезанных слов маленького конвертика, на котором делается для каждого стиха надпись, напр., *избушка, куры*, — это значит явно отставать. Поэтому необходимо проявлять деятельность с первого же часа. Но работа направлена так, что приходится подстать детям и, следовательно, приобретает их любовь. Что первое знакомство детей с трудом во всем носит отпечаток веселья, имеет, быть может, решающее значение на их будущее отношение к труду. Этим мы вовсе не хотим сказать, что именно разбираемая нами система работы преимущественно перед всеми другими имеет как бы монополию на установление правильного ритма в работе детей. Однако несомненно, что есть большая доля истины в суждении, которое неоднократно было высказано о методе обучения чтению Анны Крузе: наибольшая его заслуга в том, что он идет тем же путем, как и сами дети, когда они сами, без чужой помощи, учатся читать. Если это верно, то с точки зрения требований детской психологии метод заслуживает несомненного признания.

По крайней мере в течение последних двадцати лет педагогической деятельности Анны Крузе во всех ее трудах было нечто жизнерадостное, словно она совершила путешествие для исследования неведомых стран. Она обладает в немалой доле предприимчивостью путешественника-исследователя и умеет наслаждаться его радостями. Как уже было сказано выше, ее метод развивался во время работы с детьми, безразлично касалось ли это чтения, обучения основам арифметики или каких-либо других предметов. К

счастью, ей нехватает как преподавательнице одного качества, которое иной раз и представляет собой силу, но часто при воспитании детей причиняет им много зла: качества заранее составлять себе план и затем во что бы то ни стало проводить его в жизнь. Сколько грехов против детей имеет на своей совести подобная «сила характера». Анна Крузе многократно подчеркивала, что сила учительницы заключается главным образом в ее умении предоставить самим детям направлять себя в сторону естественного для них способа работы.

В введении в *«Наглядную арифметику»* говорится о желательности применения и тут, не менее чем где бы то ни было, творческого метода. «Нельзя ли попытаться и тут обратить детей в самостоятельных исследователей? — говорит Анна Крузе. — Но как приступить к делу? Дайте детям взять нас за руку и вести нас. И мы увидим, что они поведут нас по путям, на которые мы никогда не решились бы вступить, если бы они не показали нам, что эти пути вполне безопасны. Они поведут нас в такие области, куда нам казалось невозможным вторгаться. Они изменят самый предмет, перевернут весь курс, так что нам, может быть, даже покажется трудноватым представить это на рассмотрение высшего начальства».

Нельзя не почувствовать, что только что приведенные слова метят значительно дальше, чем преподавание основ арифметики. Их, несомненно, можно было бы поставить эпиграфом над общим пересмотром всех тех знаний, которые из года в год по застарелой рутине составляют содержание наших школьных курсов. Когда за последние годы стали возникать повсюду новые мысли о школьном образовании и главным образом о разумном проведении его в жизнь, то эти мысли, несомненно, находились в близком родстве с теми идеями, во имя которых А. Крузе много лет назад работала на поприще приготовительной школы. Сродни эти мысли и тем требованиям, которые ныне, можно сказать, ежедневно предъявляются психологическим исследованиям, ставящим одну веху за другой, чтобы наметить путь педагогики. Один из серьезнейших камней преткновения есть, несомненно, чрезмерная нагроможденность курсов, которая для воспитателей, внимательных ко всем опасностям, постоянно, по словам одного писателя, поднимает свою голову наподобие гидры. Много способов избавления было предложено современной педагогикой. Тот

из них, который, несомненно, больше всего обсуждался в нашей стране, есть так называемая концентрация в ее различных фазах, но и этой спасательной доски нехватает. Едва ли можно добиться целесообразного изменения иначе, как вступив на путь, ведущий к совершенно новой цели всего школьного образования, а именно цели научить детей самостоятельно и с выдержкой вникать в тот или иной предмет и тем самым развивать их работоспособность как в умственном, так и в нравственном отношении.

Во время всей своей преобразовательной школьной деятельности Анна Крузе ставила своей целью: развить в детях работоспособность, с ранних лет привить им в работе хорошие навыки, которые бы впоследствии помогли им в жизни наилучшим образом справиться с возложенной на них задачей. Если бы мы в течение всего школьного курса всегда ясно видели эту, конечную цель перед глазами, то вся работа в наших учебных заведениях, несомненно, подверглась бы оздоравливающему процессу. Вся преобразовательная работа Анны Крузе в области пригготовительной школы указывает путь к более глубокому пониманию цели школьного преподавания, которое можно было бы выразить словами: центр тяжести в том, *чему научатся* из того, *чему учат*.

В Т О Р А Я Ч А С Т Ь

ПРЕДИСЛОВИЕ.
(к выпуску 2-й части сборника)

Вторая часть сборника «Новые пути зарубежной педагогики», освещающая работу С.-Американской школы, является естественным продолжением первой, где сосредоточены материалы о новых системах организации образовательно-воспитательной работы в Западной Европе. Он дает только более детализированное развитие той же системы, построенной на *группировке* детей в школе вместо обычной классной, самостоятельности детей, и в особенности развитие методов *индивидуализации* всего процесса обучения в целом путем «создания индивидуальных программ и индивидуального темпа прохождения отдельных дисциплин» (Говард-план). Француз *Кузинэ* развивает излюбленную западно-европейскими и американскими педагогами *проблему кооперации детей* — термин, нашедший широкое применение в нашей педагогической практике.

Европейцы-педагоги говорят о социальной жизни детей как об отражении «нашей эпохи, носящей социальный характер». Вместе с тем, наряду с *Дьюи*, его предшественниками и последователями, *Кузинэ* говорит о свободе ребенка, как «свободной игре инстинктов», когда дети «лучше всего узнают жизнь, будут жить полнее и полезнее».

Можно ли видеть в этом совпадении идей какую-либо преемственность? Конечно, она есть. И здесь и там сильны отзвуки Руссо и Песталоцци, отчасти Монтессори. С той, однако, разницей, что у западно-европейских педагогов, у немцев по преимуществу, выдвигается и отражается даже на внешнем изложении влияние идеалистической философии Канта, педагогической и философской теории Гербарта; у американских педагогов — непосредственное влияние Руссо и Песталоцци — в практическом преломлении их идей и проблемы ребенка; у них более глубоко проникновение в педагогику социальных проблем современности.

Однако это не значит, что они отходят от классово-буржуазной основы своих педагогических воззрений. Менее обнаженная в своей идеалистической подоплеке, американская

педагогическая теория и практика, может быть, даже сильнее отражает на себе влияние буржуазной идеологии, пытающейся укрепить себя тверже и прочнее педагогической теорией и практикой, подчиняя ее своим классовым тенденциям. Иначе и быть не может. Каждый класс в своей самозащите и самосохранении стремится готовить себе в молодом поколении свою смену, свою поддержку.

Такова идеологическая целевая установка новой системы индивидуального обучения в американской школе. Это, однако, не исключает практического значения ее анализа и изучения как полезного метода и приема работы с детьми.

Новые методы работы, построенные на принципе ее индивидуализации, опирающиеся в то же время на групповые интересы детей, направлены к тому, чтобы усилить напряжение энергии каждой отдельной личности, в отстаивании своих классовых интересов. Для этой борьбы с классовым врагом, растущим не только количественно, но и качественно, с сплоченным пролетариатом, необходимы сильная воля и энергия, на выковывание которых для своих классовых целей много усилий употребляет буржуазия, в особенности американская.

Иногда своевременно и полезно, как это доказывает и военная тактика, уметь пользоваться оружием своего противника, направляя его против него самого.

В настоящей части сборника дается материал уже знакомых русским педагогам авторов американцев Уошборна (часть материала в сводной переработке нескольких статей) и Паркхерст (нечто новое о Далтон-плане). Новой является статья Спэна на тему о плэтун-плане, уже известном нам в русских переводах и извлечениях, но в новом практическом освещении.

Carleton Washburne. 1. Winnetka. Reprinted from «School and Society». Vol. XXIX, № 733, January 12, 1929.

Carleton Washburne. The philosophy of the Winnetka curriculum. The twenty sixth yearbook. Chapter XI.

Charles L. Spain. The Platoon School—its Advantages. The Elementary school journal. Vol. XXVI, № 10, June 1926.

Carleton Washburne. A program of individualization. The twenty fourth yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II, 1925, pag. 257—272.

Carleton Washburne. How to fit Reading to each individual child. individual instruction, for December 1928.

Helen Parkhurst. Program of study. Teachers college Record. January 1929.

Helen Parkhurst. How the Dalton plan prepares a student for adult life.

СИСТЕМА ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Первый вопрос, возникающий при постановке этой темы: следует ли сосредоточивать внимание советского педагога на проблеме индивидуального обучения, когда вся система, вся установка его целиком опираются на коллективные формы и приемы работы, на воспитание коллективных навыков, на выработку бодрого участника социалистического строительства жизни на коллективных началах? Нет ли в постановке этого вопроса некоторого, может быть, даже несознательного возврата, к «доброму» старому времени, когда личность как индивидуум в педагогике играла первенствующую роль и только дополнительно в ней, как добавочная часть, вводилась глава о выявлении ее деятельности в коллективе, о социальном сотрудничестве детей в своей работе?

На этих вопросах, сомнениях и недоразумениях следует остановиться. Вопрос о роли личности-индивидуума в коллективе в педагогическом процессе для советского педагога прежде всего имеет одно точно определенное решение, не вызывающее никаких колебаний или сомнений.

У ребенка «ты» и «он» возникают раньше «я» (маленький ребенок говорит о себе в третьем лице), да и самое «я» возникает в процессе общения. Человеческое «я» есть «я» социальное, обозначающее человека, который живет в обществе других. Человеческий индивидуум есть социальный продукт; он не абстрактная общественная единица и не столь же абстрактная внеобщественная индивидуальность, но именно вполне конкретный продукт действующей на него активной и изменчивой человеческой среды, на которую он реагирует приспособлением и уподоблением (подражательностью) то себя к ней, то ее к себе» (Блонский). «Нет существа более стадного, чем человек» (Стенли Холл). «Отдельная личность — только сгусток сжатых общественных влияний, завязанных в маленький узелок» (Бухарин).

Индивидуум познается и находит свое реальное выявление только в коллективе. Без общности нет личности. К коллективу направлена вся социальная проблема вос-

питания, и в коллективе она находит наиболее полное выражение и осуществление своих социальных задач и требований.

Отсюда для нас возможен только один вывод о методах и системах занятий: каковы бы они ни были в своей детальной постановке и отдельных приемах, все они должны быть построены на глубоком устремлении к коллективу, в нем искать более легких и ближе идущих к цели путей развертывания работы, с ним связывать занятия с отдельным ребенком и школьником.

Требуется особого только уяснения вопрос о взаимоотношениях личности и коллектива или, точнее, о месте и значении личности в коллективе не только как части этого коллектива, но и как самостоятельной единицы, особи, живущей своей индивидуальной жизнью, хотя бы в конечном счете и направленной к коллективу. Одни очень оберегают индивидуальность, сторонясь от новых коллективистических течений, другие, наоборот, создают из коллектива своего рода фетиш, забывая его основные элементы и содержание.

Интересно освещает этот вопрос Бехтерев в своей «Коллективной рефлексологии». Он оттеняет следующие черты влияния коллектива на умственную деятельность человека или, вернее, на ее результаты, подвергая анализу поведение взрослых в коллективе¹.

«Логическое суждение о сущности становится возможным с тех пор, когда индивид приобретает сверх индивидуальных представлений еще концепты, общие для многих умов и имеющие безличный и устойчивый характер. В конце концов безличная мысль возникла из коллективной мысли».

«Правда, индивиду чаще, чем группе, мы обязаны инициативой и изобретениями, но нельзя упускать из виду, что индивидуальный гений есть сам по себе продукт общества, олицетворяющий собою синтез коллективной работы, что он вдохновляется толпой, что инициатива требует осуществления при участии толпы, что изобретения делаются для толпы и без нее они утрачивают всякий смысл и что индивидуальный порыв часто совершенно бессилен, если он не поддерживается и не будет подхвачен толпой. Ясно,

¹ Новый интересный материал дает по этому вопросу книга Деринга—Психология школьного класса, с ст. проф. Аркина. Изд. Гиз, 1929 г.

что индивид без толпы или собирательной личности—ничто, как ничто и толпа без индивида. Только совместная работа индивида и толпы или собирательной личности обеспечивает прогресс. При этом каждой стороне выпадает своя доля участия в человеческом прогрессе.

Индивидуальному уму, чтобы проявить себя, нужна помощь коллектива, потому что он творит для него, он изобретает то, что полезно и нужно коллективу, он собирает материал, который ранее него подготовил коллектив, он синтезирует факты, уже подготовленные коллективом, он осуществляет то или другое дело в интересах коллектива и пользуется всеми указаниями, которые черпает из коллектива. С другой стороны, коллективный ум пользуется продуктами индивидуального ума, но он сглаживает все острые углы в его творческой работе, он устраняет излишние частности и шероховатости, имеющие то или иное значение, он обобщает работу индивидуального ума, делает ее общеприемлемой и общезначимой.

Лучшая творческая деятельность достигается путем совместного труда, выполняемого при участии индивидуального и коллективного ума, из которых первый принимает на себя подготовку и обработку материала, второй же—его критику, пополнение и обобщение».

Тот же автор дает следующую окраску процессу мышления, преломляющегося в коллективе:

«Как общее правило, суждения и решения коллектива представляются более беспристрастными, чем индивидуальные решения. Для того же, чтобы обеспечить вполне беспристрастное коллективное суждение, самый коллектив должен быть составлен из разнородных по характеру элементов».

Индивидуальная умственная деятельность, углубляясь в тот или другой вопрос и руководясь своим опытом и эрудицией, в сущности пользуется опытом коллектива, его синтезирует и из соответствующего материала делает те или другие выводы. В то же время она знаменуется творчеством в зависимости от своего опыта, эрудиции и таланта. Но на этой деятельности, как она ни плодотворна, всегда лежит отпечаток индивидуальности в той или иной мере, а при недостаточной эрудиции и широте взглядов—даже отпечаток односторонности. Вот почему наилучшие результаты получаются в том случае, если индивидуальная творческая работа подвергается обсуждению в коллективе,

где под перекрестной критикой со стороны людей, работающих в других направлениях, выводы и решения, достигнутые в тишине отдельной личностью, шлифуются, пополняются, расширяются и обобщаются»¹.

Не менее сильно влияние коллектива в эмоциональной области. В нем самый слабый, беспомощный и, казалось бы, ненужный член сознается как дорогой, и нужный, и незаменимый. Если этого нет — коллектив болен, жизнь его ненормальна. Ощущение радости пребывания в коллективе характеризует его здоровое состояние. Как же создать эту радость для ребенка и как сделать так, чтобы источником этой радости был для него коллектив? «Рождается радость тогда, когда человек чувствует, что он приближается к своей, им выбранной и им поставленной цели; но крепнет она и вырастает до высшего предела человеческого счастья и экстаза тогда, когда к своей цели шагает не одинокий человек, не индивидуум, а гармонически слитый в едином порыве труда и творчества, спаянный и солидарный коллектив. Зародить радость в душе ребенка можно лишь тогда, когда мы поможем ему приблизиться к своей собственной, им же прочувствованной, понятой и им же поставленной цели. А чтобы источником этой радости был для него коллектив, нужно, чтобы шел и приближался к этой цели ребенок не один, а в тесном, сплоченном кругу равных ему по духу сотрудников и детей. Образующийся таким образом коллектив, объединяющий родных по духу детей, связанных между собой их собственными желаниями и общими усилиями добивающихся их осуществления, будет коллективом живым, органическим, действительным источником радости и счастья»².

Горячий сторонник признания преобладающего, а иногда и исключительного значения коллективизма в жизни человека, Бехтерев, однако, ярко подчеркивает особое место и значение индивидуума в коллективе. Роль коллектива очень сильна, когда в нем скрещиваются разные индивидуальности. Каждой стороне (индивидууму и коллективу) выпадает своя доля участия в человеческом прогрессе.

Только прочно сложившаяся индивидуальность гарантирует глубину и богатство содержания коллектива. Вся-

кий коллектив ценен возможностью выявления в нем этой индивидуальной личности. На этой почве вырастает чувство личной ответственности за работу и в работе всего коллектива, сознательное и активное отношение к возложенной на отдельного члена коллектива общественной и личной задаче.

По декрету о единой трудовой школе (1918 г.), учащиеся должны научиться «оценивать способы планомерного расходования трудовой человеческой энергии и воспитывать в себе чувство ответственности как за ту часть работы, которая выпадает на долю каждого из них в данном рабочем коллективе, так и за успех всей работы в целом». По программам ГУС'а, самим детям на втором году обучения предлагается «продумать разницу между индивидуальной и коллективной работой». Заранее продумать и практически разрешить этот вопрос нужно самому педагогу. В человеческом обществе «каждый отдельный индивидуум должен дать максимум творческих усилий, чтобы все слилось в одну гармонию... Образование — стремление сформировать новое поколение как в индивидуальном, так и в социальном отношении» (Луначарский). Потом эту систему работы наш ребенок и школьник, будучи взрослым, внесет в организацию политической и социальной среды, построенной на принципах социализма и коммунизма. Вот почему, оберегая индивидуальность, нельзя, повторяю; забывать ее место в коллективе и решающую роль последнего в формировании индивидуума.

Что же дает в этом направлении система индивидуального обучения в том его толковании, какое дают ему американские педагоги? Нет никаких сомнений, что они отдают ему предпочтение перед чисто коллективистическими формами обучения. Такова их классовая идеология. Но индивидуализм американских педагогов в значительной степени отличается от индивидуализма западных и в особенности немецких педагогов с их философско-метафизическим обоснованием педагогики, с нищенством в педагогике, носящем, однако, в себе протест против деспотического семейного и государственного коллективизма (Эллен Кей), как реакции против удушения личности, защиты природы ребенка против ее искажения (Гурлитт, Винекен и пр.). Это не экспрессионизм и не неоромантизм Шаррельмана и Гансберга, выдвигающих личность — учителя как художника, творца, а ребенка — как внутренне самоопределяющуюся

¹ В. М. Бехтерев. Коллективная рефлексология. Пгр., 1921, стр. 156—210

² «Путь просвещения», 1923, № 1, стр. 154.

личность на фоне, только на фоне, социальных условий социальной среды.

Индивидуализм американской школы не столько философский, сколько практический метод применения воспитания и обучения ребенка, попытка, по удачному выражению одного педагога, «примирения индивидуальных прав ребенка с социальными обязанностями», понимаемыми, конечно, в своем буржуазно-классовом духе.

Американский историк педагогики Монро так определяет задачи и методы американского воспитания в школе и место в ней индивидуального и коллективного начала: «Новое воспитание,— говорит он,— способствует развитию свободного человека-гражданина в полном смысле этого слова». «Воспитание есть процесс развития общества; его цель — выработать хороших граждан, и она достигается наиболее полным развитием личности в индивидууме; развитие индивидуальных способностей и характера должно подготовить человека к выполнению гражданских обязанностей, к социальной жизни и к продуктивному участию — в той или иной форме — в общественной деятельности; словом, каждый человек должен научиться *служить себе, служить другим*».

Он же выдвигает новый стимул к индивидуализации воспитания ребенка — свободный интерес ребенка как исходный момент воспитательного процесса, как основу новой дисциплины. Американские педагоги настаивают «на гармонии между социальными и индивидуальными факторами».

Эта мысль находит отражение и в материалах, печатаемых ниже. Говоря об индивидууме, каждый педагог подводит его интересы к социальным задачам современности.

Уже детский сад, оберегая личное творчество детей, воспитывает в них своими индивидуализированными приемами «социальные навыки на почве взаимного общения». Для девятилеток ценно при индивидуальном труде «развитие взаимопомощи». Программа Виннетки дает «стимулы и возможности для творческой работы в известной социальной среде». Плэтун-план «дает возможность детям работать вместе, учиться сотрудничеству». Американский педагог доволен, что сокращение времени на занятия «сохраняет половину дня для общественной деятельности», что в работе школьников «происходит слияние личного успеха с успехами группы».

