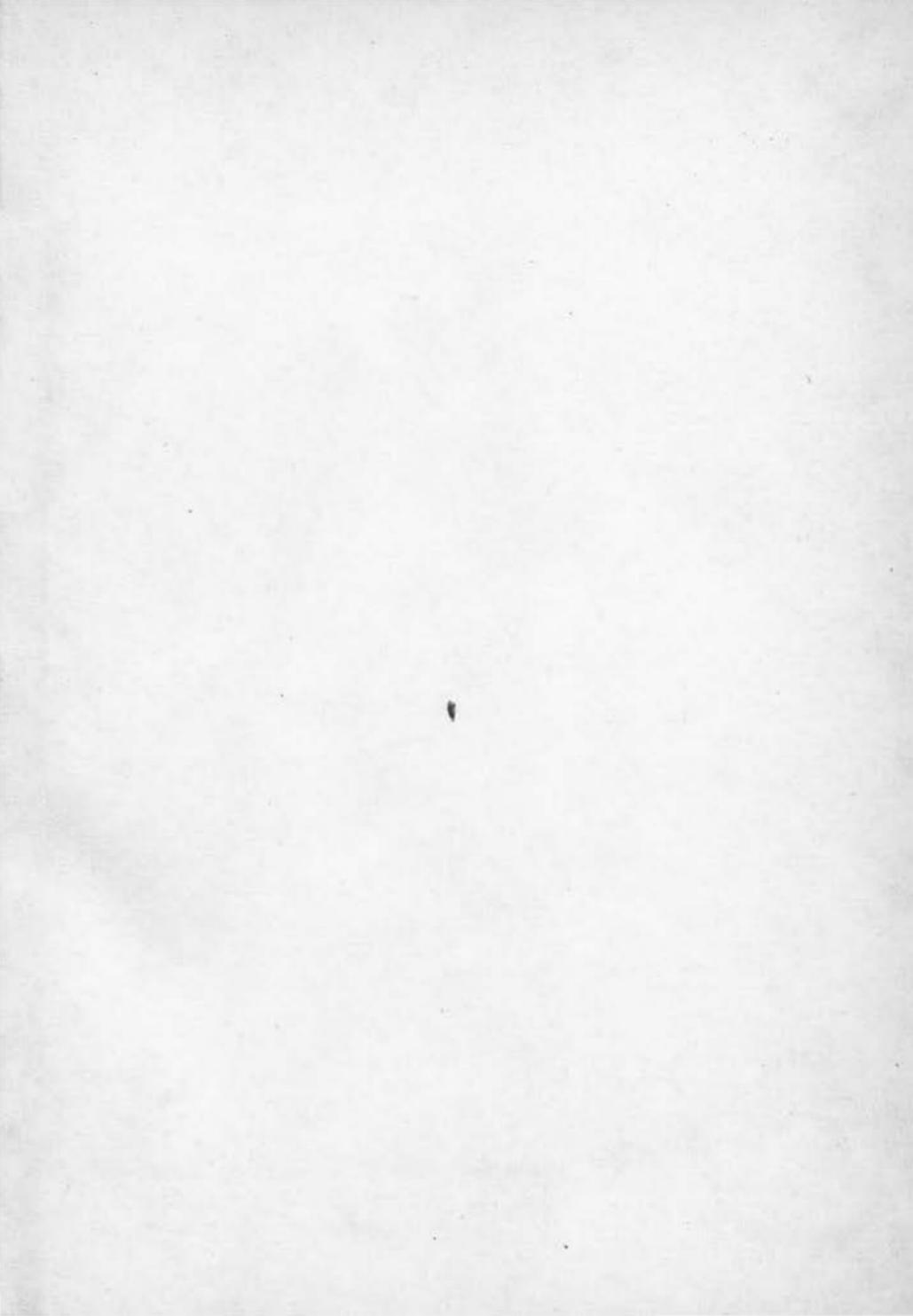


R 102
209

✓



985

АМЕРИКАНСКАЯ ШКОЛА

R $\frac{102}{209}$ сн — ооо —

ОЧЕРКИ МЕТОДОВЪ

АМЕРИКАНСКОЙ ПЕДАГОГИИ

Екатерины Янжуль



С.-ПЕТЕРБУРГЪ

Типографія М. М. Стасюлевича, Вас. Остр., 5 л., 28

1901



30450-304



3022



2011109003

Эта книга

по должной справедливости

посвящается

добрыйшему и снисходительнѣйшему

изъ редакторовъ и издателей

д-ру Николаю Федоровичу Михайлову,

*безъ настойчивой инициативы котораго настоящее
произведеніе никогда не увидало бы свѣта.*

ОГЛАВЛЕНІЕ.

СТРАН.

ПРЕДИСЛОВІЕ. IX

ГЛАВА ПЕРВАЯ. Доступность американской школы. — Общее впечатлѣніе при ея посѣщеніи. — Гигіеническая и санитарная обстановка. — Школьная дисциплина и порядокъ въ классѣ. — Отношеніе наставниковъ къ учащимся 1

ГЛАВА ВТОРАЯ. Способы классификаціи учениковъ и система переводовъ изъ класса въ классъ: школьный порядокъ въ Чикаго; реформа въ городѣ Кэмбриджѣ (штата Массачузетсъ); проектъ перевода изъ класса въ классъ для города Ситтль (штата Вашингтонъ); двадцатилѣтній опытъ короткихъ промежутковъ между классами въ г. С.-Луи. — Общій характеръ преподаванія: сравнительное отсутствіе сухихъ формальныхъ знаній; интересъ ученія и связь его съ жизнью; выборъ для начальныхъ школъ лучшихъ учителей 30

ГЛАВА ТРЕТЬЯ. Методы преподаванія отдѣльных предметовъ. *Чтеніе*: отзывы путешественниковъ; требованіе отъ школьниковъ бѣлаго, выразительнаго и толковаго чтенія; разговорный лексиконъ дѣтей, какъ матерьялъ для первыхъ уроковъ чтенія; книга — лишь со второго полугодія; обратный способъ обученія грамотѣ, начиная не съ буквъ или звуковъ, а съ цѣлыхъ словъ и даже фразъ; бесѣда, какъ основа для уроковъ грамоты; постепенность американскаго метода обученія; распространенность аналитической системы и доводы въ пользу нея. *Письмо*: методъ аналогичный съ уроками чтенія: пишется съ самаго начала цѣльные слова; связность и бѣглость письма, какъ главныя задачи преподаванія; не движенія руки подчи-

няются формѣ письма, а наоборотъ; опыты на скорость; необходимость создать индивидуальный почеркъ. 53

ГЛАВА ЧЕТВЕРТАЯ. Способы обученія правописанію. Какъ учениковъ не допускаютъ дѣлать орфографическихъ ошибокъ. Отсутствие диктантовъ. Письменные работы начинаются прямо съ свободныхъ изложеній. Писаніе писемъ. Краткость сочиненій и близость ихъ къ жизни и къ занятіямъ дѣтей. Отсутствие грамматики въ младшихъ классахъ. Практическія упражненія въ языкѣ взамѣнъ грамматики. Поправка письменныхъ работъ и отношеніе американцевъ къ этому труду преподавателей. Собственноручное исправленіе дѣтьми своихъ сочиненій. Заключение о результатахъ американской системы обученія грамотѣ. 80

ГЛАВА ПЯТАЯ. Ариѳметика. Наглядное преподаваніе ея: ученики сами выводятъ ариѳметическія правила изъ своихъ наблюденій надъ конкретными предметами. Особенно успѣшное прохожденіе отдѣла дробей; дробь, рассматриваемая какъ именованное число; раннее введеніе ея въ курсъ народнаго училища. *Конкретная геометрія* и ея методы. Введеніе алгебраическихъ понятій и пріемовъ. Подготовительныя упражненія къ урокамъ ариѳметики. Замедленіе преподаванія въ началѣ и ускореніе успѣховъ въ конечномъ результатѣ. 106

ГЛАВА ШЕСТАЯ. Рисованіе. *Развитіе глаза*, какъ главная задача уроковъ рисованія.—Единоголосныя похвалы американскому школьному рисованію.—Различіе рисованія въ общеобразовательной школѣ отъ рисованія въ технической школѣ.—Характеръ бѣглаго изображенія разныхъ предметов.—Грубые рисунки дѣтей. *Рисованіе съ натуры*. Подражаніе рисунку учителя, а затѣмъ самостоятельныя опыты.—Перемѣщеніе предметовъ.—Дѣло обходится безъ теоріи перспективы.—Затрудненіе относительно постановки классныхъ моделей разрѣшается самымъ методомъ обученія.—Параллель между методами въ рисованіи и чтеніи.—Рисованіе плоскихъ фигуръ не составляетъ основы обученія.—Распространенность въ Америкѣ школьнаго рисованія *съ натуры*. *Лепка*, какъ переходный способъ изображенія предметовъ.—Другая подготовительная ступень—*изученіе формъ*.—Осязаніе и ручныя упражненія, какъ средство для ознакомленія съ формами.—Мыльные пузыри и кристаллы, какъ объекты для изученія законовъ образованія

формъ. *Изученіе красокъ.* Варіація ихъ по оттѣнкамъ и по тѣнямъ.—Правила гармоніи красокъ.—Гармоническія сочетанія въ природѣ.—Историческій орнаментъ.—Творчество дѣтей по рисованію орнамента. Стилизація растений.—Фантазія и воображеніе въ рисованіи. *Рисунокъ, какъ второй языкъ.* Иллюстрація дѣтскихъ тетрадокъ и связь рисованія со всѣми школьными предметами.—Иллюстративныя способности американскаго учительскаго персонала. *Принципъ скорого рисованія.* . . .

142

ГЛАВА СЕДЬМАЯ. Ручной трудъ. Ясное разграниченіе въ Америкѣ общеобразовательной школы съ *ручнымъ трудомъ* отъ *ремесленной* школы.—Два мотива для введенія ручного труда въ школу: 1) приспособленіе образованія къ современности; 2) физиологическія потребности дѣтей.—*Мышечное чувство* и его значеніе въ умственномъ развитіи человѣка.—Краткая исторія идеи ручного труда въ Америкѣ.—*Образовательный* характеръ его; ручныя занятія какъ часть школьнаго предмета, называемаго „Изученіе формъ“; какъ средство для подкрѣпленія наблюденій; какъ лишній способъ выраженія; какъ провѣрка дѣтскихъ знаній.—Ручной трудъ, какъ дальнѣйшая стадія развитія идеи нагляднаго обученія.—Успѣхи школьнаго ручного труда за послѣднее время въ Америкѣ.—*Равноправность* уроковъ ручного труда въ ряду другихъ школьных занятій.—Критерій при выборѣ тѣхъ или иныхъ отраслей работы.—*Анализъ ремеселъ* и выдѣленіе изъ нихъ основныхъ упражненій и типичныхъ орудій.—Занятія ручнымъ трудомъ получаютъ названіе въ Америкѣ занятій въ *лабораторіяхъ орудій*

203

ГЛАВА ОСЬМАЯ. Ручной трудъ: *продолженіе*. Краткій обзоръ содержанія предыдущей главы.—Характерныя черты американской постановки ручного труда: преподаваніе по классному способу ввѣряется не мастеру, а учителю; направлено на развитіе духовныхъ способностей и интеллектуальности; не стремится набить руку ученику; игнорируетъ утилитарную сторону и отрицаетъ продажную цѣнность ученическихъ работъ.—Сравнительное изложеніе двухъ главнѣйшихъ системъ, такъ называемыхъ „русской“ и „шведской“. Выработка изъ изученія иностранныхъ системъ національной американской.—Лѣпка, какъ занятіе, проходящее черезъ всѣ системы и всѣ стадіи школы.—Связь ручного труда съ другими школьными предме-

тами: рисованіемъ, предметными уроками, геометріей, механикой, химіей, естественными науками, географіей, исторіей, словесностью. — Эстетическое направленіе въ американскомъ ручномъ трудѣ. — Отличіе американской постановки ручного труда отъ европейской и нашей русской: служить не для неудачниковъ, не для извѣстныхъ только классовъ общества, не для ремесленныхъ цѣлей. — Американскій ручной трудъ, какъ носитель идеи о реформѣ всего народнаго образованія . . . 251

ПРИЛОЖЕНІЯ:

- I. Что можетъ сдѣлать одинъ человекъ въ дѣлѣ народнаго образованія (изъ исторіи американской школы) 297
- II. Этика, какъ предметъ обученія въ школахъ 313
- III. Клубъ юныхъ натуралистовъ 341



ПРЕДИСЛОВІЕ.

Настоящая книга представляет изъ себя перепечатку цѣлаго ряда статей, первоначально помѣщенныхъ въ московскомъ журналѣ „Вѣстникъ Воспитанія“ (въ теченіе 1896 — 1900 г.) подъ общимъ заглавіемъ „Чѣмъ отличается американская школа отъ русской“. Указанныя статьи явились результатомъ личнаго посѣщенія авторомъ и изученія на мѣстѣ американскихъ школъ и богатаго школьнаго отдѣла на Чикагской выставкѣ. Американская народная школа представляет изъ себя, сравнительно съ подобными же школами европейскихъ государствъ, настолько своеобразныя черты, что познакомиться съ нею русскую публику, такъ горячо интересующуюся иностраннымъ опытомъ въ дѣлѣ народнаго образованія, казалось автору не лишеннымъ значенія.

Американцы сами чутко прислушиваются къ тому, что дѣлается по педагогикѣ въ странахъ болѣе старой культуры, каковы — Германія, Франція и Англія. Нѣкоторые изъ идей передовыхъ педагоговъ этихъ послѣднихъ странъ получаютъ примѣненіе въ Америкѣ чуть ли не больше

даже, чѣмъ на своей родинѣ. Американцы, впрочемъ, отнюдь не слѣпо прививаютъ къ своей школѣ опытъ или идеи иностранцевъ; они перерабатываютъ ихъ вполне самостоятельно, сообразуясь съ своими мѣстными потребностями, съ національнымъ духомъ своей страны. Въ этомъ же смыслѣ автору хотѣлось бы, чтобы русская школа могла воспользоваться американскимъ опытомъ и американскими идеями въ дѣлѣ педагогики.

Нѣкоторые изъ описываемыхъ авторомъ методовъ преподаванія, можетъ быть, натолкнутъ нашихъ педагоговъ на новые пути для разрѣшенія вопросовъ обученія. Американская педагогика, сравнительно съ болѣе установившейся, но и болѣе рутинной педагогикой Стараго Свѣта, представляетъ изъ себя бѣольшую жизненность, бѣольшую близость къ дѣтской природѣ, которая въ Америкѣ подвергается наиболѣе тщательному изученію. Тамошняя система обученія на этомъ основаніи можетъ имѣть, по мнѣнію автора, болѣе универсальное даже примѣненіе, чѣмъ системы нѣмецкая, французская и даже англійская, окрашенные болѣею частью или слишкомъ сильнымъ національнымъ характеромъ, или чрезчуръ болѣею теоретичностью или отвлеченностью. Принимая въ соображеніе, что американская школа и ея порядки сравнительно мало были до сихъ поръ изучены русской публикой, авторъ рѣшилъ собрать въ одно цѣлое статьи, разбросанныя по разнымъ годамъ, хотя одного и того же изданія. Кромѣ восьми главъ, составляющихъ фундаментъ настоящей книги, въ приложеніи къ ней помѣщается нѣсколько очерковъ, точно

такъ же относящихся къ американской школѣ и посвященныхъ изученію разныхъ сторонъ ея: одинъ изъ нихъ печатался въ томъ же „Вѣстникѣ Воспитанія“ другой — въ журналѣ „Образованіе“ и третій — въ „Русскихъ Вѣдомостяхъ“.

Читатели, надѣюсь, не посѣтуютъ на личный нѣсколько характеръ изложенія настоящей книги; этимъ путемъ авторъ надѣялся наиболѣе наглядно, ясно и просто познакомить читателей съ школьными особенностями и своеобразными приемами американской педагогики.

ГЛАВА ПЕРВАЯ.

Доступность американской школы.—Общее впечатлѣніе при ея посѣщеніи.—Гигіеническая и санитарная обстановка.—Школьная дисциплина и порядокъ въ классѣ.—Отношеніе наставниковъ къ учащимся.

Народная школа Соединенныхъ Штатовъ такъ рѣзко отличается отъ всякой другой школы, и особенно нашей русской, что всякое описаніе ея невольно складывается именно въ форму изложенія этихъ ея отличительныхъ чертъ, проявляющихся въ самыхъ разнообразныхъ сторонахъ школьной жизни.

Прежде всего американская школа для посѣтителя, желающаго ознакомиться съ нею, безусловно доступна безъ всякихъ особыхъ рекомендацій, обратно со школами многихъ государствъ. Мнѣ припоминается по этому поводу, какъ однажды въ Вѣнѣ мое желаніе посѣтить только классъ рукодѣлія въ одной народной школѣ едва было удовлетворено директоромъ ея, требовавшимъ непременно разрѣшенія отъ муниципальнаго управленія города. Только послѣ того, какъ онъ узналъ, что я дальше направляюсь на Парижскую всемірную выставку (1889 г.), почему-то это импонировало ему, и онъ велѣлъ свести меня въ классъ рукодѣлія, но не болѣе того. Всякій знаетъ также, что въ Парижѣ, напр., васъ не пустятъ въ обыкновенную городскую начальную школу,

пока вы не достали разрѣшенія отъ парижскаго префекта или даже отъ министра народнаго просвѣщенія; и если, послѣ долгихъ переговоровъ, и сдѣлають для васъ исключеніе, то развѣ только подчеркнувши, что дѣлается это лишь въ силу франко-русскихъ симпатій.

Совсѣмъ другое можно сказать объ американской школѣ. Здѣсь вы входите свободно, буквально съ улицы, сами представляетесь директору или, какъ американцы называютъ, *principal*; иногда онъ вручаетъ вамъ билетъ съ правилами, гдѣ значится, что вы не должны мѣшать ходу занятій разговорами и т. п.; большею же частью дѣло обходится безъ этой формальности, вы получаете право входа во всякое время, и вамъ остается лишь воспользоваться этимъ правомъ для всесторонняго изученія данной школы, въ которой вы ходите сначала въ сопровожденіи директриссы или директора, а затѣмъ, когда вы нѣсколько освоились, то и вполне самостоятельно¹⁾. Во многихъ школахъ для посѣтителей имѣются

¹⁾ Любопытное постановленіе по этому поводу читасмъ мы въ правилахъ нью-іоркскихъ школъ (*Teachers' Manual. Board of Education. City of New-York Primary Grades, стр. 103*): „Всѣ двери школы должны быть открыты во время учебныхъ часовъ“ (§ 61, ст. 2 узаконенія 1883 г.).

А вотъ еще спеціальное обращеніе къ иностранцамъ, прочитанное нами во время выставки въ чикагской газетѣ „*Sun*“ (отъ 19 іюля 1893 года):

„Русское правительство командировало сюда представителей для изученія американской системы народнаго образованія.. Мы будемъ счастливы доставить имъ всякія услуги во время ихъ пребыванія здѣсь. Мы уже говорили раньше по поводу французскихъ представителей и британскихъ. Нѣмцы также прислали къ намъ нѣсколькихъ делегатовъ. Мы всѣхъ ихъ привѣтствуемъ въ нашей странѣ. Мы готовы сообщить имъ все, что сами знаемъ. Все, что для нихъ можетъ быть полезно, къ ихъ услугамъ и т. д., и т. д.“. Кончается это обращеніе нѣсколько пышнымъ, но вполне соответствующимъ американскому духу, восклицаніемъ: пусть не даромъ они видѣли при въѣздѣ въ нашу родину статую „Свободы, освѣщающей Новый Міръ“.

въ каждомъ классѣ особья мѣста у стѣны, сзади учениковъ, и вы, входя въ классъ, молчаливо садитесь на такое мѣсто, прослушиваете урокъ, нисколько не смущая этимъ ни учениковъ, ни учительницу, и уже во время антракта подходите къ послѣдней и вступаете съ нею въ разговоръ.

Такая свобода входа не мало, конечно, способствуетъ ознакомленію съ американской школой, разъ на долю человѣка выпадаетъ случай попасть въ эту отдаленную страну. Мнѣ приходилось въ Нью-Йоркѣ, напр., идя совсѣмъ по другому дѣлу, находить на своемъ пути какое-нибудь учебное заведеніе, о которомъ я раньше не знала, куда я рѣшительно никакой рекомендаціи не имѣла, даже имя директора котораго мнѣ не было извѣстно, и я все-таки получала доступъ и, такимъ образомъ, очень часто открывала самыя любопытныя для себя вещи.

Больше всего мой интересъ былъ сосредоточенъ въ Америкѣ на ея начальномъ образованіи (хотя мнѣ приходилось видѣть и другого рода учебныя заведенія), и относительно его-то главнымъ образомъ мнѣ и хочется подѣлиться своими наблюденіями.

Уже первое впечатлѣніе при входѣ въ классъ американской народной школы тотчасъ же поражаетъ васъ чѣмъ-то новымъ, въ Европѣ невиданнымъ. Вамъ бросается въ глаза непрерывная черная доска вдоль всѣхъ стѣнъ класса, испещренная словами, цифрами, рисунками и чертежами — результатами, очевидно, дневной работы класса. На самомъ видномъ мѣстѣ этой сплошной доски красуется въ особой рамкѣ расписаніе учебныхъ предметовъ, видное на дальнемъ разстояніи. Все это залито свѣтомъ изъ большихъ оконъ, на которыхъ вы увидите почти всегда цвѣты — объектъ для наблюденія, какъ мы узнаемъ дальше, на урокахъ по естественной исторіи.

Картина получается веселая, почти напоминающая видъ семейной квартиры, и это впечатлѣніе еще болѣе усиливается, когда вы поглядите на толпу учениковъ, въ которой болѣе темные костюмы мальчиковъ чередуются съ яркими платьицами дѣвочекъ. Какъ извѣстно, принципъ совмѣстнаго обученія обоихъ половъ проведенъ въ Америкѣ не только въ низшихъ, но даже и высшихъ школахъ.

Всѣ дѣти сидятъ просторно, каждый за отдѣльнымъ столикомъ, выходъ изъ-за котораго свободенъ съ той и съ другой стороны. Скученныхъ на одной скамьѣ дѣтей, подобно нашимъ школамъ или, напр., англійскимъ, нигдѣ не видно, и каждый ученикъ или ученица владѣютъ своимъ неотъемлемымъ мѣстомъ, на которое никто другой посаженъ быть не можетъ. Кромѣ того большой промежутокъ оставленъ между дѣтьми и платформой учительницы—платформой настолько широкой, что на ней кромѣ большого стола помѣщается еще два-три стула.

Все это даетъ не только видимый, но и фактический просторъ въ классѣ, наиболѣе всего отличающій американскую школу. По правиламъ нью-іоркскихъ школъ, напр., съ которыми я прежде всего познакомилась въ Соединенныхъ Штатахъ, минимальной цифрой, обязательной въ элементарныхъ городскихъ школахъ, признается для площади пола пять кв. футовъ на ученика, а для воздушнаго объема—семьдесятъ куб. футовъ ¹⁾. Конечно, этотъ послѣдній минимумъ далеко уступаетъ нормѣ въ 4—5 куб. метровъ, которая, по словамъ проф. Эрисмана (см. его статью: „Санитарная обстановка учебныхъ заведеній“, помѣщенную въ „Вѣстникѣ Воспит.“ 1895 г., № 4), признается гигиенистами для начальныхъ школъ

¹⁾ Manual of the Board of Education of the City of New-York, 1893, стр. 203.

(ибо 5 куб. метров составляют около 180 куб. футов); но если сравнить его съ фактическими условіями нашихъ русскихъ школъ, то самая худшая нью-іорская школа, не превышающая минимальнаго санитарнаго требованія ея начальства, окажется лучше многихъ даже столичныхъ школъ ¹⁾.

„Сообразная вышеприведенному постановленію максимальная вмѣщаемость (seating capacity) каждаго класса въ каждомъ зданіи“, читаемъ мы въ тѣхъ же правилахъ нью-іорскихъ школъ, „должна быть вывѣшена на видномъ мѣстѣ въ каждой комнатѣ“. Очевидно, посадить лишнихъ учениковъ тамъ, гдѣ есть мѣсто лишь для опредѣленнаго числа, въ Америкѣ считается недозволеннымъ. И дѣйствительно, въ руководствѣ, составленномъ для свѣдѣнія учителей управленіемъ нью-іорскихъ школъ, прямо сказано, что старшій учитель (тамъ онъ носитъ названіе principal) обязанъ отклонять всѣ просьбы о принятіи учениковъ, послѣ того какъ заполнился рассчитанный по вышеуказанной нормѣ комплектъ класса.

Въ связи съ вопросомъ о переполненности классныхъ комнатъ, которою такъ страдаютъ, напр., наши русскія школы, стоитъ вопросъ о правильной вентиляціи ихъ. Въ большинствѣ американскихъ школъ, кромѣ отворяющихся всею своею верхнею частью оконъ, имѣется система искусственнаго освѣженія классовъ (зимою—нагрѣтымъ воздухомъ), и внимательное и безустанное поль-

¹⁾ Находившееся, напр., нѣкогда въ моемъ завѣдываніи городское училище имѣло въ одномъ классѣ 987 куб. футовъ воздушнаго пространства на 52 ученицы, или 20 фут. на каждую, въ другомъ—770 на 33 ученицы, или 23 на каждую и въ третьемъ—630 на 24, или 26 на каждую, т.-е. примѣрно въ три раза меньше, чѣмъ обязательно требуется въ нью-іорскихъ школахъ того же разряда. Вмѣсто американскаго минимума въ 5 кв. футовъ для пространства пола мы имѣемъ въ разныхъ классахъ $3\frac{1}{2}$, 3 и 4 кв. фута на человѣка.

зование вентиляціею строго вмѣняется въ обязанность учительскому персоналу. „Сохраняйте температуру вашихъ классовъ въ предѣлахъ отъ 68 до 70° Фаренг.“ (16—17° по Р.), говорится въ инструкціи для учителей одного изъ графствъ штата Индіана... „Обращайте особое вниманіе на то, чтобы добиться должной вентиляціи“. Школьный инспекторъ того же графства въ числѣ пунктовъ, отмѣчаемыхъ въ служебномъ дневникѣ, при посѣщеніи училищъ, имѣетъ графы: „Температура комнаты“ и „Ея вентиляція“, служащая для провѣрки бдительности преподавателей въ данномъ отношеніи. То же самое вмѣняется въ обязанность школьнымъ учителямъ города Saint Paul, штата Миннезота, въ предписаніяхъ котораго соблюденіе вентиляціи класса и запись температуры для свѣдѣнія инспектора поставлены на ряду съ правильнымъ веденіемъ школьнаго журнала или отмѣткой манкировокъ ¹⁾).

Желающихъ познакомиться ближе съ устройствомъ школьнаго отопленія и вентиляціи въ Америкѣ я отсылаю къ двумъ изданіямъ тамошняго Центральнаго Бюро по Народному Образованію (Sanitary Conditions of School Houses by Albert P. Marble, Washington, 1891, и Rural School Architecture, Washington, 1880), снабженнымъ массою рисунковъ, чертежей и плановъ, изображающихъ разныя системы построекъ и санитарной обстановки школь. Замѣчу отъ себя, что правильное санитарное устройство школь въ Соединенныхъ Штатахъ облегчается тѣмъ фактомъ, что всегда почти для нихъ имѣются специально выстроенныя зданія очень часто на собственномъ, при-

¹⁾ Manual of the Public Schools of Union County, Indiana, 1887/8, and 1888/9, стр. 113 и 123.

Thirty—Fourth Report of the Public Schools of Saint Paul, Minnesota, 1892—1893, стр. 163.

надлежащемъ школѣ, участкѣ земли. Тѣ города, въ которыхъ встрѣчаются еще донинѣ школы въ наемныхъ помѣщеніяхъ, съ укоризною отмѣчаются американскими писателями (см., напр., статью „Criminal Crowding of Public Schools by James H. Penniman“ въ журналѣ „Forum“, за январь 1896-го года, въ которой ставится въ вину городу Балтиморѣ помѣщеніе нѣкоторой части школъ въ наемныхъ квартирахъ; дѣйствительно, изъ имѣющагося у насъ отчета за 1891 г. на 82 школьныхъ зданія, составляющихъ собственность города, было 23 наемныхъ). Насколько быстро приходится нѣкоторымъ городамъ строить одно за другимъ школьныя зданія для школъ, видно изъ той же журнальной статьи, въ которой разсказывается, что городъ Чикаго, едва поспѣвая за быстрымъ ростомъ своего населенія, въ прошломъ (1895) году выстроилъ 16 новыхъ школъ, а въ настоящемъ 1896 году уже намѣчено къ постройкѣ 20 зданій крупнаго размѣра, сообразно общему типу американскихъ городскихъ школъ, которыя, какъ мы увидимъ дальше, по крайней мѣрѣ въ крупныхъ центрахъ, насчитываютъ всегда большое количество залъ и классовъ.

Для завѣдыванія постройками и вообще санитарной обстановкой училищъ при каждомъ школьномъ управленіи американскихъ городовъ имѣется особый комитетъ выборныхъ лицъ и, кромѣ того, напр., въ Нью-Йоркѣ, особое должностное лицо—суперинтендентъ школьныхъ зданій, на помощь которому даются, въ качествѣ ассистентовъ, инженеръ и спеціальный инспекторъ по отопленію. Во многихъ городахъ, гдѣ преобладаетъ усовершенствованный способъ отопленія и вентиляціи, каждая школа, кромѣ обычнаго смотрителя или швейцара, имѣетъ еще своего постоянного машиниста, который и вѣдаетъ сложные печи и вентиляторы при школѣ.

Немаловажное значеніе въ школьной гигиенѣ имѣ-

еть также продолжительность самаго занятія дѣтей. Пребываніе ихъ въ стѣнахъ школы примѣрно соотвѣтствуетъ нашимъ начальнымъ школамъ: они остаются тамъ болѣею частью отъ 9 до 3 часовъ съ часовымъ антрактомъ, который, впрочемъ, употребляется, по крайней мѣрѣ въ городахъ, на хожденіе домой обѣдать или завтракать. Только въ исключительно ненастную погоду дѣти могутъ остаться въ школѣ (и тогда они отпускаются часомъ раньше); вообще же они безусловно во время отъ 1 часа до 2 часовъ выходятъ на улицу, что не всегда можно сказать о нашихъ городскихъ школьникахъ, нерѣдко остающихся въ тѣхъ же душныхъ комнатахъ завтракать. Насколько въ американскихъ школахъ силенъ обычай изгонять дѣтей изъ классовъ и вообще изъ школы во время антрактовъ, косвенно можно заключить изъ замѣчаній, помѣщаемыхъ въ отчетахъ противъ нѣкоторыхъ учителей или принципаловъ, заставляющихъ дѣтей иногда даже завтракъ свой сѣдать подъ дождемъ или снѣгомъ на дворѣ. Впрочемъ, для защиты отъ непогоды тѣхъ дѣтей, которыя приходятъ въ школу раньше положеннаго времени, имѣется въ школьныхъ законахъ почти всѣхъ штатовъ постановленіе объ обязательномъ допущеніи ихъ, по крайней мѣрѣ за полчаса до 9 часовъ утра—обычнаго времени начала ученья.