Так везде подчеркивает Уошборн свое отношение к индивидуальным методам работы. Он даже выражает опасение — не создаст ли эта система работы «некоторой центробежности в общественной жизни» в ущерб «культуре социального сознания». Устраняет он это опасение ссылкой на проработку групповых проектов, взаимное общение работающих в группе.

Спэн с своей стороны тоже спешит сообщить, что способ индивидуальных занятий содействует «групповому обучению».

Он приветствует возможность для учащихся широких публичных собраний в «общей зале» школы «для проявления участия в активности социального порядка».

Паркхёрст находит, что Дальтон-план дает возможность «не только расширять знания, но заставлять знания служить человеку с той целью, чтобы каждая личность могла получить свободу для наивысшего использования своих способностей».

«Взаимодействие групповой жизни при этом плане означает непосредственную живую связь между младшими и старшими учащимися, разнообразные контакты, организацию столь обширного характера, что те же законы движения и интереса, которые управляют жизнью общины вие школы, повидимому, функционируют и в дошкольной общине. Личности не изолированы, и их не учат отдельно согласно какой-либо доктрине чисто индивидуального обучения, но личности являются ответственными, действующими членами группы, которые, даже работая индивидуально, чтобы удовлетворить свою потребность, или работая, чтобы исправить свои слабые места, или делая исследования, делают это с такой социальной установкой, что они покидают группу только для того, чтобы быть в состоянии внести в нее что-либо».

Индивидуальное обучение в американской школе, таким образом, вовсе не исключает направления его на коллективную проработку учебного материала, не ставит за скобки задачи социального воспитания, подготовки школьника к участию в современной общественной жизни.

Но это не те задачи, какие ставит наша советская общественность к воспитанию индивидуума для общества.

Понятие социальности мыслится американским педагогом как общая формула жизни без ее классового расчленения (см. выше цитату из Монро). Социальная среда

детей или противопоставляется или, в лучшем случае, только стоит рядом с социальной средой взрослых, стоит особым, если и не замкнутой от внешнего мира, то во всяком случае со своим своеобразным внутренним укладом жизни. У нас школа и социальная среда сливаются в едином широком педагогическом процессе, однако не нарушая цельности и своеобразия возрастных особенностей детской среды, не обезличивая ее.

Американский педагог нередко весьма критически относится к современному социальному общественному строю, но ищет пути изменения его в примирении классовых интересов, *только путем воспитания* общественной творческой личности со всем ее богатым индивидуальным запасом сил и энергии, чтобы творить новую жизнь, а не путем революционного разрушения старого строя жизни и *замены* его новым. Это — с одной стороны. И с другой — это самое творчество жизни, устремленность к ней являются не органической частью жизни самой школы и приемов ее работы, а прибавочным, дополнительным элементом, без которого, однако, современная школа жить не может. Отсюда, например, у Уошборна проскальзывает мысль о том, что в школе ученик только «учится» сотрудничеству, а не живет той же жизнью, какую должна жить кооперированная окружающая школу среда.

Оригинально и с своей классовой точки зрения последовательно, например, Паркхёрст объясняет природу современных забастовок. Она отмечает растущие противоречия жизни: «Повсюду недоразумения и недостаток опыта. Индустриальный рабочий угрожает, потом бастует, отказываясь работать; работник-учащийся уклоняется от работы, а затем восстает и отказывается учиться не потому, что задания слишком трудны или были бы сами по себе неприятны, если бы рабочий мог попробовать проработать их собственным способом; оба ряда рабочих отказываются потому, что условия, при которых они работают, задерживают те силы, которые позволили бы им освободить и выразить то внутреннее побуждение, которое необходимо для выполнения всякого задания».

Может быть, психологический фон, освещающий картину забастовки, и верен, но это освещение очень одностороннее; в нем вовсе отсутствует социально-экономическая основа, или, вернее, чувствуется оценка забастовки с своей классовой точки зрения, затушевывание ее социального значения:

Все это очень характерно и типично даже для таких корифеев современной американской педагогики, каким является Д. Дьюи.

Иной точки зрения на новые течения в Америке в области приемов и методов обучения у нас и быть не может: мы весьма часто находим наиболее четкое объяснение наших методов работы в их идеологическом обосновании, в их целевой установке.

А раз это так, то в чем же ценность и интерес публикуемых нами американских работ? «Актуальными вопросами советской педагогики являются теперь дидактика, методика, педагогическое мастерство... С этой стороны знакомство с западной педагогикой нужно советскому учителю... Технику ее нам следует изучать так же, как и технику капиталистической индустрии». Такое предисловие предпосылает редакция «Работник просвещения» книге проф. Кагарова — «Современное педагогическое течение в Западной Европе и Америке» (изд. 1928 г.). Те же мотивы оправдывают появление «Новых путей зарубежной педагогики».

И Уошборн, и Спен, и Паркхёрст дают нам хорошие, пережитые ими опыты новых приемов школьной работы, где индивидуалистический подход к ней не исключает привнесения в нее и начал коллективизма, кооперации.

Статья Уошборна о Виннётке не является в русской педагогической литературе новинкой. О ней по более ранним материалам того же Уошборна дал сжатые сведения проф. Кагаров в цитированной выше книге¹. Настоящая статья Уошборна дает конкретное описание практики и техники индивидуального обучения на основании личных наблюдений, начиная с детского сада и последовательно до средней школы. В детском саду автор особенно увлекается проявлением детской активности. Он видит в этом влияние Монтессори, но вместе с тем приветствует отсутствие некоторой «преднамеренности» ее системы, как бы несколько связывающей детей. Он хочет, чтобы они были всегда «самими собою».

Наблюдение и изучение среды занимают в детском саду Виннётки почетное место. Он «воспитывает социальные навыки на почве взаимного общения». «Каждый делает свое собственное дело», «каждый ребенок может сам учиться, сам исправлять работу».

¹ См. также «На путях к новой школе», 1926 г. № 5—7 ст. Туро.

На детях-девятилетках, по наблюдению автора, чувствуется «печать свободы и приятной и серьезной работы». Дети в школе, быстро овладевающие известной частью предмета, могут быстро идти вперед, не дожидаясь всех остальных.

Автор дает подробное описание тестов, которые прорабатываются самими учащимися и дают самопроверку их работы, обеспечивая им самостоятельность в занятиях и оберегая их личную инициативу. «Ребенок самостоятельно идет от ступени к ступени». «Нет связанности и принудительности в занятиях».

В конце своей статьи Уошборн так резюмирует свои выводы о значении метода работы Виннетки: «1) каждый ребенок имеет право на овладение теми знаниями и умениями, которые потребуются ему в жизни; 2) каждый ребенок имеет право жить естественной, счастливой и полной жизнью, свойственной ребенку; 3) человеческий прогресс обуславливается полным развитием всех способностей, заложенных в каждом индивидууме; 4) благосостояние человеческого общества требует развития жизненного социального сознания в каждом индивидууме».

По его словам, «удачно, или нет, но, быть может, школы в «прекрасной стране» — в Виннетке — попытаются быть местами, где дети живут счастливо, где они имеют свободу творить, свободу жить социальной жизнью, свободу выявлять себя как дети и где в то же время они научным путем подготавливаются к участию в окружающей их жизни».

При чтении этих строк, а также некоторой восторженности автора при описании в начале статьи гармонии интересов, какая царит в Виннетке, советский педагог все же чувствует, что в эту картину «прекрасной» страны жизнь вносит много коррективов и меняет фон картины, что бедняки и мелкие служащие, о которых вынужден говорить в своей статье Уошборн, не имеют всех достаточных данных, чтобы во всей полноте использовать и осуществить в воспитании своих детей всю эту систему Виннетки. Школа Виннетки несомненно носит классовый характер. Мысль — сделать ребенка через обучение и в процессе его «счастливым» — заслуживает внимания, но это «счастье» выковывается в классовой борьбе и приходит как результат победы в этой борьбе.

Вот как характеризует проф. Кагаров результаты применения приемов обучения Виннетки: «1) процент отстающих

в школах Виннетки ниже, и отстающие по своим успехам все же выше таких же учеников в других школах; при этом они все-таки быстрее подвигаются вперед, чем если остаются на второй год в том же классе; процент же нормальных учащихся здесь выше; 2) более одаренные дети могут пройти восемь школьных ступеней в 4—5 лет; общее количество таких опередивших свой возраст учеников не выше, чем в других школах; 3) большинство учащихся может пройти курс 8 классов в течение 6—7 лет; 4) дети обнаруживают больше интереса к работе, что значительно облегчает поддержание дисциплины в школе; 5) занятия приобретают более углубленный характер, и вся система знаменует собою внедрение принципов НОТ'а в школу; 6) время, потребное для проработки общих основ образования, значительно меньше, чем в других школах, что дает возможность увеличить время, отводимое для свободного творческого труда».

Автор далее находит, что Виннетка-план более, чем Дальтон-план, своими коллективными приемами работы подходит к точке зрения советской педагогики и особенно ценен разработкой своей техники. Однако и он подчеркивает некоторую «неспаивность» в единое органическое целое индивидуального обучения с групповыми занятиями школьников.

Статья Ч. Л. Спэна о плэтун-школе или плэтун-плане отчасти продолжает развивать тему и материалы о школе Вирта в Гари, данные в известной книге Д. Дьюи «Школы будущего», но развертывает и углубляет так же, как Уошборн, технику этого плана. При оценке этого плана обычно обращает на себя внимание прежде всего заманчивая внешняя сторона его постановки — широкое использование школьных зданий в несколько смен без нарушения нормальных занятий, с большой экономией помещения и оборудования школы: в здании емкостью на 18 групп могут заниматься 24 группы¹.

Статья Спэна характеризует внутреннюю педагогическую работу школы. Эта школа или этот план вовсе не исключает программности занятий, необходимости дать известный объем знаний и умений. Он должен быть в школе. Плэтун-план организует наибольшее использование ребен-

¹ Самое название плэтун-школа — школа «взводов» — говорит об этом сменно-повзводном занятии учеников, в школе.

ком при своей самостоятельности работы всего кадра специалистов-педагогов, посещая и работая в их кабинетах. В то же время ежедневно к его услугам зал или аудитория для коллективных занятий, для подготовки и наметки его общественных заданий.

Стройностью занятий объясняется то обстоятельство, что в плэту-школе гораздо меньше неуспешности и отставаний, чем в школе обычного типа.

Она «облегчает индивидуальное обучение и использование индивидуализированного материала, содействуя в то же время групповому обучению, коллективному устному усвоению, развивает коллективные навыки, пробуждает активность учащихся вообще, содействует развитию измерения и тестирования, вообще вызывает все лучшие, наиболее активные формы педагогической практики».

Следует подчеркнуть богатое использование при плэту-плане специализации педагогов в противовес их энциклопедичности использования при обычной классной системе занятий.

В цитированной выше книге проф. Кагарова (стр. 206—211) приведены общие сведения об организации этой системы занятий на основании более ранних работ Спэна¹. Он, между прочим, приводит точное распределение дня в этих школах, которого нет в настоящей статье Спэна:

Взвод А.		Взвод Б.	
8 ¹ / ₂ —10—классные занятия.	} спец. занятия.	8 ¹ / ₂ —9	} специальные занятия.
10—10 ¹ / ₂		9—9 ¹ / ₂	
10 ¹ / ₂ —11	} спец. занятия.	9 ¹ / ₂ —10	} классные занятия.
11—11 ¹ / ₂		10—11 ¹ / ₂	
11 ¹ / ₂ —12 ¹ / ₂ —полуден. перерыв.		11 ¹ / ₂ —12 ¹ / ₂ —полуден. перерыв.	
12 ¹ / ₂ —2—классные занятия.	} спец. занятия.	12 ¹ / ₂ —1	} специальные занятия.
2—2 ¹ / ₂		1—1 ¹ / ₂	
2 ¹ / ₂ —3	} спец. занятия.	1 ¹ / ₂ —2	} классные занятия.
3—3 ¹ / ₂		2—3 ¹ / ₂	

Школьный день начинается в 8¹/₂ часов. Группы взвода А направляются прямо в классные комнаты, где и остаются до 10 часов, в то время как группы взвода Б в течение трех получасовых уроков занимаются в специальных помещениях. В 10 часов оба взвода сменяют друг друга. Учащиеся взвода А принимают участие в работах специ-

ального характера в течение трех получасовых периодов, в то время как ученики взвода Б занимаются 1¹/₂ часа в классе. От 11¹/₂ до 12¹/₂ продолжается большая перемена, во время которой дети завтракают. По тому же принципу построены занятия и после перерыва.

Расписание занятий в одной из групп представляется в следующем виде: 8¹/₂—9—чтение, 9—9¹/₂—арифметика, 9 ч. 30—9 ч. 50—чистописание, 9 ч. 50—10—малая перемена. Далее классные занятия сменяются работой в специальных помещениях: 10—10¹/₂—в читальне, 10¹/₂—11—в аудитории, 11—11¹/₂—на площадке для игр. После большой перемены, от 12¹/₂ до 1 ч.—чтение, от 1 до 1 ч. 20—упражнение в правописании, от 1 ч. 20 до 1 ч. 30—арифметика, от 1 ч. 30 до 1 ч. 50—чтение, от 1 ч. 50 до 2 ч.—малая перемена. Затем идут специальные занятия: от 2 до 2¹/₂—литература, от 2¹/₂ до 3—гимнастика, от 3 до 3¹/₂—природоведение.

Следующие статьи Уошборна—«Программа индивидуализации» и «Как выбрать подходящее чтение для каждого ребенка»—целиком вводят в технику индивидуального обучения.

Термин «программа» в статьях Уошборна и ниже в статьях Паркхёрст не совсем отвечает тому понятию, какое мы с ним соединяем. Это—не содержание занятий, не изложение их в известной системе, но это и не приемы занятий, техника их. Это скорее—метод занятий, обусловленный содержанием их, или система занятий, вроде комплексной системы. Паркхёрст называет Дальтон-план тоже «программой». В статье также сохраняется довольно необычный термин обозначения активности детей во множественном числе—«детские активности», потому что здесь автор имеет в виду активность не как момент, завершающий известную деятельность ребенка, а весь ее процесс в целом. К этому термину он присоединяет нередко эпитет «социализованные» активности, постоянно указывая на систему кооперирования занятий детей.

Большое место в статье Уошборна занимают характеристика и проведение *тестов* в занятиях учащихся как материал по самопроверке. Автор постоянно сопровождает их ссылкой на американские чрезвычайно богатые материалы этих тестов, конечно, мало пригодные для наших школьников, главным образом по темам и своему содержанию. У нас пока только имеются попытки в этом направлении. Можно рекомендовать, между прочим, книгу Ле-

¹ The Platoon School by Ch. Spain, New York, 1924.

витова—«Элементы методики чтения», где освещается и вопрос тестирования чтения¹.

Литература о Дальтон-плане у нас чрезвычайно обширна. Но статья *Паркхёрст* дает и нечто новое: приближение работы по Дальтон-плану, от средней к высшей школе, к колледжу, что при современной постановке у нас вопроса о рационализации занятий в вузах очень ценно для нас. Она ставит также вопрос — как Дальтон-план подготавливает учащихся к самостоятельной жизни,—тема, не всегда стоящая в разрезе оценки Дальтон-плана. По мнению Паркхёрст, юноша «постепенно создает в себе внутреннего человека, способного работать в мире взрослых, снабженного навыками, которые полезны, могут сделать работу радостью, а замысел—реальностью».

В статье «Программа занятий» автор выдвигает социализирующее значение Дальтон-плана.

Что же может дать этот заграничный опыт нашей массовой школе и массовому учителю? Проблема индивидуального обучения должна у нас занять должное место в школе как органическая часть коллективно-групповой работы школы, как насыщение ее элементами богатой инициативы и самостоятельным творчеством отдельных входящих в состав коллектива членов. Новые методы устраняют из коллективной работы опасность потери отдельными членами коллектива своего лица, затирания их более активными товарищами.

Техника ведения индивидуального обучения не настолько сложна, чтобы в ней не мог разобраться рядовой учитель. По Виннетка-плану учителю надо усвоить план занятий в их преемственной связи: 1) составление программ и заданий, уточнение каждого из них до отдельных деталей, 2) составление тестов для самопроверки, 3) для тестов должен быть подготовлен материал, доступный ученику, чтобы он мог его самостоятельно проработать.

На свободные творческие занятия ученик, по Виннетка-плана, обычно тратит 42%, на классные—11%, на индивидуальный труд—30% и на остальные виды занятий—17%.

При отсутствии техники составления тестов учитель может применить здесь прием, известный в нашей методи-

ческой литературе,—выработку контролирующих вопросов к заданиям,—так чтобы сам ученик мог их поставить без указаний учителя, сам найти к ним ответ, сам проверить себя и найти свою ошибку. Можно рекомендовать педагогу на основании материала настоящей книги делать опыты и пробы эпизодически с учениками. Дело центра, исследовательских институтов и объединений, высшей школы и опытных практиков-педагогов выработать для этой цели русские тесты и руководства для учителей к нашим рабочим книжкам. Было бы полезно издать примерные в извлечении тесты американской школы по отдельным темам и циклам занятий.

Кстати сказать, американские педагоги учитывают некоторые трудности иметь готовые комплекты печатных тестов для всех групп учащихся, для всех видов работы. Они допускают, например, упрощенный вид написания тестов, на классной доске.

Для советского просвещенца становится доступной идея постепенности проведения нового приема обучения по всей системе школ, начиная детским садом и кончая средней и высшей школой. Когда мы говорим о трудности применения его в школе, мы забываем, что эта трудность только тогда полностью устранится, когда каждая новая ступень работы будет опираться на прежний опыт ученика. Необходимо поэтому, чтобы учитель начал свою систему работы—повторяю, сначала, может быть, эпизодически—с первого года обучения, а не с старших групп. Не нужно думать, что со старшими легче работать по новому методу. Все зависит от выбора материала и постановки вопроса, соответственного возрасту, развитию, объему знаний учащихся.

Когда учитель перейдет к конкретным примерам в области, например, обучения чтению, он увидит, что некоторые приемы занятий целиком могут быть применены в нашей практике: система проверки прочитанного, практика чтения про себя и громкого и т. д.

От иностранных образцов мы не должны требовать, чтобы они служили нам для прямого копирования их. Напомню сказанное об этом в первом сборнике «Новые пути зарубежной педагогики»: «Новые заграничные идеи и методы работы нужно брать постольку, поскольку они прививаются на нашей почве и поддаются акклиматизации в

¹ Изд. «Пед. курсы на дому», 1927 г., № 16—18.

нашей среде»¹. Под этим общим лозунгом редакция нашего издания дает и эти новые материалы массовому учительству. Оно должно суметь претворить новый опыт в нашу жизнь, использовать его соответственно нашим задачам и целям школы.

Н. Н. Иорданский.

ВИННЕТКА

C. Washburn—К. Уошборн.

Виннетка — маленький городок, предместье Чикаго. Слово «виннетка» на американско-индейском языке значит «прекрасная страна». Виннетка лежит на берегу озера Мичиган, где некогда рос дубовый лес. Это — пригород из красивых домиков, окруженных садами и лугами, кустарниками и оставшимися старыми дубами. Улицы, иногда извилистые, обсажены кленами и вязами. Здесь нет факторий, нет гостиниц и меблированных комнат. Люди устремляются в Виннетку, как в хорошее место, где их дети могли бы вырасти счастливыми, чистыми, могли бы стать настоящими мужчинами и женщинами. Мужчины из Виннетки большею частью работают в конторах и факториях Чикаго. Обладая достаточным заработком, они в состоянии иметь собственные дома, большие или маленькие, с некоторым количеством земли вокруг дома. В Виннетке есть и бедные люди, редко встречаются совершенно неимущие. Город с 12 тысячами жителей должен иметь свою канализацию, соответствующих рабочих, своих уличных метельщиков, работников в небольших лавках, клерков в местных сравнительно больших магазинах. Эти люди живут в Виннетке в маленьких домах, с небольшим садом и также лугом.

Богатые и бедные посылают своих детей в общественные школы Виннетки.

Три из этих школ представляют собою элементарные школы для детей в возрасте от 5 до 11 лет. Есть младшее отделение средней школы (high school) для детей от 12 до 13 лет. Из этого отделения дети переходят в городскую среднюю школу, организованную для детей Виннетки и трех других пригородов приблизительно такого же типа.

Школьные здания в Виннетке новые, чистые, с большим количеством воздуха и света, привлекательны как снаружи, так и внутри. Каждое из них окружено деревьями, кустарниками и лужайками, с большим пространством для детских игр. Внутри они хорошо оборудованы подвижной мебелью. Комнаты для маленьких детей похожи на уют-

¹ «Новые пути зарубежной педагогики», изд. «Раб. просв.», 1927 г., стр. 7—17.

ные домашние комнаты, с цветами, с занавесками, с золотыми рыбками в аквариумах, с птицами.

Войдем в одно из этих зданий и будем наблюдать детей за работой.

Входим в детский сад. Около огромного окна, обращенного на юг, сидит учительница, окруженная учениками, внимательно слушающими рассказ. Круглые столы, за каждым из которых может поместиться от 12 до 15 детей, стоят посредине комнаты. Скоро дети садятся за эти столы, начинают лепить из глины, рисовать карандашами, работать с строительным материалом. Некоторые дети — в маленькой комнате рядом. Они заняты изготовлением игрушек (при помощи пилки и других инструментов): мальчик берет ящик, вбивает гвоздь и пытается сделать стул, девочка делает кровать для своих кукол. Дети свободно передвигаются, выбирая более удобное место для проявления своей активности. В детском саду много духа Монтессори, но почти совсем нет ее материалов. Можно видеть некоторые дары Фребеля, но они употребляются детьми только как игрушки.

После 40—50 минут свободного проявления активности дети сходятся вместе для пения и некоторых ритмических упражнений. Затем они идут с учительницей собирать разные семена, если они в это время падают с деревьев, или почки, если они набухают. Или же они посещают магазины и смотрят, как продаются вещи, или же идут в молочную и наблюдают, как молоко разливается по бутылкам.

Детский сад не преследует каких-либо академических целей. Он существует в Виннетке, как и во многих других местах Америки, для того, чтобы воспитать в детях социальные навыки на почве взаимного общения, в условиях здоровой обстановки. Он стремится также дать возможность проявлять детям свое творчество, вообще быть самими собой в наибольшей мере.

Пойдем теперь в отделение первой группы, к шестилетним мальчикам и девочкам.

Дети сидят за маленькими столиками, окрашенными в кремовый цвет и покрытыми цветными с бахромками скатертями, на которых дети вышили различные узоры. Если мы посмотрим кругом, мы увидим рисунки, сделанные детьми, увидим иллюстрации к услышанным рассказам, заметим рисунки с изображением предметов, которые дети видели во время своих экскурсий. Эти рисунки на больших листах

бумаги, размером от 18 до 24 дюймов. Каждый из них помещен в рамку самой простой работы, сделанную самими детьми и свободно декорированную ими.

Мы видим детей за работой, причем каждый делает свое собственное дело. Один запоминает целые фразы, другой — отдельные слова, третий применяет свое знание слов к пониманию рассказа в учебнике. Очень немногие дети делают совершенно одинаковую работу.

Постановка работы такова, что каждый ребенок может сам учиться и сам исправлять свою работу. Их увлечение своей работой, когда они сидят, склонившись над столами, или их передышка, когда они на короткое время прекращают работу, чтобы поболтать друг с другом, носят совершенно детский характер. Учительница ходит среди них, смеется с одним, поощряет в работе другого, иногда собирает маленькую группу и объясняет ей что-нибудь в связи с работой. Вся атмосфера комнаты носит печать свободы и в то же время и серьезной работы.

Потом, быть может, наступает время, чтобы выпить молока. Дети берут бутылочки с молоком, и каждый из них пьет через соломинку, слушая в то же время какой-нибудь рассказ учительницы.

Теперь время для работы на маленькой ферме, которую дети сами строят. Они были на настоящей ферме в деревне и видели и гумна, и коров, и кур, и свиней. Они желают создать своеобразную ферму в своей классной комнате. Один мальчик принес из дому большой ящик, который он хочет сделать основой для гумна. Некоторые вылепили маленьких животных из пластилина или из глины. Другие нарисовали картины с изображением того, что они желали бы видеть на ферме. Все имеют определенное представление о том, что их интересует в данный момент. Все втягивает их в определенную дискуссию. Они принимают определенные решения и начинают работать пилой, молотком, кистью, глиной, опять с полным увлечением новыми занятиями.

Проведем теперь большую часть дня в четвертом отделении, наблюдая активность 9-летних детей. Мы приходим в комнату утром, пока еще не собрались дети. Дети входят в комнату совершенно свободно, без всяких стеснительных формальностей. Каждый садится на свое место и вынимает из ящика материал для своей работы. Проходя мимо детей, мы видим, что некоторые из них заняты арифметикой. Меньшая часть занимается другими предметами. Мы останавли-

ваемся около столика Чарльза, сына местного мясника. Как почти все дети, он имеет розовые щеки, вполне прилично одет, чувствует себя вполне непринужденно и естественно. Он приступает к делению больших чисел. Он смотрит в свою книжку-тетрадь и видит простое объяснение, написанное на понятном для него языке. Объяснение ведет его на один шаг вперед. Оно показывает ему, как он может делать на бумаге то, что он раньше делал в уме при делении небольших чисел. Ученик видит несколько хорошо разработанных примеров. Он берет свою бумагу и старается выполнить работу самостоятельно. Потом он сравнивает свою работу с тем, что он видел в книге. После одной или двух неудачных попыток в работе Чарльз обращается к следующей странице упражнений. Первое из них носит заголовок А. Он работает над этим заданием, в отдельных случаях заглядывая в более раннее объяснение, в особенности, если он в чем-либо сомневается. Когда он заканчивает 8 или 10 примеров, заключающихся в этом задании, он в конце страницы видит примечание: «Для ответа смотри стр. 9». На 9 странице он видит все примеры, сработанные им. Он сравнивает сделанное им с тем, что он видит, и убеждается в том, что у него правильно и что неправильно. В таком же виде идет следующая самостоятельная работа и такая же связанная с ней проверка. Чарльз увлечен своим делом. Если он испытывает какое-либо затруднение при понимании объяснения в книге, он подходит к другому, более успевающему ученику и просит его помочь. Если эта помощь не удовлетворяет его, он обращается к учительнице.

Мы не будем входить в подробное изображение работы других учащихся, которые работают приблизительно в том же духе, как и Чарльз. Они так же самостоятельно работают и так же самостоятельно исправляют свои ошибки. Скажем только, что учительница постоянно среди учеников. Она работает вместе с ними, помогает им в затруднительных случаях, стимулирует одних, побуждает к соревнованию других, особенно таких, которые немного ленятся, — вообще она учит их каждый момент, но никогда не обращается лекционно к классу как к целому и никогда не получает от него общих ответов.

Занятия арифметикой продолжаются минут 40—50. Некоторые раньше закончили арифметическую работу и приступили к занятиям по языку. Здесь опять занятия орга-

низованы так, что дети, быстро овладевающие известной частью предмета, могут быстро идти вперед, не дожидаясь всех остальных. Поэтому мы можем здесь встретить детей различных отделений. Вот ученик, начавший работу 5-й группы, хотя он до сего времени сидел в 4-й группе. А вот другой, который еще не закончил работы 3-й группы. Каждый ребенок идет свойственным ему темпом. Каждый ученик, по выполнении определенных задач в практике языка, должен выполнить особенный диагностический тест или особую задачу, которые более полно вскрывали бы положительные и отрицательные моменты в усвоении материала. Эти тесты или задачи совсем не имеют в виду внешней квалификации ученика, а служат только выяснением того, в чем нужно помочь ученику. Поэтому этих тестов не боятся, а их просят.

Но вот наступает время игры. Дети из нескольких команд отправляются в места для игр. Их ожидает здесь специалистка-руководительница. Она помогает им организоваться в пары для некоторых состязательных игр. Во время игры она помогает им постепенно выработать идеалы спорта, добрых товарищеских чувств, игры в состязающиеся партии. Место игры не является только местом для отдыха и физической культуры. Оно также является местом, где зарождаются определенные идеалы, где дети развивают в себе специальный дух, где они учатся настойчивости и соревнованию.

Время игры истекло. Эти дети возвращаются в классы, а на их место идут другие. В классах дети занимаются пением. Они поют не специально детские песни, а старые народные песни — немецкие, русские, испанские, английские, или же некоторых выдающихся композиторов. Технические музыкальные упражнения оставляются только для тех, кто намерен специализироваться в музыкальных занятиях. Иногда учительница читает вслух какой-нибудь рассказ или какое-нибудь поэтическое произведение, которое тут делается предметом общего обсуждения.

Затем наступает время для общего собрания. Дети направляются в особую большую комнату, куда собирается до 200—300 человек. Дети свободно обсуждают здесь (предварительно выбрав председателя и секретаря) какой-нибудь, большей частью деловой, вопрос, интересующий их в данный момент (вопросы об устройстве стереоскопа, военного пистолета и т. п.). Но мы сейчас не последуем за

детьми, а вновь вернемся в 4-е отделение, где идут занятия по орфографии.

Ученик открывает свою тетрадь, где помещены слова, ранее изучавшиеся им и нередко вызывающие ошибки при их начертании. Известный нам Чарльз дает список 6 слов, которые он изучал вчера, своему соседу Вальтеру; последний диктует эти слова Чарльзу. Потом Чарльз диктует Вальтеру слова, которые последний учил вчера. Оба мальчика исправляют свою работу, помогая друг другу. Затем каждый из них начинает учить слова на завтра. Учительница в это время ходит среди учеников и дает им советы, каким образом легче достигнуть правильного начертания слов, ободряет одних, помогает другим.

Но вот уже время чтения. Каждый ребенок читает свой материал, работает индивидуально. Учительница ходит среди них, заставляя кого-либо читать ей. Но они более громко читают только ей, а не всему классу. Она дает им необходимые указания. Некоторые из учеников, окончив свое чтение, делают письменную работу на основе прочитанного и таким образом упражняются в изложении.

Обратимся теперь к изучению общественных наук и направимся в 6-ю группу, где мы увидим работу 11-летних учащихся. Мы впервые встречаем здесь совместную работу над совершенно тождественным материалом. Правда, некоторые уже прочитали рассказ о викингах, другие еще не закончили этого чтения. Изучение викингов включает в себя как историю, так и географию этих смелых норвежцев, ибо нельзя понять викингов, не имея сведений о стране, в которой они жили. В школах Виннетки история и география—всегда один, а не два предмета. Жизнь народа всегда проходит в каком-то определенном месте. Для участия в этой жизни география необходима не менее истории. Если мы посмотрим на материал изучения, то сразу увидим, что он написан просто, ярко, интересно. Мы убеждаемся, что картинные изображения этой отличной от нас цивилизации настолько живы, что ученик как бы сам переживает все это в своем личном опыте. Читая о викингах, ученик чертит карты или отмечает в картах, где жили эти герои, указывает топографию этой страны, обозначает их путешествия. После этого ученик переходит к выполнению особого теста или особой задачи, где он закрепляет свое знание о предмете. Затем он обращается к учителю за бо-

лее полным или диагностическим тестом, который в еще большей степени выявляет результаты работы ученика.

Но и при изучении общего материала, в области социальных наук, тоже можно вызвать известное индивидуальное творчество. Так, при изучении жизни викингов дети стараются вообразить себя живущими в ту эпоху, удивительных приключений. Ученики решили устроить особый «день викингов» и для этой цели стали превращать свой класс в праздничную залу викингов. Они воздвигают трон, на котором должен сидеть вождь викингов. Две девочки делают ковры, которые должны висеть по бокам трона. Каждый мальчик работает над щитом для этого вождя, делая его по своему плану. Одна группа работает над лодкой для викингов; другая группа пошла во двор, где складывается ненужный хлам, чтобы найти там что-нибудь для украшения праздничного стола викингов. Некоторые девочки стараются вычитать из книг, чем питались викинги. Руководитель пластических искусств вмешивается в эту работу и помогает им в изготовлении ковров и щитов, отвечая в то же время на жадные вопросы девочек относительно изготавливаемых костюмов. Дети во время работы поют старинные народные норвежские песни, с которыми они познакомились на уроках пения и музыки. Они предлагают петь их и на празднике. Один мальчик замечает, что его отец, работающий в мясной лавке, может принести им рога быка. Они собираются разрисовать эти рога и пить из них. Таким образом, каждый ребенок стремится обнаружить ту или иную активность и вообще выявить себя, постоянно выступая в условиях совместной работы.

Зайдем, наконец, в младшее отделение средней школы. Здесь с первого раза много общего с тем, что мы видели в более младших группах. Мы также видим здесь детей, выполняющих в известное время индивидуальную работу, в процессе овладения известными знаниями и умениями. Мы опять встречаем здесь те же диагностические тесты для каждой единицы работы. Мы снова видим то же отсутствие общего чтения и общих ответов, встречаем свободу и естественность в педагогическом процессе. Но в этом отделении есть и нечто новое—именно распределение работы по отделам или между несколькими учителями. Дети с одним учителем проходят арифметику, с другим—английский язык, с третьим—общественные науки. Это отделение в своих разнообразных помещениях хорошо оборудо-

довано для типографской работы, для работы по металлу, по дереву, для токарной работы, для гончарных изделий и т. д. Мы видим здесь библиотеку, где дети учатся библиотечковедению. Здесь есть и комната для кулинарных занятий, для шитья, комната для естественно-научных занятий. Но мы кратко остановимся на одном виде занятий, которое называется биологией. Здесь изучается развитие жизни на земле—от амебы до человека. Здесь много уделяется места явлениям человеческой жизни. Здесь дети совершенно свободно знакомятся с процессом воспроизведения у человека. Они изучают функции и гигиену производящих органов, они могут свободно задавать в связи с этим разные вопросы. Здесь нет никаких уклончивых или замаскированных ответов. Вся атмосфера класса насыщена чистотой, откровенностью, серьезной научной настроенностью. Проблема пола изучается здесь не только биологически, но и в социальном аспекте. Свободно обсуждаются здесь вопросы поведения. Занятия по биологии часто превращаются в занятия по этике. Все дети седьмой группы принимают участие в этих занятиях. Мальчики и девочки занимаются в разные часы дня.

Обозревая дальше характер занятий в этих школах, мы убеждаемся, что нет какой-либо связанности и принужденности в этих занятиях. Одна половина учебного дня проводится в учебных классных комнатах, а другая половина посвящена некоторым свободно выбираемым занятиям или специальным курсам, связанным с известным специальным опытом. Ученик принимает участие в играх, особенно состязательных. Он участвует и в оркестре, и в клубе для различных развлечений. Он проявляет себя и в некоторых формах творческой работы. Перед ним от 25 до 35 видов занятий, из которых он выбирает то, что больше всего соответствует его потребностям и интересам.

Каждая учительница ведет учет всем этим занятиям при помощи особого листа. Там отмечается успешное или неуспешное выполнение заданий каждым учеником. Результаты таких отмечаний выступают в виде специального графического изображения. Все ученики имеют специальные учетные карточки. На оборотной стороне этих карточек есть особое место для характеристики общего отношения к делу каждого учащегося. Карточка эта заполняется путем совместного обсуждения этого отношения между учительницей и учеником. В этой карточке отмечаются

естественная уверенность ученика в своих силах, его склонность к инициативе, групповой дух работы, его любовь к порядку, его вежливость или благодушие и т. п. Цель этой карточки — укрепить в сознании ребенка определенные идеалы и дать ему возможность самому видеть, насколько он продвинулся в направлении этих идеалов в течение определенного срока (обыкновенно в течение 6 недель). Эти карточки очень ценны и для родителей или опекунов детей. Родители с большим интересом и сочувствием относятся к школам в Виннетке. Они принимают активное участие в школьных собраниях, где они выступают вместе с учительницами и школьным начальством. Критические замечания родителей вызывают внимательное отношение к себе со стороны школы и являются источником значительных педагогических усовершенствований.

Позвольте теперь нам кратко изложить некоторые общие принципы школьной организации в Виннетке, извлекаемые из конкретного рассмотрения живой педагогической действительности.

Прежде всего, школьная программа делится на две различные части. Одна включает в себе такие знания и умения, которые необходимо приобрести всем детям. Другая часть рассчитана на стимулы и возможности для творческой работы в известной социальной среде.

Дети должны усвоить орфографию, элементы математики, получить необходимые географические сведения. Так как дети значительно разнятся между собой в способности усвоить факты и вырабатывать умения, то постепенно выработалась техника, дающая возможность каждому ребенку приобрести все это своим, индивидуальным способом. Эта техника учитывает три момента: 1) Прежде всего: устанавливаются определенные цели и границы такого обучения. Это делается на почве изучения детской природы и ставится в связь с естественными социальными требованиями. В данном случае на почве наблюдения и использования учитывается то, чем может овладеть ученик на известной стадии развития. Дети, отстающие от нормы, имеют измененную программу, которая устанавливается Отделом педагогического совета после тщательного изучения ребенка. 2) Материал для обучения приготовлен таким образом, что ребенок сам учит себя и сам поправляет свои ошибки. Он идет самостоятельно от ступени к ступени, постоянно выполняя свои собственные упражнения. Он

исправляет свою ежедневную работу и свои практические упражнения. 3) Полные диагностические тесты, или задачи, заготовленные в разнообразных формах. Две или три формы выступают в качестве задач для упражнений, так что ученик может оценить свои собственные затруднения и определить степень своей подготовленности к выполнению окончательной задачи или диагностического теста. Другие формы указываются учительницей и ею же исправляются. Однако и в них нет таких элементов, которые не содержались бы в задачах для упражнений.

Половина дообеденного времени, как и половина послеобеденного, посвящается индивидуальному усвоению знаний и умений. Переход от одной ступени к другой здесь индивидуален и непрерывен. Он не связан с какими-либо изменениями в классной комнате. Комната определяется социальным возрастом ребенка.

Формы групповой и творческой активности детей часто концентрируются вокруг детской активности в области общественных наук или литературы. Однако они включают и занятия музыкой, пластическими искусствами, игрой, писанием, изданием и печатанием школьной газеты. Сюда же относятся и другие разнообразные способы для пробуждения творческой работы в ребенке и для развития в нем социального сознания.

Цель этой групповой и творческой активности никогда не может быть чисто академической. Здесь не ставится задача изучить определенный материал при помощи этого рода активности, хотя часто наблюдается известное соотношение между индивидуальной и социальной работой. Эта творческая работа является непосредственным стимулом для ребенка обнаружить свои отличия от товарищей. Разнообразие является существенной чертой эволюции. Школы прошлого не уделяли достаточного времени и внимания проявлению разнообразия в учащихся. В школах Виннетки мы видим попытки при помощи творческой работы стимулировать разнообразие, организованность и инициативу.

Однако слишком сильное подчеркивание индивидуализма может вести и к отрицательным последствиям, развивая некоторую центробежность в общественной жизни. На настоящей стадии мирового развития существует серьезная потребность и в культуре социального сознания. Поэтому детям дается возможность широко проявить их творческую активность в социальной обстановке, где каждый ребенок

несет свои собственные способности и знание на общую пользу. Драматизация, дискуссии, игры, всякого рода групповые проекты имеют целью развитие этого социального сознания.

Школы Виннетки не представляют собою чего-то совершенно законченного. Скорее это—педагогическая лаборатория, в которой подвергаются испытанию новые педагогические методы и тщательно учитываются результаты этих методов. Научное исследование постоянно затрагивает различные виды активности, стараясь уяснить, является ли она результатом знаний или специальной педагогической установки. Детальная процедура исследования разнообразится из года в год, даже из месяца в месяц, по мере роста научного понимания педагогического процесса.