Вышеозначенный перерывъ въ 1 часъ времени дѣлитъ школьный день на двѣ, какъ говорятъ американцы, сессіи: первая—отъ 9 до 12 часовъ, вторая—отъ 1 до 3 часовъ (до $2\frac{1}{2}$ для младшихъ). Въ каждой сессіи полагается еще обыкновенно одна пауза въ 15—20 минутъ. Но ни одинъ урокъ не продолжается цѣлаго часа, и въ младшихъ классахъ на учебныхъ расписаніяхъ вы обыкновенно читаете такого рода сроки для уроковъ: отъ 9 ч. до $9\frac{1}{4}$ — opening exercises, которыя обыкновенно состоятъ или въ чтеніи Библіи безъ комментаріевъ (такъ

какъ американская школа чисто свѣтская и включаетъ въ себѣ всѣ вѣроисповѣданія), или въ пѣниіи подѣ аккомпанементъ рояля, стоящаго въ особой залѣ Собранія (Assembly Hall). Далѣе: отъ 9 ч. 15 м. до 9 ч. 35 м.— чтение; отъ 9 ч. 35 м. до 9 ч. 55 м.— ариѳметика; отъ 9 ч. 55 м. до 10 ч. 10 м.— пауза; отъ 10 ч. 10 м. до 10 ч. 35 м.— ручной трудъ и т. д.,— не по часамъ, а по минутамъ, съ постояннымъ чередованіемъ занятій и, слѣдовательно, измѣненіемъ посадки тѣла ¹⁾. Кромѣ выгоды отъ этихъ короткихъ уроковъ, здоровью дѣтей способствуетъ и самый распорядокъ въ нихъ, требующій, чтобы дѣти всегда были раздѣлены по крайней мѣрѣ на двѣ, а то и больше группъ (хотя это и ученики одной и той же школьной ступени), которыя поочередно занимаются то самостоятельно, то съ учительницей. Дѣти, отвѣчающія учительницѣ или читающія съ ней, или разговаривающія (какъ мы увидимъ дальше, въ американскихъ школахъ есть спеціальныя уроки разговора) становятся въ рядъ полукругомъ въ томъ промежуткѣ, который, мы говорили, оставляется впереди школьныхъ скамеекъ, и, слѣдовательно, въ это время отдыхаютъ отъ сидячаго положенія, столь пагубнаго для дѣтскаго организма, даже при самыхъ усовершенствованныхъ школьныхъ скамьяхъ.

Еще болѣе рационально относится американская школа къ вопросу о задаваемыхъ на домъ урокахъ. Правилами для учителей города Нью-Йорка прямо запрещается да-

¹⁾ Такое дробленіе занятій замѣчено было еще во времена Филадельфійской выставки 1876 года французскою комиссіей для изслѣдованія американскихъ школъ, отчетъ которой, въ извлеченіи, изложенъ былъ въ 1879 г. Вашингтонскимъ Бюро Народнаго Образованія (Circular of Information, № 5): „...За продолжительность времени въ 2½ часа мы насчитывали“, говоритъ комиссія, „не менѣе 14 различныхъ упражненій въ городскихъ, какъ и сельскихъ школахъ...“.

вать дѣтямъ двухъ младшихъ классовъ что-либо учить внѣ школьныхъ часовъ и даже имъ не дозволяется брать на домъ книгъ¹⁾. Въ двухъ старшихъ классахъ начальной школы задаваемые уроки въ общей сложности не должны требовать болѣе получаса для своего приготовления *при обыкновенныхъ способностяхъ*. И эти заботы объ ограниченіи домашней работы дѣтей распространяются не на одни только четыре класса начальной (такъ наз. *primary*) школы, но и на нью-іоркскія школы высшаго разряда. Вотъ что читаемъ мы, напримѣръ, въ инструкціи специально для учителей *grammar schools* (школъ, соответствующихъ нашимъ младшимъ и среднимъ классамъ гимназій): „Учителя должны помнить, что главная задача домашнихъ уроковъ состоитъ въ томъ, чтобы развивать въ дѣтяхъ умѣнье самостоятельно работать и добиваться знаній, а вовсе не въ томъ, чтобы додѣлывать классную работу. Поэтому, упражненія въ грамматическомъ анализѣ или разборѣ, письменная или устная ариметика могутъ быть задаваемы развѣ только въ самыхъ старшихъ классахъ (тутъ инструкція ссылается на постановленіе школьнаго закона, проведеннаго еще въ 1884 году). Точно также запрещается задаваніе опредѣленнаго числа словъ, строчекъ, параграфовъ или страницъ учебника безъ предварительнаго тщательнаго разсмотрѣнія ихъ, не оставляющаго для учениковъ никакой возможности недоразумѣнія или непониманія при приготовленіи урока“.

Время, потребное на такое приготовленіе, должно быть строго измѣрено и приспособлено къ индивидуальности ученика. Для среднихъ способностей оно не должно превышать 2 часовъ ежедневнаго занятія; но, кромѣ

¹⁾ Учебныя книги въ американскихъ народныхъ школахъ такъ же, какъ и у насъ, полагаются казенныя.

того, для менѣе крѣпкихъ или менѣе благопріятно обставленныхъ учениковъ это время должно подвергнуться соотвѣтствующему сокращенію. При этомъ учителя должны изслѣдовать и самыя методы, употребляемыя дѣтьми при ученіи дома и, кромѣ задаванія урока, должны указывать и на раціональные способы для его исполненія. Они не должны игнорировать и условія домашней обстановки, часто затрудняющей приготовленіе уроковъ. „Семейныя обязанности“ (какъ извѣстно, въ Америкѣ прислуга дорога и многія услуги въ семьѣ падаютъ на долю не только дѣвочекъ, но и мальчиковъ), „переполненныя и шумныя квартиры, дурное освѣщеніе—несомнѣнно“, говорится въ инструкціи, „служать помѣхою школьникамъ во многихъ случаяхъ“. Эти условія должны быть по возможности разсмотрѣны и приняты во вниманіе. „Вслѣдствіе близорукости, часто развивающейся именно всего болѣе дома при вечернемъ освѣщеніи, мелкій шрифтъ долженъ быть всецѣло исключенъ изъ книгъ, предназначенныхъ для домашняго занятія“. — „Нѣсколько проведенныхъ въ школѣ часовъ“, говорится далѣе, „и продолжительное упорное вниманіе, которое тамъ требуется, вызываетъ необходимость въ немедленномъ отдыхѣ и, вмѣстѣ съ тѣмъ, въ извѣстной долѣ моціона для дѣвочекъ и мальчиковъ, находящихся еще въ періодѣ роста, и учитель долженъ совѣтовать, чтобы этотъ отдыхъ и движеніе непременно предшествовали приготовленію уроковъ“¹⁾.

Мы видимъ такимъ образомъ, что заботы школьнаго начальства въ Америкѣ о физическомъ благополучіи дѣтей распространяются за предѣлы школы. Въ самой школѣ физическія упражненія входятъ ежедневно въ

¹⁾ Teachers' Manual. Board of Education. City of New-York. Grammar Grades, стр. 155—157.

составъ ея занятій. По крайней мѣрѣ, составленная по этому вопросу таблица въ послѣднемъ обще-американскомъ отчетѣ по народному образованію указываетъ на преобладающій по всей странѣ обычай назначать для гимнастики по пяти-шести уроковъ въ недѣлю, правда, непродолжительныхъ, въ 10, 15, 20 минутъ, но всё-таки правильно руководимыхъ особыми наставниками, съ примѣненіемъ, смотря по мѣстности, разныхъ системъ: шведской, нѣмецкой или французской, съ аппаратами или безъ аппаратовъ. Наболѣе любимую системою въ Америкѣ является такъ называемая „Дельсартовская гимнастика“ (Delsarte method), названная такъ по имени одного французскаго эстетика, искавшаго установить законы красивыхъ тѣлодвиженій. Это — обученіе плавнымъ, граціознымъ движеніямъ, производимымъ непременно подъ музыку и оказывающимъ на зрителя болѣе пріятное впечатлѣніе, чѣмъ отрывистыя движенія обыкновенной системы физическихъ упражненій. Кромѣ этихъ правильныхъ уроковъ гимнастики, мнѣ приходилось видѣть не разъ, какъ учительница какого-нибудь отдѣленія прерывала урокъ маленькою маршировкой по классу, чему способствовали одиночныя парты съ промежутками между ними, или такъ называемыя упражненія въ глубокомъ дыханіи (breathing exercises) при расправленной груди, которымъ американцы придаютъ особое значеніе, какъ противодѣйствию сдавленному положенію тѣла при письмѣ, рисованіи и т. п. ¹⁾.

Особые школьные врачи въ Соединенныхъ Штатахъ

¹⁾ Въ числѣ благихъ результатовъ отъ введенія школьной гимнастики, которая въ Америкѣ имѣетъ сравнительно недавнее существованіе, нью-йоркскій школьный отчетъ за 1892 годъ отмѣчаетъ, со словъ одного изъ директоровъ, улучшеніе памяти у школьниковъ (51st Rep. 1892, p. 147).

не вездѣ имѣются, и санитарный надзоръ за школами, а также борьба съ заразными болѣзнями въ нихъ очень часто подлежатъ вѣдѣнію общаго санитарнаго органа штата или города, распоряженіямъ котораго въ этомъ смыслѣ и должны подчиняться школьныя власти. Въ Нью-Йоркѣ каждая школа снабжена адресами ближайшихъ полицейскихъ врачей и санитарныхъ инспекторовъ, къ которымъ она обращается за медицинскою помощью, а въ экстренныхъ случаяхъ директоръ школы уполномоченъ пригласить и частнаго врача за счетъ школьнаго управленія. Такими же предписаніями, повидимому, ограничиваются и другіе школьные округа, хотя, напр., для бостонскихъ школъ, въ числѣ разнообразныхъ комиссій, составляющихъ тамошнее школьное управленіе, значится специальный комитетъ, вѣдающій гигиеническую сторону училищъ города.

Отсутствіе спеціального института школьныхъ врачей не даетъ, однако, права думать, чтобы американская школа мало придавала значенія авторитету врача. Въ очень многихъ случаяхъ, даже, повидимому, имѣющихъ чисто педагогическій характеръ, школьныя власти обращаются къ мнѣнію представителей медицины и, сообразно съ нимъ, разрѣшаютъ разные учебные вопросы. Такъ, напр., въ городѣ С.-Франциско (въ Калифорніи), какъ мы читаемъ въ отчетѣ о его школахъ за 1892 г., когда возбужденъ былъ вопросъ о переутомленіи домашними уроками учениковъ среднихъ учебныхъ заведеній (тамошнихъ high schools) и когда для основательнаго выясненія этихъ жалобъ были разосланы родителямъ запросы о числѣ часовъ, которое ихъ дѣти употребляютъ на приготовленіе уроковъ, то, параллельно съ этимъ, всѣмъ врачамъ города былъ разосланъ циркуляръ съ вопросами о томъ, приходилось ли имъ лѣчить дѣтей съ признаками переутомленія отъ

занятій; считаютъ ли они учениковъ и ученицъ вообще обремененными занятіями; сколько времени, по ихъ мнѣнію, вдобавокъ къ пяти часамъ пребыванія въ школѣ дѣти этого возраста могли бы заниматься безъ ущерба для своего здоровья, и какія перемѣны въ школьныхъ программахъ могутъ ими быть предложены. Результатомъ соединенныхъ мнѣній (наиболѣе любопытныя изъ коихъ приведены въ отчетѣ) явилось сокращеніе объема нѣкоторыхъ предметовъ въ соответствующихъ школахъ города С.-Франциско и переведеніе другихъ изъ разряда обязательныхъ въ необязательные (см. Annual Report of the Public Schools of the City and County of San-Francisco, 1892, стр. 101 и сл.).

Не малое содѣйствіе оказываетъ школа также всякаго рода медицинскимъ изслѣдованіямъ и измѣренію дѣтей, какъ можно видѣть, напр., изъ названнаго уже раньше сочиненія (Marble, Sanitary Conditions of School Houses), гдѣ приведены результаты измѣреній школьниковъ города Ворчестера въ Массачузетсѣ въ смыслѣ скорости ихъ роста въ разные періоды жизни, или изъ доклада на засѣданіи въ 1892 году отдѣла школьнаго надзора въ Американской Національной Ассоціаціи по Народному Образованію, составленнаго извѣстнымъ педагогомъ и писателемъ Stanley Hall, на основаніи изслѣдованій нѣкоего д-ра Бернгама, о вліяніи школьныхъ зданій на здоровье дѣтей (Proceedings of the Department of Superintendence of the National Educational Association at its Meeting in Brookline February 16, 17, 18, 1892) и т. д., и т. д. Уже самое процвѣтаніе въ Америкѣ особаго предмета изученія въ университетахъ и учительскихъ семинаріяхъ, именуемаго Child Study (изученіе ребенка), и распространеніе занятій экспериментальной психологіей указываютъ

на тѣсную связь американской педагогиче- ской науки съ врачебной наукой.

По моему личному мнѣнію, правильному физическому развитію дѣтей въ Америкѣ способствуетъ замѣченный мною въ школахъ обычай предоставлять имъ полную свободу посадки во время уроковъ. Какъ бы ни былъ нормально сдѣланъ столъ, за которымъ сидитъ ребенокъ, какъ бы онъ ни соответствовалъ его росту, но одно и то же положеніе, хотя бы и самое правильное, не можетъ быть вынесено долго безъ ущерба здоровью, и дѣти инстинктивно стремятся постоянно къ движенію и къ перемѣнѣ положенія. Школа Соединенныхъ Штатовъ болѣе, чѣмъ всякая другая, даетъ просторъ этой потребности дѣтскаго возраста. Американскихъ школьнико- вѣ учатъ, какъ слѣдуетъ сидѣть за письмомъ, для того чтобы производительна была работа мускуловъ, чтобы рука имѣла достаточно свободы для легкаго, бѣглаго почерка. Но письмомъ они занимаются вообще мало, какъ мы увидимъ дальше при обсужденіи методовъ обученія; въ остальныхъ же занятіяхъ, если они не стоятъ предъ учительницей для отвѣта урока, то сидятъ обыкновенно въ различныхъ позахъ, откинувшись ли на спинку или прислонившись къ столу, наклонившись на одну или другую сторону (чему способствуетъ вышеописанная система отдѣльныхъ школьныхъ партъ), а иногда даже привстаютъ съ мѣстъ, и никто на это не обращаетъ вниманія, пока они не мѣшаютъ товарищамъ и не нарушаютъ тишины класса. Такое отношеніе учителей, какъ я узнала впоследствии, создается не безъ поощренія и санкціи со стороны школьнаго управленія. Вотъ, что читаемъ мы, напр., по этому поводу въ Teachers' Manual, Board of Education. City of N.-Y. Primary Grades (стр. 13). „Порядокъ въ классѣ вовсе не тре-

буетъ, чтобы ученики долгое время сохраняли одно и то же положеніе, или же принимали натянутую позу, или же смотрѣли въ одну точку, или же сидѣли неподвижно, какъ статуи“ (въ англійскихъ школахъ, какъ мнѣ припоминается, очень часто именно нѣчто подобное требуютъ отъ дѣтей)... „Все это“, говорится дальше въ руководствѣ, „неестественно и въ значительной степени вредно; а все, что неестественно, то не можетъ способствовать порядку. Посадка дѣтей должна быть свободна и часто измѣняться и т. д., и т. д.“

Американская школа, какъ мы не разъ будемъ имѣть случай убѣдиться, даетъ просторъ индивидуальной свободѣ человѣка, и американскій классъ, какъ мы уже говорили, больше производитъ впечатлѣніе большой семьи, чѣмъ однородной толпы обезличенныхъ школьниковъ. Команду для всего класса я видѣла примененной лишь въ моментъ выхода учениковъ изъ школы, когда подъ звуки рояля, доносящіяся изъ центральной залы собранія, классъ за классомъ попарно выпускаетъ своихъ учениковъ, заранѣе одѣвшихся въ имѣющейся при каждомъ классѣ отдѣльной раздѣвальной. Но и это дѣлается, главнымъ образомъ, для предупрежденія несчастныхъ случаевъ, особенно во время пожара, и имѣетъ ту же цѣль, какъ и такъ называемое fire drill — пожарное ученіе, производящееся обыкновенно два раза въ мѣсяцъ и вынужденное, очевидно, крупными размѣрами американскихъ школъ, въ которыхъ вмѣщаются сотни и тысячи учениковъ. (Подробное описаніе такого пожарнаго ученія помѣщено въ отчетѣ школъ города Такома штата Вашингтонъ за 1892—93 г.).

Несмотря на такую сравнительную свободу учениковъ, всѣ иностранцы-наблюдатели въ одинъ голосъ выра-

жають удивленіе по поводу того порядка и тишины, которыми сопровождается обыкновенно урокъ въ американской школѣ. Мнѣ приходилось дѣлать слѣдующіе опыты при своемъ посѣщеніи классовъ въ Нью-Йоркѣ и Чикаго. Учительница какого-нибудь отдѣленія, желая оказать мнѣ любезность и проводить въ другое, болѣе для меня интересное въ данный моментъ, отдѣленіе, посреди урока бросала свой классъ и выходила изъ него вмѣстѣ со мною. Я нарочно отставала отъ нея и нѣкоторое время медлила у двери покинутаго класса, потому что меня интересовало, въ какомъ видѣ представится онъ въ отсутствіи учительницы, и, за рѣдкими исключеніями, въ немъ сохранялась, повидимому, та же тишина, которая царила и при ней, и всѣ дѣти, надо думать, добросовѣстно исполняли ту работу, которая имъ была оставлена учительницей. Въ класса во время антракта ученики шумятъ и рѣзвятся вволю, но во время урока они безмолствуютъ и если двигаются, то безшумно, не нарушая спокойствія классныхъ занятій, такъ пріятно поражающаго послѣ французской, напр., школы съ ея постояннымъ записываніемъ и оставливаніемъ шумящихъ дѣтей ¹⁾.

¹⁾ Мое впечатлѣніе въ этомъ отношеніи вполне подтверждается однимъ, напримѣръ, путешественникомъ изъ Австраліи, сравнивающимъ школы своей страны со школами Европы и Америки (см. его интересную книгу: „Teaching in Three Continents by W. Catton Grasby, 1891). „Порядокъ американскихъ школъ тѣмъ пріятнѣе“, говоритъ онъ, „что онъ является чѣмъ-то естественнымъ и какъ бы бессознательнымъ; это не тѣ ряды дѣтей, которыя сидятъ выпрямившись безъ опоры для спины, руки сзади, пятки вмѣстѣ, глаза впередъ съ затуманеннымъ выраженіемъ“ (очевидно, картина, святая съ типичныхъ англійскихъ народныхъ школъ, гдѣ внѣшняя дисциплина и муштровка очень часто получаютъ чрезмерное преобладаніе), „а счастливая и довольная семья школьни-

Чему же, спрашивается, обязана американская школа этимъ внутреннимъ порядкомъ въ ней, когда тамъ нѣтъ ни того постоянного надзора, какой имѣется, напр., въ нашихъ русскихъ школахъ (особенно гимназіяхъ), когда дѣти могутъ такъ свободно держаться въ классѣ и когда, наконецъ, существуетъ столь пагубное въ глазахъ цѣлыхъ народностей (напр., французовъ, нѣмцевъ) соединеніе мальчиковъ и дѣвочекъ вмѣстѣ?

Дѣти среднихъ способностей обыкновенно учатся и ведутъ себя хорошо подъ двоякимъ стимуломъ: или подъ страхомъ наказанія, а съ другой стороны — похвалы и отличія, или же подъ вліяніемъ интереса къ своему дѣлу и занятію и радости при видѣ результатовъ каждаго усилія воли и ума.

Который же изъ этихъ двухъ стимуловъ американская школа выбрала для себя въ руководство? Уже изъ сказаннаго выше читатель могъ заключить, что американскіе педагоги не должны давать большого простора системѣ наказаній. Вотъ, что мы читаемъ въ школьныхъ отчетахъ и руководствахъ на эту тему:

1) Teachers' Manual. Board of Education. City of N.-Y. Primary Grades, стр. 109:

„Никакое тѣлесное наказаніе какого бы то ни было вида не должно быть налагаемо ни въ одной народной школѣ“ (ссылка на статью закона, малѣйшее нарушеніе котораго влечетъ за собою для учителя вычетъ изъ его жалованья и, наконецъ, отставку).

2) Тамъ же, стр. 17:

„Учитель никогда не долженъ прибѣгать къ насиль-

ковъ, вѣжливо и учтиво обращающихся къ учительницѣ и безъ принужденія хранящихъ порядокъ въ классѣ и т. д., и т. д.“ (стр. 257 и 258).

ственнымъ мѣрамъ въ родѣ того, чтобы толкать, дергать или трясти дѣтей съ цѣлью привлечь ихъ вниманіе. Все это составляетъ своего рода *тѣлесное наказаніе*, которое во всѣхъ своихъ видахъ *строго воспрещается* школьнымъ управленіемъ“.

3) Далѣе, на той же стр.:

„Неестественное и принудительное положеніе въ родѣ продолжительнаго стоянія (часто, замѣчу, употребляемаго, какъ наказаніе, въ нѣмецкихъ школахъ) положительно вредно. Ставить дѣтей на колѣни, выталкивать изъ класса и т. д.—все это значитъ прибѣгать къ физической силѣ вмѣсто моральнаго воздѣйствія и все это нисколько не развиваетъ сознанія долга въ ребѣнкѣ. Наказанія эти не устанавливають авторитета учителя и не вызываютъ истиннаго послушанія со стороны учениковъ“...

.....„Публичное порицаніе и какіе-либо внѣшніе знаки для дурнаго поведенія во всякомъ случаѣ по отношенію къ дѣвочкамъ не допускаются“ (онѣ, слѣдовательно, не могутъ быть подвергнуты, какъ это, къ сожалѣнію, дѣлается иногда у насъ въ закрытыхъ, главнымъ образомъ, заведеніяхъ, ношенію дурацкихъ колпаковъ, языковъ на спинѣ и т. д.) „*Избѣгайте подвергать дѣтей осмѣянію*“, говорятъ американцы, „это опасная мѣра и ведетъ къ потерѣ самоуваженія учащагося“.

4) Тамъ же, стр. 13:

„*Избѣгайте брани*. Рѣзкій тонъ не нуженъ и нецѣлесообразенъ. Никогда не грозите. Рѣзкія слова, грубое обращеніе и наказаніе учениковъ, употребляемое для водворенія порядка и для достиженія извѣстныхъ результатовъ въ ученѣѣ, въ сущности разрушаютъ чувство чести въ классѣ и подрываютъ настоящее уваженіе къ учителю“.

Вотъ почему, вѣроятно, въ числѣ вопросовъ, на которые долженъ отвѣтить кандидатъ на должность учителя, стоитъ вопросъ (записанный мною на Чикагской выставкѣ) о томъ, чувствуетъ ли себя данное лицо способнымъ хорошо управлять классомъ, не прибѣгая къ наказаніямъ (буквальный текстъ: Can you govern easily without recourse to corporal punishment?) ¹⁾

Умѣнье предотвращать беспорядокъ (а не наказывать, укрощать его), вотъ, что, читаемъ мы, признается за дисциплинарную способность преподавателя штата Индіаны, напр., и что принимается во вниманіе при выдѣлѣ удостовѣренія въ успѣшности преподаванія со стороны суперинтендента школъ этого штата.

Американскими постановленіями предусматрѣны также и обычай нѣкоторыхъ педагоговъ наказывать учениковъ оставленіемъ ихъ въ школѣ. Они могутъ оставаться послѣ уроковъ не долѣе извѣстнаго предѣла: въ нѣкоторыхъ штатахъ не болѣе 20-ти минутъ, въ другихъ до 30 минутъ и, во всякомъ случаѣ, „изъ ученія не слѣдуетъ дѣлать наказанія“, говорится въ одномъ отчетѣ. „Къ этому могутъ прибѣгать только неумѣлые педагоги, не знающіе своего дѣла“. Въ числѣ темъ, задававшихся на послѣднемъ экзаменѣ нью-іоркскихъ учителей (про-

¹⁾ Единственно допускаемый случай насилія со стороны учителя, читаемъ мы въ отчетѣ, напр., школъ штата Миннесота, это — для самозащиты противъ насилія со стороны ученика. Это въ особенности можетъ случиться въ сельской школѣ. Американскіе мальчики изъ народа, какъ приходится читать, отличаются довольно грубыми нравами, и школьныя власти иногда принуждены печатать для свѣдѣнія учениковъ даже особыя правила, запрещающія приносить въ школу оружіе или взрывчатыя вещества: хлопучки, ракеты и т. п. И то и другое, какъ могъ убѣдиться всякій, кто провелъ въ Америкѣ день 4 іюля (годовщину освобожденія Америки), является довольно обычной игрушкой въ рукахъ юныхъ янки.

грамма котораго приводится въ *School Journal*, за февр. 22, 1896 г.) мы находимъ слѣдующую задачу: „приведите возраженія противъ задаванія лишнихъ уроковъ, какъ наказанія за неуспѣхи или дурное поведеніе“¹⁾.

При отсутствіи карательныхъ мѣръ въ американской школѣ мы, съ другой стороны, не видимъ тамъ и той системы отличій и наградъ, которою, напр., старается побудить къ ученью французская школа съ ея крестами, дипломами, отмітками и т. д., или всеѣ наши школы съ ихъ системами балловъ и первенства въ классѣ.

Вознаграждать дѣтей баллами и отличіями или мѣстомъ въ классѣ, думаютъ американцы, это значить прибѣгать къ своего рода подкупу дѣтей. Такимъ стимуломъ не создаются истинные работники; онъ можетъ искусственно возбудить ребенка даже къ лихорадочной дѣятельности, но затѣмъ, по прекращеніи всего этого, ребенокъ перестаетъ работать, такъ какъ въ немъ не развились болѣе прочныя и возвышенныя стимулы²⁾.

¹⁾ Оставленіе дѣтей въ школѣ, говорится въ другомъ номерѣ того же журнала, даетъ результаты какъ разъ обратныя тѣмъ, которыхъ желаютъ достигнуть. Дѣти дѣлаются неисполнительными и лѣнивыми, потому что знаютъ, что имъ дадутъ возможность наверстать пропущенное и окончить недоделанное внѣ класса.

²⁾ См., напр., статью въ журналѣ *Educational Review*, за февраль 1896 года. *The Ethics of the Public School*. By Preston W. Search.

Разбирая обычныя мотивы поведенія взрослого человѣка, авторъ другой статьи замѣчаетъ, что нѣтъ основанія давать дѣтямъ иные мотивы, носящіе характеръ временныхъ, непригодныхъ для всей жизни. Въ 18 л., говорить онъ, нельзя уже наказывать розгами или оставленіемъ безъ обѣда, или задаваніемъ стиховъ и т. п., и потому разумный воспитатель и до этого возраста постарается не приучать дѣтей дѣйствовать подъ вліяніемъ подобныхъ мотивовъ, а замѣнить ихъ болѣе прочнымъ стимуломъ въ родѣ любви къ труду, къ достиженію извѣстной цѣли, чувства красоты, сознанія собственнаго достоинства, стыда передъ дурнымъ поступкомъ (даже самолюбія и честолюбія, если они не

На этомъ-то основаніи нѣкоторые штаты прямо за-
прещаютъ учителямъ выдачу какихъ-либо наградъ или
премій своимъ ученикамъ (см., напр., стр. 107 въ
отчетѣ школъ города Св. Павла въ Миннезотѣ), и хотя
намъ, можетъ быть, придется сообщить въ другомъ
мѣстѣ (по поводу школьныхъ торжествъ) о дѣтскихъ
сочиненіяхъ, награждаемыхъ преміями, но эти преміи
выдаются не школой, а людьми, стоящими внѣ ея, въ
силу желанія пропагандировать извѣстную идею или
направленіе, напр., патріотизмъ или трезвость; сами же
школы въ Соединенныхъ Штатахъ такъ же мало придають
значенія наградамъ, какъ и наказаніямъ.

Американская школа до извѣстной степени относится
къ ребенку, какъ къ взрослому человѣку: она даетъ
ему всю нужную обстановку для ученья, начиная съ
учебныхъ пособій и кончая болѣе или менѣе опытнымъ
учителемъ или учительницей. Занятія распределены,
учебники заготовлены, методы выработаны, а затѣмъ
предоставляется ученику работать безъ всякаго пону-
жденія страхомъ наказанія или надеждой на отличіе.
Если онъ мѣшаетъ классу, его изгоняють изъ него,
пока онъ не пообѣщаетъ сидѣть смирно; если онъ пор-
титъ школьное имущество, съ него взыскивають наве-
сенный ущербъ (см., напр., отчетъ школъ города Saint
Paul, стр. 171); если онъ долго манкируетъ, его мѣсто
объявляется вакантнымъ; если онъ приходитъ въ школу
грязнымъ, ему предлагаютъ вернуться домой, чтобы умыть-
ся; если онъ имѣетъ обыкновеніе опаздывать, на него ста-
раются воздѣйствовать убѣжденіемъ, указывая, напр.,
что одно лицо не имѣетъ права задерживать работы

черезчуръ болѣзненно развиты), которые одинаково примѣнны отъ
ранняго дѣтства и до глубокой старости. См. *Educational Review*,
October 1894, или *Report of the Commissioner of Education*, 1892—93,
Washington, 1895, стр. 1465.

цѣлаго класса (см. мою статью: „Этика въ школахъ“ въ „Вѣстникѣ Воспитанія“, 1895 г., №№ 2 и 3) или, какъ совѣтуетъ нѣкто Jackman въ американскомъ журналѣ Educational Review (январь, 1896, стр. 71), ему приводить примѣры значенія аккуратности и точнаго соблюденія времени изъ исторіи, науки и т. п. Больше всего въ данномъ отношеніи разсчитываютъ на примѣры самихъ учащихся и относительно ихъ-то принимаются нерѣдко довольно строгія карательныя мѣры. Вотъ, что говоритъ § 39 правилъ для учителей города Saint Paul

„Всякій учащій долженъ быть въ своемъ классѣ по крайней мѣрѣ за 20 минутъ до утренней и послѣобѣденной сессіи, и тотъ, кто не соблюдетъ этого правила, долженъ считаться опоздавшимъ и долженъ такъ себя и отмѣтить въ школьномъ дневникѣ... Два случая опозданія въ одномъ мѣсяцѣ считаются за полдня отсутствія, и данное лицо теряетъ вознагражденіе за полдня, если не въ состояніи представить уважительныхъ причинъ для своего проступка“. ¹⁾

Джорджъ Мартинъ въ своемъ въ высшей степени интересномъ очеркѣ исторіи бостонской школы (которымъ мнѣ уже приходилось пользоваться въ статьѣ: „Что можетъ сдѣлать одинъ человекъ въ дѣлѣ народнаго образованія“, — журналъ „Образованіе“, май и іюнь 1895 г.) указываетъ на то значеніе, которое для общей реформы школьнаго порядка въ восточной Америкѣ имѣлъ переходъ ея еще въ началѣ нынѣшняго столѣтія отъ сельскихъ условій жизни къ фабричному строю. Онъ говоритъ: „школа невольно должна была заразиться руководящими началами фабричной дѣятельности — раздѣленіемъ труда и, главнымъ образомъ, точностью во времени, строгой аккуратностью всѣхъ участниковъ работы“.