Научное руководство этими исследованиями возглавляется двумя хорошо организованными учреждениями: Отделом исследования (Research Department) и Отделом педагогического совета (Department of Educational *säinsel*). Отдел исследования, возглавляемый М. Ф. Морфетом, занимается проблемами, относящимися к общему педагогическому процессу, именно: что должно входить в программу, на какой стадии развития дети могут усвоить известный материал, какие методы должны считаться наиболее продуктивными и т. п. Эти проблемы почти неизменно возникают среди учителей, обыкновенно на педагогических собраниях. Так как эти вопросы часто затрагиваются непосредственно учителями, то Отдел исследования сохраняет за собой скорее специальную и техническую работу. Отдел педагогического совета, возглавляемый Френсисом Думмером, возглавляет руководство своеобразной детской клиникой. Его исследования ставят задачей приспособление основных педагогических принципов к отдельным детям. Психологи, психиатры, врачи других специальностей и иные специалисты утилизируют свои познания и рекомендуют наиболее подходящие меры в отношении детей, которые являются объектами их исследований. Оба эти отдела являются нераздельными составными частями школьной системы. Оба они постоянно модифицируют детали школьной работы на практике.

Через все эксперименты проходят следующие руководящие принципы, лежащие в основе школьной системы Виннетки: 1) каждый ребенок имеет право на овладение теми знаниями и умениями, которые потребуются ему в жиз-

ни; 2) каждый ребенок имеет право жить естественной, счастливой и полной жизнью, свойственной ребенку; 3) человеческий прогресс обуславливается полным развитием всех способностей, заложенных в каждом индивидууме; 4) благосостояние человеческого общества требует развития жизненного социального сознания в каждом индивидууме.

Удачно или нет, но, быть может, школы в «прекрасной стране»—в Виннетке—попытаются быть местами, где дети имеют свободу творить, свободу выявлять себе как дети и где в то же время они научным путем подготавливаются к участию в окружающей их жизни.

Пер. проф. Н. Д. Виноградова.

ПЛЭТУН-ШКОЛА (the platoon school). ЕЕ ПРЕИМУЩЕСТВА¹

Ch. Spain—Ч. Спэн.

Задача этой статьи—дать оценку плэтун-школе как агитационному средству для осуществления новейших идеалов в педагогике. Некоторые могут подумать, что этот тип школьной организации является совершенно новым в педагогике, представляя собой нечто раньше не испытанное и не испробованное, но на самом деле все это не может рассматриваться как самое последнее нововведение.

Почти четверть века назад Уильям Вирт (William Wirt) организовал первую «школу занятий и игр», или плэтун-школу, в маленьком городке Индианы. Школа Гари (Garis) в Индиане начала свою работу 20 лет назад. Питсбург присоединился к этому плану более чем 10 лет назад, Детройт — около 8 лет. Согласно последним имеющимся в нашем распоряжении данным, плэтун-план в настоящее время успешно проводится больше чем в 600 школах 100 слишком больших и малых городов. Города эти рассеяны по 33 штатам и имеют населения более 16 миллионов. В 21 городе, включая Дейтройт и Питсбург, этот план официально принят учреждениями, ведающими школьным делом.

Перед нами фактически существующее, растущее дело. Следовательно, при оценке этого типа школы нет необходимости теоретизировать или строить какие-то гипотетические предположения,—перед нами целый ряд точных, постоянно увеличивающихся данных. Эти данные показывают нам не только то, что делается, но и что было сделано в плэтун-школах в течение значительного периода времени. Поэтому для всякого, желающего выяснить ценность этой организации, естественно подойти к этому материалу с открытой душой, анализируя факты и выводя из них соответствующие замечания.

¹ Статья из «The Elementary school Journal», т. 26, № 10, июнь 1926 г.

В основе положительных заключений этой статьи лежат специальные источники: 1) правительственные наблюдения Отдела педагогических исследований общественных школ Детройта под управлением С. А. Куртиса; 2) наблюдения по организации и администрированию плэтун-бюро в Детройте в заведывании Розы Филипс; 3) обширное анкетное исследование в 35 городах, произведенное Д. Т. Джонсоном—из Нормального колледжа в Чикаго; 4) материал, доставленный У. М. Давидсоном, суперинтендентом¹ школ в Питсбурге; 5) личный опыт автора в организации и администрировании плэтун-школ в течение 8 лет.

В предстоящем обсуждении автор не будет подходить к вопросу или с точки зрения частной (субсидируемой) школы, с ее маленькими классами, или с точки зрения опытной школы с ее более благоприятным окружением, или с точки зрения тех, кто возводит показательные школы в учебные заведения более высокого типа. Задача автора—рассмотреть проблему школьной организации и школьного администрирования так, как она нормально представляется суперинтенденту школ в среднем американском городе—большом или маленьком, со всеми ограничениями, вытекающими из такого положения.

Чем более общественные школы этой страны попадают под управление людей высшего, интеллигентного класса, тем более эти лица проникаются серьезным желанием расширить педагогические возможности для детей, порученных их руководству. Представим себе суперинтендента человеком с серьезной подготовкой и широким кругозором. Пусть он признает ценность современной социальной философии в ее применении к воспитанию. Пусть он знает историю педагогики и может рассматривать ее проблемы в связи с их происхождением. Пусть, наконец, он понимает педагогическую психологию и принципы научного измерения детей и в то же время желает реорганизовать свои школы на базе научно установленных фактов, а не на основе популярных мнений.

Легко догадаться, что в данном случае идет речь о пожеланиях со стороны настоящего положения школьной системы в отношении отдаленного будущего, которое приблизило бы нас к этому идеалу, прогрессивного суперинтендента.

¹ Суперинтендент — центральный инспектор школ.

В то время как философствующий педагог, защищенный крепкими стенами колледжа, может предаваться теоретическим построениям, не смущаемый суровой реальностью в лице малопонимающих людей, школьный суперинтендент не пользуется такой свободой от законов причины и следствия. Его голова готова лопнуть от переполнения неисполненными идеалами, но возможности для осуществления его идеалов парализуются неумолимыми обстоятельствами, с которыми он неизбежно должен считаться. Путь педагогического новатора часто довольно труден. Его школьная система может встречать в известной мере равнодушие или снисходительное отношение со стороны учащего персонала, с его продолжительной работой в узкой сфере. Быть может, общество, с которым он имеет дело, как и общество некоторых других городов, еще до сих пор проникнуто мыслью, что обучение трем элементарным предметам (трех R) является главной, если не единственной обязанностью элементарных школ. Несомненно, он слышит голос налогоплательщика, желающего получить наилучшую школу за более дешевую цену. Быть может, он чувствует присутствие в этом обществе скрыто-ворчащих родителей, политиков или учителей, жадно ожидающих такого поворота в событиях, который может поставить в затруднительное положение руководителя школ.

В процессе спокойного изучения суперинтендент может с полным удовлетворением оценить положительные стороны метода проектов, с его полным отказом от формального классного обучения. У него может пробудиться интерес к идеалам полной индивидуализации обучения в связи с теорией и практикой планов Дальтона и Виннетки. Но редко суперинтендент может ясно усмотреть путь к более решительным и радикальным преобразованиям, необходимым для воплощения того или другого из этих планов в школьную жизнь.

Одним из значительнейших препятствий для введения новейших методов является связывающее влияние традиционной школьной организации, которая стремится свести все виды школьной активности к шаблону формального дисциплинирования. Многие суперинтенденты, считая такое положение неизбежным, чувствуют необходимость временно мириться со старой организацией, ограничиваясь заплатами в разных местах. Так, они стараются облегчить перегруженных классных учителей, приглашая специальных преподавателей.

давателей пластических искусств, музыки, физической культуры. Эти преподаватели занимаются в классной комнате тогда, когда обычные учителя отдыхают. Но этот план и дорог, и не достигает цели. Вот почему многие суперинтенденты, не удовлетворяющиеся такими половинчатыми мерами для решения стоящих перед ними проблем, с такою благожелательностью отнеслись к плэтун-школе.

Существенная черта плэтун-плана состоит в удвоенном использовании всех школьных возможностей. Благодаря этому делается осуществимой сбалансированная программа, в которой специальный и культурный аспекты программы, а также основные знания и умения могут получить полное выражение. Таким образом этот план позволяет оставить идею «твердого места для каждого ученика» и значительно увеличивает возможности и продуктивность школьного учреждения. Кроме того, плэтун-план выше традиционного в том отношении, что он благодаря своим разнообразным возможностям и своей большой гибкости легко приспосабливается к программным изменениям и позволяет каждой общине развивать школы с различными индивидуальными уклонами.

Плэтун-школы, различаясь между собою в том, что они выдвигают те или иные формы активности и подчеркивают определенные уклоны в программах, тем не менее все же признают, что известный объем знаний и умений должен быть достоянием каждого дитяти. Известно, что общество не желает и не позволяет снижения стандартов в этой области. Поэтому плэтун-школа, наравне с традиционной, должна обеспечить каждому ребенку достаточный запас знаний и умений в том, что мы привыкли называть существенно необходимым. Плэтун-школа также признает, что программа должна включать в себе очень важную группу активных форм, связанных с социальными отношениями и с внешним выявлением своей личности. Именно об этом-то редко заботилась традиционная школа. Обеспечивая определенное место и время для этой части новейшей программы, плэтун-школа этим оказывает большую услугу просвещению.

Общая схема плэтун-школы известна. Ученики делятся на две попеременные группы. В то время как одна группа выполняет свою работу в «домашних» или классных комнатах, члены другой группы проявляют свою активность в аудитории, в гимнастической комнате, в местах для игр,

в лаборатории для естественных наук, а также в комнатах для занятий пластическими искусствами, музыкой, литературой и индустриальным искусством.

В «домашней» комнате атмосфера и обстановка очень похожи на атмосферу и обстановку хорошо организованной новейшей классной комнаты, с тем только исключением, что учительница «домашней» комнаты всецело отдает себя обучению чтению, письму, орфографии, английскому языку, арифметике и не имеет непосредственной ответственности за специальные виды обучения.

Достоинство замечания то обстоятельство, что при переводе от старой организации к новой ни одно из ценных качеств старой организации не было утрачено. Ученик проводит в «домашней» комнате, по крайней мере, половину школьного дня. Личное общение ученика с учительницей укрепляет интерес учительницы к прогрессу и благосостоянию ученика. Некоторые думают, что в плэтун-школе ребенок теряет личное соприкосновение с учительницей. Такие люди, однако, вынуждены делать очень тонкие различия, когда они утверждают, что ребенок в плэтун-школе, остающийся ежедневно с учительницей в течение 2½ или трех часов, утрачивает личный контакт, в то время как ребенок в традиционной школе, остающийся ежедневно с учительницей в течение 4 или 4½ часов, сохраняет личный контакт.

Учительница «домашней» комнаты, т.-е. классная учительница, освободившись от мучивших ее попыток делать дело, к которому она не имела ни охоты, ни подготовки, становится более успешной преподавательницей основных предметов (трех R). Обильные данные, полученные из Детройта, Питсбурга и других городов, с бесспорностью доказывают, что в плэтун-школах обучение чтению, письму, правописанию и арифметике не только не падает в своей продуктивности, но является более успешным и что плэтун-школы дают гораздо больше успешности и отставания в занятиях по сравнению с традиционными школами.

Аудитория, библиотека, комната для гимнастики и все специальные отделы плэтун-школы находятся в заведывании подготовленных учителей, избранных для обучения в этих специальных областях. Таким образом ребенок в месте игр или в гимнастическом зале находится под руководством подготовленного преподавателя физической культуры. В естественно-научной лаборатории с ее коллекциями,

ее аквариумом, ее демонстрационными кабинетами и в ее располагающей обстановке ученик учится понимать и ценить природу на глазах натуралиста-энтузиаста. Подобным образом, в аудитории, в библиотеке, в комнатах для занятий пластическими искусствами, музыкой и литературой ученик находится под располагающим к себе руководством учителей, приглашенных благодаря их специальной подготовленности в особых видах работы.

Так как плэтун-школа обеспечивает для каждой специальной формы активности определенное время, соответствующее место и компетентного учителя, то это обстоятельство служит залогом для каждого ученика, что музыка, пластические искусства, игра, библиотека и все другие желательные социальные и культурные опыты будут полностью приняты во внимание. Слишком часто в школе с одним учителем время, официально отводимое на эти формы активности, урезывается или целиком отводится на обучение некоторым предметам формального типа.

Выделение обучения в специальные комнаты должно также заинтересовать практического администратора, давая большую экономию и большую продуктивность. Деньги, затраченные на полное оборудование одной комнаты для занятий пластическими искусствами, утилизированы более экономично, чем если бы та же самая сумма была употреблена для частичного или дублированного обслуживания всех классных комнат в школе.

Существует резкое различие между целями и методами классных комнат и целями и методами помещений, которые выделены для специальных целей обучения. Обще-признанная цель классной комнаты — помочь ученику приобрести знания и умения, помочь овладеть фактами, содействовать достижению разумного стандарта в исполнении, помочь определению и измерению своего собственного прогресса в точных терминах, содействовать движению вперед своим собственным путем. Совершенно другая цель стимулирует обучение в специальных помещениях. Такой целью здесь не может быть овладение умениями или знаниями. Здесь нет тестов, нет попыток измерить прогресс трафаретными отношениями, здесь не требуется от каждого индивидуума одного и того же стандарта в исполнении. Совершенно наоборот, — целью здесь является позволить каждому ребенку вместе с его товарищами участвовать в групповых актах, дать возможность проявиться его собствен-

ной индивидуальности, когда он работает совместно с другими, предоставить ему поводы для творческого самовыявления, поставить его под воздействие хорошей музыки, хорошего пластического искусства, хорошей литературы, хороших книг. Вышеуказанный вывод работы ученика в специальные комнаты содействует развитию желательных установок и оценок.

В общую залу или аудиторию плэтун-школа ввела новую, многообещающую педагогическую единицу. Здесь не делаются доклады для случайного школьного собрания с широкой публикой — в определенный час дня каждый ученик идет в аудиторию с группой своих товарищей, чтобы принять участие, без всяких формальностей, в активности специального порядка. Аудитории в плэтун-школах предоставляют ученикам многочисленные и разнообразные возможности как для усвоения знаний и навыков, так и для самовыявления. Сюда относятся упражнения в пении, слушании или активное участие в драме, оперетке, в музыке, участие в танцах. Здесь же — гражданские клубы и клубы здоровья, празднование специальных дней. Наконец, здесь же — беседы и лекции при содействии выдающихся лиц из общины или из других мест. Деятельность аудитории идет навстречу запросам нашей социальной философии. Здесь не только общая почва, на которой община и школа могут встретиться и выяснить друг другу свои запросы, но в школе с такими многочисленными и разнообразными видами активности можно усмотреть некоторую связующую и интегрирующую единицу, своеобразную «расчетную палату» для всего школьного дела.

Притязания плэтун-школы, поскольку они опираются на доступную для измерения продуктивность, должны получить признание. Но в пользу ее еще в большей степени говорят косвенные и относительные результаты, которые трудно измерить объективно, но которые тем не менее ясно отражаются в жизни лиц, которых непосредственно затрагивает эта организация.

Позвольте нам прежде всего обратиться к одному из тех, для кого эта педагогическая система была придумана, т.-е. к ученику. Как он реагирует на плэтун-школу? Все находящиеся в нашем распоряжении данные подавляюще свидетельствуют, что ученики совершенно положительно относятся к этому типу школы. В письмах и других обращениях в школу они с удовольствием отмечают, что такая

система дает облегчение от монотонности школы с одним учителем. Ученики любят разнообразие и ценят возможность выполнять в известный промежуток времени одну работу и затем переходить в новую обстановку и заниматься новым делом, которое уже ранее преподносится взору учащихся.

Что касается заведующих и учителей (учительниц), то нужно сказать, что успех и популярность плэтун-школы в значительной мере обязаны их энтузиазму. Отчеты Питсбурга и Дейтройта показывают, что ни один учитель, когда-либо учивший в плэтун-школе, не просил о переводе в школу традиционного типа. Это сочувствующее отношение со стороны учителей частично может быть объяснено тем, что в плэтун-школах учителя поставлены в более выгодное положение и могут делать дело, которое они предпочитают. Частью это объясняется тем, что в течение дня разнообразятся и сменяются формы активности, а это вызывает столь ценную реакцию со стороны учеников. Во всяком случае из разнообразных школьных отчетов ясно, что психологический эффект общего введения нового плана состоял в том, что повышался моральный уровень педагогического персонала, что учителя побуждались к проявлению своих специальных талантов и что многие заведующие и учителя, впадающие при старом плане в рутину, черпали из нового плана живительный источник для дальнейшей продуктивной работы.

Что касается родителей, то имеющийся у нас материал свидетельствует, что родители в этом случае в широкой мере идут по стопам своих детей. Если дети счастливы, довольны и делают успехи, то отношения родителей почти всегда положительное. В Детройте ни одна из старых школ не превратилась в плэтун-школу, пока этого не потребовали родители. Петиции от 24 округов показывают, что от 85 до 98% родителей в этих округах стоят за введение нового плана.

Теперь остается рассмотреть один вопрос—это вопрос о стоимости этих школ. Этот вопрос рассматривается последним потому, что если плэтун-школа является необходимой в педагогическом отношении, то мы не имеем права вообще содержать ее. Если же, в силу педагогических соображений, школа будет признана вполне положительной, то вопрос о стоимости приобретает большое значение.

Сравнительная стоимость плэтун-школ и традиционных школ является вопросом местного значения, и вопрос этот может быть разрешен в каждой общине на почве фактов. Хотя данные из различных городов показывают, что плэтун-школы стоят меньше или, в крайнем случае, не больше, чем старые школы, однако невозможно делать широких обобщений по этому вопросу.

Что касается стоимости школьной системы в Детройте, то данные относительно стоимости выступают там в следующем виде: 1) Хотя новые, плэтунские школьные здания располагают всеми желательными возможностями, стоимость постройки школ в отношении каждого ученика не так велика, как соответствующая стоимость школьных построек в других городах Среднего Запада, где преобладают школы с традиционным учебным планом. Это доказывается результатами муниципальной ревизии в Цинциннати и недавним отчетом Исследовательского отдела Национальной педагогической ассоциации (National Educational Association). 2) Введение плэтун-плана в 75 новых или переоборудованных зданиях в Детройте имело своим результатом увеличение вместимости школ на 33½%. Когда план был введен в старых зданиях, которые не подверглись никакому переоборудованию, то увеличение школьной вместимости в этом случае колебалось от 5 до 25%. Увеличение вместимости в элементарных школах Детройта, благодаря введению плэтун-плана, в настоящее время доходит до площади на 20 тысяч учащихся. Если считать на школу 1300 учеников, то для размещения всего этого количества потребовалось бы сооружение 15 зданий с 24 отделениями, с общей стоимостью более 6½ миллионов долларов. 3) В то время как стоимость оборудования плэтун-школы с ее специальными комнатами выше стоимости оборудования традиционных школьных комнат, стоимость такого оборудования в отношении одного ученика ниже благодаря увеличению вместимости школьных помещений. 4) Наконец, при переводе 24 старых школ на плэтун-план оказалось возможным увеличить школьный день и в большинстве случаев уменьшить количество учителей.

В своей педагогической продуктивности, в своем психологическом воздействии на учеников, учителей и родителей, в своих издержках на оборудование зданий и на инструктаж плэтун-школа оправдала себя как наиболее продуктивная форма школьной организации.