¹⁾ Thirty-Fourth Annual Report of the Public Schools of Saint Paul, Minn., 1892—93.

Этотъ общій строй жизни американскихъ городовъ и распространилъ, вѣроятно, на дѣтей свое дисциплинирующее воздѣйствіе: какъ родители аккуратно идутъ на службу (и это все равно, фабричныя ли они рабочіе, или конторщики, или другого рода служащіе), такъ и дѣти пріучаются аккуратно ходить въ школу, гдѣ имъ примѣръ тому подають со своей стороны еще учитель и директоръ, которые обязательно должны быть на мѣстѣ, какъ мы видѣли, даже раньше своихъ учениковъ; какъ родители привыкли чувствовать себя единицами въ сложномъ механизмѣ фабричнаго производства или торговаго дѣла, такъ и дѣти ихъ привыкають сознать свою отвѣтственность за успѣхъ класса, часть котораго они составляютъ, и всякія внѣшнія принудительныя мѣры становятыся излишними.

„Вопросы школьной дисциплины сравнительно мало занимають американскихъ педагоговъ“, замѣчаетъ швейцарецъ J. Clerc въ своемъ отчетѣ о командировкѣ на Чикагскую выставку ¹⁾, и, дѣйствительно, достаточно посмотрѣть отчеты американскаго Бюро по Народному Образованію, чтобы убѣдиться въ правильности этого замѣчанія изъ 15 стр. отчета за 1889—90 годы, напр., которыя входятъ въ главу: „Обсужденіе разныхъ педагогическихъ вопросовъ“ (всѣхъ страницъ въ отчетѣ 1724) нѣсколько строкъ только, не составляющихъ и полстраницы, отведено подъ вопросъ о школьномъ порядкѣ и школьной дисциплинѣ. То же подтверждается и отчетомъ специально чикагскихъ школъ (за 1892 г.), въ которомъ говорится, что на обычныхъ сѣздахъ учителей „мало времени отдается на обсужденіе вопросовъ объ управленіи и дисциплинѣ классовъ“.

Отсюда не слѣдуетъ, впрочемъ, чтобы американскіе

¹⁾ Rapport sur l'état de l'instruction populaire aux Etats-Unis, 1894.

учителя не были заинтересованы въ порядкѣ и успѣхѣ своихъ классовъ. Въ Соединенныхъ Штатахъ, насколько намъ извѣстно, преподаватели большею частью штатнаго положенія не имѣютъ и остаются на своихъ мѣстахъ, пока ими довольны, пока ихъ дѣло идетъ успѣшно; а объ этомъ судятъ не по экзаменамъ, какъ у насъ, а скорѣе изъ личныхъ посѣщеній школьнаго инспектора, суперинтендента, отъ котораго часто зависитъ и самое назначеніе учителей. Понятно, что преподаватели должны стараться не быть хуже другихъ въ смыслѣ умѣнья управлять классомъ и руководить его занятіемъ.

Вотъ, что рекомендуется имъ въ разныхъ инструкціяхъ:

Teachers' Manual City of N.-Y. Primary Grades. P. 101. *Discipline*: „The children should never be compelled to sit without employment for the mind, the hands or the body“ (Дѣтей никогда не слѣдуетъ принуждать сидѣть безъ занятій для ума, для рукъ или для тѣла). „Какъ средство сохранять порядокъ въ классѣ“, говорится дальше, „привлекайте вниманіе дѣтей введеніемъ новыхъ предметовъ, измѣненіемъ манеры преподаванія и т. д.“

Annual Report of the Public Schools of the City and County of S.-Francisco, 1892, стр. 43. Какъ мы уже упоминали, въ американской школѣ существуетъ обычай, примѣняемый въ другихъ мѣстахъ лишь для смѣшанныхъ, не раздѣленныхъ на классы училищъ, а именно чередующагося самостоятельнаго занятія учениковъ. По этому поводу въ приведенномъ нами отчетѣ города С.-Франциско рекомендуется употребляемый однимъ бостонскимъ учителемъ методъ давать дѣтямъ учиться изрѣдка при полномъ безмолвіи. „Трудъ есть наиболѣе дѣйствительная мѣра обезпеченія порядка въ классѣ“, говорится тамъ далѣе.

Manual of the Public Schools of Union County Ind., 1887—88 and 1888—89. P. 34, 43. Для совмѣщенія одинаково успѣшнаго занятія какъ группы отвѣчающихъ, такъ и группы самостоятельно работающихъ, рекомендуется преподавателю располагаться во время recitation по чтенію ¹⁾ такъ, чтобы сидящія дѣти находились между нимъ и отвѣчающими, и для этого уходить вглубь классной комнаты. Также для облегченія надзора совѣтуется нѣкоторыя письменныя работы продѣлывать предпочтительно на стѣнѣ (какъ мы помнимъ, она составляетъ сплошную черную доску), чтобы всѣ пишущіе были на виду у учительницы.

Для поощренія къ дружной работѣ класса рекомендуется сообщать дѣтямъ впередъ, что предполагается сдѣлать во время даннаго урока.

Helena (Montana) Public Schools. Report 1892—93, стр. 99 и 113. „Послѣ всякаго recitation тщательно назначайте данной группѣ ближайшую работу и не оставляйте учениковъ до тѣхъ поръ, пока они всѣ должнымъ образомъ не примутся за приготовленіе уроковъ. Отъ недосмотра въ этомъ отношеніи очень часто зависитъ безпорядокъ въ классѣ“.

„Секретъ хорошей дисциплины состоитъ не столько въ умѣннѣ укрощать безпорядокъ, сколько въ томъ, чтобы такъ располагать и вести занятія каждаго дня, чтобы ученики не имѣли повода и случая къ шалостямъ“.

„Разумный учитель держитъ своихъ учениковъ постоянно занятыми, такъ что они не находятъ времени для праздности и проказъ“.

¹⁾ „Recitation“ въ американской школѣ называется та часть школьнаго занятія, когда ученики, обыкновенно стоя передъ учительницей, отвѣчаютъ ей урокъ.

Third Annual Report of the Public Schools. Wash., 1892, стр. 34. „Разумное использование учебнаго времени, настойчивость со стороны учителя вмѣстѣ съ добротою, симпатіей и интересомъ къ такому занятію—все это гораздо вѣрнѣе обезпечиваетъ порядокъ въ классѣ, чѣмъ любыя репрессивныя мѣры“.

„Учителя!“ восклицаетъ составитель отчета чикагскихъ школъ за 1893 годъ (стр. 35), „проникнитесь сознаниемъ, что когда обученіе производительно, уроки принаровлены къ ученикамъ, и они всецѣло заняты, то дисциплину и порядокъ не трудно соблюдать!“

Любопытны сообщаемые въ американскихъ педагогическихъ журналахъ приемы учителей и учительницъ для укрощенія непослушныхъ дѣтей и для поощренія ихъ къ прилежанію. Одна учительница вывела обычай перешѣптываться въ своемъ классѣ тѣмъ, что приостанавливала урокъ и предоставляла виновному открыто продолжать свой разговоръ, выражая предположеніе, что у Джона видно, дескать, есть что-нибудь важное сообщить, коли онъ не слушаетъ урока и нарушаетъ тишину. Пристыженный мальчикъ замолкалъ и послѣ этого ему не нужно было дѣлать другой разъ того же замѣчанія ¹⁾. Другой рассказъ о томъ, какъ одному ученику не давалась математика и какъ онъ особенно ненавидѣлъ геометрію, пока однажды учитель не пошелъ съ нимъ въ лѣсъ стрѣлять и не заинтересовалъ его тѣмъ, что посулил расчесть (съ помощью геометріи) разстояніе отъ известнаго пункта, не подходя къ нему для измѣренія ²⁾. Еще рассказъ о томъ, какъ одна учительница сельской школы приручила мальчика, имѣвшаго обыкновеніе съ ранней весны убѣгать на лугъ, куда его влекло

¹⁾ Public School Journal. July, 1894, стр. 627.

²⁾ Тамъ же, стр. 642.

непреодолимое стремление, тѣмъ, что, по собственной инициативѣ, отпускала его на полчаса или на часъ съ порученіемъ принести извѣстный видъ цвѣтовъ для разсмотрѣнія на урокъ ботаники и т. д.—все примѣры, свидѣтельствующіе о томъ, какъ американскіе педагоги стремятся дѣйствительно привлечь дѣтей къ работѣ, воздѣйствуя на нихъ не наказаніемъ и не отличіемъ, а способами, вычитанными въ самой природѣ и наклонностяхъ ребенка.

„Учителя, изучайте вашего плохого ученика“, говорится въ томъ же самомъ американскомъ журналѣ, „оказывайте ему сочувствіе, стремитесь вліять на него, управляйте имъ, но не отчаивайтесь въ немъ“.

„Поощреніе, подбадриваніе считается за лучшей способъ обратить дурныхъ учениковъ въ хорошихъ“. „Многіе преподаватели“, говоритъ одна американская учительница, „какъ будто задались цѣлью отыскивать все дурное въ своихъ ученикахъ“. „Отыскивайте лучше доброе и старайтесь играть на этихъ добрыхъ инстинктахъ“, совѣтуетъ она. „Учитель“, говорится въ другомъ мѣстѣ, „который умѣетъ оцѣнить усиліе ребенка и вознаградить его одобрительнымъ словомъ, обыкновенно будетъ имѣть учениковъ послушныхъ и исполнительныхъ“.

Итакъ, внѣшняя дисциплина, внѣшніе приемы поощренія окончательно отвергаются, какъ американскими педагогами, такъ и американскимъ школьнымъ начальствомъ, и школа Соединенныхъ Штатовъ представляетъ собою картину, діаметрально противоположную той, которую нарисовалъ, напримѣръ, въ своей статьѣ: „О работѣ идеала въ нравственномъ воспитаніи“ г. Рововъ относительно русской школы съ ея формальной дисциплиной и искусственнымъ порядкомъ, сохраняемымъ лишь на глазахъ его блюстителей.

Остается для достиженія успѣховъ въ школѣ дру-

гой путь — это, какъ мы говорили, интересъ учениковъ и, такъ сказать, результатность всякаго ихъ усилія и старанія. Изложеніе тѣхъ приемовъ, которые употребляются въ Америкѣ для развитія этихъ двухъ могущественныхъ стимуловъ къ прилежанію учениковъ и составить задачу второй статьи объ американской народной школѣ.

ГЛАВА ВТОРАЯ.

Способы классификаціи учениковъ и система переводовъ изъ класса въ классъ: школьный порядокъ въ Чикаго; реформа въ городѣ Кэмбриджѣ (штата Массачузетсъ); проектъ перевода изъ класса въ классъ для города Ситтль (штата Вашингтонъ); двадцатилѣтній опытъ короткихъ промежутковъ между классами въ г. С.-Луи.—Общій характеръ преподаванія: сравнительное отсутствіе сухихъ формальныхъ знаній; интересъ ученія и связь его съ жизнью; выборъ для начальныхъ школъ лучшихъ учителей.

Въ предыдущей статьѣ объ американской школѣ, въ числѣ отличительныхъ чертъ ея пришлось отмѣтить сравнительное отсутствіе внѣшней дисциплины въ смыслѣ наказаній съ одной стороны, и наградъ и балловъ съ другой, какъ стимуловъ для прилежанія, и замѣну ихъ другими приѣмами, основанными на интересѣ къ ученію со стороны учениковъ и, такъ сказать, на результатности ихъ усилій и стараній. Изложенію и объясненію этихъ приѣмовъ и будетъ посвящена настоящая статья.

При моемъ посѣщеніи одной изъ крупныхъ школъ города Чикаго, меня долгое время водили въ разные классы, которые всѣ оказывались предназначенными для учениковъ одного и того же года ученія. Исходя изъ порядковъ нашихъ русскихъ, а также большинства европейскихъ школъ, сначала я считала эти классы параллельными отдѣленіями одной и той же ступени и только

недоумѣвала, зачѣмъ понадобилось столько параллельныхъ классовъ, когда нѣкоторые изъ нихъ далеко не были переполнены. Загадка эта разрѣшилась послѣ чтенія отчета чикагскихъ школъ, который мнѣ дали, и послѣ дальнѣйшихъ на основаніи его разспросовъ учащихся. Оказывается, что, хотя въ Чикаго, какъ и у насъ въ Европѣ, вся школьная программа раздѣлена на извѣстное число ступеней („grades“, какъ говорятъ въ Америкѣ) по расчету того, что можетъ сдѣлать въ одинъ годъ средній ученикъ; но не возбраняется извѣстной группѣ учениковъ, при благопріятныхъ условіяхъ преподаванія, пройти этотъ курсъ въ меньшій промежутокъ времени, и во всякомъ случаѣ ученикъ, опередившій свой классъ, не задерживается въ немъ, а тотчасъ же переводится въ старшую группу.

„Начальные классы общественныхъ школъ“, говорится въ отчетѣ города Чикаго за 1892 годъ, „имѣютъ по двѣ и больше комнаты каждый“ (съ отдѣльными учительницами), и въ этихъ комнатахъ, обозначаемыхъ по алфавиту буквами А, В, С, какъ мнѣ потомъ стало ясно, работа идетъ не одинаковая: ученики комнаты А ближе стоятъ къ окончанію программы даннаго класса, чѣмъ ученики комнаты В; въ свою очередь эти—ближе, чѣмъ ученики комнаты С, такъ что время прохожденія всей программы класса будетъ у нихъ разниться на 2-3 мѣсяца ¹⁾. Благодаря такому распорядку, многіе школьники и школьницы, какъ сообщается въ чикагскомъ отчетѣ, оканчиваютъ курсъ начальнаго и грамматическаго отдѣленія (двухъ частей того, что называется въ Америкѣ

¹⁾ Мои наблюденія въ этомъ отношеніи вполне подтверждаются отчетомъ швейцарца Clerc своему правительству, посылавшему его на всемірную выставку въ Чикаго. См. *J. Clerc, Rapport sur l'état de l'instruction populaire aux Etats-Unis, d'après l'Exposition de Chicago.* Berne, 1894, стр. 46.

„Common School“, или народная школа) — *вмѣсто восьми въ шесть лѣтъ*. Конечно, существованію столькихъ разновидностей классовъ способствуетъ крупный типъ американскихъ городскихъ школъ, въ которыхъ бывають сосредоточены тысячи дѣтей и десятки учителей: 12—15 классовъ въ одной и той же школѣ съ восьмилѣтнимъ курсомъ не составляетъ рѣдкости въ Америкѣ, какъ видно изъ статистическихъ данныхъ, собираемыхъ Вашингтонскимъ школьнымъ бюро, а отдѣльные города имѣють школы, на примѣръ, съ 19-тью классами (городъ Нью-Гэвенъ, штата Коннектикутъ) и даже 22-мя (С.-Франциско въ Калифорніи).

Такое обиліе классовъ одной и той же ступени даетъ возможность выдѣлять наиболѣе успѣшныхъ учениковъ въ группы высшаго разряда, въ которыхъ работа идетъ съ соотвѣтствующей ихъ пониманію и развитію быстротою. Съ другой стороны, не забываются и интересы наиболѣе неуспѣшныхъ учениковъ: для того чтобы безъ нужды не задерживать ихъ въ одномъ и томъ же классѣ цѣлыхъ два года, во многихъ школахъ Чикаго и другихъ американскихъ городовъ отводится особая комната для небольшой группы учениковъ, съ которыми занимаются уже совершенно индивидуально, подгоняя каждого въ томъ собственно, въ чемъ онъ слабъ.

„Отсталость учениковъ“, читаемъ мы въ чикагскомъ школьномъ отчетѣ, „происходитъ и отъ неаккуратнаго посѣщенія школы, и отъ частаго переѣзда родителей съ квартиры на квартиру, и отъ недостаточнаго запаса умственнаго развитія, и отъ отсутствія привычки къ усидчивой работѣ. Иногда она происходитъ и вслѣдствіе недоброкачества преподавателей. Ученики, страдающіе отъ всѣхъ этихъ причинъ, нуждаются въ болѣе личномъ, отдѣльномъ обученіи, чтобы успѣшно подвигаться по школьнымъ ступенямъ. Поэтому, сдѣланъ былъ

слѣдующій опытъ: выбирается одинъ изъ лучшихъ учителей школы, и ему поручаются ученики, отставшіе по какой-либо причинѣ, съ предложеніемъ обратить на нихъ особое вниманіе“. По мѣрѣ того, какъ учителю индивидуальнымъ изученіемъ удастся подготовить какого-либо изъ такихъ учениковъ къ одному изъ имѣющихся въ школѣ классовъ, онъ туда и переводится; по своему составу, поэтому, „вне-классное“ отдѣленіе („ungraded room“, какъ оно называется), не представляетъ ничего прочнаго и пополняется по мѣрѣ надобности. „Можетъ быть не менѣе десяти процентовъ нашихъ учениковъ и ученицъ“, говоритъ отчетъ, „нуждаются въ такомъ спеціальному обученіи, для того чтобы сохранить интересъ къ работѣ и подвигаться впередъ, сообразно своему возрасту“. 1)

Въ городѣ Кэмбриджѣ, штата Массачузетс, учителя такихъ отдѣленій для отсталыхъ дѣтей носятъ спеціальное названіе „вне-классныхъ учителей“ („teachers without grade“) и, такъ какъ на эту должность выбираются всегда наиболѣе опытные изъ школьнаго штата преподавателей, то имъ и удастся подвинуть своихъ учениковъ гораздо быстрѣе, чѣмъ они бы подвинулись въ нормальныхъ отдѣленіяхъ школы. Городъ Кэмбриджъ, какъ сообщаетъ о немъ американскій писатель Гартъ (Hart), изобрѣлъ для своихъ „Grammar Schools“, т.-е. учебныхъ заведеній второго разряда, примыкающихъ къ начальнымъ школамъ, весьма оригинальную систему распредѣленія курса, сообразно способностямъ и прилежанію учениковъ.

1) Особенно удобными являются такія сверхъклассныя отдѣленія, какъ подтверждается отчетами и многихъ другихъ американскихъ городовъ, для иностранцевъ, которые еще не освоились съ языкомъ и не приспособились къ программѣ новой для нихъ школы.

Долгое время, говорить Гартъ, сознавалась потребность отстать отъ искусственнаго принятія цифры 6 за норму для счета лѣтъ, въ которые можетъ быть пройденъ курсъ грамматической школы, и дать возможность тому, кто можетъ, окончить курсъ и раньше. Нѣкоторое время школьное управленіе разрѣшало эту задачу тѣмъ, что допускало такъ называемое „перепрыгиваніе“ учениковъ („skipping“) черезъ классы. Дошло дѣло до того, что образовывались даже подъ руководствомъ отдѣльныхъ учителей цѣлые классы такихъ „прыгуновъ“ („skippers“), которые программу трехъ лѣтъ, напр., проходили въ два года, и оказалось, что около 30⁰/₀ учениковъ, оканчивающихъ грамматическія школы, пользовались этимъ правомъ и что 5⁰/₀ „перепрыгивали“ даже дважды, благодаря чему уже не въ шесть, а въ четыре года оканчивали весь курсъ ¹⁾. Какъ дальнѣйшее развитіе этого сокращеннаго способа окончанія курса грамматической школы явилась слѣдующая введенная съ 1892 года система классификаціи занятій въ Кэмбриджѣ. Устанавливаются два совершенно одинаковыхъ по объему курса, но одинъ рассчитанъ на шесть лѣтъ ученія, другой — на четыре. Въ обоихъ случаяхъ курсъ распадается на двѣ равныя половины, и отъ разной комбинаціи этихъ поло-

¹⁾ Такое же „перепрыгиваніе“ черезъ классъ допускалось, повидимому, и въ нѣкоторыхъ иныхъ мѣстахъ: такъ, еще въ 1873 г., въ г. Колумбусъ, штата Огайо, суперинтендентъ школъ находилъ, что „всегда одинъ ученикъ изъ двадцати настолько нуждается въ передвиженіи, что находятъ полезнымъ перемѣстить его въ старшій классъ, хотя послѣдній ушелъ впередъ на цѣлый годъ“. (См. Report of the Commissioner of Education, 1891—92. Washington, 1894, vol. I, стр. 620). Въ нью-іоркскихъ правилахъ для учителей (Teachers' Manual) прямо говорится о возможности и даже желательности въ концѣ каждаго мѣсяца нѣсколькихъ особенно успѣшныхъ учениковъ переводить въ старшій классъ.

винъ получается разный срокъ окончанія курса. Такъ, ученикъ, проходящій первую половину курса въ отдѣленіи „скорыхъ“ (которымъ назначено пройти ее въ 2 года) и вторую половину тоже, окончитъ весь курсъ въ 4 года. Тотъ, кто первую половину учится со „скорыми“, вторую — съ „медленными“ (проходя половинную программу въ 3 года), или же наоборотъ, окончитъ курсъ въ 5 лѣтъ, и, наконецъ, тому кто оба раза идетъ съ „медленными“ понадобятся всѣ 6 лѣтъ ученія. Эта система ко времени изданія Гартомъ его книги (1895 г.) имѣла за собой опытъ двухъ лѣтъ и, по его словамъ, оправдала вполне ожиданія ея приверженцевъ: въ настоящее время почти половина учениковъ г. Кэмбриджа проходить курсъ грамматической школы въ 5 лѣтъ и меньше, вмѣсто прежнихъ 6 и даже 7 лѣтъ ¹⁾).

Такой результатъ является весьма блестящимъ, если сравнить его съ данными, имѣющимися у насъ примѣрно за то же время для г. Бостона, далеко, какъ извѣстно, неотсталого по состоянію своихъ школъ. Изъ дѣтей, окончившихъ тамъ грамматическую школу въ 1891 г. (такъ же, какъ и въ Кэмбриджѣ, рассчитанную на шесть лѣтъ), лишь 14⁰/₀ окончили ее скорѣе этого срока и цѣлыхъ 40⁰/₀ учились дольше, иногда до 9 и даже 10 лѣтъ. Недаромъ реформа массачузетскаго города Кэмбриджа приобрѣла себѣ славу во всѣхъ остальныхъ штатахъ Сѣверной Америки, подъ названіемъ „Cambridge system of classification“. Какъ истый американецъ, Гартъ въ своей книгѣ дѣлаетъ денежную оцѣнку этой системы и рассчитываетъ, что не менеѣ пятисотъ учениковъ тратили прежде лишній годъ въ кэмбриджскихъ школахъ, который обходился школь-

¹⁾ Albert Bushnell Hart, Studies in American Education. New-York, 1895, стр. 30—32.

ному управленію въ цѣлыхъ 9000 долларовъ непроизводительныхъ издержекъ ¹⁾.

Въ странѣ, гдѣ всѣ граждане живутъ ускореннымъ темпомъ и гдѣ даже дѣти спѣшаютъ вступить на арену самостоятельнаго заработка, особенно важной является экономія времени въ школьномъ ученіи, если отъ нея не страдаетъ самое качество ученія. „Годъ или два, непроизводительно затраченные въ школь“, говорится, напр., въ одномъ школьномъ отчетѣ (г. Балтиморъ), „могутъ быть причиной неудавшейся карьеры“... „Условія вѣка, въ которомъ мы живемъ, требуютъ, чтобы ученики общественныхъ школъ тратили на приобрѣтеніе извѣстнаго круга познаній времени не больше, чѣмъ безусловно необходимо“... Такой экономіи времени и добиваются отдѣльные штаты и города Америки своими реформами въ классификаціи и передвиженіи учениковъ. Вотъ, напр., вдобавокъ къ изложенному, планъ, предложенный въ отчетѣ школъ г. Ситтль (Seattle) западнаго штата Вашингтонъ суперинтендентомъ этого города, Барнардомъ.

Указывая на то, что обыкновенный курсъ въ 8 лѣтъ слишкомъ длиненъ для большинства дѣтей, почему они и выбываютъ раньше окончанія курса народной школы, и упоминая о довольно распространенномъ мнѣніи, что для удержанія, напр., мальчиковъ слѣдовало бы уже въ начальное образованіе ввести нѣкоторые болѣе практическіе предметы, въ родѣ изученія иностранныхъ языковъ, пожертвовавши, взамѣнъ, хотя бы географіей или исторіей, Барнардъ совѣтуетъ лучше сдѣлать еще болѣе растяжимымъ время прохожденія элементарнаго курса, по возможности индивидуализируя его, смотря по личнымъ способностямъ каждаго ученика. Онъ предла-

¹⁾ Hart, стр. 48.

гаеть раздѣлить каждый классъ, напр., на 4 отдѣленія: первое (наиболѣе успѣшное) отдѣленіе еще до конца года пройдетъ курсъ своего класса, нѣкоторое время будетъ работать наравнѣ съ младшимъ отдѣленіемъ слѣдующаго класса и, наконецъ, даже перегонитъ его, такъ что за десять мѣсяцевъ чистаго ученія (за вычетомъ изъ школьнаго года двухъ вакаціонныхъ мѣсяцевъ) такое первое отдѣленіе сдѣлаеть работу собственно 13 мѣсяцевъ; второе отдѣленіе сдѣлаеть работу 12 мѣсяцевъ, третье—11 мѣсяцевъ и, наконецъ, четвертое отдѣленіе успѣеть въ тѣ же десять мѣсяцевъ пройти только предназначенную для даннаго времени часть программы. Это послѣднее отдѣленіе окончить весь курсъ народной школы (начальной+грамматической) въ нормально разсчитанный для данной мѣстности срокъ въ 8 лѣтъ; первое же отдѣленіе, работающее, такъ сказать, со скоростью 13 мѣсяцевъ вмѣсто 10, сократитъ этотъ срокъ до $6\frac{2}{13}$ лѣтъ. Выгаданное такимъ образомъ время и можетъ быть употреблено, говорится въ отчетѣ, на поступленіе, хотя бы на годъ или два, въ такъ называемую высшую школу (high school), гдѣ проходятся столь желательные иностранные языки и тому подобные практическіе предметы. Съ другой стороны, отстаившіе ученики (изъ которыхъ, по замѣчанію Барнарда, выходятъ зачастую великіе люди), также выигрываютъ отъ того, что не будутъ пристегнуты къ своимъ болѣе шустрымъ товарищамъ и что имъ не придется во что бы то ни стало гнаться за ними: ихъ работа, хотя и медлениѣе, можетъ оказаться даже прочнѣе работы опередившихъ.

На всѣ лады распространяются американскіе педагоги о вредѣ искусственнаго подведенія подъ одну мѣрку дѣтей разныхъ способностей, о томъ ущербѣ, который получается одинаково для той и другой стороны, когда богато одаренный ученикъ цѣлые мѣсяцы какъ

бы неразрывною цѣлью скованъ съ мало способнымъ, съ которымъ дѣлать одни и тѣ же занятія и упражненія, предписанныя программой даннаго класса. Вотъ, напр., нѣкоторые изъ собранныхъ Вильямомъ Гаррисомъ (главнымъ завѣдующимъ Бюро Народнаго Образованія въ Америкѣ) отзывы разныхъ школьныхъ авторитетовъ, которые приводятся въ отчетѣ Бюро за 189¹/₂ годъ ¹⁾.

„Наиболѣе часто встрѣчаемая ошибка“, говоритъ суперинтендентъ г. Спрингфильда въ штатѣ Массачусетсѣ, „при классификаціи учениковъ въ школахъ, состоитъ въ томъ, что разъ сформированный классъ считаютъ возможнымъ долгое время вести безъ всякихъ передвиженій или иныхъ измѣненій“... „Едва ли можно ожидать“, продолжаетъ онъ, „чтобы 50 учениковъ даже одного и того же уровня въ началѣ школьнаго года могли оттого, что они сидятъ въ одной и той же комнатѣ, цѣлыхъ двѣнадцать мѣсяцевъ идти ровно въ однихъ и тѣхъ же занятіяхъ. Разница въ способностяхъ скоро должна оказаться и тогда, если поступательное движеніе согласовано съ среднимъ уровнемъ или, какъ это иногда дѣлается, — съ минимальными способностями класса: тѣ изъ учениковъ, кто въ состояніи сдѣлать больше, скоро почувствуютъ, что имъ нечего дѣлать. А такой результатъ особенно нежелателенъ, ибо не слѣдуетъ забывать того важнаго положенія, что ребенокъ только при томъ условіи учится вполне хорошо, когда не ослабѣваетъ необходимость постояннаго съ его стороны усилія: его не слѣдуетъ насильственно торопить, но онъ долженъ чувствовать, что не можетъ оставаться

¹⁾ Report of the Commissioner of Education for the year 189¹/₂, Washington. Government Printing Office, 1894, vol. I, стр. 601—636. (Chapter XV. Classification in Graded Schools).

празднымъ, если не желаетъ попасть въ разрядъ отсталыхъ "...

... „Количество таланта и времени, такимъ образомъ утраченнаго“, говоритъ другой школьный авторитетъ— Уайтъ (White) изъ штата Огайо, „во многихъ школахъ весьма значительно. Это не всегда очевидно для учителя, ибо самые бойкіе ученики, будучи пристегнуты къ посредственностямъ, скоро выучиваются идти съ ними однимъ шагомъ и уже почти ничѣмъ не обнаруживаютъ свою способность выступать быстрѣе“... „Многочисленные классы малолѣтнихъ учениковъ“, говоритъ онъ дальше, „нельзя держать вмѣстѣ цѣлый годъ безъ серьезнаго ущерба какъ для тѣхъ, кто задерживается, такъ и для тѣхъ, кто подгоняется... Правда, система, сгоняющая массы учениковъ въ одинъ и тотъ же классъ, подводящая ихъ подъ одинъ и тотъ же уровень и передвигающая впередъ ровно и стройно (Уайтъ сравниваетъ эту систему съ ложемъ Прокруста, къ которому подгонялись и малые и большіе), представляетъ большія удобства и спокойствіе въ веденіи школъ, но этимъ не могутъ вознаградиться серьезныя потери, отъ нея происходящія“...

То же самое говорилъ самъ Гаррисъ, когда, еще будучи простымъ суперинтендентомъ въ г. С -Луи (штата Миссури) двадцать пять лѣтъ тому назадъ, вводилъ систему болѣе дробной классификаціи учениковъ въ учебныхъ заведеніяхъ этого города. Вотъ его слова, повторяемые имъ въ указанномъ выше отчетѣ его, уже какъ завѣдующаго Центральнымъ Американскимъ Бюро Народнаго Образованія:

„Общественная школа должна принимать въ расчетъ разницу въ быстротѣ развитія у дѣтей и должна во вниманіе къ ней устраивать болѣе частую перетасовку учащихся, иначе она сдѣлается бездушною машиной,

Прокрустовымъ ложемъ. Надо помнить, что способные и бойкіе ученики, когда они задерживаются вялыми и тупыми, приобретаютъ распущенность и небрежность въ приѣмахъ ученія; и, съ другой стороны, ученики болѣе тихаго темперамента и съ меньшими способностями, когда ихъ насилуютъ идти наравнѣ съ болѣе богато одаренными, обезкураживаются и деморализуются“.