Эта статья оказалась бы незаконченной, если бы мы не привели материала, вскрывающего различие мнений об этой школе. Спор о достоинствах и недостатках плэтун-школы развивается в специальной обстановке. Защитники ее не только опираются на теоретические построения, но и имеют перед собой воплощение этих теорий в жизнь в сотнях школ, которые вызывают к себе вполне положительное отношение. С другой стороны, противники этого типа организации, никогда не имевшие дела с этими школами и не располагающие соответствующей фактической аргументацией, стремятся перенести спор в область теории. По их мнению, главное возражение против этих школ состоит в том, что эти школы прибегают к различным учителям для культуры различных форм активности социального типа. Эти противники утверждают, что подлинный прогресс (в воспитании и обучении) может наблюдаться только в том случае, если ребенок получает все свое обучение от одного учителя. Отрицательные стороны школы нового типа, по мнению этих противников, сводятся к следующему: 1) естественно ожидать, что учитель должен быть ответственным за все формы детской активности в элементарной школе (а этого нет в плэтун-школе); 2) богатое возможностями обучение при помощи метода проектов неосуществимо в школе, разбитой на несколько отделов, 3) пользование особыми учителями даже в играх, библиотеке и аудитории, во-первых, делает невозможным единство детского опыта и, во-вторых, заставляет учителя изучать вместо ученика только определенный материал или предмет.

Защитники плэтун-школы искусно справляются со всеми этими возражениями.

Мы хорошо знакомы со школьным планом при одном учителе. Мы пользовались им на протяжении нескольких поколений. Оценивая его заслуги, мы должны твердо помнить, что бремя обучения растущих поколений лежит не на исключительном и богато одаренном учителе, а на обыкновенной средней индивидуальности, достоинства и недостатки которой нам хорошо известны. Именно эту индивидуальность мы должны иметь перед своим взором при сравнении двух планов обучения. Есть ли разумное основание предполагать, что средний учитель в состоянии осуществлять хамелеоноподобные приспособления, которые бы сразу делали его хорошим учителем чтения, письма, правописания, арифметики, истории, географии, чистописа-

ния, языка и в то же самое время позволяли ему руководить детской активностью в изучении естественной истории, работой в аудитории, в библиотеке, в комнате для пластических искусств, в музыке, в играх, в вокальном искусстве? Общественная и индустриальная сфера деятельности не предъявляет таких требований к своим работникам. С расширением горизонта человеческого знания «всезнайка» отошел в область прошлого, ибо теперь он оказался бы совершенно не на месте. Его место заступил специалист с его способностью обнаруживать высокую продуктивность в избранной области. Если школа является обществом в миниатюре, то почему же специалисту не место в школе? Ребенок хорошо знаком с различными специалистами вне школы. Он видит и понимает специальные услуги, получаемые от молочника, почтальона, парикмахера, мясника. Почему же нарушится целостность его опыта, если он оторвется от передника своей классной учительницы и пойдет к библиотекарю за книгами, к руководителю художественного воспитания для игры, к художнику для пластических занятий или в аудиторию для драматических упражнений. Конечно, мы должны стремиться «ставить рядом вещи, которым полагается быть вместе» в опыте ребенка, и в этом случае должна быть известная согласованность между учителями, но школа с одним учителем благодаря изолированности одной комнаты от другой редко обращается к другому учителю. С другой стороны, плэтун-школа с ее специальными разделами не только поощряет, но и требует учительского содействия, чтобы достигнуть целей, ради которых создана школа. Если обучение в школе развивает полную разнообразных планов активность и если учителя работают в согласии между собой, ребенок, переходя из комнаты в комнату, несет с собою тот объединяющий элемент, который сохраняет существенное единство его работы.

На возражение, что плэтун-школы не могут утилизировать метода проектов, можно указать, что ребенок пойдет в своем «проекте» дальше тех указаний, которые он может получить от своего руководителя, ибо все это наблюдается в повседневной жизни. Плэтун-школы в Детройте пользуются методом проектов. В наших отчетах имеются обширные сведения о таких проектах, применяемых в различных отделах школы. Что эта «проектная» активность может процветать в плэтун-школах, доказывается

тем удовлетворением, которое испытывают лица, ведущие такие школы.

Одно из интересных возражений, выдвигаемых против плэтун-школы, состоит в том, что это разделение школы на специальные отделы заставляет учителя больше изучать некоторые специальные предметы, чем детей. В этом возражении много ошибочного, потому что в гимнастической зале, в местах для игр, в библиотеке, в аудитории, в естественно-научной лаборатории, в музыкальной комнате, в комнате для пластических и индивидуальных искусств очень мало такого материала, который нужно заучивать. Различные виды активности, проявляемые в этих местах, не связаны какой-либо формой, и ученики увлекаются выполнением индивидуальных или групповых проектов, мотивы для которых лежат вне самого предмета. Далее, важно уяснить, почему же учитель, понимающий и любящий детей, будет в меньшей степени «учителем», если мы дадим ему такую работу, к которой он больше подготовлен и которую он предпочитает другим видам учительского труда. Если же учитель не любит детей и естественно только заучивает предметы, то как же он может быть учителем, вынужденным учить пятнадцати или двадцати предметам?

Остаются еще два возражения: 1) плэтун-план будто бы чрезмерно возбуждает детей и вызывает серьезное нервное перенапряжение; 2) частые смещения учащихся будто бы содействуют распространению заразных болезней. На первое возражение д-р Керр (заведующий охраной здоровья в Педагогическом отделе в Питсбурге) отвечает следующим образом: «Ссылка на перенапряжение и переутомление опровергается тем, что при плэтун-плане больше свежего воздуха, меньше сиденья на одном месте, больше разнообразных интересов, ослабляющих нервное утомление, и больше движения в связи с переменной помещением». Его мнение разделяется подавляющим большинством заведующих, учителей и родителей, знакомых с плэтун-школами. Что касается второго возражения, то Отдел по охране здоровья в Детройте после тщательного исследования вопроса о заразных болезнях пришел к заключению, что нет никакой связи между плэтун-школами и увеличением заразных болезней между школьными детьми.

В заключение автор выражает пожелание, чтобы плэтун-школа подверглась серьезной, достойной существа дела оценке. К этому вызывают те достижения, которые

она имеет и в прошлом и в настоящем. Такой исчерпывающей беспристрастной оценки мы еще не имеем. Мы только должны заметить, что всякое в основе здоровое движение будет расти и развиваться вопреки всяким препятствиям. Это нужно сказать и о той организации, которая сейчас интересует нас и которая насчитывает себе уже более 20 лет. Она привлекает к себе много интеллектуальных сил, среди которых мы видим целый ряд выдающихся педагогов. Но мы не будем сейчас перечислять их.

Плэтун-школа не является панацеей от всех педагогических зол. Она берет существующие условия так, как они есть, и только стремится значительно улучшить их. Не удовлетворяя всех требований крайних теоретиков в области педагогики, плэтун-школа облегчает индивидуальное обучение и использование индивидуализированного материала, содействуя в то же время групповому обучению, коллективному устному усвоению, развивает коллективные навыки, требующие активности учащихся вообще, содействует развитию измерения и тестирования, вообще вызывает все лучшие, наиболее активные формы педагогической практики.

Наконец, плэтун-школа взывает к людям практической школьной работы, ибо она открывает способы, при помощи которых суперинтендент, сохраняя равновесие между школьной системой и пожеланиями общины, может создать организацию, действительно идущую навстречу программным требованиям современной элементарной школы.

Пер. проф. Н. Д. Виноградова.

ПРОГРАММА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ¹

Карльтон Уошборн.

Изложенное ниже руководство служит для тех, которые заинтересованы в реорганизации своих школ на индивидуальной основе. Аргументы в пользу индивидуализации школ уже приводились. Результаты такой индивидуализации обсуждались. Рассматривались проблемы, затронутые при приспособлении школы к индивидам, и предлагались различные разрешения их. Здесь собраны некоторые из более интересных идей и некоторые удачно проведенные опыты разнообразных попыток осуществления индивидуализации. Метод работы по индивидуализации не является единственным возможным. Могут быть даже разногласия по поводу вопроса, представляется ли он лучшим из разработанных в настоящее время. Однако многое можно сказать в пользу данного метода: каждый шаг его был успешно проработан в одной или нескольких школах. Он должен быть осуществимой программой, так как эта программа применялась и применяется теперь.

А. ОБЩАЯ ТЕХНИКА.

Первым шагом должна быть реорганизация учебного плана. Некоторые знания и навыки в учебном плане нужны всякому ребенку. Они должны быть изолированы — во всяком случае на бумаге — и изложены в очень точных выражениях. Сказать, что ребенок должен выучить «лесенкой» деление, не значит выразиться точно. Мы выразимся точно, если скажем, что каждый ребенок должен быть в состоянии разделить четырехзначное делимое на двухзначного делителя, получая ноль в середине ответа и ноль в конце ответа, остаток или пробный делитель, и если мы скажем, что он должен делить такие числа с быстротой в две-три

¹ Оттиск из № 24 «Ежегодника Национального общества изучения образования», 1925 г., часть II, стр. 257—272, отд. V.

минуты со 100-процентной точностью. Сказать, что каждый ребенок должен знать об открытии Америки, значит выразиться неопределенно. Сказать, с другой стороны, что каждый ребенок должен знать об открытии Америки Колумбом в 1492 г., что Колумб открыл ее в поисках более краткого пути в Индию и что он получил помощь от испанской королевы Изабеллы, — значит изложить определенно, что ожидается от ребенка. Такое изложение, разумеется, в области истории не должно попадать в руки ребенка, так как простое понимание об изолированных фактах нежелательно, но оно имеет существенное значение для учителя, если его работа должна быть индивидуализирована, так что отдельные факты, знание которых существенно для каждого ребенка (предполагается, что упомянутые выше факты существенны), были бы подчеркнуты и снабжены соответствующими тестами.

Назовем эти знания и умения, изложенные с величайшей точностью, и необходимые всем детям вообще, общими основными знаниями.

Существует другая, чрезвычайно важная часть учебного плана — социализированные и выявляющие ребенка активности. Эти активности не ставят своей целью овладение предметом или навыком, нужным всем детям вообще. Они доставляют, однако, детям возможность работать вместе, учиться сотрудничеству, чувствовать взаимную зависимость членов группы или общества. Они дают исход творческой энергии детей; дают возможность каждому ребенку выявить что-либо из его личного «я», что-либо отличающее его от других. К этой области должны относиться не только активности, но и предметы, выявляющие склонности ребенка. Ребенку может быть доставлена возможность восприятия хорошей музыки, искусства или литературы не для того, чтобы требовать от него определенных знаний одного из этих искусств, но лишь с целью дать каждому ребенку случай извлечь из этих возможностей то, что отвечает его потребностям или развивает какой-либо интерес или способность.

Основным в каждом плане индивидуализирующей работы должно быть не только предоставление возможности каждому овладеть общими основными знаниями, но также включение тех активностей, в которых личности могут выявить свои индивидуальные свойства и в которых они могут работать кооперативно с другими личностями.

Когда общие основные знания точно определены, должны быть найдены средства для тестирования степени овладения детьми этими знаниями. Такие тесты должны иметь характер объективных, стандартизированных, но должны быть более исследовательскими, чем большинство тестов. Каждая специфическая фаза предмета — каждое лицо, место или происшествие, например, в истории или географии, или каждое возможное затруднение с «лесенкой» деления, или каждая комбинация в сложении столбиком — должна быть отчетливо протестирована. Поэтому тест должен состоять из ряда частей: каждая часть будет измерять понимание одной из фаз темы. Только таким путем тест может явиться диагностическим показателем того, в чем заключаются особые затруднения каждого ребенка.

Для того чтобы стать диагностическим, тест должен иметь вполне объективный характер: возможным должен быть только один правильный ответ. Двусмысленный тест бесполезен для этой цели, так как всякий данный вопрос имеет одинаковые шансы, что на него ответят по догадке. Манипуляции, при помощи которых подсчитываются двусмысленные тесты, могут служить для определения общих способностей ребенка к тестируемому предмету, но они не помогут нам открыть специфические нужды каждого ребенка. Следовательно, тесты с множественным выбором и дополнениями являются единственными удовлетворительными типами тестов для данной цели. Тест со множественным выбором должен предоставить, по крайней мере, четыре возможности; тест дополнения должен быть разработан так, чтобы можно было подставить только одно возможное правильное слово или число.

Больше затруднений, чем приготовление полных диагностических тестов для общих основных знаний, представляет подготовка материала, подходящего для самостоятельной проработки. Именно скудость такого материала задерживала развитие индивидуальной работы в школах. Большинство тестов написано с расчетом на объяснения в классе. Только совсем недавно появилось немного тестов, которые вполне приспособлены для самостоятельной проработки учащимися.

Пока нет возможности создать такие тесты по всем предметам, необходимо или размножить посредством мимеографа свои собственные тесты (огромная работа), или использовать некоторые тесты, которые были мимеографи-

рованы школами, работающими по индивидуальной системе, или дополнить обыкновенные учебники мимеографированными руководящими листами, приложениями с объяснениями к материалам для практики. Последний, вероятно — единственный наиболее универсальный метод, пока нет достаточного количества подходящих тестов в продаже. Такие руководящие листы могут быть мимеографированы и сброшюрованы в книжки для каждого ребенка. Такая книжка прилагается к каждому учебнику. Многие из бюллетеней Учительского колледжа в штате Сан-Франциско состоят исключительно из дополнительных уроков и объяснений этого типа, являясь приложением к общепринятому тексту. Назовем такие дополнительные материалы руководящими книжками.

Прежде чем написать руководящую книгу для сопровождения учебника, необходимо составить список специальных заданий для предмета, заключенного в учебнике, а также желательно составить полные диагностические тесты, которые должны показать, выполнил ли ребенок это задание. Затем текст предлагаемый для каждого задания, должен быть проверен. Руководящая книжка будет содержать указания ребенку относительно того, что именно он должен стараться получить из текста. Если объяснение в тексте для некоторых отдельных заданий недостаточно полно или ясно, оно будет дополнено в руководящей книжке. Если количество практической работы или число упражнений в тексте недостаточно, то оно будет дополнено в руководящей книжке с указанием ребенку, какие именно упражнения должны быть выполнены. Желательно иметь в книжке отдельные ряды упражнений для каждого задания, так что если ребенок не сделает успешно первого ряда, он может попробовать сделать второй ряд, и если этот не удастся сделать, то третий и даже четвертый. Существует мало учебников, содержащих достаточно практических материалов для такой тщательной работы. Руководящая книжка поэтому будет обычно содержать ряд упражнений для выбора, которые должны быть сделаны в том случае, если упражнения в учебнике не выполнены в совершенстве.

Одной из существенных черт руководящей книжки должен быть ряд ответов по всем упражнениям. Сами упражнения, как правило, должны быть составлены так, чтобы была возможность самопроверки. Если возможность самопроверки не дана, то количество письменных работ, кото-

рые должен исправить учитель, будет чрезмерно велико. Опасность обмана при самопроверке может быть частично избегнута наблюдением, но главным образом избегается посредством того факта, что каждая фаза работы предназначена для полного тестирования диагностическим тестом, производимого учителем. Прогресс ребенка будет зависеть юг его успеха в тестах, а не от правильности его ежедневной практической работы. При такой системе является не больше искушения обмануть самого себя, чем у бегуна в подготовке к состязанию обмануть самого себя относительно быстроты своего бега, в то время как он тренируется для состязания.

Поскольку это возможно, руководящие книжки, содержащие в себе указания, дополнительные объяснения, дополнительные материалы для практики, листы с ответами для самопроверки должны быть mimeографированы или напечатаны. Где это невозможно, они должны быть гектографированы или даже написаны на доске и списаны детьми. Это последнее, хотя и не вполне удовлетворительный способ, берущий много времени у детей, вероятно, возьмет менее времени, чем тратится при классной системе устных ответов.

Необходима какая-то форма протокола, раз каждый ребенок овладевает каждой фазой данного предмета со своей скоростью. Для учителя классный журнал со списком тестов на каждый отдельный предмет, расположенный горизонтально на верху страницы, и списком детей ниже, в вертикальном направлении, представит необходимую форму протокола. Когда ребенок прошел тест вполне, дата ставится против фамилии ребенка и под названием или номером теста. Такой протокол дает графику прогресса всего класса: длинный ряд дат против фамилии одного ребенка и короткий ряд против фамилии другого ребенка показывают, что первый ребенок подвинут больше, чем последний. Один взгляд на такой протокол показывает сразу, какие дети нуждаются в стимулировании и помощи.

Необходимо, конечно, иметь отдельную страницу, или часть страницы для каждого индивидуализированного предмета. Фиг. 1 показывает часть такого листа, применяемого в индивидуализированной школьной системе.

Для самого ребенка подобный список тестов или заданий по каждому предмету может быть размножен посредством mimeографа, а прогресс каждого ребенка зафикси-

ВИННАПСКАЯ ОБЩЕСТВЕННАЯ ШКОЛА

ФАМИЛИЯ УЧАЩЕГОСЯ: *Джон Белл*
АДРЕС.

ЧТЕНИЕ	АРИФМЕТИКА			ЯЗЫК
	БЫСТРОТА	УСПЕХИ		
ПЕРЕВЕДЕНА В 7 ГР. $1/12/25$	ПЕРЕВЕДЕНА В 7 ГР.	ПЕРЕВЕДЕНА В 7 ГР.	ПЕРЕВЕДЕНА В 7 ГР.	ПЕРЕВЕДЕНА В 7 ГР.
ТЕСТ "ЧТЕНИЕ ПРО СЕБЯ" $17/12/24$	ПОДВИНУТА 22	ПОВТОРЕНИЕ	% ЗАДАЧ	38 ПИСЬМА, ОФИЦИАЛЬНЫЕ И НЕОФИЦ. 37
ИСТОРИЯ 20 ДАТЫ	+	СТОЛБИКОМ 4 $3/5/24$	÷ КРАТКОЕ	24 ЗАПЯТАЯ ПРИ ОБРАЩЕНИИ
ЛИТЕРАТ. 18	+	КОРОТКОЕ 15 $12/2/23$	× СЛОЖЕНИЕ	23 ЗАПЯТАЯ ПРИ ПЕРЕЧИСЛЕНИИ
ГЕОГРАФИЯ 16	+	ПРОСТОЕ 5 $11/10/23$	× ПРОСТОЕ	12/2/24 ТЕСТ ОБ УПОТРЕБЛЕНИИ РОД ПАДЕЖА-3-И
ЛИТЕРАТ. 14	+	ИМЕНОВАН ЧИСЛА 57 $9/30/23$	× ИМЕНОВАН ЧИСЛА	10/16/24 22 ТО-ЖЕ-2-Й $12/1/24$
" 12	-	ИМЕНОВАН ЧИСЛА 72 $10/1/23$	- Адр.	10/6/24 22 ТО-ЖЕ-1-Й $10/6/24$
БИОЛОГИЯ 10	+	ИМЕНОВАН ЧИСЛА 82	+ СТОЛБИКОМ	3/6/24
ЛИТЕРАТ. 8	+	ИМЕНОВАН ЧИСЛА	+ ИМЕНОВАН ЧИСЛА	12/6/23 ПОВТОРИТЕЛЬНЫЙ ТЕСТ. $5/7/24$
" 2	+	ИМЕНОВАН ЧИСЛА	+ ИМЕНОВАН ЧИСЛА	12/6/23
НАЧАТ	НАЧАТ	НАЧАТ	НАЧАТ	НАЧАТ $4/20/24$

Фиг. 1.

рован путем внесения дат выполненных им тестов. Удобной формой для такого протокола могут быть ряды парал-

в изобретении чего-либо нового вместе или в кооперированной работе над проектом.

Проекты, выполняемые в эту общую часть дня, не должны ставить себе целью преподавание какого-либо предмета. Такое преподавание может явиться случайным результатом. Стимул к изучению предмета может явиться желательным результатом некоторых видов социализированной работы, но проект должен, главным образом, тренировать детей в умении работать сообща. Проект не должен быть направлен к тому, чтобы «внести» какой-либо предмет, по которому учитель хочет дать детям знания. Проект должен быть, поскольку это возможно, создан и спланирован самими детьми. Каждый ребенок должен внести в него то, что ему по силам. В нем каждый ребенок должен найти опору своим слабым пунктам в сильных пунктах других. Разделение труда, сотрудничество, слияние личного успеха с успехами группы должны быть результатом работы в большей степени, чем овладение предметом. Несомненно, предмет, изученный в индивидуальную часть дня, часто найдет мотивировку или применение в проектах, но это должно быть случайно и никогда по принуждению. Для ребенка проект сам по себе является целью. Экскурсии, возможность развить понимание искусства, музыки или литературы, дискуссии на темы дня, самоуправление, драматизация, всевозможные виды ручного труда и групповые проекты заполнят ту часть дня, которая будет сэкономлена посредством индивидуализации основных предметов. Этим социализированным и выявляющим каждого активностям должно быть придано столько же внимания и важности в учебном плане, как и овладению техникой.