Особенная польза отъ болѣе частаго перемѣщенія учениковъ, по мнѣнію Гарриса (какъ и вообще по мнѣнію многихъ писателей, съ которыми пришлось познакомиться по этому вопросу), должна получиться для манкирующихъ, которыхъ въ Америкѣ, какъ и во всѣхъ странахъ, гдѣ не строго проведено обязательное обученіе, всегда очень много, и для которыхъ система переводовъ одинъ разъ въ годъ существенно затрудняетъ всякое движеніе впередъ. „Предположимъ“, говоритъ Гаррисъ, „что кто-нибудь изъ учениковъ, по уважительной даже причинѣ болѣзни, не могъ посѣщать школы въ теченіе хотя бы десяти недѣль. Возвращаясь въ нее, онъ уже не находитъ класса, въ который бы онъ годился. Ученики того класса, который онъ оставилъ, уже ушли на *десять недѣль* впередъ отъ него, и догнать ихъ работѣ, въ то же самое время слѣдя за текущими занятіями, слишкомъ трудно; если бы это возможно было, то этимъ доказано было бы превосходство личнаго занятія надъ класснымъ. Поэтому, данный ученикъ, вѣроятно же всего, вынужденъ будетъ поступить въ младшій классъ; но этотъ классъ ниже его на *тридцать недѣль*, и, такимъ образомъ, десяти-недѣльная болѣзнь его обойдется ему въ цѣлый школьный годъ. Но не въ этомъ даже главное зло, поясняетъ Гаррисъ, а въ томъ, что поступаая въ классъ, гдѣ ему все будетъ слишкомъ знакомо и легко, онъ лишается „упражненія способности къ усиленному труду“ (*discipline for*

hard study) и, можетъ быть, дѣйствительно спасуетъ передъ ближайшею же трудностью, что уже окончательно нанесетъ ударъ его интеллектуальному развитію“.

„Еще примѣръ, говоритъ Гаррисъ, „ученикъ по какой-нибудь причинѣ не вполне въ состояніи въ концѣ года выдержать экзаменъ для перехода въ слѣдующій классъ и поэтому принужденъ оставаться въ томъ же классѣ. Онъ сразу въ своихъ школьныхъ занятіяхъ отсылается назадъ на цѣлый годъ. Можетъ быть, ему не хватало пяти или десяти недѣль ученія,—ужь никакъ не больше этого,—чтобы закончить курсъ своего класса. Но теперь онъ долженъ потратить на это цѣлый годъ“. Около третьей части учениковъ каждаго класса, по разсчету Гарриса, не въ состояніи бывають вслѣдствіе болѣзни, нерегулярнаго посѣщенія класса или иныхъ причинъ, вполне основательно пройти его курсъ, и очень часто, чтобы не оставлять слишкомъ большого количества второгодниковъ, есть поползновеніе переводить учениковъ довольно слабыхъ, и потому въ каждомъ почти классѣ имѣется своего рода тормазъ въ лицѣ нѣкотораго количества лицъ, которыя не доросли до уровня его занятій.

Во избѣжаніе всего этого еще въ семидесятыхъ годахъ, какъ мы уже упомянули, былъ сдѣланъ въ г. С.-Луи опытъ болѣе подвижной и гибкой классификаціи учениковъ. Такъ описываетъ ее самъ основатель этой новой системы В. Гаррисъ (Rep. of the Comm. of Educ., 189^{1/2}, vol. I): „Въ нашихъ с.-луисскихъ школахъ“, говоритъ онъ, „классификація учениковъ такъ устроена на низшихъ ступеняхъ district schools (училища съ курсомъ 8 лѣтъ), что классы слѣдуютъ другъ за другомъ на разстояніи шести недѣль ученія. Перетасовка учениковъ происходитъ во всякомъ случаѣ не менѣе четырехъ разъ въ годъ, и въ каждый моментъ имѣются



подходящіе классы, къ которымъ могутъ быть отнесены съ одной стороны ученики, опередившіе свой классъ, и съ другой—тѣ, которые почему-либо отстали отъ него. Каждый отдѣльный классъ при подобной перетасовкѣ представляетъ слѣдующую картину: верхній слой особенно успѣшныхъ учениковъ ушелъ въ слѣдующій классъ, отъ котораго онъ отдѣленъ только тѣмъ, что пройдено за шесть недѣль; соответствующее примѣрно количество пополнено снизу изъ лучшихъ учениковъ ближайшаго младшаго класса, также отдѣленнаго шести-недѣльной работой. Черезъ это бывшій средній слой выдвинулся въ верхній и снова, черезъ четверть года наиболѣе успѣшные ученики, опередившіе своихъ товарищей, переходятъ въ ближайшій высшій классъ, и такимъ образомъ продолжается постоянное, но не одинаковое для всѣхъ, движеніе впередъ, которое Гаррисъ сравниваетъ съ теченіемъ рѣки, быстрымъ въ однихъ ея слояхъ, медленнымъ—въ другихъ. Но даже тѣ ученики, которые отстали отъ программы своего класса, благодаря такой дробной классификаціи, не вынуждены будутъ оставаться для ея повторенія цѣлый лишній годъ, а при шансахъ передвинуться черезъ четверть года, могутъ потратить всего на всего вмѣсто двухъ лѣтъ годъ съ четвертью.

Какъ видимъ, американцы ввели въ своихъ народныхъ школахъ крайне своеобразный порядокъ классификаціи учениковъ, совершенно отличный отъ европейской школы, которая все еще придерживается рутины годичной нормы для перевода ученика изъ класса въ классъ. Въ этой-то системѣ, отличающейся большою подвижностью, можно сказать эластичностью, и лежитъ, по моему мнѣнію, главное средство обезпеченія въ американской школѣ классной дисциплины. Не ставя ребенка впередъ начерченныхъ, неподвижныхъ рамокъ для

времени прохождения известнаго курса, а, напротивъ, предоставляя свободу окончить его и скорѣе, американскій порядокъ даетъ лучшій стимулъ для усердія и прилежанія учениковъ и, дѣйствительно, въ значительной степени устраняетъ собою необходимость всякихъ внѣшнихъ побудительныхъ средствъ. Когда ребенокъ знаетъ, что, какъ блестяще онъ ни учись, раньше года его не переведутъ въ слѣдующій классъ, то, дѣйствительно, для достиженія известныхъ успѣховъ, приходится играть или на болѣзненно развитомъ самолюбіи, или на страхѣ наказанія, т.-е. вводитъ систему возвеличенія и униженія путемъ балловъ и мѣстничества и т. д., и т. д. Когда же ученикъ знаетъ, что, если онъ будетъ учиться съ полнымъ вниманіемъ, то можетъ рассчитывать, что его черезъ четверть года переведутъ въ слѣдующій классъ, когда онъ воочію видитъ близкій результатъ своихъ усилій, тогда развѣ уже окончательно тупой или болѣзненный ребенокъ останется неподхваченнымъ этимъ естественнымъ стремленіемъ впередъ; а для такихъ дѣтей всякія внѣшнія понужденія и подхлестыванія могутъ сдѣлать только прямой вредъ: ихъ во многихъ случаяхъ лучше всего оставить въ покоѣ, пока не настанетъ, можетъ быть, и для нихъ время умственного подъема.

„Дѣти развиваются разнo, и общественная школа должна дать просторъ всѣмъ особенностямъ интеллектуальной жизни ребенка“, читаемъ мы въ упомянутомъ уже школьномъ отчетѣ города Ситтль.

Уже съ давнихъ временъ американская школа считаетъ дѣйствительно долгомъ сообразоваться съ особенностями умственного роста дѣтей, и описанныя выше чикагская и с.-луиская системы классификаціи учениковъ существуютъ уже около четверти вѣка, а по словамъ Гарриса, подобныя же системы столько же времени существуютъ и въ другихъ западныхъ городахъ

(см. Rep. of Comm. 189¹/₂, стр. 635). Во всякомъ случаѣ, если не вездѣ введены столь частыя перемѣщенія учениковъ, то во многихъ американскихъ школахъ срокомъ для перевода учениковъ изъ отдѣленія въ отдѣленіе считается не годъ, а полъ-года, что уже представляетъ значительный прогрессъ, сравнительно съ нашей школой. Депутатъ, посланный швейцарскимъ правительствомъ на Чикагскую выставку, въ своемъ отчетѣ, приведенномъ нами выше, сообщаетъ собранныя американскимъ Бюро по Народному Образованію данныя относительно системы переводовъ въ 70 крупнѣйшихъ городахъ Соединенныхъ Штатовъ. Оказывается, что изъ нихъ только 3 города еще придерживаются промежутка въ цѣлый годъ для своихъ переводовъ; вообще же приняты промежутки въ полъ-года, треть года и, подобно с.-луисскимъ школамъ, въ четверть года. Главнымъ образомъ частыя перемѣщенія учениковъ практикуются въ начальныхъ и грамматическихъ школахъ, рѣже въ такъ называемыхъ высшихъ школахъ, послѣ 6—8 лѣтъ ученія, хотя, напр., въ С.-Луи и этого типа учебныя заведенія имѣютъ общераспространенную тамъ систему переводовъ по четвертямъ года.

И всё-таки до сихъ поръ еще въ Америкѣ раздѣляются напомниманія о необходимости болѣе эластичнаго передвиженія учениковъ, такъ сказать, болѣе строгой сортировки ихъ.

Американскій журналъ The Public School Journal (май 1894 года, стр. 524) употребляетъ слѣдующее сравненіе, рекомендуя болѣе строгую классификацію учениковъ: „уголь послѣ добыванія его обыкновенно пропускается черезъ рѣшета, благодаря чему тщательно сортируется, такъ что куски одного и того же размѣра проходятъ вмѣстѣ“; „невозможно ли было бы“, замѣчаетъ журналъ, „завести такую же сортировку и для

нашихъ учениковъ, чтобы дать возможность мальчикамъ и дѣвочкамъ сидѣть въ классѣ съ равными имъ по умственному развитію, а не съ низшими или высшими?“... „Это сдѣлало бы нашу школьную систему болѣе эластичной и дало бы возможность приспособлять трудъ къ ученику, вмѣсто того, чтобы заставлять ученика приспособляться къ труду, который для него можетъ быть или слишкомъ малъ, или слишкомъ великъ“.

„Вся старая школьная система“, говорится въ другомъ номерѣ того же журнала (за мартъ 1894 года), „основана на фикціи „средняго ученика“, за которою исчезаетъ живое существо съ его особенностями развитія“. „Всякій долженъ допустить“, говоритъ авторъ приводимой статьи, „что ученики различаются интеллектуально не менѣе, чѣмъ физически, скорѣе даже больше. Теперь предположите, что мнѣ данъ классъ въ 20 учениковъ. Я разставляю ихъ по степени ихъ высоты: изъ нихъ измѣренія оказывается, что ростъ самаго высокаго изъ нихъ 5 футовъ 6 дюймовъ, а самаго низкаго — 3 фута 2 дюйма; я складываю эти два числа вмѣстѣ, дѣлю пополамъ и получаю „средняго ученика“. Такъ же собственно поступаемъ мы въ нашей рутинной школьной системѣ; мы рассуждаемъ такъ, что самый способный ученикъ можетъ пройти извѣстную часть курса въ 9 мѣсяцевъ, а самый неспособный въ 41 мѣсяць; отсюда „средній ученикъ“ можетъ пройти ее въ 25 мѣсяцевъ, и это, говоримъ мы, пусть будетъ время, назначенное всѣмъ для прохожденія даннаго курса. Бѣда отъ такой системы, продолжаетъ авторъ статьи, лежитъ въ томъ, что она недостаточно гибка, чтобы приспособляться къ различнымъ духовнымъ и физическимъ особенностямъ учениковъ. Между тѣмъ этого не должно было бы быть: наши школы должны бы быть организованы и классифицированы такъ, чтобы каждый ученикъ могъ ра-

ботать сообразно своимъ свойствамъ и особенностямъ, и т. д., и т. д.

Сравнивая американскую систему народныхъ школъ съ образцовою даже швейцарскою, цюрихскій педагогъ Боосъ-Егеръ выражается по данному вопросу слѣдующимъ образомъ: „американцы никакъ не могутъ понять, на какомъ основаніи мы позволяемъ себѣ „совершать преступленіе“, по ихъ буквальному выраженію, надъ способнымъ ребенкомъ, заставляя его сидѣть въ одномъ и томъ же классѣ, пока ту же работу не продѣлаетъ самый неспособный товарищъ... Въ Америкѣ ученикъ можетъ передвинуться въ старшій классъ во всякое время года, независимо отъ того, наступило ли 1 апрѣля, или 1 мая,—обычно установленное у насъ время для переводовъ. Тамъ рѣшаютъ способности и степень подготовленности ученика для слѣдующаго класса, а не случайный календарный мѣсяцъ, какъ у насъ“.

„Правда“, какъ объясняетъ Боосъ-Егеръ, „въ американскихъ школахъ больше обращено вниманія на умственное развитіе, на привычку думать и разсуждать, чѣмъ на сообщеніе формальныхъ отрывочныхъ знаній; поэтому ученику и является возможнымъ во всякое время пополнить пробѣлъ, произошедшій отъ перехода посреди года въ другой классъ“ ¹⁾. Слова Боосъ-Егера находятъ себѣ откликъ у самихъ американцевъ, примѣромъ чему могутъ служить слѣдующія афоризмы выше приведеннаго писателя Гарта: „Дѣти поступаютъ въ школу не столько для того, чтобы научиться чему-нибудь, сколько для того, чтобы *умѣть учиться*; не столько для того, чтобы приобрѣсть запасъ идей, сколько для того, чтобы *научиться пользоваться* идеями“.

¹⁾ Weltausstellung in Chicago 1893; Berichte der schweizerischen Delegierten. Amerikanische Volksschulen. Ed. Boos-Jegher, Vorsteher in Zürich. Bern, 1894.

И дѣйствительно, какъ мы можемъ подтвердить изъ своего личнаго знакомства съ американской народной школой, она въ своихъ задачахъ существенно отличается отъ европейской—и особенно нашей русской школы—и представляетъ въ большинствѣ случаевъ совершенно другую программу занятій. Такъ, изученіе грамматики, которое у насъ съ первыхъ же классовъ занимаетъ такое важное мѣсто, отнесено тамъ къ занятіямъ болѣе зрѣлыхъ учениковъ, въ старшіе классы или собственно въ то отдѣленіе народной школы, которое по этимъ занятіямъ и называется „грамматическимъ“; диктантъ, какъ мы увидимъ дальше, почти отсутствуетъ и замѣняется изложеніемъ своихъ собственныхъ мыслей со стороны учениковъ; въ самомъ чтеніи формальныя трудности въ значительной степени устранены своеобразнымъ американскимъ методомъ обученія, о которомъ также будетъ рѣчь дальше; наконецъ, сравнительно гораздо больше времени посвящается бесѣдамъ о явленіяхъ жизни и природы, знакомству съ отечественной исторіей и географіей, съ національными героями и текущими событіями.

Понятно, что такой жизненный характеръ занятій долженъ представлять гораздо болѣй интересъ для учениковъ, чѣмъ сухія часто упражненія въ грамматикѣ и орфографіи нашихъ школъ, и въ этомъ мы видимъ второе средство, которымъ американской школѣ удастся замѣнить употребляемая въ другихъ странахъ внѣшнія понужденія къ прилежанію и добронравію.

Въ одномъ изъ имѣющихся у насъ американскихъ школьныхъ отчетовъ, а именно города Нью-Гэвена, штата Коннектикутъ, сообщается о только что произведенномъ ко времени напечатанія отчета (въ 1892 году) опытѣ уничтожить въ школахъ этого города прежде принятую оцѣнку баллами успѣховъ и поведенія учениковъ. Опытъ

этотъ удался благодаря тому, какъ говорится въ отчетѣ, что вся энергія учителей обращена была на возбужденіе въ ученикахъ интереса къ школьнымъ занятіямъ.

„Прежде думали“, говорится въ одной американской статьѣ (*The Ethics of the Public School* by Preston W. Search: *Educational Review*. February, 1896), „что всякое ученіе—мѹка и что къ нему можно принудить или наказаніями или наградами, а въ настоящее время склоняются къ убѣжденію, что приобрѣтеніе знаній составляетъ наслажденіе даже для ребенка, и что это наслажденіе—лучшій стимуль для успѣховъ школьника“... „Истина“, говоритъ дальше авторъ статьи, „для всѣхъ привлекательна: не привлекательны были до сихъ поръ методы, съ помощью которыхъ мы подходили къ ней“.

„Дитя прежде чѣмъ поступить въ школу“, говорится въ другой журнальной статьѣ, „училось въ школѣ жизни и природы: оно упражняло свои глаза и уши и обогащало свой умъ фактами изъ обихода птицъ, пчелъ и цвѣтовъ. Тотъ же процессъ долженъ продолжаться, когда ребенокъ поступаетъ въ школу. Великая бездна между естественной школой природы и искусственнымъ обученіемъ въ стѣнахъ учебнаго заведенія должна быть уничтожена. Первые уроки, организованные въ школѣ, должны быть „уроками смотрѣнія“, „уроками слушанія“ и „уроками дѣланія“.... Каждый классъ долженъ имѣть упражненія въ наблюденіи.... „Листья, цвѣты, минералы, насѣкомыя должны быть книгами начальныхъ школъ“. ¹⁾

Поэтому-то мы и находили при посѣщеніи начальныхъ школъ въ Нью-Йоркѣ и Чикаго почти всегда на окнахъ классовъ цвѣты и растенія, на партахъ уче-

¹⁾ *The School Journal*, January 25, 1896. *The Senses in Education* by Edward Brooks (Superintendent of Public Schools, Philadelphia).

никовъ—отростки, выросшіе отъ сѣмени, посаженнаго въ губку, и, наконецъ, въ одной школѣ—даже цѣлый маленькій зоологическій садъ съ кроликами, морскими свинками, ежомъ и другими некрупными животными, служащими дѣтямъ для наблюденія за ихъ жизнью и привычками.

Въ виду того, что въ большинствѣ американскихъ школъ прямо извѣстная часть недѣльныхъ часовъ предназначена на подобные уроки „наблюденія“, которые отличаются отъ нѣмецкаго Anschauungsunterricht тѣмъ, что чаще всего производятся надъ дѣйствительно живыми предметами, а не картинами, американская педагогическая литература отличается и особеннымъ богатствомъ руководствъ по этому предмету. Приведемъ вкратцѣ для примѣра содержаніе одного изъ подобныхъ учебниковъ, составленнаго руководительницей такого рода занятій въ бостонскихъ школахъ Луизой Гопкинсъ ¹⁾.

Основная идея этого руководства состоитъ въ необходимости заставляя ребенка наблюдать явленія окружающей его природы, задумываться надъ ними и давать выраженія своимъ выводамъ и мыслямъ на всѣ лады путемъ повѣствованія, описанія, изображенія рисункомъ, лѣпкой и т. д. Сообразно съ этимъ, книга дѣлится на 4 части, изъ коихъ одна посвящена способамъ упражненія въ школѣ нашихъ пяти чувствъ, какъ условія правильнаго наблюденія, другая—пріемамъ изученія растительнаго и животнаго міра, третья—изложенію элементовъ физики и физиологіи, четвертая—описанію физическихъ упражненій и занятій ручнымъ трудомъ.

Предметами для наблюденій дѣтей и для упражненія ими своихъ чувствъ должны выбираться, по мнѣнію

¹⁾ Observation Lessons in the Primary Schools. A Manual for Teachers by Louisa P. Hopkins. Boston, 1890.

автора даннаго руководства, явленія и вещи, близко знакомыя и доступныя дѣтямъ. Такъ, для изученія растений преимущество отдается цвѣтамъ и травамъ, собираемымъ самими дѣтьми; элементарные законы физики прежде всего иллюстрируются на дѣтскихъ играхъ: бачеляхъ, пусканіи змѣя, катаніи обруча и на простыхъ инструментахъ въ родѣ щипцовъ, которыми раскалываютъ орѣхи; въ упражненіяхъ надъ формой, цвѣтомъ, размѣрами фигурируютъ столь любимые дѣтьми мыльные пузыри, которыми, кстати сказать, даже серьезные ученые нерѣдко пользуются какъ учебнымъ пособіемъ (напомнимъ о книгѣ, напр., англійскаго физика Бойда: „The Soap Bubbles and the Forces that mould them“). Въ добавленіе къ этому учебникъ г-жи Гоппинсъ, какъ и большинство другихъ американскихъ руководствъ по „урокамъ наблюденія“, рекомендуетъ поощрять самихъ дѣтей приносить и предлагать для обсужденія лично отъ себя разные предметы.

Само собою разумѣется, что для такого рода занятій, когда приходится быть готовымъ давать объясненія дѣтямъ изъ разныхъ областей знанія, начальныя школы должны имѣть учителей высоко и разносторонне образованныхъ. И дѣйствительно, приведенный выше опытъ (въ нью-гэвенскихъ школахъ) замѣны старой системы классной дисциплины живостью и интересомъ школьнаго преподаванія, по объясненію соответствующаго отчета, оказалъ хорошіе результаты главнымъ образомъ вслѣдствіе того, что особое вниманіе было обращено на качество именно начального обученія. „Мы отдаемъ лучшихъ и самыхъ опытныхъ учителей въ первые классы нашихъ школъ, говорится въ отчетѣ, въ увѣренности, что на хорошо заложенномъ основаніи построится и прочное зданіе, но что, наоборотъ, какъ бы ни было со-

вершено дальнѣйшее преподаваніе, уже ничѣмъ нельзя будетъ исправить ошибокъ, сдѣланныхъ начинающими“.

Въ такихъ же почти выраженіяхъ высказывается по этому вопросу школьный отчетъ города Ситтль, которымъ мы также уже пользовались. „Первые 4 года жизни ребенка“, говоритъ составитель отчета Барнардъ, „самые важные во всемъ учебномъ курсѣ. Ошибками первоначальнаго преподаванія, ложными дисциплинарными приѣмами, сомнительными методами обученія ребенокъ навсегда можетъ быть испорченъ. Эти первые года являются критическими для школьника: въ это время, какъ никогда, можетъ быть данъ толчекъ для развитія и укрѣпленія умственныхъ способностей ученика, а это—слишкомъ отвѣтственная задача, чтобы ее можно было поручить новичку въ дѣлѣ преподаванія. Поэтому, говорится дальше, всѣ кандидаты на мѣста начальныхъ учителей, которые не могутъ указать на особыя свои заслуги и опытность, должны быть отвергаемы“...

Для привлеченія въ первые классы лучшихъ силъ изъ учительскаго персонала, нѣкоторыя школы (какъ, напр., въ г. Балтиморѣ) назначаютъ для преподавателей этихъ классовъ лучшее жалованье, чѣмъ въ другихъ классахъ (при меньшемъ, очень часто, числѣ учениковъ). Вообще, согласно общимъ отзывамъ какъ самихъ американцевъ, такъ и иностранныхъ наблюдателей, по своимъ методамъ преподаванія и педагогическому умѣнію учителей ни одно среднее или высшее заведеніе въ Америкѣ не можетъ сравниться съ ея начальной школой, изученіе которой, поэтому, и представляетъ наибольшій интересъ для насъ, европейцевъ.

Въ слѣдующей статьѣ объ американской народной школѣ мы постараемся познакомить читателя съ особыми методами, употребляемыми ею относительно отдѣльныхъ предметовъ преподаванія. Теперь же, въ дополне-

ніе къ сказанному, добавимъ только, что оно отличается слѣдующими общими чертами: во-1-хъ, большою *самостоятельностью*, предоставляемою ученикамъ. (Даже въ немногочисленныхъ классахъ всегда есть часть учениковъ, работающая безъ учителя, и преподавателямъ вообще рекомендуется поменьше помогать ученику въ томъ, чего онъ можетъ самъ добиться, и иногда ограничиваться указаніемъ источника для полученія нужныхъ свѣдѣній; см., напр., Manual of the Public Schools of Union County, Indiana, 1887—8 and 1888—9, стр. 35); во-2-хъ, большою *индивидуализаціею* преподаванія (распространенный, напримѣръ, у насъ и въ Германіи способъ хоровыхъ отвѣтовъ—въ Америкѣ совершенно не примѣняется и даже строго воспрещается: см. New-York Teachers' Manual, Primary Grades, стр. 34 и 45); и, наконецъ, большою *связью* между собою отдѣльныхъ школьныхъ занятій и упражненій, такъ называемымъ *corelation of studies*—„соотношеніемъ предметовъ“, которое принимаетъ въ Америкѣ значеніе вопроса дня и является задачею цѣлаго ряда педагогическихъ изслѣдованій.

ГЛАВА ТРЕТЬЯ.

Методы преподаванія отдѣльныхъ предметовъ. *Чтеніе*: отзывы путешественниковъ; требованіе отъ школьниковъ бѣлаго, выразительнаго и толковаго чтенія; разговорный лексиконъ дѣтей, какъ матеріаль для первыхъ уроковъ чтенія; книга—лишь со второго полугодія; обратный способъ обученія грамотѣ, начиная не съ буквъ или звуковъ, а съ цѣлыхъ словъ и даже фразъ; бесѣда, какъ основа для уроковъ грамоты; постепенность американскаго метода обученія; распространенность аналитической системы и доводы въ пользу нея. *Письмо*: методъ аналогичный съ уроками чтенія: пишутся съ самаго начала цѣльныя слова; связность и бѣглость письма, какъ главныя задачи преподаванія; не движенія руки подчиняются формѣ письма, а наоборотъ; опыты на скорость; необходимость создать индивидуальный почеркъ.

Мы видѣли, какъ экономно относятся ко времени учениковъ американскія школы, какъ онѣ страшатся отнять у нихъ хотя бы одинъ годъ на непроизводительное сидѣніе въ классахъ, какъ легко у нихъ переходъ для успѣвающихъ съ одной ступени программы на другую; и въ то же время изъ описанія американскихъ методовъ преподаванія читатель увидитъ, что у нихъ совсѣмъ нѣтъ той поспѣшности, съ которою торопятся у насъ, напримѣръ, за какіе-нибудь три года ученія въ начальной школѣ, начинитъ ученика мудростями двухъ языковъ (русскаго и славянскаго), тонкостями правописанія и грамматики, вдобавокъ къ сложнымъ

часто правиламъ рѣшенія ариѳметическихъ задачъ и къ обширному фактическому матерьялу изъ уроковъ по Закону Божію. Американцы, хотя и дорожатъ временемъ, но такъ, какъ мы, не гонятъ своихъ учениковъ: школьная работа идетъ у нихъ спокойнѣе, не насилуя ребенка. Во всѣхъ урокахъ школьнику дается время высказаться, освоиться съ предметомъ: ему не сообщаютъ свѣдѣній или правилъ, которыхъ онъ не можетъ сознательно понять, и потому, при вѣшнемъ сравненіи соотвѣтствующихъ программъ, американская школа можетъ показаться какъ бы отстающей въ объемѣ преподаванія отъ нашей русской, и только личное посѣщеніе и ближайшее знакомство съ нею убѣждаетъ въ противномъ.

Можно смѣло сказать, что, по разносторонности образованія, которое дается въ народной школѣ, Америка превзошла всѣ другія государства, намъ въ этомъ отношеніи извѣстныя, а мы имѣли случай изучить школы и нѣмецкія, и французскія, и англійскія. Несмотря на скромный, повидимому, цѣль предметовъ, значащихся въ учебномъ планѣ американской начальной школы, она далеко не ограничивается, даже въ первые годы ученія, грамотой и счетомъ, а въ связи съ ними гораздо больше другихъ школъ знакомитъ съ явленіями природы, съ событіями исторіи, съ данными изъ географіи, съ понятіями изъ области геометріи, съ отечественной литературой и ея представителями; и, наконецъ, изъ формальныхъ знаній, кромѣ умѣнія читать и писать, школьникъ очень часто научается прекрасно рисовать (даже съ натуры), а иногда и работать по глинѣ, дереву и металлу. Конечно, не вездѣ одинаково успѣшно достигаются такія разнообразныя задачи начального образованія; но во всякомъ случаѣ тѣ школы, которыя мнѣ лично пришлось видѣть какъ въ Нью-Йоркѣ, такъ и въ

Чикаго, — а я выбирала ихъ безъ всякой особой рекомендаціи, — своимъ интересомъ и тѣмъ впечатлѣніемъ, которое онѣ на меня произвели, превосходили все то, что мнѣ приходилось раньше встрѣчать въ другихъ странахъ. Но лучше всего постараюсь изложить по отдѣльнымъ предметамъ всѣ преимущества и отличительныя черты американскихъ методовъ преподаванія.

Конечно, основнымъ занятіемъ американской народной школы такъ же, какъ и всякой другой, является чтеніе, грамота; и въ этомъ отношеніи отзывы всѣхъ иностранцевъ сходятся въ томъ, что американскія дѣти уже съ первыхъ классовъ читаютъ гораздо складнѣе, красивѣе и выразительнѣе, чѣмъ дѣти другихъ школъ ¹⁾. По времени моего посѣщенія народныхъ училищъ въ Америкѣ, поздною весною, т.-е. въ концѣ учебнаго года мнѣ не привелось видѣть самаго начала обученія безграмотныхъ дѣтей, но тѣ уроки, которые я слушала въ первыхъ классахъ, совершенно не производили впечатлѣнія того дѣланнаго, специфически школьнаго тона при чтеніи и того растягиванія, монотоннаго нанизыванія словъ, которое практикуется не только въ нашихъ школахъ, но и на Западѣ, въ школахъ нѣмецкихъ, французскихъ и англійскихъ. Вотъ, дѣйствительно, что требуется отъ американскихъ учениковъ и ученицъ въ этомъ отношеніи: въ одномъ учебникѣ начальнаго класса, который я видѣла въ употребленіи въ нью-іоркскихъ школахъ, въ числѣ отрывковъ для чтенія, помѣщена ста-

¹⁾ См., напримѣръ, интересный русскій сборникъ объ американской школѣ подъ редакціей Евграфа Ковалевскаго („Народное Образование въ Соединенныхъ Штатахъ Сѣверной Америки“. С.-Петербургъ, 1896) и приведенный тамъ (на стр. 157) отзывъ по этому вопросу француза *Paul Passy* (*L'instruction primaire aux Etats-Unis*), подтверждаемый также, помимо извѣстнаго *Buisson*, еще авторитетомъ англичанина *Fitch*.

тейка подъ заглавіемъ: „Хорошее чтеніе“, гдѣ въ довершеніе разныхъ совѣтовъ о томъ, что не надо читать всѣ слова однимъ тономъ, что не слѣдуетъ выкрикивать или тянуть слова и т. д., ученикъ прочтетъ слѣдующее себѣ внушеніе: „Прежде всего читай своимъ собственнымъ голосомъ, какъ будто бы ты разговаривалъ съ матерью или товарищемъ“. Тамъ же, какъ предисловіе къ урокамъ чтенія, рекомендуется, чтобы учащій внушилъ ребенку съ самаго начала, что онъ долженъ произносить читанное, какъ будто бы онъ рассказывалъ то, что говорится въ книгѣ ¹⁾. „Никогда не надо позволять дѣтямъ запинаться въ чтеніи“, упоминается въ цѣломъ рядѣ школьныхъ отчетовъ, которые я имѣю. Итакъ, разговорный, свободный языкъ при чтеніи—вотъ задача американскаго преподаванія съ самаго начала.

Какимъ же образомъ удастся достигнуть такого свободного чтенія, спроситъ всякій, знакомый съ трудностями первоначальнаго обученія грамоты??. Прежде всего, для начала чтенія, берутся исключительно слова и фразы изъ разговорнаго обихода самихъ дѣтей, которыя такимъ образомъ не представляютъ затрудненія въ произношеніи, когда ученики увидятъ ихъ написанными или напечатанными. Для нашихъ русскихъ школъ, въ этомъ отношеніи, имѣется богатое подспорье въ книгахъ для чтенія гр. Толстого, который задаясь цѣлью составить краткія, весьма простыя по языку статьи для первоначальнаго чтенія; но и въ нихъ, какъ показываетъ опытъ, нерѣдко встрѣчаются слова, незнакомыя дѣтямъ, воспитаннымъ въ извѣстныхъ условіяхъ; такъ, наприм., городскіе школьники, никогда не бывавшіе въ деревнѣ, или не видавшіе рыбной ловли, не прочтутъ, какъ знакомое имъ: „тоню тяну“ на стр. 12

¹⁾ The Franklin Second Reader, стр. 16 и 91.

азбуки Толстого; они, можетъ быть, не знаютъ даже, что такое „цѣпы“, о которыхъ говорится на той же страницѣ книги, и потому съ трудомъ прочтутъ такія слова и, во всякомъ случаѣ, дадутъ имъ неправильное удареніе. Американцы поступаютъ проще: они берутъ въ основу тотъ запасъ словъ, который находятъ въ личности у своихъ учениковъ и на немъ строятъ первоначальные уроки чтенія. По наблюденіямъ одного директора учительскаго института въ Америкѣ, какъ сообщаетъ извѣстный уже намъ Грасби, тамошнія дѣти при поступленіи въ школу, т.-е. въ 6—7-лѣтнемъ возрастѣ, обыкновенно имѣютъ въ своемъ распоряженіи какихъ-нибудь двѣсти словъ, хотя число это иногда доходитъ и до 600. Учителя должны изучить этотъ дѣтскій лексиконъ, а также строго подмѣчать всякія новыя слова, попадающіяся въ разговорѣ учениковъ, чтобы пускать ихъ въ ходъ въ урокахъ чтенія...

Но, скажутъ, при этомъ невозможно было бы пользоваться учебниками, которые не могутъ быть настолько приспособлены къ индивидуальнымъ особенностямъ дѣтей..? Да американцы и не пользуются въ началѣ ни учебниками, ни книгой для чтенія. Первая книга дается, напр., въ нью-іоркскихъ школахъ только со второго полугодія ученія; въ другихъ, какъ сообщаетъ извѣстный педагогъ проф. Станлей Голль, — даже позднѣе ¹⁾. До

¹⁾ Въ своей интересной брошюрѣ: G. Stanley Hall. How to teach Reading (Boston, 1894), онъ говоритъ, что американская школа „задается цѣлью привлечь всю энергію дѣтской жизни и интересовъ къ школьной работѣ и сроднить дѣтей съ книжнымъ-языкомъ, всегда отдѣленнымъ отъ ихъ собственнаго языка широкой и глубокой бездной. Поэтому учителя долгое время занимаются всецѣло разглядываніемъ и обсужденіемъ предметовъ и рисунковъ, писаніемъ и чтеніемъ съ доски и т. п. и иногда *только къ концу перваго года даютъ дѣтямъ книги* и даже не раньше знакомятъ вообще съ печатными знаками“.

этого времени дѣти читають исключительно съ написаннаго учительницей на классной доскѣ, а при этомъ условіи возможенъ, конечно, подборъ словъ какой угодно. Даже послѣ того, какъ ученикамъ даны въ руки учебники, они долгое время всякій урокъ или, по крайней мѣрѣ, его часть прочитываютъ предварительно съ доски (почему многіе т. н. „первыши“ (primers), или первоначальныя книги для чтенія, начинаются съ письменнаго шрифта) и печатныя буквы изучаютъ уже послѣ рукописныхъ.

Выразительному чтенію способствуетъ еще тотъ обычай, по которому дѣти читають не одинъ за другимъ, а въ нѣкоторомъ родѣ съ раздѣленіемъ ролей: такъ, наприм., въ разказахъ съ нѣсколькими дѣйствующими лицами одинъ ученикъ читаетъ слова одного лица, другой—другого, или даже одна и та же фраза дѣлится между нѣсколькими учениками по своимъ логическимъ частямъ. Такъ, наприм., изъ предложенія: „Оома пошелъ съ удочкой на рѣку, чтобы ловить рыбу“ (приводится для образца урока въ „Руководствѣ для учителей города Нью-Йорка“), такой-то ученикъ или ученица должны прочесть тѣ слова, гдѣ говорится, что сдѣлалъ Оома, другой—тѣ слова, гдѣ говорится, куда онъ пошелъ, третій—зачѣмъ онъ пошелъ на рѣку; наконецъ, въ описательныхъ разказахъ, когда говорится съ одной стороны, наприм., о кошкѣ, съ другой—о собакѣ и, можетъ быть,—о другомъ животномъ, одного ученика вызываютъ прочесть то, что сказано о кошкѣ, другого—о собакѣ и т. д., съ болѣе или менѣе осмысленнымъ раздѣленіемъ разказовъ между отдѣльными чтецами; понятно, что это обусловливаетъ и болѣе осмысленную и живую передачу читаемаго. Во всякомъ случаѣ, какъ мнѣ пришлось видѣть въ осмотрѣнныхъ мною школахъ, все трудныя для дѣтей новыя слова объясняются имъ не послѣ

того какъ они ими уже прочтены, а раньше (обратно съ тѣмъ, какъ это дѣлается у насъ), такъ что урокъ чтенія сопровождается подготовленіемъ къ нему путемъ предварительной бесѣды, разспросовъ дѣтей и примѣровъ на употребленіе нужныхъ для урока словъ; вотъ почему въ учебныхъ планахъ и программахъ американскихъ школъ вы увидите „Чтеніе“, соединенное вмѣстѣ съ „Разговоромъ“ въ одну общую рубрику „Родного языка“ (Language), при чемъ печатный языкъ употребляется только для тѣхъ понятій, которыя стали ясны для дѣтей изъ разговорнаго языка. „Всякое чтеніе“, говорится въ отчетѣ чикагскихъ школъ за 1892 г., „должно совершаться съ цѣлью вызывать извѣстныя представленія или мысли. Не слѣдуетъ допускать механическаго обращенія словъ, смыслъ которыхъ теменъ“. — „Единственно истинное значеніе напечатаннаго или написаннаго слова состоитъ въ томъ“, говоритъ съ своей стороны не разъ упоминаемое нами нью-іоркское „руководство“, „чтобы оно воспроизводило какое-нибудь представленіе, и потому надо сначала установить связь извѣстнаго слова съ соотвѣтствующимъ представленіемъ, а затѣмъ уже давать его читать, чтобы оно тотчасъ же вызывало это представленіе въ умѣ ребенка“.

Итакъ, отличительная черта американскаго объяснительнаго чтенія состоитъ въ томъ, что чтеніе и объясненіе поставлены въ обратномъ порядкѣ, чѣмъ у насъ. Такой же обратный порядокъ находимъ мы и на первыхъ ступеняхъ обученія грамотѣ. Въ то время какъ по всѣмъ извѣстнымъ способамъ научить читать, будь это старинное буки-азъ-ба или современный звуковой методъ, точкой отправления является мельчайшій элементъ рѣчи—буква или звукъ, американцы обернули свое обученіе такъ, что у нихъ слово и даже цѣлое предложеніе является исходной точкой, и ихъ дѣти умѣютъ читать

фразы, а затѣмъ слова, ихъ составляющія, задолго до того какъ ознакомлены съ отдѣльными буквами. Въ связи съ вышеприведеннымъ принципомъ, что ни одному слову не слѣдуетъ учить прежде, чѣмъ усвоено то представленіе, для котораго оно служитъ, американскіе педагоги разсуждаютъ, что, такъ какъ въ отдѣльности ни звуки, ни буквы не изображаютъ собой частей того представленія, которое передается словомъ, то обученіе чтенію не должно начинаться ни съ буквъ, ни съ звуковъ, а со словъ въ ихъ цѣлости.

Какъ же, спрашивается, проводится эта своеобразная система обученія грамотѣ и какимъ образомъ находятъ возможнымъ научать читать цѣлыя слова и даже фразы прежде, чѣмъ ученики знаютъ буквы?

По объясненной уже раньше причинѣ, я не могла быть свидѣтельницей первыхъ уроковъ для чтенія въ американскихъ школахъ, а потому, пользуясь американской педагогической литературой, привожу здѣсь одинъ изъ наиболѣе типичныхъ примѣрныхъ уроковъ, предлагаемыхъ для руководства преподавателямъ начальныхъ училищъ. Г-жа Оливъ Лонгъ помѣщаетъ въ текущихъ номерахъ бостонскаго школьнаго изданія „Primary Education“, начиная съ сентября 1896 года, рядъ подобныхъ уроковъ чтенія. Вотъ, въ извлеченіи, первый изъ нихъ, наиболѣе для насъ интересный:

...Въ школу приносится (лучше всего кѣмъ-нибудь изъ дѣтей), скажемъ для примѣра, кузнечикъ... Дѣти разсматриваютъ его... Учительница спрашиваетъ: „Что намъ принесли?“ ... Отвѣтъ: „Намъ принесли кузнечика“ ... Это пишется на доскѣ. Такимъ же образомъ составляются другія предложенія о томъ же кузнечикѣ, въ родѣ, напр.: „Кузнечикъ темнаго цвѣта, онъ живетъ въ травѣ, кузнечикъ прячется подъ камнями, его глаза блестятъ, онъ умѣетъ высоко прыгать и т. д., и т. д.“ Черезъ нѣ-

сколько дней дѣти выучиваются узнавать въ этихъ фразахъ слово кузнечикъ и, можетъ быть, нѣсколько другихъ часто повторяющихся словъ. Какъ только выучиваются они выдѣлять слова, учительница выбираетъ тѣ изъ нихъ, которыя желаетъ специально изучить и всѣчески упражняетъ дѣтей въ ихъ узнаваніи ¹⁾.

Нормой числа словъ, изучаемыхъ ежедневно при этомъ способѣ обученія считается, замѣтимъ здѣсь, для школъ Нью-Йорка, на примѣръ, два слова въ день; 125 словъ, изученныхъ въ первое полугодіе ученія въ школѣ, удовлетворяютъ минимальнымъ требованіямъ отъ учителей, согласно нью-іорескому „руководству“ для нихъ. Какъ видимъ, процессъ обученія чтенію производится въ американскихъ школахъ не спѣша; но американцы по этому поводу обыкновенно рассуждаютъ такъ: что все совершенное на свѣтѣ развивается преимущественно медленно: чѣмъ выше, напр., организмъ, тѣмъ продолжительнѣе его ростъ, и что всякое прочное знаніе, въ томъ числѣ и умѣніе читать, должно пріобрѣтаться точно такъ же медленнымъ, *постепеннымъ* способомъ. При первомъ моемъ посѣщеніи Чикагской выставки, въ отдѣльномъ павильонѣ штата Канзасъ, наиболѣе привлекавшемъ своимъ внѣшнимъ видомъ и богатствомъ содержанія, я въ отдѣлѣ народнаго образованія наткнулась на интересное сочиненіе одной изъ ученицъ нормальной школы штата, т.-е. учительской семинаріи, которое содержало въ себѣ слѣдующій любопытный планъ занятій:

¹⁾ Однимъ изъ способовъ заучиванія вида словъ и цѣлыхъ предложеній служитъ оставленіе ихъ на доскѣ и постоянное возвращеніе къ нимъ для того, чтобы ученики припоминали въ нихъ то, что они означаютъ. „Та фраза, которая составлена въ классѣ, должна быть написана на доскѣ и оставлена тамъ для ежедневнаго прочтенія“, говорится въ „Совѣтахъ для учителей“ одного школьнаго отчета (см. Manual of the Public Schools of Union County, Indiana, стр. 33).

...Методъ обученія чтенію первый годъ:

10 дней бесѣды и записи фразъ учительницею на доскѣ;

8 недѣль выборки словъ;

5 недѣль сравненія писанныхъ и печатныхъ словъ;

Послѣ этого—звуки, обозначаемые буквами.

Возвращаясь къ примѣрному уроку изъ „Primaгу Education“, мы видимъ, что хотя меньше, но все-таки около двухъ недѣль предполагается держать учениковъ собственно на бесѣдѣ, для того чтобы былъ матерьялъ для записыванія на доскѣ фразъ; потомъ они занимаются выдѣленіемъ словъ изъ этихъ предложеній, выучивая въ день по три-четыре слова—нѣсколько больше, слѣдовательно, нью-іоркскаго минимума—и только по окончаніи 7 или 8 недѣль предполагается, что дѣти „изучили достаточное число словъ, чтобы ихъ легко было навести на то, чтобы различать звуковые элементы, изъ которыхъ составляются слова“; и тогда наступаетъ время для выдѣленія звуковъ изъ словъ, подобно тому, какъ они прежде выдѣляли слова изъ фразъ. Подспорьемъ къ анализу словъ, который такимъ образомъ оттянуть до болѣе поздняго времени, служить, по мнѣнію автора приводимаго примѣрнаго урока, подборъ словъ по ихъ „звуковому родству“, какъ авторъ выражается, т.-е., напр., mat, cat, sat или другихъ однородныхъ по преобладающему звуку словъ; и дѣйствительно, мнѣ самой припоминается видѣнное мною подобное упражненіе учениковъ и ученицъ перваго класса въ Чикаго. Какъ подготовленіе къ уроку чтенія, дѣти, вызванныя стать полукругомъ передъ учительницею для того, чтобы отвѣчать урокъ (т.-е. для такъ называемаго „recitation“), должны были вспоминать о словахъ изъ группы: hill., sill, mill, fill и т. п., которыя тотчасъ же записывались учительницей на доскѣ другъ подъ другомъ, ясно показывая

дѣтямъ ихъ сходство, за исключеніемъ начальныхъ буквъ.

Всѣ изучаемыя дѣтьми слова нью-іоркское „руководство для учителей“ совѣтуетъ постоянно располагать по группамъ въ родѣ слѣдующихъ столбцовъ:

cat	fan	pin	ox	nest
rat	man	tin	fox	vest
hat	gan	fin	box	rest
mat		chin		chest

Слова эти могутъ постоянно оставаться на черной доскѣ (которая, припомнимъ, тянется по всей стѣнѣ американскаго класса), и всякое вновь изученное слово должно подписываться по своему родственному отношенію къ одному изъ столбцовъ, таимъ образомъ подготавливая слухъ и зрѣніе дѣтей къ выдѣленію общихъ буквъ и звуковъ.

Но даже когда американскіе школьники уже дошли до анализа словъ (а это, какъ мы видѣли, начинается спустя много недѣль послѣ начала ученія), они все еще не готовы собственно для чтенія съ печатнаго, потому что вѣдь они читали до сихъ поръ лишь то, что составляла для нихъ учительница, т.-е. рукописное. Какъ же, спрашивается, они переходятъ отъ чтенія рукописнаго къ чтенію печатнаго?... Дѣлается это очень просто: учительница по поводу какой-нибудь картинки, съ которой начинается принятая въ данной школѣ азбука или первая книга для чтенія, пишетъ на доскѣ разказецъ, соответствующій тому, который напечатанъ въ книгѣ. Разказецъ этотъ дѣти легко читаютъ, ибо къ тому времени они имѣютъ уже достаточный запасъ знакомыхъ словъ и выраженій, а если что имъ неизвѣстно, то оно бесѣдой заготовлено въ этомъ же урокъ. Послѣ того какъ они совершенно свободно прочли на-

писанное на доскѣ, имъ говорится что то же самое они найдутъ написаннымъ нѣсколько по иному на первой страницѣ книжки. Изъ общаго вида словъ по ихъ длинѣ и мѣстоположенію въ строчкѣ (фразы короткія и печатаются, какъ и пишутся, съ новой строки) ученики могутъ узнать соответствующія слова, даже если бы очертанія печатныхъ буквъ своимъ сходствомъ не напоминали имъ письмо. Такое упражненіе въ узнаваніи писанныхъ прежде словъ и фразъ въ ихъ новомъ печатномъ видѣ продолжается въ теченіе нѣсколькихъ уроковъ, пока дѣти вполне не освоятся съ печатнымъ шрифтомъ.

Въ школахъ города Нью-Йорка я заставляла въ первыхъ и вторыхъ классахъ слѣдующіе приемы обученія чтенію съ книги. Учительница пишетъ на доскѣ рядъ предложеній, затѣмъ велитъ ученикамъ раскрыть такую-то страницу учебника, посмотрѣть такой-то параграфъ: онъ заключаетъ въ себѣ тѣ же предложенія, но въ иномъ порядкѣ. Ученикамъ предлагается подойти къ доскѣ и цифрами обозначить, какая изъ написанныхъ тамъ фразъ является въ книгѣ первой, какая — второй, какая — третьей. Выбранный ученикъ или ученица подходитъ къ доскѣ съ книгой въ рукахъ и, постоянно сравнивая и перенося глаза съ доски на книгу и съ книги на доску, отмѣчаетъ на послѣдней надлежащую послѣдовательность предложеній; остальной классъ вызывается на необходимыя поправки, если сравненіе проведено неправильно, или же съ общаго голоса нумерація признается вѣрной и согласно ей читаются предложенія въ такомъ порядкѣ, въ какомъ они являются собственно въ книгѣ, послѣ чего прочтеніе самаго параграфа въ учебникѣ уже не представляетъ затрудненія. Такая растасовка отдѣльныхъ частей изучаемаго матерьяла при параллельномъ изученіи его печат-

наго и письменнаго изображенія дѣлается, по объясненію учительницъ, съ цѣлью избѣгнуть бессознательнаго чтенія, чисто только на память. Когда, напримѣръ, ребенокъ прочелъ на доскѣ хотя бы слѣдующее:

- 1) „Ваня, пора идти спать“.
- 2) „Мнѣ еще не хочется спать“.
- 3) „Я люблю сидѣть и слушать папу“.

.....и ему скажутъ, чтобы онъ то же самое прочелъ въ книгѣ, то онъ склоненъ будетъ повторить это на память, можетъ быть, не зная точно, какая строчка что обозначаетъ; если же на доскѣ будетъ написано такъ:

- „Я люблю сидѣть и слушать папу“.
- „Ваня, пора идти спать“.
- „Мнѣ еще не хочется спать“.

.....то, нумеруя строчки, ребенокъ долженъ будетъ каждую фразу найти и узнать въ книгѣ. На подобныхъ же упражненіяхъ основано и узнаваніе отдѣльныхъ словъ въ печатномъ шрифтѣ.

Итакъ, суммируя все сказанное, вотъ послѣдовательность преподаванія въ американскихъ школахъ: 1) бесѣда съ учениками, вызывающая ихъ на изложеніе какихъ-либо мыслей по поводу предметовъ, очень часто принесенныхъ ими самими; 2) запись на доскѣ и оставленіе тамъ на долгое время предложеній, въ которыхъ они узнаютъ высказанныя ими самими мысли или наблюденія; 3) выдѣленіе словъ, сначала тѣхъ, которыя узнаются самими дѣтьми изъ повторенія ихъ въ цѣломъ рядѣ фразъ; 4) группированіе словъ по „звуковымъ семействамъ“ („phonic families) и, какъ послѣдняя стадія, — выдѣленіе звуковъ и ихъ знаковъ — буквъ. Къ этой длинной вереницѣ логическихъ стадій въ обученіи присоединяется еще только что описанный переходъ отъ писаннаго шрифта къ печатному, на которомъ амери-

канскіе педагоги рекомендують останавливаться съ особеннымъ вниманіемъ.

Но читатель можетъ подумать, что описанный мною процессъ обученія существуетъ единственно въ городахъ Чикаго и Нью-Йоркѣ, съ которыми я знакома, или же въ идеальномъ представленіи авторовъ педагогическихъ статей. Для сомнѣвающихся въ популярности такого метода преподаванія въ Америкѣ укажу на отзывы другихъ, изучавшихъ американскую школу, путешественниковъ (смотри, напр., цитованную раньше книгу Евграфа Ковалевскаго или давнишнюю даже книжку Loizillon: *L'éducation des enfants aux Etats-Unis*, Paris 1883), а также на цѣлый рядъ школьныхъ отчетовъ изъ разныхъ мѣстностей Америки. Вотъ какъ, напр., вкратцѣ намѣчается планъ занятія чтеніемъ для перваго класса школъ города Колумбусъ въ штатѣ Огайо:

„Начинайте съ предложенія, какъ выраженія полной мысли. Послѣ того какъ число изученныхъ предложеній окажется достаточнымъ, чтобы ученики могли узнавать въ нихъ извѣстныя повторяющіяся слова, переходите на словесную методу“. Словесная же метода вотъ какъ охарактеризована въ другомъ школьномъ отчетѣ (города Споканъ, штата Вашингтонъ):

1) Понятіе, изображаемое новымъ словомъ; 2) слово какъ звукъ, произносимый сначала учителемъ, затѣмъ ученикомъ; 3) слово какъ знакъ съ постояннымъ упражненіемъ въ узнаваніи его съ перваго взгляда. . . . Уже послѣ достаточнаго запаса словъ, изученныхъ такимъ образомъ, начинается анализъ этихъ словъ по звукамъ и составленіе изъ нихъ новыхъ словъ. . . .

Дойдя до этого предѣла, слѣдовательно, американцы приступаютъ къ такому же изученію элементовъ рѣчи, какимъ занимаемся и мы по нашимъ методамъ обученія грамотѣ; но такъ какъ это дѣлается, обратно съ нами,

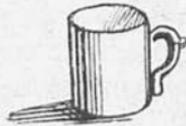
не съ самаго начала, то ко времени выдѣленія звуковъ, ученики ихъ успѣли пріобрѣсть болѣе или менѣе правильныя навыки чтенія и выговора: пресловутаго, столь знакомаго намъ способа читать *въ растяжку*, съ искусственнымъ произношеніемъ и однообразной интонаціей, у нихъ не могло образоваться; и слова и фразы американскими дѣтьми вычеканиваются при чтеніи въ такую же свободную рѣчь, какъ и въ разговорѣ.

Благодаря такому методу обученія, тамошніе школьники долгое время, правда, не въ состояніи, обратно съ нашими дѣтьми, разбирать незнакомыя имъ слова и потому, можно сказать, не такъ скоро научаются читать, но зато, когда уже научились, то читаютъ не механически только, а съ яснымъ пониманіемъ каждаго выраженія и слова. Человѣкъ только тогда умѣетъ дѣйствительно читать, по мнѣнію американцевъ, когда съ печатными знаками непосредственно ассоціируется у него извѣстный рядъ представленій, и чѣмъ незамѣтнѣе происходитъ эта ассоціація, тѣмъ лучше человѣкъ читаетъ. Ученики должны быть доведены до того, чтобы видѣть не буквы собственно и не слова, а какъ бы прямо мысли, образы предметовъ и ихъ положеній; слово должно быть такимъ же живымъ напоминаніемъ извѣстнаго представленія, какъ, напр., рисунокъ; поэтому, очень часто въ описанныя выше стадіи обученія слову путемъ осмотра предмета, служащаго ему объектомъ, затѣмъ записыванія слова на доскѣ и потомъ уже чтенія въ учебникѣ вдвигается еще изображеніе предмета рисункомъ, который только впослѣдствіи замѣняется словомъ.

Мы помѣщаемъ ниже снимокъ съ одного американскаго учебнаго пособія, который дастъ понятіе читателю о томъ, какимъ образомъ американцы представляютъ себѣ замѣну въ урокахъ чтенія слова рисункомъ. Дѣло въ томъ, что во многихъ школахъ, какъ я видѣла, тѣ

представленія, которыя сколько-нибудь поддаются выраженію рисункомъ, имъ въ началѣ и изображаются на подобіе, напримѣръ, слѣдующихъ фразъ:

Мы купили новую



въ лавкѣ,

или—

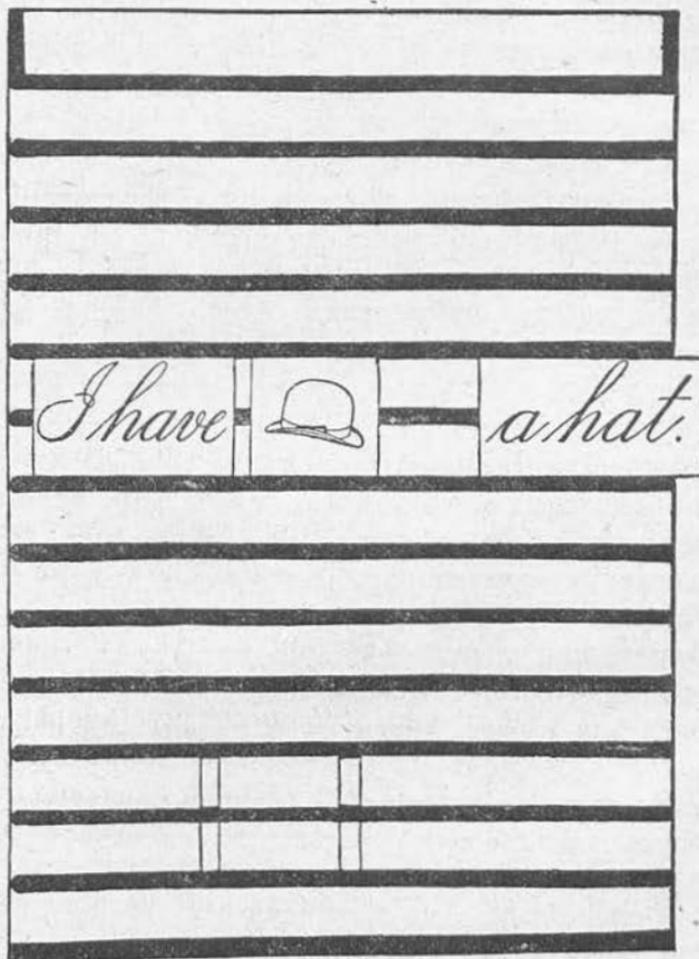
Онъ поймалъ



въ саду.

Это дѣлается, между прочимъ, и для того, чтобы дать возможность на первыхъ порахъ, когда циклъ знакомыхъ дѣтямъ словъ еще очень невеликъ, доставить имъ болѣе разнообразный матеріалъ для чтенія; съ этою же цѣлью употребляется иногда, какъ я видѣла, нѣчто похожее на огромную, стоящую на подставкѣ тетрадь, на листахъ которой крупнымъ шрифтомъ напечатанныя слова чередуются съ рисунками кошекъ, собакъ, птицъ, мышей, или столовъ, кружекъ, чашекъ, и вмѣстѣ съ ними составляютъ цѣльные, связные рассказы. Вышеупомянутое приспособленіе, рисунокъ котораго здѣсь прилагается, представляетъ изъ себя не что иное, какъ дальнѣйшее усовершенствованіе этого класснаго пособія, гдѣ книга съ большимъ количествомъ листовъ замѣняется рамкой съ запасомъ подвижныхъ пластинокъ: на нѣкоторыхъ изъ послѣднихъ помѣщены слова, на другихъ—рисунки. Дѣтямъ требуется дать прочесть: „у меня есть шляпа“; „у меня есть“ не можетъ быть изображено рисункомъ, шляпа же можетъ, и вотъ учи-

тельница сначала вдвигает пластинку: „у меня есть“ ... („I have“), потом пластинку съ рисункомъ шляпы, которая впоследствии можетъ быть замѣнена соотвѣтствующей



пластинкой „a hat“. Такимъ образомъ, легко можетъ быть сдѣланъ во всякое время переходъ отъ изображенія предмета рисункомъ къ изображенію его же словомъ.

Всего чаще, однако, школы обходятся при этомъ безъ всякаго покуннаго пособія и преподаватель, почти всегда владѣющій умѣньемъ рисовать, самъ изображаетъ на доскѣ необходимые предметы, для которыхъ въ запасѣ дѣтскихъ знаній не имѣется еще письменнаго или печатнаго обозначенія. Подобно приведенной выше фразѣ: „мы купили новую кружку въ лавкѣ“, въ которой кружка изображена рисункомъ, онъ пишетъ на доскѣ, наприм.: „Анютѣ купили новый вѣеръ“. Слово вѣеръ еще незнакомо дѣтямъ; поэтому онъ нѣсколькими штрихами изображаетъ предметъ на доскѣ (а въ такомъ рисованіи американцы—мастера), и это даетъ возможность дѣтямъ прочесть фразу, какъ нѣчто связанное. Потомъ онъ стираетъ рисунокъ и пишетъ вмѣсто него слово, говоря, что фраза осталась та же самая; понятно, что дѣти прочтутъ послѣднее слово не иначе, какъ вѣеръ, а упражненія надъ повтореніемъ этого новаго слова въ разныхъ другихъ комбинаціяхъ запечатлятъ навсегда его очертанія; и вѣеръ написанный будетъ такъ же ярко воскрешать у читающаго образъ предмета, какъ и вѣеръ рисованный.

Только при такомъ дѣйствіи печатныхъ знаковъ на умъ читающаго, онъ можетъ пользоваться книгой, какъ орудіемъ для своего развитія, а потому американцы и не жалѣютъ времени на прохожденіе всѣхъ стадій, которыя нужны для того, чтобы ученики народныхъ школъ научились такъ же легко читать въ словахъ и фразахъ мысли и предметы, какъ они читаютъ ихъ въ рисункахъ. Описанный нами американскій методъ обученія грамотѣ принято называть тамъ, какъ мы уже упоминали раньше „аналитическимъ“ методомъ; или же онъ называется методомъ „предложеній“ (Sentence method), такъ какъ они берутся въ основаніе первыхъ уроковъ чтенія.

Иногда, впрочемъ, эта первая стадія обученія откидывается, преподаваніе начинается съ болѣе мелкой части—слова, и тогда это называется методъ „словесный“. Во всякомъ случаѣ оба метода значительно преобладаютъ въ Америкѣ надъ знакомой намъ въ другихъ странахъ системой звукового или буквеннаго обученія. Согласно даннымъ, собраннымъ по этому вопросу нѣкоимъ педагогомъ Вилліамъ Голей Смитъ (въ журналѣ *The Public School Journal*, за янв. 1894 г.) оказывается, что повсюду въ Соединенныхъ Штатахъ примѣрно 95 учительницъ или учителей изъ 100 употребляютъ въ своихъ школахъ либо методъ предложеній, либо словесный ¹⁾.