Не существует столь определенной техники, для социализированных и выявляющих каждого активностей, какая существует для основных знаний. По своей природе эти активности должны иметь характер не формальный, а добровольный. Эти активности будут различны в разных группах, у разных учителей, будут меняться год от году. Они представляют собой скорее возможности, чем требования. К счастью, если они ведутся надлежащим образом, их интерес достаточно велик для того, чтобы завоевать полное внимание и активность детей без формального давления.

Индивидуальная работа по основным знаниям дает возможность детям с различными способностями овладеть ос-

новными общепригодными знаниями и навыками. Социализированные и выявляющие каждого активности считаются с различиями детских интересов и способностей, давая каждому ребенку возможность проявить себя и внести свою часть в общее богатство группы. Полное развитие этих обеих частей учебного плана необходимо для тщательной индивидуальной работы.

Б. ШАГИ, ПОСРЕДСТВОМ КОТОРЫХ НУЖНО ВВОДИТЬ ИНДИВИДУАЛЬНУЮ РАБОТУ.

Вышеизложенная общая техника индивидуализации школ не может воплотиться и внедриться в одно мгновение в школьную систему. Она должна вводиться постепенно, быть результатом роста.

Первым шагом по пути индивидуализации должно быть обеспечение интереса и сотрудничества учителей, которые должны произвести опыт с этой системой. Нет необходимости, чтобы все учителя начали сразу. Лучше выбрать несколько учителей, чей энтузиазм и способности предрешают успех предприятия, чем пытаться начинать работу с составом, заинтересованным и убежденным только наполовину.

Следует начинать индивидуализацию с самых мелких предметов, так чтобы идея индивидуальной работы развивалась, не загружая учителя множеством предварительных мелочей. Предметы, легче всего поддающиеся индивидуализации, различны в разных классах. В I и II классах зрительное восприятие слов, изучение звуков и арифметические действия, вероятно, — предметы, наиболее поддающиеся индивидуализации. Правописание и чтение — наиболее легкие предметы в этом отношении в средних классах; математика, работа в мастерских и, может быть, грамматика — в младшей средней школе; математика, лабораторная работа, работа в мастерских, и латинский язык — в старшей средней школе. Каждая из этих ступеней — может быть коротко рассмотрена как иллюстрация типа работы индивидуализации школы.

1. ПЕРВЫЕ КЛАССЫ

Слова для зрительного восприятия в первых классах обычно точно определены в каждой школьной системе. Наи-

более научным образом разработанный список этих слов— это, вероятно, тот, который содержится в издании для учителей «Книги для чтения про себя» («Silent Reader», Buswell и Wheeler), а также полезны списки, напечатанные в 17 и 20 номерах «Ежегодника» данного общества. Тестирование слов для зрительного впечатления по необходимости диагностично, если проводится вполне, поскольку учитель контролирует каждого ребенка по всем словам для зрительного восприятия в кратком устном тесте. Материалы для изучения слов для зрительного восприятия представляют единственное препятствие для индивидуализирования части этих работ.

Детальное описание необходимых материалов для каждого предмета выходит за пределы данной работы. Слова для зрительного восприятия, обозначающие действие или название предмета, могут быть легко заучены на индивидуальной основе путем применения карт с картинкой на одной стороне и надписью на другой или посредством ярлыков на предметах в комнате. Другие слова могут быть изучены в связи с контекстом: ребенок, например, учит детскую песенку и выбирает слова для зрительного восприятия по их расстановке в этой песенке.

Изучение звуков легко может быть индивидуализировано путем применения приемов, которые были описаны мисс Джесси Мак-Киндер в ее книге «Индивидуальное обучение в младшем возрасте» (Miss Jessie Mac-Kinder — «Individual Instruction in Infant Schools»).

Может быть, самый легкий предмет для индивидуализации—это счет. Карточки со штампованными картинками или точками на одной стороне и с соответствующими цифрами на другой могут легко быть применены для самостоятельного заучивания чисел детьми, раз они уже научились считать. Карточки с разными комбинациями в сложении на одной стороне каждой и с ответом на данную комбинацию на другой могут быть использованы для разнообразных игр, в которые дети могут играть поодиночке или парами. Путем таких приемов дети могут сами научиться обращаться с именованными числами. Каждый ребенок может заняться группой фактов, пока он ею не овладеет. Полное описание этих игр и приемов дано в моем «Руководстве для учителя к индивидуальной арифметике»

2. СРЕДНИЕ КЛАССЫ

Правописание может быть легко индивидуализировано или по методу, описанному в учебнике правописания Ноих Аспларп, или по методу, описанному в «Руководстве для учителя к индивидуальному правописанию».

Причина легкости индивидуализации правописания заключается в том, что цель ясно определена—умение написать правильно данный перечень слов. Общий принцип индивидуализации изучения этих слов состоит, во-первых, из диктовки их в предварительном тесте, прежде чем ребенок изучил их,—предпочтительны диктовки списка дважды, чтобы избежать случайного правильного написания. Тогда каждый ребенок изучает только те слова, в которых он ошибся в предварительном тесте.

Одно из заданий обучения чтению заключается в том, чтобы научить читать быстро с пониманием текста. Степень быстроты и понимания могут быть хорошо измерены посредством различных стандартизированных тестов чтения про себя. Быстрота и понимание обычно хорошо развиваются, если ребенку дается обширный материал для чтения, который соответствует его умению читать, чем какими-либо другими средствами. Проблема индивидуализации чтения становится тогда в широком смысле проблемой определения читательского уровня ребенка и снабжения его обширным материалом, соответствующим этому уровню, а также проблемой о способах определения, действительно ли он прочитал материал, данный ему.

Читательский уровень ребенка может быть хорошо определен посредством хорошего стандартизированного теста, как напр., тест Staudjord, Burgess или Monge. При сравнении с обыкновенными стандартами таких тестов начитанность ребенка покажет тот класс, которому равняется его умение читать. Тогда ему можно дать книги для чтения про себя, подходящие для детей его читательского уровня.

Там, где школа снабжает детей учебниками, приобретение количества разных книг для чтения, соответствующему количеству детей в данном классе, не будет дороже стоить, чем приобретение того же количества одинаковых книг. Там, где дети платят за книги, возможно делать сбор на покупку книг в сумме, которую они должны были бы платить за хрестоматию, и на эти средства купить классную би-

биотечку, содержащую книги различной трудности, так что соответствующий подбор может быть сделан для каждого ребенка. Там, где определенный подбор хрестоматий закреплён за школой, возможен во всяком случае обмен между учителями этими хрестоматиями, так чтобы каждый учитель имел хрестоматии разной трудности в своем классе. Возможна также договоренность с публичными библиотеками, причем разные книги из публичной библиотеки могут сохраняться на учительской полке.

Путем одного или нескольких таких средств в каждой школьной системе можно следить за тем, чтобы каждый ребенок имел книгу, соответствующую его личному читательскому уровню. Эту книгу он может прочитать про себя и затем кратко протестировать, когда он закончит ее. Чтение вслух может быть произведено для одного учителя, а не класса в целом—у учителя выслушивание тридцати или сорока учеников, читающих ему поодиночке, займет не больше времени, чем выслушивание каждого, громко читающего классу.

Прочитанные книги могут быть тестированы различно. Самый простой метод—это корреляция отчетов о книгах с английскими сочинениями, с заданиями детям писать о каждой книге, которую они прочли. При этом плане индивидуального чтения каждый ребенок может прочитать от десяти до пятнадцати книг в год. Когда он прочитает требуемое количество книг, он может быть снова тестирован тестом для чтения про себя, и следующая группа книг для него может быть выбрана в соответствии с уровнем, который показан результатами этого теста.

Такая индивидуализация чтения может быть проведена немедленно в каждой школе без дополнительных затрат и без лишнего обременения учителя. Результатом ее является повышение эффективности чтения.

3. МЛАДШАЯ СРЕДНЯЯ ШКОЛА

К тому времени, когда ребенок перешел в младшую среднюю школу, возможно применять регулярно издаваемые тесты с большей пользой, чем в низших классах. Случается также, что по математике и по грамматике встречаются книги для младшей средней школы, написанные для индивидуального обучения, как было раньше указано в этом отделе. Техника индивидуализации таких предметов, как

математика и грамматика,—та же общая, что описана выше: полное определение степени навыка, которая требуется, приготовление и отбор теста для выяснения, достигнут или нет данный тест, составление указаний к необходимому тексту для приобретения этого навыка.

Работа в мастерских индивидуализируется во многих местах. Трудно понять, почему она не преподается индивидуально повсюду. Если каждый ребенок делает вещь, в которой он сам заинтересован, и учитель помогает там, где нужно, работа становится индивидуальной, без всякой специальной техники.

4. СТАРШАЯ СРЕДНЯЯ ШКОЛА

Математика и особенно алгебра так определены по своей природе, что новое изложение этих предметов в терминах определенных заданий довольно легко произвести. Конечно, совсем другое дело определить, какие из этих заданий законны, но это касается уже скорее построения учебного плана, чем индивидуализации. Успешная индивидуализация математики в средней школе в настоящее время требует материала для дополнения любого теста, предназначенного для использования. Это должно согласоваться с общей техникой, изложенной в первой части данной главы.

Лабораторная работа в старшей средней школе часто индивидуализируется. Этим путем может быть достигнута большая сохранность оборудования и аппаратов, так как работа детей так расплывлена, что очень небольшое количество детей нуждается в определенной части всего оборудования в одно и то же время. Следовательно, вместо того чтобы иметь достаточное количество частей оборудования для всех учащихся класса, понадобится гораздо меньшее число этих частей. Если учащимся разрешено работать по своим лабораторным руководствам с индивидуальной быстротой, то эта часть работы с сопровождающими ее записными книжками может быть поставлена всецело на индивидуальную основу. Классная беседа, сопровождающая эту работу, должна идти темпом, равным с более медленными учащимися класса, или члены класса будут группироваться для беседы согласно различным степеням их подвижности.

Работа в мастерских в старшей средней школе, подобно таковой в младшей средней школе, может быть по-

ставлена на индивидуальную основу без всякой специальной техники или приготовления материалов.

Для индивидуализации преподавания латыни необходимо приготовить дополнительные материалы для проработки тестов. Эти материалы должны быть подобраны, следуя общей технике индивидуализации: точное определение того, какие правила, слова и какое умение переводить должно требоваться от учащихся; раздробление этих крупных заданий на более мелкие рабочие единицы; приготовление тестов для проверки проработки этих единиц; приготовление руководящих листов для сопровождения латинского теста; приготовление листов с ответами, по которым учащийся может проверить точность своего прозаического сочинения или перевода.

Во всяком предмете, требующем подготовки специального материала, как в латыни, математике, английском языке или общественных науках, будь это в начальной или средней школе, желательно произвести подготовку, по крайней мере, в течение одного семестра, прежде чем делать попытку индивидуализации работы. Индивидуальная работа, организованная наспех, часто бывает бедна по результатам и приводит к обескураживанию и издерганности нервов у учителей. Однако такие занятия, как чтение, правописание или работа в мастерских, могут быть индивидуализированы без такой предварительной подготовки.

Когда общий план индивидуализации начинает выполняться по какому-либо предмету, то занятия под наблюдением и диагностические тесты совершенно вытесняют устные ответы о пройденном. Таким образом немедленно получится экономия времени в ежедневной программе. Значительная часть или все это сэкономленное время должно быть употреблено на социализированные активности, которые могут быть связаны или не связаны с индивидуализированным предметом. В периоды времени, раньше использованные на отчеты о пройденном, вполне возможно вводить активности совсем другого вида, для которых школа прежде не имела времени. Такие активности могут включать драматизацию, беседы на текущие темы, самоуправляющиеся самостоятельные собрания, разного рода проекты, в которых учащиеся учатся работать кооперативно и в которых они имеют возможность проявить творчество и свою личность. Освобождение времени для этих групповых и

творческих активностей является одной из главных задач индивидуального обучения.

Индивидуальный прогресс с достаточной практикой на каждом шагу для того, чтобы овладеть предметом,—вероятно, наиболее эффективный путь обучения основным знаниям. Но индивидуальное воспитание есть нечто гораздо большее, чем преподавание детям этих основных знаний и навыков. Мы должны развивать специальные интересы и способности каждого ребенка и учить его употреблять их на общую пользу.

Вариация—существенный закон эволюции. Никакой прогресс невозможен без нее. Поэтому каждому ребенку должна быть предоставлена возможность варьировать—проявлять свою оригинальность, творить, выявлять себя. Но если его специальные способности должны внести что-то на пользу общества, он должен знать, как согласовать это с тем, что дают обществу другие. Он должен иметь социальное воспитание.

Это социальное воспитание будет состоять в жизни и работе с другими. Проекты—групповые активности, направленные к определенной цели, причем каждый ребенок выполняет свою долю в общей работе с своими товарищами—как раз дают такое воспитание. Беседы нужны также—воздействие одного ума на другой, каждый ребенок дает всем и получает от всех. Все дети нуждаются в ежедневной практике для воспитания гражданственности, для работы на общее благо. Индивидуальная работа над основными знаниями дает время для всего этого. Ни одна личность не получает достаточного воспитания без этих активностей, так как только через социализированные и выявляющие каждого активности школа может вполне развить каждого ребенка.

Когда школьная работа индивидуализируется, то необходимо, чтобы родители были в сочувственном контакте со всем тем, что школа предпринимает на этом пути. Те учителя и администраторы, которые индивидуализировали работу в своих школах, до сих пор не встречали серьезных возражений со стороны родителей. Те возражения, которые делались, обычно являлись результатом недоразумений и довольно легко устранялись. Но возражений теперь очень мало, а поддержка увеличивается посредством собраний учителей и родителей, участия местной периодической прес-

сы, проведением бесед в таких местных организациях, как Rotary и Kiwanis, клубы и др.

Обычно, лучше осведомлять родителей о каждом шаге школы, после того как он был сделан. Им легче понять уже совершившийся факт, чем предлагаемый план. Когда тот или иной предмет поставлен на индивидуальную базу, метод преподавания этого предмета может быть объяснен легко. Нет необходимости сообщать родителям весь план заранее, но хорошо поддерживать с ними тесный контакт относительно выполняемой работы. На деле, однако, правильное освещение всей идеи об индивидуальном воспитании и образовании обычно встречает довольно большую поддержку среди родителей. Главными противниками являются учителя и суперинтенденты, которые привыкли думать в терминах старой классной системы. Родителям представляется вполне естественно настаивать на том, чтобы каждый ребенок овладел каждым отделом своей работы, и предоставить каждому ребенку развиваться с той быстротой, с какой позволяют его способности.

В. ВЫВОДЫ.

Таким образом, общая программа индивидуализации работы в школах должна состоять из следующих шагов:

1. Выбор одного или нескольких учителей, которые, по видимому, могут успешно выполнить этот опыт. Обеспечить их полную заинтересованность и сотрудничество.

2. Решить, какой предмет или предметы должны быть индивидуализированы сначала, выбирая те, которые легко поставить на индивидуальную основу.

3. Определить точный объем знания и навыков, которыми нужно овладеть по индивидуальному предмету. Изложить это в терминах конечных целей достижений.

4. Приготовить или выбрать полные диагностические тесты, охватывающие все эти конечные цели достижений.

5. Выбрать учебники, приготовленные для индивидуального обучения, или приготовить руководящие листы, содержащие точные определения того, какую часть текста ребенок должен изучить, дополнительные практические упражнения, листы с ответами для самопроверки всех упражнений.

6. Приготовить простую систему протокола, чтобы учитывать индивидуальный прогресс детей.

7. Позволить каждому ребенку идти вперед по руководящим листам или учебникам индивидуального обучения с той быстротой, с какой он способен, тестируя каждую единицу работы, как только он выполнил ее. Никогда не позволять ему (за исключением случаев умственной или физической отсталости) переходить к следующей единице работы, пока он не овладел предыдущей.

8. Покинуть все отчеты о выученном в индивидуализированных предметах, заменяя их занятиями под наблюдением и объективными тестами.

9. Использовать сэкономленное время для ежедневных групповых и творческих активностей.

10. Держать родителей в тесном контакте с наиболее важными моментами работы, после того как она стала совершившимся фактом.

Следуя примерно такой программе, можно приспособить школу к разнообразным нуждам детей.

Пер. Н. В. Хвостова.

КАК ВЫБРАТЬ ПОДХОДЯЩЕЕ ЧТЕНИЕ ДЛЯ КАЖДОГО РЕБЕНКА¹

Карльтон Уошборн

(суперинтендент школ Виннетка. Иллинойс).

Чтение—самый важный предмет в учебном плане элементарной школы. И, к счастью, оно весьма легко поддается индивидуализации.

В этой статье мы не будем касаться вопроса об индивидуализации первоначального чтения—это требует специальных материалов и специальной техники. Мы ограничимся чтением в классах, начиная с третьего.

Всякий учитель, конечно, может индивидуализировать свою работу над чтением и должен это сделать. Шаги к этому просты и определены.

1. Определить по тесту умение каждого ребенка читать.
2. Заставлять ребенка читать много книг, подходящих к его умению читать. Это делает необходимым расширение классной библиотеки, как будет изложено ниже.
3. Заставлять читать вслух одному учителю, а не целому классу.
4. Проверить понимание прочитанного, если это необходимо, посредством: а) подготовленных тестов; б) письменных отчетов о книгах или в) иногда устных отчетов классу о прочитанных книгах.
5. Повышать индивидуально успехи по чтению (не меняя класса) на основе: а) количества прочитанных книг и б) результатов тестирования.

Каждый из этих шагов вполне осуществим, независимо от местных условий. В комбинации они составляют метод чтения, который приводит к любви к чтению и к высоким результатам чтения. Рассмотрим теперь эти шаги детально, в особенности два первых, наиболее важных. Но прежде

¹ Перепечатано из «Индивидуального обучения» (Individual Instruction), декабрь 1928 г.

всего обсудим немножко потребность приспособления чтения к способностям каждого ребенка.

Нет необходимости настаивать на важности чтения—каждый учитель знает, что без чтения никто не может изучать никакого другого предмета в школе, за исключением, может быть, искусства, ремесла и физкультуры. Чтение—краеугольный камень всего школьного здания. Поэтому научить каждого ребенка читать и наслаждаться чтением—одна из самых важных обязанностей учителя.

Важность правильных зрительных навыков. Многие из вас знают кое-что о занятиях, которые велись в Чикагском университете и других местах относительно движений глаз у детей. Вы помните, что движения детских глаз во время чтения были засняты кино. Было найдено, что глаза хороших читателей захватывают сразу группу слов, затем движутся направо и останавливаются, чтобы захватить другую группу, затем опять двигаются направо, чтобы захватить оставшиеся в строчке слова, и идут обратно к первой группе слов на следующей строчке. Они движутся по строчке ритмично: пауза—движение, пауза—движение, пауза—обратно, к началу следующей строчки, пауза—движение, пауза—движение, возвращение, пауза—движение, пауза—движение, пауза—и так до конца страницы. При каждой паузе или фиксации глаза видят не одно слово, а группу в одно и то же время.

Глаза плохого читателя совсем не идут таким путем. Они смотрят на слово, потом перескакивают вперед через одно или два слова, останавливаются, колеблются, идут немного назад, останавливаются, перескакивают вперед один или два раза, смотрят на начало трудного слова, наконец на середину, идут назад, делают разбег, внезапно останавливаются, пытаются, затем перепрыгивают через все слово к более легкому. Они делают дюжину остановок и движений обратно на протяжении строчки.

В связи с этими навыками можно заметить следующий интересный факт: у ребенка, глазные навыки которого хороши для легкого чтения, появятся плохие движения глаз при более трудном чтении. Например, мои глаза не двигались ритмично по странице, только с двумя или тремя паузами на строчке, когда я первый раз читал в словаре; определение прагматизма: «Прагматизм—практическое применение к теории познания телеологической психологии, ведущее в конце-концов к волонтаристической метафизике».

Бьюсь об заклад, что ваши глаза сделали ряд движений назад, останавливались и колебались повторно, пока вы читали это. Мои глаза направились к другим частям словаря за помощью.

Вы и я имеем уже хорошо установившиеся навыки. Поэтому нам не принесет вреда чтение чего-либо трудного сразу. Но дать ребенку читательской способности четвертой ступени книгу вроде «Евангелии»—значит сделать самое худшее для его зрительных навыков. Это значит сознательно приучать его глазные мускулы к неправильным движениям.

Обратно, одна из лучших вещей, которые мы можем сделать для плохого чтеца,— это дать ему много достаточно легкого материала для чтения. Когда он будет читать много простых книг, он приобретет беглость, уверенность и запас слов. Тогда он будет готов к более трудному чтению.

Первый шаг—тестирование. Ясно, что если мы собираемся дать детям книги достаточно легкие или трудные, если мы хотим им дать книгу, соответствующую их умению, мы должны сначала измерить этот уровень. Для этого имеется много хороших тестов чтения. Могу ли я назвать те, которые мы считаем наиболее полезными в Виннетке? Ни один из тестов для чтения про себя не имеет достаточно форм, поэтому мы применяем разные в разных группах.

В третьей и четвертой группах мы применяем Burgess Picture Scale, которая существует в четырех формах одинаковой трудности. Дети любят этот тест, потому что в нем много юмора. Его очень легко подсчитать, так как итог равен количеству параграфов, на которые даны правильные ответы. Таблицу норм, однако, понять довольно трудно. Вот они в упрощенном виде.

Ребенок, который читает 5 параграфов в 5 минут, имеет читательский уровень третьей степени.

7 параграфов	обозначают	читательский	уровень	4-й	ступени
8	»	»	»	5-й	»
9	»	»	»	6-й	»
10	»	»	»	7-й	»
11	»	»	»	8-й	»

В пятом классе мы применяем Standford Silent Reading Test. Он тестирует три вида чтения—значение параграфа, значение предложения и запас слов. Собственно говоря, для нашей теперешней задачи отдел—«значение парагра-

фа»—достаточен. Однако для ребенка, который затрудняется в чтении, другие два отдела помогут найти причину затруднений. Этот тест существует в двух эквивалентных формах. Здесь упрощенная таблица норм, так что вы можете число правильных ответов по отделу теста о значении параграфа перевести на класс, которому соответствует читательский уровень ребенка:

От 21 до 35 очков	обозначают	3-ю	ступень	читательск.	уровня
» 36 » 51	»	»	4-ю	»	»
» 52 » 61	»	»	5-ю	»	»
» 62 » 68	»	»	6-ю	»	»
» 69 » 74	»	»	7-ю	»	»

В начале шестого класса и затем в конце мы применяем тест для чтения про себя Гэша (Gates Silent Reading Test). Он устанавливает, что затрудняет ребенка. Он измеряет четыре вида чтения: чтение, оценивающее общий смысл; чтение, предсказывающее следствие данных событий; чтение—понимание точных определений; чтение—умение обращать внимание на детали. Если ребенок стоит низко в каком-либо виде чтения, он, конечно, должен получить специальную помощь и практику в этом деле.

Если общее количество очков ребенка от 12 до 30, он имеет читательский уровень 3-й ступени,

от 31 до 41		4-й	ступени
» 42 » 48		5-й	»
» 49 » 55		6-й	»
» 56 » 62		7-й	»
» 63 » 69		8-й	»
» 70 » 76		9-й	»
» 77 » 81		10-й	»

В седьмом и восьмом классах мы опять применяем тесты Стэндфорда и Гэса.

Когда мы протестировали детей этими или другими тестами, переведите сумму сделанного ими на ступень, которой эта сумма соответствует. Запишите в ваш классный журнал, где вы будете это видеть ежедневно, против фамилии каждого ребенка его читательскую ступень—не сумму очков его теста, потому что вы забудете, что это значит, а школьный класс, которому эта сумма соответствует. Вы сразу же увидите, что Джонни читает так же хорошо, как большинство детей третьей группы, Елена—так же, как большинство детей 5-й группы, и т. д.

Это поможет вам понять, почему Джойни не может выполнить заданий по географии в 5-й группе или решить задачи-рассказа по арифметике. Это покажет вам также, какие книги должен читать каждый ребенок.

Второй шаг—книги для чтения. Второй шаг, как вы помните, заключается в том, чтобы каждый ребенок имел много книг, соответствующих его читательскому уровню. Как мы узнаем, какие книги соответствуют читательскому уровню ребенка? Это—жизненный вопрос, вопрос столь важный, что четыре года назад «Корпорация Карнеджи» сделала пожертвования через Американскую библиотечную ассоциацию для тщательного научного изучения детских интересов в области чтения. Было протестировано 37 000 детей, 800 учителей в разных частях Соединенных Штатов. Повсюду было разослано 100 000 анкет. Изучение этих записок, полученных от детей уже известного читательского уровня, сделало возможным составление списка книг, которые больше всего распространены и читаются с большим увлечением мальчиками и девочками каждой группы читательского уровня. Этот список был напечатан в форме книги с полной информацией о каждой книге, под заглавием: «Что дети любят читать»—виннетский список по ступеням¹. Хотя существует много хороших книг, не вошедших в этот список, он включает те, которые больше читаются и дают наибольшее наслаждение, и дает указания о степени трудности книг для детей разной степени читательского уровня¹.

КЛАССНАЯ БИБЛИОТЕКА.

Как учителю достать книги, чтобы он мог выдать каждому ребенку книгу, которая ему нужна? Есть несколько путей.

1. Если школа снабжает учащихся даровыми книгами (как это должно быть), то не будет дороже купить тридцать разных книг, чем тридцать одинаковых; однако, если покупают тридцать одинаковых книг, каждый ребенок может получить только одну книгу, в обратном случае он может получить тридцать.

2. Если дети покупают книги сами, пусть каждый принесет на книги деньги, равные той сумме, которая нужна

¹ Автор приводит списки книг, не имеющих для русского читателя особого интереса.

на покупку хрестоматии, вместо того чтобы покупать хрестоматию. Затем пусть учитель купит на эти деньги различные книги. Родители легко убедятся, что это дает их ребенку гораздо больше того, что он мог бы приобрести на эти деньги.

3. Во всяком случае можно дополнить количество купленных книг некоторыми или всеми следующими способами: а) устроить базар для продажи вещей, сделанных детьми; употребить выручку на покупку книг; б) поставить пьесу—что-либо оригинальное, написанное детьми в связи с изучением литературы по истории; установить входную плату и употребить вырученные деньги на книги; в) устроить книжную кампанию—просить родителей дарить книги по списку, доставленному школой, в школьную библиотеку; г) использовать общественную библиотеку. Обычно она оказывает помощь, позволяя учителю взять тридцать книг на время от одного до трех месяцев.

4. Собрать книги со всей школы, если в здании есть несколько комнат с классной библиотекой. В нашей собственной школе мы держим около 45 книг в каждом классе, остальные—в школьной библиотеке (приемной, кабинете заведующего или в другом центральном месте). Учитель может принести какие-либо из своих 45 книг и обменять их на другие, таким образом в его классе всегда будет свежий материал для чтения. Это также поможет ему иметь книги для детей низкого и высокого читательского уровня.

Если у вас есть общепринятый текст для чтения, купите один экземпляр и пустите его среди учащихся соответствующего читательского уровня. Дополните его многими другими текстами. Мы обычно требуем как минимум, чтобы каждый ребенок прочитал 15 книг в год.

Третий шаг—громкое чтение. Громкое чтение гораздо менее важно в жизни, чем чтение про себя. Однако каждый должен уметь читать вслух достаточно хорошо. При классном методе учитель находится между двух зол: если он думает о детях, которым нужна практика в чтении вслух, он заставляет читать, главным образом их и заставляет сильно скучать всех остальных; если он думает о классе в целом, он отбирает лучших чтецов, заставляет их читать вслух, но пренебрегает детьми, которые нуждаются в практике.

Теперь всего этого легко избежать. У учителя возьмет не больше времени слушать детей, читающих вслух

поодиночке ему одному, чем целому классу — в обоих случаях читает только один одновременно. Но в то время как один ребенок читает учителю, другие могут работать индивидуально, читая молча, причем каждый читает книгу, соответствующую его читательскому уровню. Учитель может уделить большую часть своего времени плохим читателям; остальные могут прекрасно заниматься сами.

Для детей во всяком случае не является хорошей практикой следить по книге, в то время как один ребенок читает вслух. Выше первого класса каждый должен читать молча быстрее, чем вслух.

Одно из первых, что нужно сделать при громком чтении, как и при чтении про себя, — это тестирование. Для тестирования громкого чтения мы употребляем «Проверочные тесты громкого чтения» (Prey Day Oral Reading Check Tests). Их существует четыре серии и в каждой серии пять форм. Мы употребляем первую серию для детей первой группы, вторую серию — для второй и третьей групп, третью серию — для четвертой и пятой групп. Так как существует пять форм каждой серии, причем все формы одной серии приблизительно одинаковы по трудности, мы можем тестировать одного и того же ребенка несколько раз, если это нам нужно. Тестирование каждого ребенка занимает около двух минут. Уделяя ежедневно десять минут на тестирование, вы можете протестировать весь класс меньше чем в неделю.

Если тесты покажут, что дети нуждаются в дополнительной практике в чтении вслух, имеются два пути дать ее: один — разделить класс на много маленьких групп — по три-четыре ребенка в каждой группе — и заставить детей каждой группы читать вслух другой. Следует, чтобы все дети данной группы обладали приблизительно одинаковым умением, так что одна и та же книга может переходить от одного ребенка к другому. Но если группа состоит из плохих читателей, один из лучших читателей должен быть назначен руководителем этой группы.

Другой путь — просить родителей заставлять детей читать им вслух дома десять минут или более каждый вечер. Дети должны иметь для этой цели интересные книги и должны читать только эти специальные книги вслух. Таким путем может быть сохранен интерес родителей, и дети будут нетерпеливо ждать времени чтения вслух дома.

И в том и другом случае надо принять меры предосторожности: первая — быть уверенным, что книга, которую ребенок собирается прочесть, достаточно легка — пусть даже слишком легка; нам не надо, чтобы он занимался на трудных словах. Во-вторых, предупредить родителей или руководителя группы, чтобы они поскорей помогли ребенку, если он затрудняется прочитать трудное слово; не разрешайте им говорить: «попробуй, постарайся» или «принеси его» — если он в затруднении, заставляйте их помочь ему сразу. Учитель в школе позаботится об упражнениях в чтении всякого слова и о фонетических упражнениях, если ребенок в этом нуждается.

Четвертый шаг — тестирование понимания детьми книг. Часто необходимо протестировать ребенка по книгам, которые он прочел. Если вы видите, что ребенок поглощен чтением книги день за днем, бесполезно его проверять, пока он не кончит книги. Учителя в Виннетке выполняют следующую процедуру: когда ребенок кончил книгу, он пишет на полоске бумаги фамилию автора, заглавие книги, сообщает о том, понравилась ли ему книга, и подписывается. Учитель часто считает это достаточным. Время от времени, однако, ребенка заставляют выполнить один из следующих пунктов:

1. Взять тест чтения вслух. У учителя в папке на его столе имеются карточки для тестирования наиболее распространенных книг. Учителя сделали эти карточки, написав сначала конспект книги в десяти или двадцати коротких предложениях, затем изменив эти предложения в вопросы. Вот типичная карточка теста:

5-я ступень „Черный красавец“ Сьюэл.

1. Хозяин „Черного красавца“ был (д о б р ы й) (жестокий) (старый) (сварливый).

2. Как называли лошадь „Черный красавец“, когда она попала во второй дом (Джинджер).

3. Джинджер был (ленивый) (н о р о в и с т ы й) (старый) (спокойный).

4. Джинджер говорил, что он был норовистый, потому что (он не любил других лошадей) (люди плохо обращались с ним) (его нога была сломанная) (он был стар).

5. „Черный красавец“ был продан (дважды) (трижды) (много раз) (один раз).

6. Большинство хозяев „Черного красавца“ были (добры) (молоды) (низки) (злы).

7. „Черному красавцу“ иногда приходилось плохо, потому что люди, которые владели им (были ленивы) (жестоки) (не любили лошадей) (не знали, как обращаться с ними).

8. В течение тех лет, которые „Черный красавец“ провел с извозчиком Джерри, он был (счастлив) (утомлен) (с ним плохо обращались) (плохо накормлен).

9. Он был куплен в последний раз (извозчиком) (богачем) (двумя пожилыми леди) (старым джентльменом).

Учитель задает ребенку несколько вопросов из карточки. Если все ответы или все кроме одного правильны, он зачитывает ему эту книгу. В противном случае он заставляет ребенка перечитать ее (если ребенку нужно, чтобы ему зачитали эту книгу) или читать следующую книгу более внимательно.

2. Написать отчет о книге. Дети во всяком случае должны писать сочинения. Можно сделать так, чтобы их сочинения были интересными обзорами прочитанных книг. Письменный отчет о книге таким образом убивает двух зайцев. Если, однако, учитель требует слишком много письменных отчетов, то детям они надоедают, и они будут избегать чтения книг для отчета из боязни письменных работ по ним.

3. Дать устный отчет о книге. Ребенку не следует разрешать делать устный отчет о книге целому классу, пока он не прочтает книги, которую большинство класса не читало и пока он не приготовит свой отчет так, чтобы заинтересовать весь класс. Типичный устный отчет в Виннетке заключается в рассказывании содержания книги наиболее интересных моментов и затем в чтении этих моментов вслух. Весь отчет занимает около десяти минут. Иногда дети варьируют эти устные отчеты о книгах. Трое детей, которые читали одну и ту же книгу, решили, например, драматизировать один эпизод из нее. У них было много занимательной работы над драматизацией, и их «отчет» имел большой успех.

Пятый шаг — индивидуальное продвижение. Об этом шаге мало придется говорить. Когда ребенок прочел и получил зачет по пятнадцати книгам, составляющий требуемый минимум для продвижения, он получает стандартизованный тест чтения (Burgess, Stanaford или Gates). Если окажется, что ребенок не достиг еще стандарта следующей ступени, он читает еще книги, получая специальную помощь и внимание от учителя; нужно будет узнать причину его затруднения, как только возможно, и поработать над устранением ее. Когда вы думаете, что есть достаточное

основание тому, что он достиг следующей ступени, вы снова тестируете его другой формой теста.

Когда ребенок прошел стандартизованный тест с достаточно большим количеством очков, он «продвигается» в следующую ступень по чтению. Он не должен менять класса, но просто начинает читать книги из списка следующей ступени.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Этот план может показаться сложным, так как мы на каждом шагу входили в подробности. На самом деле, он очень прост. Найдите посредством тестов, каково умение ребенка читать; дайте ему много книг, соответствующих его умению; заставьте его читать вслух вам одному или в маленьких группах, или дома, вместо того чтобы читать целому классу. Проверяйте степень усвоения им прочитанных книг коротким устным тестом или заставляя его писать обзор книги, или сделать устный доклад о ней; и когда он прочитал достаточно книг, чтобы считать его читательский уровень достаточным для стандарта следующей ступени, разрешите ему читать книги из списка следующей ступени. Это может быть сделано, так как делается часто. Это развивает правильные зрительные навыки, дает настоящее умение читать. Результатом этого является то, что дети наслаждаются чтением, самым важным основным предметом учебного плана.

Пер. Н. В. Хвостова.

ПРОГРАММЫ ОБУЧЕНИЯ

Елена Паркхёрст
(Дальтоновские школы, Нью-Йорк) ¹.

Я особенно благодарна председателю за то, что он мне дал тему по моему вкусу, особенно потому, что тема, которую он выбрал, заключает в себе идею, над которой я работала в течение многих лет. Я вдруг поняла, что никогда не излагала этой идеи надлежащим образом за отсутствием точно выражающей и классифицирующей ее темы. «Программы обучения» как раз соответствуют тому, что эти слова обозначают. Предположите, например, что председатель дал бы мне тему «Учебные планы» — в самом начале я оказалась бы в невыгодном положении и, вероятно, была бы неверно понята, потому что вы знаете (или, может быть, не знаете) что говорили, будто я не интересуюсь учебным планом.

Я очень заинтересована в законах учения и во всех тех условиях в школе, которые не только делают учение возможным, но которые делают не учение невозможным. Существуют великие составители учебных планов, мастера по разработке их содержания, действительно ученые люди, к которым я питаю глубокое уважение. Будучи в состоянии воспользоваться их открытиями и понимая, что единичные, индивидуальные попытки по необходимости ограничены, я сосредоточилась на вопросах моих приемов обучения и того, к чему я чувствую больший интерес. Я попыталась верно и длительно сохранить точку зрения учащегося и посвятила себя изучению того, как учащийся приступает к проблемам и какие условия облегчают этот подход.

Если вы скажете: «Считаете ли вы учебный план важным?» — я отвечу самым категорическим образом: «Конечно». Если вы скажете: «Интересуетесь ли вы учебным планом?» — я отвечу: «Да». И зная, что учебный план лучше разработанная область, чем, например, условия обучения,

¹ Эта речь была произнесена мисс Паркхёрст на конференции начальных школ, во время национальной конференции по просвещению, которая состоялась в Учительском колледже 10 и 11 апреля 1928 г. Оттиск из «Teachers College Week», January 1929 г.

я говорю мало об учебном плане. Но бывают планы и «планы».

Разрешите привести пример. В японском языке есть слово, пишущееся «h-a-s-h-i». Это же слово с тем же самым правописанием имеет четыре разных значения. У них есть другое слово «Sopeska», которое в общем соответствует нашему выражению «действительно». Одно из четырех значений слова «hashi» — это «мост». Предположите, что я говорю с японцем и употребляю слово «hashi». Он смотрит недоуменно и смущенно, потому что я сказала «палочки» ¹, в то время как «палочки» не имеют отношения к нашему разговору. Или я говорю «hâshâ», что значит «конец». Я пытаюсь сказать «hâshi», что значит «клюв» или «счет». Я раздражена, делаю еще попытку и счастливо говорю «hâshi». Он кивает головой и говорит: «Hishi — o sodeska» («мост, мост»).

Вы говорите «учебный план». Я говорю «да». Вы говорите «предмет», я обращаю мало внимания. Вы говорите «проектный план», я улавливаю слово проект и говорю «план». Да, я интересуюсь планом. Я так заинтересована, что если бы в этот момент я была там, где хотела быть, то я присутствовала бы на конференции об учебном плане.

Но программы — мой конек, потому что программы — средства осуществления учебного плана; они дают или не дают условия для обучения. Плохие программы могут разрушить хороший учебный план, причиняя утомление, перенапряжение или даже просто скуку, или они могут быть столь гибкими, что уподобляются Галодилокс ², которая нашла один из трех стульев как раз подходящим, потому что программы могут быть таковы, что они заботятся об классе, о школе и в то же время об отдельной личности.

Социальные контакты — наиболее важные факторы в школьной жизни. Мы не можем иметь демократической общественной жизни, пока, как Дьюи указывает в «Демократии и воспитании», «мы не сделаем возможным для каждого индивида не только быть сознательным участником непосредственно в работе своей группы, но иметь различные общественные группы в постоянном взаимодействии так, что будет невозможно для всякой личности или для всякой группы предполагать жизнь самостоятельной». Про-

¹ Служащие вилками. Примеч. переводчика.

² Героиня сказки „Три медведя“. Примеч. переводчика.