Впрочемъ, послѣднее время какъ будто начинаютъ распространяться попытки къ введенію иного метода преподаванія чтенія, похожаго на нашъ звуковой методъ: его называютъ въ Америкѣ, обратно съ вышеописаннымъ, методомъ „синтетическимъ“; или же иногда онъ обозначается словомъ „система Поллярда“, по имени автора недавно вышедшаго руководства, пропагандирующаго эту систему. Нѣкоторыя школы, еще не выяснившія себѣ преимущества этой системы, сравнительно съ распространеннымъ способомъ обученія начиная со словъ,

¹⁾ При этомъ, американцамъ, повидимому, не приходитъ въ голову, чтобы дѣтямъ трудно было бы въ началѣ читать цѣлыя фразы. Напротивъ, по мнѣнію упомянутаго выше профессора психологій Станлей Голля, „дѣти любятъ имѣть дѣло съ цѣльными представленіями: они ненавидятъ элементы, подробности, отвлеченности; поэтому, отдѣльные слова для нихъ труднѣе, чѣмъ предложенія, и еще труднѣе, конечно, чисто формальные элементы словъ—буквы. Ошибка Жакото, начинавшаго свое обученіе съ черезчуръ длиннаго отрывка изъ „Телемака“ не такъ велика, какъ ошибка тѣхъ методовъ, которые учатъ буквамъ, а не словамъ...“ (См. G. Stanley Hall: *How to teach Reading*, стр. 14).

ввели у себя для пробы параллельное преподаваніе по обоимъ методамъ; но, повидимому, самое свойство англійскаго языка, гдѣ одна буква обозначаетъ иногда самые разнообразныя звуки, особенно въ разрядѣ гласныхъ, не способствуетъ введенію звукового метода ¹⁾.

Во всякомъ случаѣ, не далѣе какъ на послѣднемъ конгрессѣ по народному образованію въ Чикаго выразилось мнѣніе, что въ англійскомъ языкѣ очень трудно произносить звуки въ отдѣльности отъ словъ; что на этомъ основаніи фонетикѣ надо учить путемъ произношенія цѣлыхъ словъ, и если какой-либо звукъ передается неправильно, то для уясненія его можно сдѣлать его преобладающимъ въ томъ или иномъ словѣ, но нѣтъ резона заставлять учениковъ раздѣлять звуки, что не дается и взрослымъ людямъ съ доведенною до совершенства дикціей.

Но и тамъ, гдѣ введена уже синтетическая система обученія чтенію, напр., въ школахъ города Такома, штата Вашингтонъ, дѣтей постоянно упражняютъ, какъ видно изъ школьныхъ отчетовъ этого города, въ „чтеніи съ перваго взгляда“ („Sight reading“), на которомъ основана собственно описанная нами аналитическая система. „На доскѣ“, говорится въ отчетѣ, „пишутся маленькіе рассказы, состоящіе изъ знакомыхъ уже словъ, которыя и произносятся бѣгло безъ раздѣленія ихъ на звуки...“ „Дѣти должны научиться читать

¹⁾ Во всякомъ случаѣ въ англійскихъ школахъ, насколько я могу судить по начальнымъ училищамъ г. Лондона, точно также звуковой методъ (по крайней мѣрѣ нѣсколько лѣтъ тому назадъ, когда я ихъ посѣщала) не имѣлъ примѣненія. Но тамъ онъ замѣнялся довольно примитивнымъ способомъ, въ родѣ чтенія по складамъ, который былъ прежде и въ родственной по языку Америкѣ, но давно уже, какъ мы читаемъ, тамъ оставленъ и замѣненъ болѣе естественнымъ чтеніемъ по первому взгляду цѣлыхъ словъ и предложений.

съ выраженіемъ и съ этою цѣлью со всякимъ новымъ словомъ ихъ заставляютъ тщательно освоиться въ его цѣлости, всячески употребляя его то въ словесной, то въ печатной рѣчи“¹⁾).

Итакъ, даже при употребленіи наименѣе распространеннаго въ Америкѣ метода синтетическаго обученія, похожаго на нашъ звуковой, тамъ все-таки существенной задачей обученія грамотѣ ставится не умѣніе только разбирать печатное, а читать выразительно, легко и бѣгло. Лишь доведенный до такого умѣнія человѣкъ навсегда приобретаетъ привычку и охоту къ чтенію, и лишь при такомъ обученіи народная школа дѣйствительно достигаетъ своей цѣли на всю жизнь дать человѣку орудіе для его образованія, въ большинствѣ случаевъ единственное, какимъ придется пользоваться ученику начальной школы. Мы думаемъ даже, что американскій методъ обученія грамотѣ хотя, можетъ быть, и болѣе медленный, нежели нашъ, лучше долженъ обезпечивать прочность знанія грамоты и что уже въ силу его, не говоря о другихъ условіяхъ, Америка не должна насчитывать столько случаевъ такъ называемаго *рецидивизма безграмотности*, сколько имѣется, къ сожалѣнію, у насъ при болѣе поспѣшномъ методѣ обученія, по необходимости минуящемъ многія изъ ступеней, которыя раздѣляютъ рѣчь печатную отъ рѣчи словесной.

Какое важное значеніе придается американцами постепенному прохожденію всѣхъ отдѣльныхъ стадій въ обученіи грамотѣ, видно, напр., изъ того, что говорится въ одномъ изъ наиболѣе распространенныхъ учебниковъ (*The Normal Course in Reading*, by Emma J. Todd) по поводу бесѣды и разговора съ дѣтьми (какъ при-

¹⁾ Fourth Annual Report of the Tacoma City Schools, 1892—93, стр. 111.

помнимъ, это является у нихъ первой стадіей въ урокахъ чтенія и прежде чѣмъ учиться читать, ребенокъ учится говорить въ школь): „Тотъ преподаватель, кто лучше выучить дѣтей говорить, лучше выучить ихъ и читать. Ребенокъ, котораго учили этимъ путемъ, скорѣе познаетъ смыслъ и значеніе печатнаго слова“. Изъ другихъ стадій и отдѣловъ чтенія, припомнимъ также, какая строгая постепенность соблюдается при переходѣ дѣтей отъ письменнаго шрифта къ печатному: этотъ переходъ составляетъ, по мнѣнію не разъ приводимаго нью-іоркскаго руководства“, „весьма важный шагъ, требующій отъ учителей особаго вниманія для того, чтобы первые уроки чтенія съ книги могли пойти успѣшно“.

Вообще, какъ мы не разъ имѣли уже случай говорить, американцы вполне мирятся съ тѣмъ, что ихъ способъ обученія, сравнительно съ другими,—способъ медленный; но они зато увѣрены, что онъ даетъ гораздо болѣе прочныя основанія для приобрѣтенія знаній, чѣмъ всѣ ускоренныя приемы обученія, которые, по ихъ мнѣнію, создаютъ вредныя привычки въ чтеніи, служація помѣхой на всемъ дальнѣйшемъ пути образованія дѣтей. Какъ въ громкомъ чтеніи они не допускаютъ безсвязной механической передачи читаемаго, такъ въ чтеніи про себя они настаиваютъ на томъ, чтобы мысль изложенная въ книгѣ, ярко отражалась въ представленіи читающаго и не скользила бы по немъ безслѣдно, а дѣйствительно возбуждала его къ умственной работѣ. Повторяемъ, лишь такая привычка чтенія удовлетворяетъ задачѣ начальной школы: дать интеллектуальную основу человѣку для всей его дальнѣйшей жизни.

Переходя ко второму предмету занятій въ народной школѣ—къ письму, мы находимъ, что методъ, употре-

бляемый для него въ Америкѣ, аналогиченъ съ тѣмъ, который мы видѣли примѣненнымъ въ урокахъ чтенія. Подобно тому, какъ читать начинаютъ съ цѣлыхъ словъ, даже фразъ, и въ писаніи первыя учебныя попытки производятся надъ словами въ ихъ цѣлости. Американцы пришли къ убѣжденію, что писаніе словъ требуетъ совсѣмъ иначе расположенныхъ мускульныхъ движеній, чѣмъ отдѣльное писаніе буквъ, и потому, какъ сообщаетъ, напримѣръ, одинъ изъ докладчиковъ на Чикагскомъ конгрессѣ по народному образованію, школьный суперинтендентъ Баллеттъ, была оставлена прежняя система упражненій, начиная съ буквъ: дѣти теперь пишутъ цѣльныя слова (по общему ихъ виду такъ же, какъ и читаютъ) и упражняются въ технику точнаго изображенія буквъ лишь послѣ того, какъ научились создавать цѣлыя слова ¹⁾.

То же подтверждаютъ школьные отчеты городовъ Нью-Йорка и Чикаго, при чемъ, повидимому, не возникаетъ сомнѣнія въ томъ, чтобы дѣти могли схватывать очертанія цѣлыхъ словъ, особенно, какъ объясняется въ Чикагскомъ отчетѣ, если они подготовлены къ воспринятію формъ и ихъ соотношеній параллельно идущими уроками рисованія. И дѣйствительно, мнѣ не помнится, чтобы я гдѣ-нибудь въ тамошнихъ школахъ видѣла безконечное выписываніе однихъ и тѣхъ же буквъ или ихъ элементовъ—палочекъ, загибовъ, петель, какимъ занимаются часто наши школьники, и если заставляла уроки чистописанія (или точнѣе скорописи, потому что, какъ мы увидимъ дальше, на это собственно направлено все американское обученіе), то занятія всегда

¹⁾ См. Adresses and Proceedings of the International Congress of Education. Chicago, 1893. Published by the National Educational Association. New-York, 1895.

состояли или изъ списыванія съ доски предложеній и словъ, или изъ бѣглаго писанія ихъ на память. При этомъ, для облегченія первыхъ шаговъ, выбираются слова съ небольшимъ числомъ буквъ, но все-таки цѣлыя слова и во всякомъ случаѣ въ началѣ не обращается вниманія на безукоризненную красоту буквъ. Очень можетъ быть, замѣтимъ, что всеобщее распространеніе въ Соединенныхъ Штатахъ пишущихъ машинъ, умаляющихъ значеніе красиваго почерка, остается здѣсь не безъ вліянія.

На первый планъ въ требованіяхъ къ почерку выдвигается, напротивъ, въ Америкѣ *блгость* почерка, связанная съ его удобочитаемостью; а для лучшаго достиженія этой цѣли наиболѣе удобнымъ методомъ является именно писаніе цѣлыхъ словъ. „Первыя старанія учениковъ, говорится въ „руководствѣ для учителей г. Нью-Йорка“, должны быть направлены къ тому, что составляетъ существенную черту письма въ отличіе отъ печати, къ *связности*, непрерывности словъ (буква за буквой пишутся какъ бы съ одного размаха), и въ дѣтяхъ съ самаго начала надо развивать привычку къ такимъ формамъ буквъ, которыя способствуютъ этому связному писанію; вычурныхъ каллиграфическихкихъ очертаній, негодящихся для скорописи, поэтому, не допускается, и только въ специальныхъ, профессиональныхъ школахъ дѣтей учатъ собственно каллиграфіи.

„Посѣтителю американской народной школы“, говоритъ швейцарецъ Боосъ-Тегеръ „тотчасъ же борсается въ глаза, что тамъ практикуется по преимуществу скорое письмо, и онъ узнаетъ, что тамошніе педагоги исходятъ изъ того положенія, что медленное письмо задерживаетъ полетъ мысли и отвлекаетъ вниманіе отъ смысла писаннаго къ механизму техники“.

И дѣйствительно, судя по американскимъ школь-

нымъ отчетамъ, между прочимъ нью-іоркскому, известная скорость писанія служитъ тамъ чуть не главнымъ критеріемъ для сужденія о достоинствахъ почерка; по-этому-то, какъ я сама видѣла, дѣтямъ и не позволяютъ копаться надъ писаніемъ, а заставляютъ исполнять письменную работу съ быстротой и энергіей. То же соблюдается, повидимому, и вездѣ въ Соединенныхъ Штатахъ. Вотъ, что читаемъ мы, напр., въ школьномъ отчетѣ по городу Элена (Helena), штата Монтана ¹⁾: „Такъ какъ очень часто ученики, писавшіе очень хорошо въ младшихъ классахъ, начинаютъ писать скверно въ старшихъ, гдѣ отъ нихъ требуютъ болѣе скорого почерка, то мы стараемся помочь этому злу раннимъ введеніемъ упражненій въ скорописи и систематической тренировкой, рассчитанной на то, чтобы дать должную свободу, силу и точность движеній“ ²⁾.

Итакъ, не формы буквъ привлекаютъ вниманіе американскихъ педагоговъ, какъ исходная точка уроковъ письма: основой писанія, по мнѣнію, напримѣръ, руководителя чистописанія въ училищахъ города Ситтль, является движеніе руки: ему должна подчиняться форма производимыхъ очертаній, а не наоборотъ. Движеніе же зависитъ отъ волевыхъ импульсовъ; поэтому, главное условіе, когда учишься писать, должно состоять въ томъ чтобы научиться подчинять мускулы руки, которою пишешь — контролю сознанія, а это достигается систематическими мускульными упражненіями. При этомъ прежде всего должны быть устранены всякія помѣхи для свободнаго упражненія мускуловъ (въ видѣ, напр., линейекъ или строго опредѣленныхъ размѣровъ буквъ) и, съ дру-

¹⁾ Helena (Montana) Public Schools 1892—93, стр. 48. Report on Writing by *W. E. Harsch*.

²⁾ См. Annual Rep. of the Board of Educ. of the City of Seattle, 1891—92, стр. 83—90.

гой стороны, правильною посадкою тѣла должны быть созданы благопріятныя условія для дѣйствія мускуловъ. Дайте ребенку подходящую школьную мебель, научите держать перо и сидѣть такъ, чтобы не стѣснять движенія руки, и затѣмъ заставляйте его писать какъ можно больше,—такъ разсуждаютъ вообще американскіе педагоги; а для того, чтобы облегчить ребенку процессъ писанія и дать ему возможность во всякое время приняться за него, ему очень часто, вмѣсто пера и чернилъ, даютъ въ руки карандашъ, а также заставляютъ бѣгло писать на доскѣ, на которой, какъ мы знаемъ, вслѣдствіе величины ея, хватаетъ мѣста чуть ли не для всего класса одновременно ¹⁾.

Насколько важное значеніе американцы придаютъ именно скорому письму въ школѣ, обратно съ нашимъ томительно медленнымъ писаніемъ, видно, напр., изъ опытовъ, сдѣланныхъ въ одной школѣ того же города Ситтль, результаты которыхъ и помѣщены, между прочимъ, въ его отчетѣ. Классу была продиктована одна и та же фраза („Мы должны научиться писать скоро“), и затѣмъ отмѣчалась эта самая скорость, которая вмѣстѣ съ разборчивостію почерка служила къ опредѣленію его достоинства.

Задача школы, въ отношеніи письма, по мнѣнію американцевъ, состоитъ въ томъ, чтобы создать для каждаго индивидуальный, бѣглый почеркъ. „Поэтому“, го-

¹⁾ Совершенно равнодушно, повидимому, американцы относятся къ вопросу о прямомъ или косомъ почеркѣ, которымъ такъ много занимаются у насъ, напримѣръ, или въ Германіи. Обеспечивши ребенку правильную мебель, указавши ему, какъ надо сидѣть, чтобы меньше всего уставать при писаніи, они, очевидно, считаютъ свою задачу исполненной и предоставляютъ ребенку самому выработать себѣ наиболѣе удобный для скорописи почеркъ, все равно,—будутъ ли они ставить буквы прямо или косо, или полукосо.

ворится въ томъ же отчетѣ города Ситтль, „мы научаемъ дѣтей тому, что способствуетъ и что, наоборотъ, мѣшаетъ ихъ письменной работѣ: они сами, напр., имѣютъ случай убѣдиться во вліяніи посадки на движеніе... Мы заставляемъ ихъ писать съ разной степенью скорости съ цѣлью опредѣленія, при какомъ темпѣ имъ легче имѣть контроль надъ своими мускулами. Мы всячески внушаемъ имъ, что четкость при скорости есть то, что мы требуемъ отъ нихъ“... „Медленный, вымученный почеркъ школьника, какимъ онъ прежде представлялся, долженъ быть навсегда оставленъ въ современной школѣ“, говорится въ другомъ мѣстѣ отчета; къ этому мнѣнію присоединяются и ближе знакомыя мнѣ чикагскія школы, въ отчетѣ которыхъ за 1893 г., между прочимъ, упоминается, что объ умѣніи писать можно судить у ребенка скорѣе по его свободной, скорописной работѣ, чѣмъ по чистовымъ тетрадямъ.

Такъ же какъ въ урокахъ чтенія, слѣдовательно, американцы стремятся дать своимъ ученикамъ на урокахъ письма такіе навыки, которыми они могли бы пользоваться въ повседневной жизни, доведя ихъ до „легкой работы мысли черезъ мускулы руки“, какъ они по этому поводу выражаются; и весь циклъ занятій, входящихъ въ рубрику „родного языка“—бесѣда, чтеніе и письмо, имѣетъ цѣлью создать изъ ученика американской народной школы человѣка, вполне владѣющаго способностью словомъ или перомъ давать выраженіе мыслямъ какъ чужимъ, такъ и своимъ.

ГЛАВА ЧЕТВЕРТАЯ.

Способы обученія правописанію. Какъ учениковъ не допускають дѣлать орфографическихъ ошибокъ. Отсутствие диктантовъ. Письменные работы начинаются прямо съ свободныхъ изложеній. Писаніе писемъ. Краткость сочиненій и близость ихъ къ жизни и къ занятіямъ дѣтей. Отсутствие грамматики въ младшихъ классахъ. Практическія упражненія въ языкѣ взамѣнъ грамматики. Поправка письменныхъ работъ и отношеніе американцевъ къ этому труду преподавателей. Собственно-ручное исправленіе дѣтьми своихъ сочиненій. Заключение о результатахъ американской системы обученія грамотѣ.

Въ предыдущей статьѣ мы познакомились съ методами обученія въ американскихъ школахъ механикѣ письма. Мы видѣли, что въ основѣ его лежитъ такъ же, какъ и при чтеніи, воспріятіе впечатлѣнія отъ цѣлаго слова, съ котораго ученики и начинаютъ свои первыя попытки письменнаго изображенія рѣчи. Посмотримъ теперь, какъ ведется дальше обученіе письму, съ точки зрѣнія уже не механики его, а слога и правописанія.

* Всѣмъ извѣстно, какое значеніе играетъ въ нашихъ русскихъ школахъ орфографія, какою тяжестью ложится этотъ предметъ на заботы и усердіе учителей, какъ много тратится времени на диктантъ, на примѣръ, и какъ все-таки не увѣрены бываютъ въ правописаніи своихъ учениковъ преподаватели, готовящіе ихъ къ экзамену. Можно подумать, что русскій языкъ, благодаря

своимъ сложнымъ формамъ склоненія и спряженія, благодаря двойному способу изображенія звука „е“ и т. д., представляетъ особыя трудности для правописанія; но, по общему отзыву, гораздо больше затрудненій въ этомъ отношеніи даетъ языкъ англійскій, въ которомъ письменное обозначеніе словъ до полной неузнаваемости, нерѣдко, отличается отъ ихъ произношенія. И несмотря на это, вопросъ о правописаніи далеко, повидимому, не тревожитъ такъ американскихъ педагоговъ, какъ онъ тревожитъ насъ при обученіи нашихъ дѣтей и въ начальныхъ и въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ. Дѣло въ томъ, что самымъ способомъ обученія письму, какой принятъ въ американскихъ школахъ, значительно разрѣшается и вопросъ объ орфографіи. Дѣти учатся писать не отдѣльныя буквы сначала, а цѣлыя слова, и притомъ слова, имъ уже знакомыя, которыя они не разъ уже видѣли и напечатанными въ книгѣ и написанными учителемъ на доскѣ; слѣдовательно, видъ слова имъ хорошо знакомъ и даже, какъ выражается одинъ писатель, если бы кто-нибудь вздумалъ написать одно изъ такихъ словъ неправильно, то ученикъ американской школы прямо не узналъ бы его и счелъ бы за новое, ему незнакомое слово. Итакъ, слова, которыя уже дѣти писали, ими, несомнѣнно, будутъ писаться правильно и, если когда-либо и выйдетъ ошибка, то это будетъ такая же произвольная описка, какая встрѣчается иногда у самыхъ образованныхъ и грамотныхъ людей ¹⁾.

¹⁾ Уже самый методъ обученія *чтенію*, начиная со словъ и предложений, повидимому, кладетъ начало болѣе правильной орфографіи американскихъ учениковъ. По крайней мѣрѣ, при параллельномъ опытѣ въ нѣкоторыхъ школахъ преподаванія грамоты по этому аналитическому способу и по другому, синтетическому (см. предыдущую статью), орфографія, повидимому, несомнѣнно выигрывала въ первомъ случаѣ, т.-е. при употребленіи обычной въ Америкѣ системы чтенія. Объ этомъ сообщается, между прочимъ, въ отчетѣ школъ города Спо-

Остается правописание новыхъ, еще незнакомыхъ дѣтямъ словъ. Относительно ихъ американскіе педагоги придерживаются правила: „съ самаго начала запечатлѣйте въ умѣ ребенка правильную фізіономію слова, и его орфографія будетъ обезпечена“. Въ силу этого, относительно правописанія всякаго новаго слова, которое нужно ученику для его письменной работы, онъ обязанъ, если только у него есть малѣйшее сомнѣніе въ томъ, какъ оно пишется, спрашивать у преподавателя или отыскивать въ толковомъ словарѣ, который, надо замѣтить, въ Америкѣ имѣетъ громадное примѣненіе, какъ въ школахъ, такъ и въ обществѣ.

Посѣщая лѣтомъ 1893 года одну начальную нью-іоркскую школу, я застала третій классъ ея за слѣдующимъ упражненіемъ: одна половина класса писала изложеніе пройденнаго наканунѣ урока по исторіи, и во избѣжаніе ошибокъ въ болѣе трудныхъ выраженіяхъ изъ того урока, послѣднія были заранѣе написаны учительницей на доскѣ, съ которою маленькіе сочинители справлялись всякій разъ, когда имъ нужно было то или другое изъ этихъ словъ. Другая половина класса писала письма, и это упражненіе сопровождалось слѣдующимъ оригинальнымъ приемомъ: когда ребенку приходило въ голову слово, которое онъ не зналъ, какъ писать, тогда онъ или выкрикивалъ его, послѣ чего слово тотчасъ же появлялось написаннымъ на доскѣ рукою учительницы, или же ребенокъ вставалъ, подходилъ къ стоящему въ углу столу и, перелистывая лежащій тамъ извѣстный толковый словарь Вебстера, искалъ въ немъ требуемое слово и удостовѣрялся въ его правописаніи.

кэнъ, штата Вашингтонъ (за 1891/92 годъ), которыя дали мѣсто у себя такому параллельному опыту надъ двумя разными методами преподаванія.

Идея американцевъ состоитъ въ томъ, что если ученикъ хоть разъ сдѣлалъ ошибку въ словѣ, то онъ склоненъ будетъ къ повторенію этой ошибки и, наоборотъ, если онъ сразу правильно напишетъ слово, то есть шансы, что онъ навсегда сохранитъ привычку его писать именно такимъ образомъ ¹⁾. И здѣсь, въ вопросѣ орфографіи, слѣдовательно, мы замѣчаемъ такіе же, обратные съ нашими принципы преподаванія, какіе мы видѣли примѣненными, напримѣръ, къ объяснительному чтенію. Обсужденіе трудныхъ словъ, какъ мы припомнимъ, происходитъ въ американскихъ школахъ не послѣ прочтенія ихъ въ разсказѣ, а раньше того, какъ подготовительная къ чтенію работа, и точно также въ письменныхъ упражненіяхъ правописаніе трудныхъ словъ устанавливается раньше, чѣмъ ребенокъ пускаетъ ихъ въ ходъ, и ему не приходится ни гадать относительно орфографіи этихъ словъ, ни дѣлать ошибокъ въ нихъ для того, чтобы потомъ научиться правильно ихъ писать, какъ это дѣлается у насъ. Мнѣ припоминается изъ бесѣды съ одною русскою учительницею (по поводу диктантовъ, испещренныхъ ея подчеркиваніемъ) такое выраженіе: „Мнѣ нужно, чтобы онѣ (т.-е. ученицы) запомнили ошибки“... Сопоставьте это съ тѣмъ, что говорится въ одномъ изъ американскихъ руководствъ еще 1887 г.: „Ошибку никогда не слѣдуетъ выдвигать на видъ (*bring into prominence*), и если ее можно удалить прежде, чѣмъ ученикъ остановилъ свое вниманіе на ней, тѣмъ лучше“... Поэтому тутъ же, въ этомъ ру-

¹⁾ Неисправимая безграмотность, изрѣдка встрѣчаемая у людей, объясняется американцами какъ органическій дефектъ зрительной способности. См., напр., докладъ на Чикагскомъ конгрессѣ: *Constitutional Bad Spellers (Adresses and Proceedings of the International Congress of Education. Chicago, 1873, стр. 762—765*

ководствѣ рекомендуется учителю лучше всего стереть неправильно написанное слово (чему, замѣтимъ, способствуетъ обычай многое писать карандашомъ или на грифельной доскѣ) и замѣнить его правильнымъ, чтобы при прочтеніи своей работы ученикъ получалъ должное впечатлѣніе отъ слова.

Русскій преподаватель въ этомъ случаѣ, очевидно, рассчитываетъ на слѣдующій ходъ умственной работы ученика для достиженія правописанія: „Такое-то слово... я, помнится, сдѣлалъ въ немъ такую-то ошибку... учитель мнѣ такъ ее поправилъ... слѣд., мою букву „е“, положимъ, надо замѣнить буквой „ѣ“...“ И вотъ, слѣдующій разъ, когда ученикъ пишетъ это слово, онъ долженъ продѣлать всю эту вереницу разсужденій, чтобы написать его правильно. Иначе поступаетъ ученикъ при американской системѣ: онъ или совсѣмъ не знаетъ слова (и тогда спрашиваетъ учителя или смотритъ въ словарь), или, если знаетъ, то пишетъ сразу вѣрно, ибо никогда не видѣлъ его написаннымъ *иначе*, а потому и не можетъ себѣ представить иного способа его писать. Остается только упражнять его въ повтореніи этого слова, чтобы оно не перестало быть ему знакомо.

Постоянной практикой въ употребленіи изученныхъ словъ американцы стараются добиться, чтобы сама рука ребенка, какъ бы, писала слово правильно, чтобы мускульное чувство непосредственно руководило пишущимъ, толкало его къ извѣстнымъ очертаніямъ и формамъ. „Относительно рѣдко требуемыхъ словъ“, говорилъ на Чикагскомъ конгрессѣ проф. Баллеттъ, „человѣкъ всегда имѣетъ доступъ справиться въ словарь; нѣтъ возможности въ школѣ научить всѣмъ словамъ, которыя могутъ встрѣтиться въ жизни; что же касается словъ часто требуемыхъ, входящихъ въ кругъ обыденныхъ понятій, то ученика надо довести до степени вполне машинальнаго,

какъ бы произвольнаго писанія ихъ правильно. Орфографія должна сдѣлаться функціей мускуловъ и функціей нервныхъ центровъ, контролирующихъ руку; правильное письмо должно являться, по возможности, безсознательнымъ актомъ, — актомъ скорѣе спинного, чѣмъ головного мозга, въ родѣ, напр., такихъ машинальныхъ дѣйствій, какъ рукопожатіе или поклонъ ¹⁾).

Какими же, спрашивается, упражненіями стремятся американцы добиться такого машинальнаго, какъ бы инстинктивнаго писанія своихъ учениковъ? Нашихъ сплошныхъ диктантовъ, по крайней мѣрѣ въ младшихъ классахъ школъ, я тамъ не находила: только въ одной нью-іорекской школѣ я застала учительницу, диктующую дѣтямъ нѣсколько отдѣльныхъ словъ, — наиболѣе трудныхъ, какъ она мнѣ объяснила, изъ пройденнаго урока. Въ большинствѣ же случаевъ всѣ письменныя работы, которыя я заставляла, состояли въ такъ называемыхъ у насъ изложеніяхъ или сочиненіяхъ. Дѣти младшаго класса начинали съ того, что записывали отдѣльныя фразы, высказанныя по поводу какого-нибудь предмета. Какъ припомнимъ, первые уроки грамоты въ американской школѣ состоятъ нерѣдко въ томъ, что ведется бесѣда по поводу какого-нибудь растенія или насѣкомаго, принесеннаго въ классъ, о которомъ составляются дѣтьми разныя „утвержденія“ (statements), какъ говорятъ американцы; „утвержденія“ эти записываются учителемъ на доскѣ и служатъ матерьяломъ для уроковъ чтенія; они же являются и первыми письменными работами учениковъ. Такимъ образомъ, въ письмѣ дѣтей повторяется тотъ же циклъ словъ и выраженій, съ которымъ они ознакомились черезъ чтеніе

¹⁾ См. *Addresses and Proceedings, International Congress of Education, Chicago, 1893. Thomas Balliett: Some Association Tracks Involved in Reading and Writing.* стр. 760—761.

и бесѣду, и черезъ это повтореніе прочно устанавливается ихъ правописаніе. Если преподаватель чувствуетъ со стороны дѣтей неувѣренность въ какомъ-нибудь изъ словъ, то онъ пишетъ его на доскѣ и предлагаетъ классу составить какую-нибудь фразу, въ которую бы вошло это слово (что ребенку не трудно, потому что оно взято изъ его же бесѣды); преподаватель не прибѣгаетъ къ диктанту (потому что диктантъ собственно есть ловля въ орфографическихъ ошибкахъ, такъ сказать, испытаніе въ правописаніи, а не упражненіе въ немъ), но онъ заставляеть ребенка до тѣхъ поръ употреблять это слово въ разныхъ фразахъ, имъ самимъ придуманныхъ, пока оно не станетъ вполнѣ его умственнымъ достояніемъ ¹⁾.

Позднѣе дѣти упражняются въ писаніи писемъ, сначала коротенькихъ, не болѣе какъ изъ трехъ предложеній, какъ говорится, напр., въ программѣ города Такома (штата Вашингтонъ), и, слѣдовательно, они опять пускаютъ въ ходъ слова, около которыхъ вращаются ихъ интересы и занятія въ данную минуту, ибо имъ обыкновенно предлагается сообщить или о какомъ-либо школьномъ происшествіи, или о домашнемъ событіи. Конечно, и тутъ можетъ случиться, что отдѣльный уче-

¹⁾ Я не согласна, по крайней мѣрѣ по отношенію къ знакомымъ мнѣ школамъ Нью-Йорка и Чикаго, съ мнѣніемъ, выраженнымъ въ книгѣ *Е. Ковалевскаго* (Народное образованіе въ Соединенныхъ Штатахъ Сѣверной Америки, стр. 158), будто въ Америкѣ очень много времени тратится на чисто механическое зазубриваніе орфографіи словъ. Въ подтвержденіе моихъ наблюденій я могу привести очень популярное школьное руководство, выдержавшее въ Америкѣ 111 изданій, по указаніямъ котораго упражненіе въ орфографіи именно должно состоять главнымъ образомъ въ писаніи трудныхъ или новыхъ словъ въ предложеніяхъ, составленныхъ самимъ ученикомъ. (См. *De Graff: The School Room Guide to Methods of Teaching and School Management*, Syracuse N.-Y., 1894. One Hundred and Eleventh Edition, стр. 50).

никъ или ученица не сумѣеть написать самаго обыкновеннаго слова. Въ описанномъ мною урокъ 3-го класса нью-іоркской начальной школы одинъ изъ пишущихъ письма не зналъ орфографіи слова „годъ“ (которое въ англійскомъ языкѣ пишется иначе, нежели произносится: пишется „year“, а произносится „иръ“), и учительница должна была написать его на доскѣ въ числѣ другихъ представлявшихъ затрудненіе словъ. Такія упражненія, обнаруживая слабыя стороны познаній въ орфографіи, даютъ возможность американскимъ преподавателямъ обратить вниманіе на эти слабыя стороны и путемъ повторныхъ упражненій восполнить данные пробѣлы. Какъ подготовительная работа къ писанію писемъ, практикуется въ нѣкоторыхъ школахъ писаніе ученикомъ своего имени съ полнымъ адресомъ, а при упражненіи надъ письмами соблюдаются всѣ правила корреспонденціи: наверху, по англійскому обычаю,—адресъ отправителя, внизу—число, относительно котораго ученикъ справляется въ стѣнномъ календарѣ класса, на конвертѣ—подробный адресъ получателя, по требуемой почтовой формѣ.

Такому сочиненію въ формѣ письма американцы отдаютъ большое мѣсто въ теченіе всего курса въ народной школѣ, вѣроятно, благодаря тому, что оно лучше всего даетъ возможность ребенку сообщать собственныя мысли и сужденія и писать своимъ собственнымъ, безыскусственнымъ языкомъ. Въ то же самое время ничто, какъ письмо, не представляетъ такого разнообразія формы и содержанія. Приведемъ ради любопытства рядъ темъ, на которыя дѣти пишутъ письма въ бостонскихъ, на примѣръ, школахъ; въ отчетѣ этихъ школъ за 1892 г. помѣщены въ особомъ приложеніи всѣ вопросы и задачи, предлагаемые учителями на экзаменахъ и репе-

тиціяхъ въ т. н. „грамматическихъ школахъ“, то-есть начиная съ 4 и по 10 годъ ученія:

Напишите записку знакомой дамѣ, прося ее одолжить вамъ на время, положимъ, книгу *Алкоттъ*, „Маленькія женщины“.

Сообщите вашему знакомому о вашихъ планахъ на лѣто.

Напишите въ Чикаго кому-нибудь, кто никогда не былъ въ Бостонѣ, и опишите ему нашъ городъ, его мѣстоположеніе и достопримѣчательности.

Напишите письмо вашей учительницѣ и расскажите ей, какъ вы провели день вашего рожденія.

Напишите мнѣ (экзаменующему) письмо для объясненія вашего недавняго пропуска школьныхъ занятій.

Напишите письмо изъ нашего города, помѣченное сегодняшнимъ днемъ, и расскажите пріятелю о вашемъ посѣщеніи парка и т. д.

Напишите, *какъ можно короче*, пріятелю, что вы собираетесь посѣтить его и провести съ нимъ лѣто.

Недавно былъ день вашего рожденія и вы получили много подарковъ, между прочимъ, одинъ отъ двоюроднаго брата изъ Нью-Йорка; напишите ему благодарственное письмо и объясните, почему вы больше всего цѣните его подарокъ.

Напишите кому-нибудь, никогда не посѣщавшему нашу школу, и опишите ее подробно: зданіе, дворъ и вашъ классъ; сообщите, что вы дѣлаете въ вашей школѣ, какія занятія вамъ нравятся, и рассчитываете ли вы перейти въ слѣдующій классъ? и т. д., и т. д., съ возрастающей сложностію и обиліемъ содержанія письма, сообразно возрасту учениковъ.

Насколько важнымъ считаютъ американцы писаніе писемъ въ школѣ, можно судить по тому, что въ одномъ, напр., руководствѣ для школьнаго преподаванія цѣлая

глава въ 34 страницы посвящена этому предмету съ подробными наставленіями относительно внѣшняго вида письма (формъ обращенія и подписи, ширины полей, умѣстности подчеркиванія и т. п.) и съ образцами писемъ разнаго типа — дружественныхъ, дѣловыхъ, коммерческихъ, вплоть до писемъ, предназначенныхъ для напечатанія въ газетахъ ¹⁾. И дѣйствительно, въ числѣ вышеупомянутыхъ бостонскихъ темъ для писемъ намъ припоминаются слѣдующія: „вообразите, что вы потеряли кошелекъ и напишите о томъ объявленіе въ газету“; „отвѣтите на объявленіе о мѣстѣ бухгалтера съ предложеніемъ себя на это мѣсто“... и другіе подобные сюжеты чисто практическаго свойства.

Такія же близкія къ жизни ученика темы избираются американцами и для иного рода школьныхъ сочиненій, которыя также начинаются всегда съ самыхъ краткихъ изложеній. „Не слѣдуетъ давать дѣтямъ длинныхъ и сложныхъ сочиненій, такъ какъ они склонны въ этомъ случаѣ по памяти нанизывать то, что читали, не приобрѣтая, такимъ образомъ, правильнаго и самостоятельнаго слога“, вотъ, что говорится, напр., въ программѣ для 3-го класса школъ города Такома (т.-е. для дѣтей 9—10 лѣтъ). На Чикагской выставкѣ 1893 года посѣтитель могъ видѣть цѣлый рядъ такихъ коротенькихъ сочиненій, составленныхъ даже дѣтьми старшаго возраста: вотъ, напр., отмѣченныя мною работы, иногда не болѣе какъ въ одну страницу, 15-лѣтняго ученика 6-го класса школы въ память Вашингтона въ г. Канзасѣ, штата Миссури: „Автобіографія серебряннаго доллара“, — „Городъ Канзасъ, его описаніе“, — „Часы“, — „Тюрьма, послѣ ея посѣщенія“, — „Чикаго и Бостонъ, ихъ характерныя черты“, — „Мѣсто, въ которомъ я желалъ бы

¹⁾ См. *De Graff: The School Room Guide*, стр. 201—235.

жить "... Какъ видно, все—темы, взятые изъ личного опыта ученика или доступныя его интересу и пониманію.

Не менѣе жизненными являются сочиненія болѣе крупныхъ размѣровъ; вотъ, напр., изъ длиннаго ряда темъ, собранныхъ въ руководствѣ Станлея Голя, въ сколько любопытныхъ сочиненій, писанныхъ въ высшихъ школахъ Америки: „Лучшій способъ провести каникулы“; „Законные пути для отысканія должности“; „Широкое пользованіе публичной библіотекой“; „Насколько совѣсть позволяетъ юристу защищать неправое дѣло“ и т. д.

Возвращаясь къ народной школѣ, которая собственно составляетъ предметъ нашего описанія, мы находимъ въ числѣ темъ для сочиненія ея учениковъ: „Времяпровожденіе въ субботу или воскресенье“; „Описаніе погоды за прошлую недѣлю“; „Планы и намѣренія на завтрашній день“; „Описаніе разныхъ прогулокъ и экскурсій“ и тому подобныя простыя темы, по которымъ ученики упражняются въ употребленіи тѣхъ словъ, правописаніе которыхъ имъ наиболѣе необходимо знать.

Все въ тѣхъ же цѣляхъ, съ одной стороны—давать практику дѣтямъ въ извѣстномъ циклѣ наиболѣе употребительныхъ словъ и выраженій, съ другой—приучать ихъ къ самостоятельному и ясному слогу, американскіе преподаватели усиленно начинаютъ связывать въ послѣднее время письменныя работы дѣтей съ предметами, проходимыми въ школьномъ курсѣ. „Прежнія темы для сочиненія“, говорится, напр., въ недавно вышедшемъ отчетѣ комитета, назначеннаго для пересмотра программъ элементарныхъ школъ, „были слишкомъ удалены отъ круга занятій ученика. Въмѣсто того, чтобы писать о томъ, чему онъ научился по арифметикѣ, географіи, грамматикѣ, исторіи и естественнымъ наукамъ,

ученикъ пускался въ искусственныя описанія по поводу такихъ темъ, какъ „Весна“, „Счастіе“, „Постоянство“, „Дружба“, или что-нибудь въ этомъ родѣ, лежащее внѣ его школьныхъ занятій. А между тѣмъ уроки чтенія могли бы доставить ему темы для упражненія въ литературномъ стилѣ, географія и естественныя науки—въ научномъ стилѣ, арифметика—въ дѣловомъ (а эти стили, замѣчаетъ американецъ, одинаково полезно знать); еженедѣльное письменное изложеніе главныхъ фактовъ и истинъ, добытыхъ по разнымъ отраслямъ изученія, дало бы самое подходящее упражненіе въ искусствѣ сочинительства, такъ какъ ученикъ долженъ былъ бы стараться собрать все, что онъ знаетъ, и изложить этотъ матеріалъ въ систематическомъ порядкѣ, передавая его своимъ собственнымъ языкомъ.

Итакъ, связь письменныхъ работъ съ наличнымъ кругомъ представленій и занятій школьниковъ и постоянное употребленіе то въ чтеніи, то въ разговорѣ, то въ письмѣ мало-мальски важныхъ словъ,—все это способствуетъ тому, что американскіе ученики инстинктивно усваиваютъ правила орфографіи, и что американскіе преподаватели могутъ избѣгнуть того безконечнаго занятія диктантами, какимъ обременены наши школы, почти не оставляя времени для другихъ, болѣе самостоятельныхъ и менѣе формальныхъ занятій.

Любопытно по этому поводу наблюденіе, сдѣланное авторомъ одного изъ американскихъ школьныхъ руководствъ, Дж. Фарнгамомъ. Имѣя, по роду своихъ занятій, многочисленное знакомство между пишущей братіею, объясняетъ онъ въ предисловіи къ своей книгѣ, Фарнгамъ вздумалъ однажды сдѣлать запросъ относительно ихъ пріемовъ письма и орфографіи. „Когда вы сомнѣваетесь въ правописаніи какого-нибудь слова“, спрашивалъ онъ ихъ, „какимъ образомъ удостовѣряетесь

вы въ его правописаніи?“ — „Я пишу это слово, смотрю, такъ ли оно глядитъ, какъ слѣдуетъ, и согласно этому опредѣляю его орфографію“, — вотъ сущность отвѣта почти всѣхъ лицъ, къ которымъ обращался Фарнгамъ — писателей, литераторовъ, дѣловыхъ людей. Къ какимъ-либо правиламъ орфографіи прибѣгало изъ многихъ сотенъ лишь 3—4 человекъ, да и тѣ оказались школьными учителями, для которыхъ въ силу ихъ профессіи, собственно, была свѣжа память объ этихъ правилахъ ¹⁾).

Американцы вообще, повидимому, мало вѣрятъ, обратно съ нами, въ грамматику, какъ средство для достиженія правописанія. Вотъ, по крайней мѣрѣ, рядъ мнѣній, которые мы черпаемъ изъ источниковъ самыхъ разнообразныхъ:

Комитетъ по пересмотру учебныхъ плановъ начальныхъ школъ, какъ читаемъ мы въ послѣднемъ отчетѣ американскаго Центральнаго Бюро по Народному Образованію, пришелъ по этому вопросу къ слѣдующему заключенію: „Отрывки изъ литературныхъ произведеній въ школьныхъ хрестоматіяхъ, добавленные домашнимъ чтеніемъ цѣльныхъ сочиненій, вотъ, что должно приучить дѣтей къ лучшему и болѣе правильному языку. Техника грамматики этого никогда не можетъ сдѣлать“... Во всякомъ случаѣ комитетъ считаетъ неумѣстнымъ употребленіе образцовыхъ литературныхъ произведеній, какъ объектъ для изученія грамматики: „Упражненіе, въ теченіе 4 или 5 лѣтъ въ анализѣ и грамматическомъ разборѣ надъ художественными произведеніями Мильтона, Шекспира, Тенисона, Вальтеръ Скота, есть упражненіе въ привычкѣ относиться съ равнодушіемъ и пренебреженіемъ къ генію, который обнаруживается въ данныхъ произведеніяхъ; этимъ развивается склон-

¹⁾ См. *George L. Farnham: The Sentence Method of teaching Reading, Writing and Spelling. Syracuse, N.-Y., 1887, стр. VII.*

ность обращать вниманіе на внѣшнія формы, а не на внутренній характеръ построенія, на сырой матеріалъ, которымъ пользовался писатель, а не на то литературное произведеніе, въ которомъ собственно видна рука художника“... „Въ параллель къ этому можно было бы привести привычку каменщика видѣть только кирпичъ да цементъ въ произведеніяхъ архитектуры“, замѣчаетъ комитетъ.

Но еще раньше опубликованія приведеннаго заключенія американскихъ авторитетовъ школьнаго дѣла, мы читаемъ въ отчетѣ, напр., 1892 г. отъ школьнаго бюро г. Нью-Йорка слѣдующія нападки на злоупотребленіе грамматикой: „Все еще многіе безнадежно пытаются научить языку путемъ грамматики, посвящая больше времени на условный и часто бесполезный механизмъ техническихъ тонкостей языка, чѣмъ на знакомство съ самимъ языкомъ. Однимъ словомъ, слишкомъ много времени отдавалось и отдается еще въ нашихъ школахъ формальной грамматикѣ, тому, что отнюдь не помогаетъ языку, а скорѣе осложняетъ и затрудняетъ его изученіе, требуя отъ учениковъ нераціональнаго упражненія памяти на вещи, имѣющія только условное значеніе“... Нью-Йоркскій отчетъ находитъ даже, что преждевременное занятіе грамматикой можетъ замедлить изученіе языка: „если бы время, отдаваемое грамматическимъ упражненіямъ, удѣлялось бы на разумное чтеніе и на практическое примѣненіе законовъ синтаксиса въ изложеніяхъ и сочиненіяхъ“, говорится въ этомъ официальномъ изданіи, „то послѣдствіемъ были бы гораздо болѣе быстрые успѣхи и несравненно лучшіе результаты ученія“.

Не менѣе опредѣленно выражается по этому поводу отчетъ школъ другого штата, Массачузетсъ. Вотъ мнѣніе одного изъ приставленныхъ къ школьной администраціи штата экспертовъ по образованію (Agent of the

Board of Education),—мнѣніе, которое печатается въ отчетѣ для того, чтобы оно послужило руководствомъ преподавателямъ даннаго штата: „Обученіе родному языку должно состоять въ низшихъ классахъ въ томъ, чтобы дѣтямъ давать какъ можно болѣе практики въ разговорѣ и письмѣ. Старый методъ грамматическаго обученія языку, выучиваніе многочисленныхъ правилъ и исключеній, постоянныя упражненія надъ синтаксическимъ и этимологическимъ разборомъ, все это оказалось мало способствующимъ задачамъ начальной школы научить дѣтей правильно говорить и правильно писать“¹⁾).

На этомъ основаніи во многихъ мѣстностяхъ Америки занятіе грамматикой откладывается до старшихъ классовъ народной школы, часто до того отдѣленія ея, которое и носить собственно имя грамматической школы, гдѣ грамматика дѣйствительно пріобрѣтаетъ характеръ изученія науки о законахъ языка, вмѣсто того характера зубренія рецептовъ для правописанія, какой она часто пріобрѣтаетъ у насъ, при раннемъ введеніи ея въ систему школьнаго обученія. Кромѣ школъ города Нью-Йорка и штата Массачузетсъ, отношеніе которыхъ къ этому вопросу намъ уже извѣстно, мы можемъ привести въ подтвержденіе установленнаго нами факта отсутствія грамматики въ низшихъ классахъ американской народной школы слѣдующія данныя.

Въ подробной программѣ занятій школъ города Кливлендъ, штата Огайо, взятой нами на выставкѣ въ Чикаго, мы находимъ первыя слѣды обученія какимъ-либо грамматическимъ понятіямъ начиная лишь съ четвертаго года ученія и то они затериваются сначала въ цѣломъ рядѣ иныхъ упражненій надъ языкомъ въ родѣ

¹⁾ См. Fifty-ninth Annual Report of the Board of Education. Massachusetts, 1894—1895. Boston, 1896, стр. 283.

описанія словеснаго и писаннаго каждаго предмета, воспроизведенія читаннаго или пройденнаго въ разныхъ урокахъ, записыванія наизусть стихотвореній, поговорокъ и изреченій, сообщенія біографическихъ свѣдѣній относительно авторовъ читаемыхъ отрывковъ и т. д., и т. д.; и только начиная съ седьмого года ученія грамматическія упражненія выдѣляются въ особый предметъ, и слово „Грамматика“ впервые появляется въ числѣ заглавій, между которыми разгруппированы разнообразныя школьныя занятія.

Или вотъ еще данныя изъ отчета школъ съ другого конца Америки, а именно изъ города Такомы, западнаго штата Вашингтонъ. Школы эти придерживаются такого же постепеннаго лишь введенія грамматики въ циклъ школьныхъ занятій, если судить по слѣдующему краткому плану ученія, приведенному на стр. 129 отчета ихъ за 1892/93 гг.

Задачи и цѣли обученія родному языку:	}	1. Легкость письменнаго и словеснаго языка. 2. Постепенное вступленіе въ пониманіе грамматическихъ соотношеній.
---	---	--

„Планъ нашего курса“, объясняетъ отчетъ, „состоитъ въ томъ, чтобы давать обильныя упражненія въ первой задачѣ, не вводя черезчуръ много занятій второй категоріи; наука о языкѣ, поэтому, проходитъ лишь попутно, по частямъ“.

Вотъ, наконецъ, свѣдѣнія относительно третьей мѣстности Америки—штата Южной Дакоты. Изъ одного сочиненія слушательницы учительской семинаріи этого штата, которое было на Чикагской выставкѣ, я нахожу записанной у себя слѣдующую фразу:

„Упражненіе въ языкѣ должно начинаться съ мо-

мента вступленія ребенка въ школу, теоретическая грамматика—въ возрастѣ 12 лѣтъ“.

Приведенныхъ данныхъ, мнѣ кажется, достаточно для подтвержденія высказаннаго выше мнѣнія, тѣмъ болѣе, что они совпадаютъ вполне съ тѣмъ, что мнѣ самой приходилось видѣть въ американскихъ школахъ. Такъ же рѣдко, какъ диктантъ, я заставляла тамъ и уроки грамматики въ низшихъ классахъ, и такія упражненія начинались всегда лишь съ 3-го или 4-го года ученія. Любопытно при этомъ, что и здѣсь американцы стремятся всячески облегчить усвоеніе предмета крайнею постепенностью и упрощенностью первыхъ шаговъ въ его обученіи. Такъ, при синтаксическомъ разборѣ предложеній, у нихъ, оказывается, принято сначала дѣлать фразу только на двѣ крупныя группы, считая въ первой—подлежащее со всѣми его опредѣленіями, во второй—сказуемое также со всѣми дополненіями и т. п. Напримѣръ, въ разбираемой при мнѣ однажды фразѣ: „Упорное чтеніе часто вредитъ глазамъ“ подлежащимъ называлось „упорное чтеніе“, а собственно слово „чтеніе“ опредѣлялось, затѣмъ, какъ главная часть подлежащаго. Не мало способствуетъ облегченію правильнаго разбора предложеній также слѣдующій наглядный приѣмъ, который поразилъ мое вниманіе еще въ письменныхъ работахъ, представленныхъ американскими школами на Парижскую всемірную выставку 1889 года.

Требуется, положимъ, разобрать фразу: „Недостаточное знакомство съ нравами страны часто даетъ ложное понятіе о многихъ сторонахъ ея жизни“. Предложеніе это представляется въ видѣ слѣдующей діаграммы:

Знакомство даетъ понятіе

Недостаточное	съ нравами	часто	ложное о сторонахъ
	страны		многихъ жизни
			ея.

Какъ предверіе, наконецъ, къ грамматическому анализу, американскіе преподаватели долгое время, иногда, занимаются особыми упражненіями надъ языкомъ, знакомящими дѣтей съ синтаксическими соотношеніями рѣчи безъ употребленія еще какихъ-либо грамматическихъ терминовъ или опредѣленій. Вотъ, напр., образецъ урока, приведенный въ нью-іоркской школьной газетѣ The Teachers' Institute, за январь 1896 г.:

Учительница пишетъ на доскѣ фразу: „Собаки лають вдали“, и затѣмъ спрашиваетъ дѣтей: „Какое слово говорить, гдѣ лають собаки?“ Дѣти отвѣчаютъ: слово „вдали“, и на этомъ останавливаютъ разборъ фразы, не входя въ грамматическое опредѣленіе слова „вдали“.

Другой примѣръ: „Птица летитъ быстро“. Вопросъ: „Какое слово говорить, какъ птица летитъ?“ Отвѣтъ: слово „быстро“.

„Добрый человѣкъ умеръ“. „Назовите слово, которое опредѣляетъ качество умершаго человѣка?“

„Ребенокъ спитъ крѣпко“. „Какое слово дополняетъ наше представленіе о снѣ?“

Болѣе активныя упражненія въ этомъ родѣ практикуются въ школахъ города Канзаса, штата Миссури. Приведемъ стенографическую записку одного подобнаго урока изъ 3-го класса народной школы:

Написана фраза: „Цвѣты растутъ“.

В. „Прочти эту фразу“. О. „Цвѣты растутъ“.

В. „Дополни эту фразу, объяснивши, когда или гдѣ цвѣты растутъ? О. „Нѣкоторые цвѣты растутъ лѣтомъ“.

В. Лѣтомъ ли только растутъ цвѣты? О. „Зимой цвѣты растутъ въ теплицахъ“.

В. „Назовите разные сорта цвѣтовъ“. О. „Розы, лиліи, анютины глазки, фіалки, гвоздика и т. д.“.

В. „Не сумѣетъ ли кто-нибудь еще больше распространить теперь нашу фразу?“ О. „Нѣкоторые цвѣты, напримѣръ, роза и гвоздика, растутъ лѣтомъ“.

В. „Поставьте знаки препинанія“. Дѣти исполняютъ приказаніе и затѣмъ снова приступаютъ къ дальнѣйшему распространенію первоначальной фразы, внося въ нее новыя понятія о красотѣ цвѣтовъ, объ ихъ благоуханіи, о мѣстѣ, гдѣ они растутъ и т. д.

Другой, стенографически записанный урокъ (2-го класса одной канзасской школы) начинался съ того, что учительница объясняла дѣтямъ, что обыкновенно про какой-нибудь предметъ говорится, или что онъ изъ себя изображаетъ, или каковъ онъ, или что онъ дѣлаетъ, или что съ нимъ дѣлаютъ, и заставляла своихъ учениковъ или ученицъ подбирать примѣры на всѣ эти случаи: Подумайте, напр., говорила она, „про собаку—что такое собака для человѣка?“ Дѣти отвѣчали: „Собака—другъ и сторожъ“. „А какая она бываетъ?“ Отвѣтъ: „Добрая, злая, старая и т. п.“... „Теперь подумайте, что собака дѣлаетъ, и скажите мнѣ что-нибудь о ней“. Поступали отвѣты: „Собака лаетъ, собака стережетъ домъ, собака кусаетъ“ и т. п.... И, наконецъ, на вопросъ учительницы, „что можно сдѣлать съ собакой?“ Дѣти отвѣчали: „Собака можетъ быть наказана, она можетъ быть выучена разнымъ фокусамъ“ и т. д. Такимъ образомъ дѣти знакомились съ словами, обозначающими качество и дѣйствіе предметовъ и дѣлали различіе между дѣйствительной и

страдательной формой глаголовъ, прежде чѣмъ знали все это изъ формальной грамматики ¹⁾.

Но еще любопытнѣе приведенный въ бостонскомъ журналѣ „Начальное Образование“ (за октябрь 1896 г.) способъ изображенія грамматики какъ бы въ лицахъ. Дѣтямъ надо показать употребленіе разныхъ личныхъ мѣстоименій. Учительница заставляетъ трехъ дѣтей, положимъ, Машу, Катю и Гришу (въ переводѣ на русскія имена) встать у стола, а Ваню и Лизу — у окна; затѣмъ, предупредивши, чтобы въ отвѣтахъ не было собственныхъ именъ, она спрашиваетъ:

1. „Маша, кого ты видишь у окна?“

2. „Отвѣтъ на тотъ же вопросъ, говоря не только за себя, но и за Катю“.

3. „Кого Ваня и Лиза видятъ у стола?“

4. „Кто стоитъ у окна?“

и т. д., и т. д., для вызова дѣтей къ употребленію словъ: „мы, они, насъ, ихъ, ее, его“ и т. п., которыя одновременно записывались на доскѣ въ тѣхъ самыхъ фразахъ, какія были сказаны дѣтьми.

Такими-то упражненіями, словесными и письменными, американцы стремятся замѣнить грамматику въ младшихъ классахъ своей народной школы. Больше же всего, повторяемъ, они рассчитываютъ на постоянное упражненіе дѣтей въ свободныхъ сочиненіяхъ, изложеніяхъ и описаніяхъ. Они не останавливаются передъ тѣмъ, что у ребенка, можетъ быть, нѣтъ еще достаточнаго запаса представленій для того, чтобы онъ могъ написать что-нибудь связное, и въ такомъ случаѣ даютъ ему для описанія или какой-нибудь предметъ, какъ мы уже говорили, или же картинку. Всѣ почти наиболѣе попу-

¹⁾ См. Report of the Commissioner of Education, 1893—94, vol. I, стр. 609 и 611.

лярные педагогическіе журналы Америки снабжены въ приложеніи такими, принаровленными къ урокамъ по родному языку, рисунками, въ родѣ, напр., какъ мнѣ припоминается, изображенія палаты дѣтской больницы во время посѣщенія одного мальчика его родными или домашней сцены вечерняго чтенія съ неизбѣжной кошкой и собакой, какъ равноправными членами семьи. Очень часто, какъ видно было изъ работъ на выставкѣ Чикаго, учительница просто покупаетъ дешевыя маленькія картинки, наклеиваетъ ихъ каждому ребенку на листъ бумаги и заставляеть описывать то, что видно на картинкѣ.

Итакъ, постоянное, почти ежедневное, по совѣту одного автора, писаніе сочиненій,—вотъ та форма письменныхъ упражненій, которой больше всего придають значенія американцы въ своихъ даже начальныхъ школахъ. Но такое обиліе сочиненій должно причинять учителямъ и учительницамъ постоянныя работы по просмотру и поправкѣ ихъ. Правда, у американцевъ нѣтъ, какъ мы видѣли, тѣхъ безконечныхъ диктантовъ, которые ежедневно берутъ съ собою на домъ наши преподаватели, тратящіе нерѣдко вечера на ихъ поправленіе; и съ другой стороны, самые шансы ошибокъ устраняются до извѣстной степени вышеописанными методами преподаванія. (Уже самый приѣмъ чтенія не иначе, какъ цѣлыми словами, запечатлѣваетъ у дѣтей ихъ правильную фізіономію). Тѣмъ не менѣе для учителей все еще остается слишкомъ много труда надъ поправкой сочиненія, и американцы всячески озабочены облегченіемъ имъ этого труда. Вотъ, что читаемъ мы, на примѣръ, по этому поводу въ журналѣ *The Public School Journal* (за іюнь 1895 года): одною изъ наиболѣе частыхъ причинъ непроизводительной потери времени учителемъ или учительницей у себя на дому яв-

ляется поправка письменныхъ работъ, и потому крайне важно изслѣдовать, нѣтъ ли какихъ-нибудь средствъ, которыми можно было бы избѣжать этой часто безполезной потери времени. Авторъ статьи совѣтуетъ какъ можно больше пользоваться, при письменныхъ работахъ, классной доской, которая, какъ мы припомнимъ, тянется обыкновенно черезъ всю стѣну американской школы; на ней одновременно могутъ писать и затѣмъ поправлять свое писаніе подъ руководствомъ учащаго не менѣе какъ двадцать учениковъ, поправки которыхъ, видныя для всѣхъ, могутъ служить примѣромъ для остальной части класса.

Еще болѣе подробно занялся этимъ вопросомъ авторъ одной статьи въ журналѣ *Educational Review*, за мартъ 1894 года, школьный инспекторъ (суперинтендентъ) Максвелль: „Поправка дѣтскихъ сочиненій“, говоритъ онъ, „ложится невыносимою тяжестью на переутомленныхъ уже и безъ того классныхъ учительницъ. Въ этой однообразной, притупляющей работѣ онѣ затрачиваютъ всю энергію, которая должна бы быть посвящена на приготовленіе и лучшее распредѣленіе класнаго занятія“. Поэтому, кромѣ соблюденія строгой постепенности и послѣдовательности въ выборѣ и назначеніи сочиненій, которыя должны имѣть тѣсную связь съ предметами понятными ученикамъ, Максвелль рекомендуетъ изъ личнаго опыта слѣдующій планъ просмотра письменныхъ работъ всѣмъ классомъ.

Ученикамъ велятъ каждому прочесть про себя свое сочиненіе и посмотреть, все ли, что нужно, вошло въ него и въ должномъ ли порядкѣ. Если онъ найдетъ въ своей работѣ ошибки въ этомъ отношеніи, то пусть тотчасъ же поправитъ ихъ, не стѣсняясь перечеркиваніемъ и вписываніемъ—это, такъ сказать, по отношенію къ содержанію работы.

Затѣмъ дѣти читаютъ свои сочиненія другой разъ, чтобы оцѣнить ихъ съ точки зрѣнія грамматической, т.-е. опредѣлить: 1) имѣеть ли каждое предложеніе одну главную мысль; 2) правильно ли согласованы между собою подлежащее и сказуемое, имя существительное съ мѣстоименіемъ, къ нему относящимся и т. п.; 3) нѣтъ ли ошибокъ въ разстановкѣ знаковъ. Дѣлая эти изслѣдованія, какъ ихъ называетъ Максвелль, ученикъ долженъ смѣло искать совѣта учителя, въ случаѣ недоумѣнія, или же совѣщаться съ своимъ учебникомъ по грамматикѣ. Любопытно, что при разрѣшеніи перваго вопроса: имѣеть ли каждое предложеніе одну главную мысль, рекомендуется ученику раздѣленіе каждой фразы на ея полное подлежащее и полное сказуемое, т.-е. тотъ самый способъ анализа, который поразилъ меня своею рачіональностію при личномъ осмотрѣ американскихъ школъ.

Наконецъ, въ третій разъ дѣти перечитываютъ свои сочиненія, чтобы посмотреть, всякое ли слово правильно написано, при чемъ для разрѣшенія сомнѣній въ правописаніи служатъ справки въ классномъ лексиконѣ (обыкновенно это — „Толковый словарь“ Вебстера на особомъ металлическомъ юпитрѣ).