граммы обычно заботятся о группах, но редко заботятся о продолжительном взаимодействии. Мы должны заботиться о таком взаимодействии, мы сохраним нашу социальную и общественную школьную жизнь. Д. Дьюи также сказал: «Дело школы организовать среду, в которой игры и труд велись бы так, чтобы облегчить желательный умственный и моральный рост». Но он прибавляет: «Недостаточно ввести игры, ручной труд и упражнения, потому что все зависит от того, каким путем они осуществляются». Программы направляют эти «пути». Программы обогащают или суживают использование самой окружающей среды. Лично я чувствую, что много «всякой всячины» в учебных планах можно было бы избежать, внося в них больше активности, избегая некоторых дополнений. Хорошие программы делают это.

Мой конек—это программа, которая осуществляет учебный план с минимумом затраты сил, потери времени и нервного напряжения и с большой дозой удовлетворения и радости для учеников. Такая программа могла бы быть вполне правильно названа «программой обучения», но в 1911 году я назвала ее «Лабораторный план», а в 1918 г. переименовала ее в «Дальтоновский лабораторный план».

Дальтон-план или программа зиждется на трех принципах: 1) свобода, 2) взаимодействие жизни групп, 3) распределение времени.

Естественно, программа, будучи передаточным средством, должна осуществлять учебный план, относительно которого я скажу только одно: в нашей школе мы, как правило, сначала выявляем потребности наших детей и потом смотрим, чтобы эти потребности были удовлетворены. Если вам интересно знать наш учебный план, я открою вам один секрет. Двенадцать лет назад, когда начала работать наша Нью-Йоркская лабораторная школа, потребности детей сильно отличались от потребностей тех же детей теперь. Эти дети выросли, их потребности изменились и увеличились. Удовлетворение некоторых потребностей немедленно создало новые потребности, которые следует удовлетворить. Так как учебный план всегда представлял умственную пищу для удовлетворения действительных потребностей определенной группы детей, он быстро менялся в течение этих лет. Наши программы были так гибки, что когда дети выросли быстро, и учебный план, будучи служанкой по-

требностей, вырос сам собой, так что теперь мы едва узнаем наши начинания. Теперь мы имеем учебный план, состоящий из связанных между собой проектов, и мы очень близки к учебному плану, который для одной группы будет представлять собой годовой всеобъемлющий проект. Но мы искренно сознаем, что так как программы управляют окружающей средой, наша программа была истинным выявителем новых потребностей и действительным творцом нашего учебного плана. Мы не в состоянии, возможно при наших условиях применять один и тот же учебный план из года в год.

Вернемся к нашим принципам.—Теперь каждый здравомыслящий человек считает свободу средством, а не целью. Мы даем ее, чтобы освободить детей от дурных навыков, сделать возможным рост и исключить все, что мешает полному развитию ребенка. Это свобода, которая дает больше или меньше времени согласно потребности, и позволяет распределять это время ежедневно.

Взаимодействие групповой жизни с нами означает непосредственную живую связь между младшими и старшими учащимися, разнообразные контакты, организацию столь обширного характера, что те же законы движения и интереса, которые управляют жизнью общины вне школы, видимому, функционируют и в школьной общине. Личности не изолированы, и их не учат согласно какой-либо доктрине чисто индивидуального обучения, но личности являются ответственными, действующими членами группы, которые, даже работая индивидуально, чтобы удовлетворить свою потребность, или работая, чтобы исправить свои слабые места, или делая исследования, делают это с такой социальной установкой, что они покидают группу только для того, чтобы быть в состоянии внести что-либо в нее. Условия таковы, что каждая личность принимает ответственность за последствия своей деятельности и даже за последствия своей мысли.

Процитируем опять Д. Дьюи: «Фабрикант также руководится в своей деятельности действительно социальными мотивами, когда он пишет план в одиночку в своей собственной конторе, так же как и тогда, когда он покупает сырье или продает готовые товары. Мышление и чувство, которые должны оказать влияние на действия других, — столь же социальный вид поведения, как и самый явный

кооперативный или враждебный акт». Мы должны помнить, что очень часто внешние проявления активности, особенно внутренней активности, отсутствуют, а что простое механическое общение иногда разрушает полную социальную активность высокого и вдохновенного порядка.

Что касается распределения времени, то большинство школьных программ дает расписание. Оно распределено вперед по классам, надолго вперед, как будто бы каждая и все личности в каждом данном классе имеют тождественные потребности. Учебный план должен быть составлен и организован так, чтобы продвигать ученика и заботиться об его интеллектуальном росте; программа должна позволить расходовать время таким образом, чтобы гарантировать развитие каждой личности. Это значит, что хотя группа вся может быть поглощена одной и той же идеей плана, отдельным личностям этой группы можно позволить распределять свое школьное время и использовать его, как того требуют их индивидуальные потребности, имея в виду, что только через удовлетворение индивидуальных потребностей мы увеличиваем силу или расширяем опыт группы. Групповой учебный план цементирует групповую жизнь, потому что он доставляет соединяющие активности, соединяющие опыты, но энергия и время, сила и слабость, утомление и интерес не могут быть определены и установлены так, как организован и начертан план. Потребности меняются ежедневно; они меняются соответственно темпераменту и росту, и фактические переживания ряда дней являются прелюдией, которая создает новые перемены в программах как в их проведении, так и в использовании окружающей среды.

Я хотела бы сначала показать вам нашу школьную программу. Вся наша интеллектуальная работа совершается до часу дня, с отсутствием домашней работы до старшей средней школы. Так как я являюсь членом государственной комиссии руководителей школьного дела, то мы должны в течение школьного года из восьми с половиной месяцев выполнить то, что в общественной школе выполняется в десять месяцев. В дополнение к этому мы действительно придаем большое значение изобразительным искусствам и музыке, и затем, кроме основных знаний, у нас преподаются французский язык и литература (в дополнение к английской) и с четвертой группы точные знания. Я пыталась показать вам, как эффективны эти программы. Конеч-

но, они должны быть поняты или, в противном случае, они «не будут счастливо жить всегда», но с ними может скорее случиться то, что случилось с маленькой девочкой в нашем детском очаге. Это трехлетнее дитя, гордая обладательница огромного горшка с яркой краской и кистью, заявила: «Я сделаю птицу». Очевидно, одного заявления было недостаточно, потому что она пропачкалась несколько времени и затем, рассерженная, остановилась и посмотрела на результат. С смущенным и вопрошающим взором она приблизилась к учительнице и сказала: «Но птица не делается». Поэтому все зависит не только от того, владеете вы или нет известной идеей, но также и от тщательно проработанной и гибкой программы, которую вы должны сделать своей, если вы хотите сделать птицу.

Пер. Н. В. Хвостова.

КАК ДАЛЬТОН-ПЛАН ПОДГОТОВЛЯЕТ УЧАЩЕГОСЯ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ

Елена Паркхёрст.

Во время весеннего собрания Национальной ассоциации по просвещению в Бостоне ректор Гарвардского университета намекнул, что, быть может, школам следует ограничиться менее обширной и изысканной программой предметов и обучением меньшему количеству предметов, но найти больше времени для того, чтобы научить учащихся важному делу при учении, а именно тому, как заниматься.

Наш американский философ и педагог Джон Дьюи сказал, что «мы работаем не идеями, а навыками». Можно обладать многими знаниями, собранными от умных людей и из умных книг, но пока эти знания не будут усвоены под контролем школьных условий, которые создали навыки в ремесле, навыки независимого мышления, привычку нести ответственность, никто не может играть какой-либо роли в наш научный век.

Личности не становятся ответственными в какой-либо определенный возраст, т.е. они не просто делаются ответственными. Я или вы ответственны в той или иной степени или мере, какие условия окружающей среды дали нам соответствующее воспитание. Верно, что общение с другими, иногда часто случайно развивает в нас чувство ответственности, но поскольку школа — основа обучения и воспитания, мы должны создать условия, которые гарантируют нам действительное воспитание чувства ответственности и делают невозможным уклонение от этого воспитания. Этого наши школы не делали. Они думали о том, чем нафаршировать гуся, чтобы сделать из него вкусное блюдо, но существует долгий период, для того чтобы стать этой самой птицей. В отрочестве мальчики и девочки приобретают навыки, и навыки, приобретенные в этот период, будут те же самые, которые они будут применять в дальнейшей жизни. Навыки приобретаются и создаются медленно

и ломаются не легко. Этот период — важное время в школе, и можно сделать много хорошего, чтобы эффективно подготовить к колледжу и последующей зрелой жизни. Второй школьный период, наступающий позже, в некоторых отношениях труднее, так как в этот период, хотя учащиеся интеллектуально более способны понять всякую изложенную им идею, они не только испытывают муки юности, но есть вероятность того, что учащиеся этого возраста имеют уже целый ряд дурных навыков, которые нужно исправлять.

Учащиеся могут приобрести навыки, полезные для жизни, только будучи поставлены в такие условия, которые сделают эти навыки функционирующими или живыми, в то время как они выполняют школьную работу — точно так, как мы ожидаем от них применения этих навыков в дальнейшей жизни. Если учащийся приучен обдумывать пути и средства и нашел свои собственные естественные методы работы, такому ученику может быть дана новая идея, и он не только быстро усвоит ее, но он может увлечься ею и будет в состоянии сделать идею плодотворной в дальнейшей работе.

Не нужно относиться с презрением к оригинальности и изобретательности в наши дни, когда жизнь сведена к простым формулам краткими схемами и механическими изобретениями, которые мы видим повсюду.

Вероятно, мы рассмотрели в воспитании «что» совершенно непропорционально с «как». Мы должны помнить, что «как» или метод приближения к идее так же воспитателен, как сама идея, и что в конце-концов идея только ставит конечное достижение, но является сама по себе не целью, а скорее средством.

Никогда не было в истории такого времени, когда бы вопросы воспитания вызывали столько споров, как теперь. Мы видим смятение и конфликт повсюду. В школе слышен шум и грохот старой, изношенной школьной машины, части которой не могут быть ни обновлены, ни приведены в приличный вид, хотя мы пытаемся применить миллион новых приемов и изобретений.

Освободились неуравновешенные силы, и мы знаем, что наши теперешние принципы и организация недостаточны для того, чтобы создать динамическое равновесие. Мы открыли, что школа, индустрия и интернациональные связи —

все относятся к одной категории и должны быть признаны страдающими одной и той же инерцией и болезнью. Это происходит не от недостатка идей или теорий, но скорее от того, что мы не можем их выразить в соответствующих формах практики. Мы, воспитатели, призваны строить новый мир. Как сказал покойный Сэндерсон из Оундля (Англия): «Наше воспитание должно подготовить работника к его ежедневной работе и сделать его хорошим ремесленником, так чтобы он имел живой интерес к своему ремеслу, как всякий хороший человек».

Теперь мы должны не только расширять свои знания, но заставлять знания служить человеку с той целью, чтобы каждая личность могла получить свободу для наивысшего использования своих способностей. Это означает терпеливую работу по пересмотру наших старых теорий и практики; это означает перемену в нашей установке и точке зрения, и для каждого из нас много переделок в наших приемах.

Повсюду недоразумения и недостаток опыта. Индустриальный рабочий угрожает, потом бастует, отказываясь работать; работник-учащийся уклоняется от работы, затем встает и отказывается учиться не потому, что задания слишком трудны или были бы сами по себе неприятны, если бы рабочий мог попробовать проработать их своим собственным способом; оба ряда рабочих отказываются потому, что условия, при которых они работают, задерживают те силы, которые позволили бы им освободить и выразить то внутреннее побуждение, которое необходимо для выполнения всякого задания.

В прошлом мы логично и убежденно работали, питая иллюзию, что «дети не любят учиться». Мы даже пытались преподавать ученье. Когда учитель полагал, что он должен выполнять работу, все рассматривалось с его точки зрения. В то доброе старое время никому не приходило в голову заглянуть за машину, извлечь молодого механика, спросить его, в чем дело, или открыть, что у него действительно есть собственный ум, который не только жаждет упражнений, но мог бы разрешать свои собственные проблемы. Если бы мы определили его ум, мы бы открыли, что в трех четвертях случаев, по словам Эмерсона, «незаметно он (ум) выпрыгнул бы в дверь или окно и деятельно борется с проблемами на площадке для игр или на улице, усердно занимаясь ученьем, а также и повторением того, что он выучил прежде там». В период зрелой жизни,

у каждого есть та или иная работа. Для некоторых это— призвание, в то время как для других—это только дело, но счастливые сделали какую-либо идею своим действительно ответственным делом, что придает смысл всему их существованию.

Никто не знает точно, что потребуется от ребенка в дальнейшие годы его жизни, но мы должны быть уверены, что ему придется встретиться с испытаниями, и предпринимать настоящие дела, так что привитие соответственных навыков обеспечение быстрой приспособляемости в зависимости от умения ориентироваться, плюс способность не только организовать предстоящую работу, но и составить план для ее выполнения и то единство цели, которое означает устремленность к одной идее, дадут удовлетворение и удовольствие работнику. Он будет в состоянии осуществить свои творческие импульсы и наслаждаться действительным выполнением своей задачи.

Полагая, что это верно, Дальтон-план дает экономный и эффективный путь, посредством которого школа может быть преобразована в настоящую общину, и школьная работа может практиковаться как действительный и захватывающий труд.

Мы знаем, например, что ученик ходит в школу известное количество месяцев каждый год; поэтому мы даем ему соответственное количество работ для выполнения; каждая работа намечается и дается с достаточным количеством часов, предоставляемых школьным месяцем. Мы можем свести наш обычный шестичасовой день к трехчасовому и выполнять все, что выполняется теперь. Если бы мы выделяли по три часа каждое утро, то в течение школьного месяца, в двадцать дней мы могли бы иметь шестьдесят часов для предоставления их в распоряжение ученика. Предположим, например, что ученик определенного класса имеет пять предметов; по Дальтон-плану мы говорим, что он должен выполнить двадцать единиц по каждому предмету, в каждый данный месяц. Его работа поэтому включает в себе, как говорят, 100 единиц.

Вы и я—ученики того же класса. В некоторых предметах вы сильны, другие для вас трудны. У нас одинаковые способности, быть может, но как различна наша подготовка, так различны наши интересы и умения. Вы можете быть сообразительным и заинтересованным в области истории и ваши двадцать единиц могут быть выполнены с меньшими

усилиями и в гораздо более короткое время, чем требуется. Я, с другой стороны, нахожу, что история требует большей части моего времени, но что другие четыре предмета сравнительно легки и поэтому выполняются быстро.

Но надо подумать заранее о том, в чем нуждается взрослый. Вы понимаете, что работник должен мыслить самостоятельно, должен бодро выполнять предложенную ему работу и что он может полагаться только на самого себя. В то же время каждый должен быть расположен работать вместе с другими, чтобы использовать их опыт, так же как и поделиться своим. Поэтому в наших дальтоновских школах мы даем всем ученикам класса точно mimeографированную работу, заранее спланированную в форме руководящих листов для требования по каждому предмету. В то же время учащимся дозволяется расходовать время по их усмотрению, согласно их индивидуальной действительной потребности, для того чтобы они как личности имели достаточно времени для полного овладения той или иной проблемой.

Они могут работать вместе и обсуждать общие проблемы; они могут иметь по мере требования помощь учитель-советчиков и при этих более естественных условиях пополнять жизнь школьной общины тем, что находят вне класса, и открывать свои собственные естественные методы разрешения проблем. Если кто-либо учится делать что-нибудь согласно методам, специально подходящим к его собственным умственным процессам, то он не только действует продуктивнее, но обыкновенно ему все удается, тогда как если он только подражает методам другого, его преследует неудача. Именно эта естественность позволяет личности расти, создает зрелость и уничтожает софистику. В то же время личность, которая познает себя, которая знает свои потребности и ищет их удовлетворения, испытывает искреннее уважение и ценит усилия других. Такое лицо лучше и более тщательно разбирается в работе.

Теперь недостаточно сказать ученику: «Вот твоя работа, вот определенный срок,—выполни», так как более сознательный будет сознательным, а несознательный останется несознательным. Даже под руководством и в хороших условиях несознательный ученик будет развивать только свои плохие навыки. Мы находим необходимым учить его, как работать, как измерять свои усилия, как обсуждать и улучшать свой подход к работе, как и где применять тот или иной интерес по преимуществу, следить за его

ростом. Все это означает руководство, советы учителя и тщательную планировку.

Для этой цели поэтому мы ежедневно даем нашим ученикам инструкцию по психологии ведения работы под заглавием «Организация». Все учащиеся ходят в классы организации каждое утро. Уроки в этих классах длятся по крайней мере тридцать минут и предшествуют всякой другой работе.

Разрешите иллюстрировать. Учащийся появляется в школе, раздевается, и так как ему необходимо узнать, нужно ли ему идти в один или два класса или сделать доклад данному преподавателю, он читает классную доску с объявлениями, чтобы найти, вызван он или нет для инструкции, доклада и т. д. Какие-нибудь уроки, которые представляются учащимся бесполезными, основаны, однако, на потребности, выявленной учетной карточкой учащегося, проверенной на практике. Он составляет меморандум всего, что касается его как личности и как члена класса, и с этим меморандумом идет к тому лицу, которое является его советчиком по организации работы. С помощью и советом этого лица он вырабатывает дневной план своих занятий, который включает в себе его личные назначения и использование его свободного или лабораторного времени.

После этого организационного урока, где его работа тщательно проверена и успехи в работе основательно просмотрены, он продолжает выполнять свой план, работая самостоятельно, когда нужно, и в группах, образующихся автоматически в связи с требованиями лабораторных условий.

Ему позволяется свободно двигаться по школе, как если бы он был дома или как он будет двигаться взрослым, пользуясь этой возможностью по мере надобности. Если предмет требует много времени, он должен дать это время. В обычной школе он часто был бы принужден выполнять известное задание и поэтому выполнять его недостаточно хорошо, так как более сильные интересы, возникающие благодаря свежим стимулам, к исследованию будут отвлекать его внимание. При Дальтон-плане он обучается преследовать эти интересы искренно и энергично, чтобы его работа была вдохновенной и высокого порядка. Он никогда не обманывает, но продвигается, как естественный, нормальный, владеющий собою индивид, который свободен продлить или сократить свои усилия с сознательностью работника-мастера. В тот момент, когда он хотел бы прекратить работу из-за усталости или из-за того, что кратковремен-

ный интерес иссяк, он принимается за другую часть своей работы, находя отдых и освежение в выполнении нового задания. В каждой лаборатории по тому или иному предмету находится специалист, под руководством которого он естественно и охотно проявляет свои силы и свой энтузиазм; он сам отдается работе—его не принуждают к этому. Он всегда благодарен, встречая благосклонное отношение со стороны своего руководителя. У него есть время для повседневных развлечений, для общения с другими и самостоятельного мышления. Ученик видит, что все кругом заняты своим делом так же, как он; он рассматривает своих товарищей как людей, отличающихся от него, но интересных. Он видит вокруг себя вращающиеся колеса общественной жизни, поглощается и стимулируется действительностью. Он увлечен внутренними процессами жизни. Он растет, видит рост других, он меняется и старается стать больше и больше.

Каждое утро он докладывает о своих успехах и продвижении. Его методы воздействуют на других, и он, в свою очередь, возбуждается идеями и методами, открытыми товарищами, работавшими одновременно с ним. Он приступает каждый день к новой работе, новой потому, что она меняется ежедневно, и он—счастливое орудие этой перемены. Это—счастливая «охота», о которой говорит доктор Овертсет. Ученик всегда оживлен и свободен.

Существуют графы работы, в которых он отмечает свой ежедневный прогресс. Если он хороший организатор, то он может кончить свою работу во время меньшее, чем требуется, и взять новую работу. Если он не кончил ее в отведенный ему двадцатидневный месяц, он узнает из своего реального опыта, что это требует всех его сил, и, приступая к работе, он применяет новые методы; у него есть стимул работать более тщательно, может быть, более методично; он открывает, что работа не делается сама собой, но что она регулируется и контролируется его усилиями.

Мы играем на каждой струнке ученика, все богатства его «я» раскрываются, и медленно, упорно он выявляется как владеющая собою личность.

При Дальтон-плане поэтому он постепенно создает в себе внутреннего человека, способного работать в мире взрослых, снабженного навыками, которые полезны, могут сделать работу радостью, а замысел—реальностью.

Пер. Н. В. Хвостова.