Такимъ троекратнымъ просмотромъ сочиненія, при чемъ оно каждый разъ разбирается лишь въ одномъ какомъ-нибудь отношеніи, будетъ исчерпана всякая почти важная погрѣшность, замѣчаетъ въ заключеніе Максвелль, а черезъ собственноручную поправку своихъ ошибокъ дѣти скорѣе выучатся ихъ не дѣлать.

Нѣчто похожее на то, что рекомендуетъ авторъ статьи въ Educational Review, практикуется уже, повидимому, въ нѣкоторыхъ американскихъ школахъ. Такъ, напр., судя по 12-му годичному отчету школъ г. Бостона, дѣти приглашаются тамъ къ поправкѣ своихъ

собственныхъ работъ даже во время репетицій и экзаменовъ ¹⁾; а въ школахъ г. Канзаса, какъ видно по одному изъ тѣхъ стенографическихъ отчетовъ, которыми намъ уже приходилось пользоваться, учительницы дѣлаютъ иногда особыя испытанія дѣтямъ въ умѣннн находить ошибки въ письменной работѣ и больше заслуги даже отдають тому, кто сдѣлалъ много ошибокъ, но самъ ихъ нашель, нежели тому, кто сдѣлалъ ихъ мало, но не видитъ своихъ ошибокъ ²⁾.

Вышеупомянутый суперинтендентъ Максвелль жалуется въ своей статьѣ на то малое вниманіе, которое отдается вопросу о поправкѣ письменныхъ работъ во всѣхъ педагогическихъ сочиненіяхъ, даже имѣющихъ чисто прикладной характеръ руководство для обученія, хотя опроверженіемъ этого мнѣнія Максвелля можетъ послужить извѣстное намъ руководство Де-Граффа, въ которомъ даже при диктантѣ рекомендуется самостоятельность учениковъ въ исправленіи ошибокъ. Во всякомъ случаѣ за Америкой остается заслуга не только поднятія, такъ сказать, этого важнаго вопроса, но и попытки практическаго разрѣшенія его. „Въ большинствѣ нашихъ школъ“, говоритъ офиціальный отчетъ г. Нью-Йорка, „обращеніе учениковъ въ собственныхъ своихъ критиковъ при письменныхъ работахъ было испробовано съ явной пользой и выгодой для дѣтей при сбереженіи времени и силъ для учителей“; и если, по недостаточной еще опытности учителей въ руководствѣ подобными упражненіями, замѣчаетъ отчетъ, отъ послѣднихъ не вездѣ получались хорошіе результаты, то „такія неудачи не должны насъ обезкуражи-

¹⁾ См. Twelfth Annual Report of the Superintendant of Public Schools of the City of Boston. Boston, 1892, стр. 31.

²⁾ Rep. of the Comm. of Educ., 1893—94, vol. I, стр. 605.

вать, ибо онѣ являются неизбѣжнымъ послѣдствіемъ всякаго введенія новыхъ приемовъ обученія“¹⁾).

Всѣмъ понятна важность такой мѣры: досугъ свой, прежде затрачиваемый на притупляющее занятіе дѣтскими тетрадами, американскіе учителя могутъ удѣлять отнынѣ на чтеніе книгъ, какъ общихъ, такъ и по своей специальности, а отсюда должно выиграть качество ихъ преподавательской работы, должны усовершенствоваться употребляемые ими методы и планы школьнаго занятія.

Въ слѣдующей статьѣ мы надѣмся познакомить читателя съ американскими методами преподаванія ариѳметики — этого третьяго *стола* элементарной школы; теперь же, въ заключеніе нашего описанія системы обученія въ Америкѣ чтенію и письму, мы не можемъ не остановиться еще разъ на удивительной *практичности и жизненности* этой системы. Ребенка надо научить читать: передъ нимъ держатъ изображеніе того, что онъ сказалъ, и онъ дѣйствительно съ первыхъ же шаговъ начинаетъ именно читать, а не произносить какія-то неимѣющіе для него смысла звуки; его надо научить писать, и ему тотчасъ же даютъ изобразить на бумагѣ, подражая писанію учительницы, что-нибудь сказанное имъ самимъ, и что для него имѣетъ совсѣмъ другой смыслъ, чѣмъ палочки, черточки и загибы, значенія которыхъ онъ еще не можетъ постигнуть...

А затѣмъ, въ дальнѣйшемъ ходѣ обученія, все основано на обиліи практики, какъ въ чтеніи, такъ и въ письмѣ, при строго выдержанной постепенности и послѣдовательности упражненій и при постоянномъ вниманіи къ предупрежденію малѣйшей возможности ошибки

¹⁾ См. 51-st Annual Report of the Board of Education of the City of New-York, for 1892, стр. 127—128.

въ произношеніи ли слова, или его правописаніи. И этимъ достигается, безъ ущерба другимъ, болѣе воспитательнымъ задачамъ преподаванія, то бойкое чтеніе и письмо, которое, мы видѣли, отмѣчается иностранцами, какъ выгодная черта американскихъ школьниковъ, сравнительно съ ихъ европейскими товарищами.

ГЛАВА ПЯТАЯ.

Арифметика. Наглядное преподавание ея: ученики сами выводят арифметическія правила изъ своихъ наблюденій надъ конкретными предметами. Особенно успѣшное прохожденіе отдѣла дробей; дробь, рассматриваемая какъ именованное число; раннее введеніе ея въ курсъ народнаго училища. *Конкретная геометрія* и ея методы. Введеніе алгебраическихъ понятій и пріемовъ. Подготовительныя упражненія къ урокамъ арифметики. Замедленіе преподаванія вначалѣ и ускореніе успѣховъ въ конечномъ результатѣ.

Мы видѣли въ предыдущихъ статьяхъ нашихъ объ американской школѣ, какою практичностью, конкретностью и близостью къ жизни отличается тамъ преподаваніе роднаго языка. Не меньшую практичность и жизненность встрѣчаемъ мы въ американскихъ методахъ изученія арифметики. Принципъ наглядности, впервые введенный въ Германіи извѣстнымъ педагогомъ Грубе (и перенесенный на русскую почву Евтушевскимъ), въ Америкѣ проводится гораздо дальше и шире, чѣмъ въ нашей или нѣмецкой школѣ. Точно такъ же, какъ и у насъ, дѣти изучаютъ тамъ простѣйшія числа и отношенія между ними главнымъ образомъ надъ конкретными предметами: въ школахъ гор. Чикаго, напр., я заставляла арифметическія упражненія надъ палочками, катушками отъ нитокъ и даже надъ косточками отъ персиковъ. Но и на дальнѣйшемъ пути преподаванія,

когда у насъ уже давно перешли къ чисто абстрактному способу изложенія, американцы все еще считаютъ нужнымъ иллюстрировать конкретно арифметическія истины для того, чтобы онѣ были убѣдительнѣе для пониманія учащихся. Такъ, говоря о сравнительномъ объемѣ разныхъ мѣръ жидкости, напр., они даютъ школьнику или школьницѣ дѣйствительно наполнять одинъ сосудъ изъ другого меньшаго размѣра и фактически заставляютъ въ классѣ переливать воду изъ пинты, напр., въ кварту, чтобы показать, что кварта заключаетъ въ себѣ именно двѣ пинты; для расчета площади берется, какъ образецъ, классная доска или столъ: они выкладываются бумажной полосой извѣстной единицы ширины (напр., въ 1 футъ), и затѣмъ дѣти мѣряютъ, сколько футовъ такой полосы пошло на столъ или доску, или же доска измѣряется накладываніемъ на нее квадратнаго фута. Извѣстное правило умноженія, что произведеніе не измѣняется отъ перемѣны мѣста сомножителей, что 5×3 , напр., все равно, что 3×5 , дѣлается очевиднымъ при расположеніи просто точекъ въ видѣ прямоугольника и чтеніи одинъ разъ горизонтальныхъ рядовъ (5 точекъ 3 раза), другой разъ—вертикальныхъ (3 точки 5 разъ) и т. д., и т. д.

На выставкѣ въ Чикаго я видѣла, между прочимъ, остроумный способъ наглядно представить довольно уже трудное для дѣтей понятіе о наименьшемъ кратномъ нѣсколькихъ чиселъ. Требуется найти такое кратное чиселъ 3, 4 и 6. Одному мальчику для этого даются кубики величиною въ 3 дюйма, другому — 4-дюймовые, третьему — 6-дюймовые. Имъ велятъ сложить изъ нихъ башенки, которыя имѣли бы одинаковую вышину. Равенство можетъ получиться не раньше, какъ при вышинѣ въ 12 дюймовъ (для чего первый мальчикъ положитъ четыре кубика, второй—три, третій—два); это

число и будетъ наименьшее кратное, дѣлящееся безъ остатка на каждую изъ трехъ данныхъ цифръ.

Немало ухищреній дѣлается также для облегченія дѣтямъ усвоенія таблицы умноженія, этого камня преткновенія въ курсѣ ариѳметики, котораго страшатся многіе преподаватели. Въ видѣ подготовки къ ней въ училищахъ города Канзаса, напр., дѣтямъ дается одно и то же число въ слѣдующемъ расположеніи:

3	3	3	3	3	3
	3	3	3	3	3
		3	3	3	3
			3	3	3
				3	3
					3

Столбецъ за столбцомъ читается какъ одинажды три равно 3, дважды три равно 6, трижды три равно 9 и т. д., такъ что дѣти наглядно видятъ результаты произведенія числа 3 на всѣ другія числа; такія же таблицы на числа 2, 4, 5 и т. д. исчерпываютъ всѣ случаи умноженія между собою простыхъ чиселъ. Какъ еще болѣе наглядная подготовка къ таблицѣ умноженія, однимъ американскимъ педагогическимъ журналомъ рекомендуется давать дѣтямъ *нанизывать на шнурокъ кольца или иной предметъ парами, тройками и т. д.* и отсчитывать эти пары или тройки известное число разъ, называя получаемое произведеніе.

При обученіи правиламъ дѣленія большимъ подспорьемъ служитъ употребленіе въ нѣкоторыхъ американскихъ школахъ игрушечныхъ монетъ (марокъ), примѣняемыхъ собственно къ обученію денежной единицы. При десятичной системѣ американской валюты, три ходячихъ денежныхъ единицы — долларъ, даймъ (dime) и центъ такъ же, какъ наши русскіе рубли, гривенники

и копѣйки, являются собственно ничѣмъ инымъ, какъ тремя низшими ариѳметическими разрядами (единицами, десятками и сотнями), и потому на нихъ легко можно иллюстрировать правила, приложимыя къ этимъ разрядамъ. Вотъ, напр., предлагаемое однимъ руководствомъ наглядное изображеніе, съ помощью игрушечныхъ денегъ или марокъ, дѣйствія дѣленія. Требуется раздѣлить 765 на 3. Дѣтямъ говорится, что пусть это будутъ деньги, которыя надо раздѣлить между тремя мальчиками, т.-е. 7 долларовъ, 6 даймовъ и 5 центовъ, которые имъ и даются въ руки въ видѣ жетоновъ, составляющихъ точное подражаніе монетамъ. Ученики отводятъ у себя на столѣ или на своей грифельной доскѣ три мѣста (какъ бы для 3 мальчиковъ, между которыми предполагается дѣлить деньги). Они сначала дѣлятъ имѣющіеся у нихъ доллары, образуя изъ нихъ три одинаковыя кучки. Въ каждой кучкѣ получится по 2 доллара и кромѣ того останется еще 1 долларъ. Дѣти убѣждаются, что его необходимо размѣнять: они берутъ, взявъ его, 10 даймовъ и вмѣстѣ съ своими 6 даймами раскладываютъ опять въ свои три кучки; въ остаткѣ—1 даймъ: размѣненный на центы и сложенный съ 5 центами онъ дастъ въ каждую кучку 5 центовъ, и каждый изъ воображаемыхъ мальчиковъ получитъ, такимъ образомъ, 2 дол., 5 даймовъ и 5 центовъ, т.-е. въ сущности 2 сотни, 5 десятковъ и 5 единицъ-центовъ. Дѣля и размѣнявая монеты, дѣти въ результатѣ научатся правиламъ превращенія одного разряда въ другой, которыя имъ нетрудно будетъ примѣнить уже и къ отвлеченнымъ числамъ: они будутъ знать, что для того, чтобы дѣлить остатки отъ сотенъ, ихъ необходимо превращать въ десятки, остатки отъ десятковъ же—въ единицы.

Надо замѣтить, что возрастъ дѣтей, поступающихъ въ школу и, слѣдовательно, начинающихъ заниматься, въ

числѣ другихъ предметовъ, и ариѳметикой, въ Америкѣ въ большинствѣ случаевъ гораздо ниже, чѣмъ у насъ, и потому тамъ особенно полезными являются такіе приемы продѣлыванія ариѳметическихкихъ дѣйствій.

Во всякомъ случаѣ всѣ задачи на деньги, всякая купля и продажа, по возможности, иллюстрируются въ американскихъ школахъ дѣйствительной монетой или ея эквивалентами и даже кое-гдѣ можно встрѣтить образцы какъ бы разыгрыванія въ лицахъ настоящихъ коммерческихъ сдѣлокъ во всѣхъ ихъ послѣдовательныхъ фазахъ. Такъ, напр., въ нью-іоркскомъ журналѣ *The Teachers' Institute*, въ статьѣ подъ названіемъ „Ариѳметика въ жизненномъ изображеніи“ подробно описано, какимъ образомъ дѣти въ классѣ могутъ представить все то, что продѣлывается на хлѣбной биржѣ, и это по словамъ статьи, гораздо лучше знакомить ихъ съ характеромъ и правилами коммерческой ариѳметики, чѣмъ рѣшеніе сухой задачи изъ учебника. Дѣти раздѣляются на продавцовъ хлѣба, покупателей его, хлѣбныхъ инспекторовъ, на бухгалтеровъ, банкировъ и кассировъ и продѣлываютъ все то, что происходитъ въ дѣйствительной жизни, начиная съ запродажи товара съ сопровождающими ее формальностями и кончая разными формами расплаты — наличными ли деньгами, векселемъ или чекомъ.

Точно также тотъ отдѣлъ ариѳметики, который относится къ измѣренію вѣса предметовъ, всегда проходитъ при помощи вѣсовъ, какъ класснаго пособія. Вѣсами при этомъ орудуютъ не одинъ только преподаватель, но и сами дѣти: въ сравнительной величинѣ разныхъ мѣръ вѣса они наглядно убѣждаются изъ цѣлага ряда собственноручно продѣлываемыхъ взвѣшиваній и провѣрокъ. Вообще американскіе преподаватели въ своихъ урокахъ ариѳметики постоянно заставляютъ дѣтей что-нибудь или

отмѣривать, или отвѣшивать, или отсчитывать, или даже переливать, или отливать. И это дѣлается не только въ самомъ началѣ обученія, но и на всѣхъ стадіяхъ его, по мѣрѣ того, какъ требуется наглядно доказать какую-нибудь математическую истину. Къ переливанію жидкостей, напр., прибѣгаютъ, кромѣ описанныхъ выше случаевъ ознакомленія съ мѣрами жидкостей, еще для опредѣленія объема разныхъ геометрическихъ тѣлъ. Такъ, специальная индустрія учебныхъ пособій изобрѣла для опредѣленія сравнительнаго объема конуса, шара и цилиндра особаго рода сосуды, соотвѣтствующихъ формъ, какъ видно изъ прилагаемаго рисунка:



Фиг. 1-ая этого рисунка представляетъ изъ себя полый конусъ, высотой въ три дюйма, при діаметрѣ на его верхушкѣ (т.-е. точкѣ его основаніи) также въ три дюйма; фигура 2-ая есть плотный шаръ съ діаметромъ въ 3 дюйма; фигура 3-ья—цилиндрической сосудъ съ діаметромъ и высотой въ три дюйма. Троекратное переливаніе воды изъ конуса въ цилиндръ, пока онъ не наполнится, покажетъ намъ, что объемъ цилиндра больше конуса въ три раза, а отношеніе шара къ обоимъ сосудамъ обнаружится, если опустить его въ наполненный водою цилиндръ: въ немъ останется невытѣсненною ровно столько воды, сколько умѣщается въ конусѣ; слѣдовательно, объемъ цилиндра заключаетъ въ себѣ объемъ шара плюсъ объемъ конуса, и взаимное соотношеніе всѣхъ трехъ тѣлъ устанавливается какъ 1 : 2 : 3. Отъ

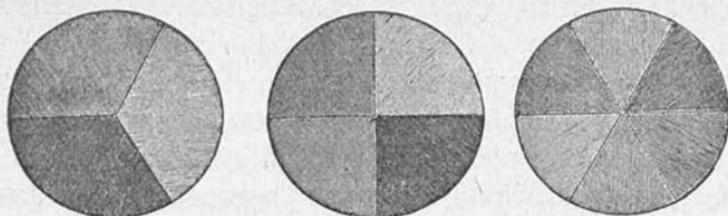
той же промышленности, специально занимающейся приготовленіемъ учебныхъ пособій, постоянно имѣются также объявленія объ особыхъ приспособленіяхъ для иллюстрированія законовъ возведенія чиселъ въ квадратную и кубическую степень, а также, обратно, извлеченія квадратнаго или кубическаго корня, о специальныхъ аппаратахъ для нагляднаго расчета площади круга и т. д., и т. д.

Вслѣдствіе такого нагляднаго преподаванія, количественныя и численныя отношенія предметовъ становятся для американскаго ребенка вполне понятными и очевидными: и правила ариѳметики, пройдя черезъ горнило собственнаго опыта надъ числами, перестаютъ быть чѣмъ-то абстрактнымъ, внѣ жизни стоящимъ, а представляютъ собою лишь напоминаніе тѣхъ измѣреній и вычисленій, какія продѣлывались самимъ ученикомъ. „Не пытайтесь давать заучивать правила ариѳметическаго дѣйствія“, говорятъ американцы, „пока ребенокъ самъ не выучится этому дѣйствію. На правило надо смотрѣть, какъ на конечную формулировку извѣстнаго процесса, уже знакомаго ребенку, а не какъ на рецептъ для ариѳметическаго дѣйствія (какимъ, замѣтимъ, оно является нерѣдко въ нашемъ русскомъ преподаваніи)“. Всякое ариѳметическое положеніе, поэтому, въ американскихъ школахъ выводится самими дѣтьми изъ непосредственнаго разсмотрѣнія ими, изъ сравненія и сопоставленія различныхъ величинъ, и здѣсь мы, слѣдовательно, видимъ опять такой же обратный съ нами пріемъ преподаванія, какъ при чтеніи и письмѣ. Не конечная формула дается сначала, съ объясненіемъ ея потомъ на примѣрахъ, а прежде всего самые примѣры: подготовленныя изученіемъ цѣлаго ряда отдѣльныхъ случаевъ, дѣти приводятся къ заключенію объ извѣстномъ правилѣ, подобно тому, какъ въ грамотѣ заранѣе подгото-

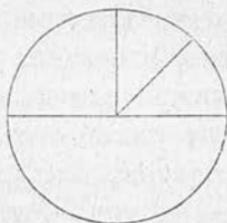
вляется изъ опыта дѣтей весь нужный матеріалъ для чтенія или письма.

Но нигдѣ такъ широко не примѣняется эта самодѣятельность учениковъ, связанная съ наглядностью преподаванія, какъ въ отдѣлѣ дробей, который дѣйствительно, можно сказать, блестяще поставленъ въ американскихъ школахъ. Признавая настоятельную необходимость въ общежитіи умѣть обращаться съ дробями, американцы всѣми способами стараются упростить и облегчить для учениковъ своихъ народныхъ училищъ прохожденіе этого отдѣла ариѳметики.

Еще много лѣтъ тому назадъ, просматривая педагогическую литературу въ Британскомъ музеѣ въ Лондонѣ, я наткнулась на американскую книжку съ курьезнымъ названіемъ: „Стружки изъ мастерской школьнаго учителя“ (Chips from a Teacher's Workshop), въ которой, между прочимъ, было рассказано, какимъ образомъ можно демонстрировать всѣ четыре дѣйствія ариѳметики надъ дробями, складывая квадратныя бумажки одной и той же величины вдвое, вчетверо, вшестеро и т. д. Съ тѣхъ поръ мнѣ пришлось самой лично убѣдиться, насколько распространенъ такой осязательный способъ для выраженія дробей или долей въ американскихъ школахъ. Разница только въ томъ, что въ послѣднее время для дѣленія на части по преимуществу берутся бумажки въ формѣ круга, хотя это и не исключаетъ другихъ приѣмовъ демонстраціи. Школьный отдѣлъ выставки въ Чикаго наполненъ былъ всевозможными учебными пособіями для иллюстрированія дробей; всего же чаще иллюстрація эта производится самими дѣтьми съ помощью разноцвѣтныхъ бумажекъ, или же путемъ собственноручнаго раскрашиванія разныхъ дѣленій на подобіе слѣдующаго:



Такіе круги. разрѣзываемые на доли, легко докажутъ ребенку путемъ простаго складыванія и накладыванія частей, что, напримѣръ: $\frac{5}{6} + \frac{1}{3} = 1\frac{1}{6}$, что, въ свою очередь: $\frac{5}{6} - \frac{1}{3} = \frac{1}{2}$, что два раза $\frac{5}{6}$ равно $1\frac{2}{3}$ и что, наконецъ: $\frac{5}{6} : \frac{1}{3} = 2\frac{1}{2}$. Дѣти сами увидятъ, что треть круга равна двумъ шестымъ, что восьмушка равна двумъ четвертямъ, а четверть двумъ половинамъ. Имъ нетрудно будетъ даже сдѣлать выводы относительно правиль умноженія и дѣленія дробей между со-



бою. Что четверть заключается въ восьмушкѣ полтора раза (т.-е. что $\frac{1}{8} : \frac{1}{4} = \frac{1}{2}$), сдѣлается яснымъ изъ попытки наложить четверть круга на восьмушку, а цѣлый рядъ подобныхъ наглядныхъ рѣшеній (напр., что $\frac{3}{4}$ заключаются въ $\frac{1}{2}$ двѣ трети разъ, или, что все равно, $\frac{1}{2} : \frac{3}{4} = \frac{2}{3}$; что для полученія $\frac{1}{5}$ надо взять отъ $\frac{2}{3}$ только $\frac{3}{10}$ доли, и, слѣдовательно: $\frac{1}{5} : \frac{2}{3} = \frac{3}{10}$ и т. д., и т. д.)

заставить ребенка изъ разсмотрѣнія получаемыхъ чиселъ и сравненія ихъ съ первоначальными цифрами вывести общее правило относительно умноженія числителя дѣлимаго на знаменателя дѣлителя и т. д., — однимъ словомъ, ученики сами убѣдятся шагъ за шагомъ въ процессѣ дѣленія дроби на дробь. Точно такъ же выведено будетъ правило умноженія дробей, если только учитель воспользуется результатами, полученными отъ того, что извѣстныя дѣленія круга будутъ браться $\frac{1}{2}$ раза, $\frac{1}{4}$ раза, $\frac{1}{6}$ раза и т. п. и если, черезъ сопоставленіе цѣлаго ряда такимъ образомъ наглядно добытыхъ рѣшеній, онъ сумѣетъ навести дѣтей на открытіе общей формулы для такихъ рѣшеній.

Вотъ какимъ образомъ представляютъ себѣ американцы, напримѣръ, наглядный способъ рѣшенія задачи $\frac{2}{3} \times \frac{2}{5}$ и всѣхъ ей подобныхъ. У дѣтей имѣется (сдѣланный ими самими или какъ готовое учебное пособіе) кругъ, раздѣленный на трети, другой, кромѣ того, — еще на пятая, т.-е. всего съ 15 долями. Подготовленная цѣлымъ рядомъ постепенныхъ упражненій, точно такъ же наглядныхъ, гдѣ дробь сначала помножается на цѣлое число, потомъ на дробь съ единицей въ числитель, дѣти понимаютъ, что помножить $\frac{2}{3}$ на $\frac{2}{5}$ означаетъ взять двѣ пятыхъ доли отъ $\frac{2}{3}$. Изъ круга съ дѣленіями на три они отрѣзаютъ часть его, составляющую двѣ трети, дѣлятъ ее, въ свою очередь, на 5 частей, берутъ 2 такія части и смотрятъ по кругу съ 15 долями, сколько такихъ долей покрывается этимъ отрѣзкомъ: простое накладываніе убѣждаетъ ихъ въ томъ, что $\frac{2}{5}$ доли отъ куска, составляющаго двѣ тре-

ти круга, все равно, что $\frac{4}{15}$ отъ всего круга (т.-е. что $\frac{2}{3} \times \frac{2}{5} = \frac{4}{15}$), а цѣлый рядъ продѣланныхъ такимъ образомъ задачъ какъ нельзя болѣе убѣдительно приведетъ учениковъ къ заключенію о правилѣ умноженія между собою числителей и знаменателей дробей для полученія произведенія изъ нихъ.

Еще легче, конечно, путемъ дѣленій круга, американскія дѣти знакомятся съ правилами сложенія и вычитанія дробей. Соединяя доли восьмая и четвертая, третьи и пятые, они убѣждаются, что сумму нельзя выразить иначе, какъ приведя дроби къ одному знаменателю точно такъ же, какъ, при этомъ только условіи, можно производить дѣйствіе вычитанія надъ дробями; разъ же это сдѣлано (а превращеніе дробей съ самаго начала очень просто и наглядно вытекаетъ изъ сравненія, напр., половинъ, четвертушекъ, осьмушекъ и т. п. частей круга), то складываемыя или вычитаемыя дроби обращаются какъ бы въ именованныя числа, въ которыхъ слова: пятая, четвертая, — уподобляются словамъ въ родѣ: кружка, футъ и т. п.

Разсматривая знаменателя дроби, какъ наименованіе ея числителя, американцамъ вообще удастся на первое время значительно облегчить дѣтямъ пониманіе дробей. И дѣйствительно, разсуждая аналогично съ ними, мы должны задаться вопросомъ, чѣмъ собственно по отношенію къ аршину, напримѣръ, понятіе объ одной шестнадцатой отличается отъ понятія объ 1 вершкѣ? Вѣдь со словомъ четверть даже прямо связывается въ русскомъ языкѣ представленіе объ известной мѣрѣ длины (и, кромѣ того, также — сыпучихъ тѣлъ), съ отступленіемъ на задній планъ представленія собственно о дробномъ числѣ. — Сообразно съ этимъ, всѣ наиболѣе важныя основныя дроби американцы стараются приуро-

читать къ какимъ-нибудь мѣрамъ длины, вѣса или даже времени. Такъ, соотношеніе англійскихъ „пинты“ и „галлона“, употребляемыхъ и въ Америкѣ для измѣренія жидкостей, даетъ матерьялъ для упражненія надъ *восьмыми* долями, т. е. „пеккъ“ и „бушель“ (мѣры сыпучихъ) — для задачъ надъ *четвертями*, день и недѣля — надъ *седьмыми*, футъ и ярдъ — надъ *третьими*, унція и фунтъ — надъ *шестнадцатыми* долями и т. д., и т. д.

Приведемъ для объясненія вышесказаннаго краткія выписки изъ стенографически занесенныхъ уроковъ ариѳметики въ школахъ гор. Канзаса, штата Миссури. Дословные отчеты эти (которыми намъ уже приходилось пользоваться по вопросу о грамматикѣ въ предыдущей нашей статьѣ) возникли по поводу того, что на засѣданіяхъ извѣстнаго, не разъ упоминаемаго нами Комитета Пятнадцати произошло раздѣленіе мнѣній относительно умѣстности прохожденія дробей въ начальныхъ школахъ. Были члены этого комитета, которые считали, что дроби съ такою же легкостью могутъ проходиться дѣтьми, какъ и цѣлыя числа, и въ подтвержденіе этого мнѣнія одному изъ его защитниковъ, суперинтенденту Гринвуду изъ Канзаса, пришла въ голову мысль распорядиться о стенографической записи цѣлаго ряда уроковъ изъ разныхъ школъ и классовъ своего города. Записи эти (включающія, какъ мы видѣли, кромѣ ариѳметики, еще уроки по родному языку) напечатаны рядомъ съ отчетомъ комитета въ послѣднемъ изданіи Вашингтонскаго Бюро по Народному Образованію (Отчетъ 1893 — 94 г., томъ I, стр. 557 и д.), откуда мы и черпаемъ нижеслѣдующія данныя:

Послѣ того, какъ дѣтямъ показаны въ классѣ кружка величиною въ галлонъ и другая величиною въ пинту, послѣ того, какъ они, собственноручно переливая воду,

убѣдились, что пинта въ 8 разъ меньше галлона, имъ предлагается рядъ вопросовъ, постепенно исчерпывающихъ понятіе — въ примѣненіи къ группѣ *восьмыхъ* долей — о превращеніи дробей, ихъ сложеніи, сокращеніи, вычитаніи и даже дѣленіи ¹⁾.

Вотъ для примѣра по одному изъ цѣлаго ряда иллюстрацій этихъ разнообразныхъ дѣйствій:

Въ половинѣ галлона сколько заключается четвертей? (Задача на превращеніе дробей).

Одна четверть галлона и одна восьмая какою составятъ часть галлона? (Задача на сложеніе).

Въ шести восьмыхъ галлона сколько будетъ четвертей галлона? (Задача на сокращеніе).

Если отъ половины галлона отнять одну восьмую галлона, то что останется? (Задача на вычитаніе).

Въ шести восьмыхъ сколько разъ повторяется одна четверть? (Дѣленіе).

И это продѣлываютъ ученики и ученицы 1-го класса, пробывшіе въ школѣ (какъ отмѣчено въ стенографическомъ отчетѣ даннаго урока) всего только $6\frac{1}{2}$ мѣсяцевъ.

Въ другихъ канзасскихъ школахъ именованнымъ числомъ пользуются, кромѣ всѣхъ вышеперечисленныхъ дѣйствій, также для подведенія дробей къ общему знаменателю. Приведемъ одинъ примѣръ для большей ясности, въ переводѣ на русскія мѣры. Если бы требовалось привести къ общему знаменателю дроби $\frac{5}{8}$ и $\frac{1}{16}$, хотя бы для того, чтобы рѣшить задачу $\frac{5}{8} + \frac{1}{16}$, то слѣдовало бы выбрать за руководящую единицу вершокъ, какъ шестнадцатую долю аршина, и рѣшать за-

¹⁾ Къ умноженію дробей канзасскіе учителя приступаютъ лишь позднѣе, считая его болѣе труднымъ дѣйствіемъ, чѣмъ дѣленіе.

дачу, какъ будто бы требовалось сложить $\frac{5}{8}$ аршина съ $\frac{1}{16}$ аршина. При этомъ разсужденіе велось бы такъ: $\frac{5}{8}$ арш. равно 10 вершкамъ, $\frac{1}{16}$ аршина = 1 вершку; 10 верш. + 1 верш. = 11 верш.; значить, и $\frac{5}{8}$ арш. + $\frac{1}{16}$ арш. = 11 в. = $\frac{11}{16}$ арш. То же отношеніе вершка и аршина могло бы быть взято въ руководство и для сложения дробей съ знаменателями 4, 8, хотя для нихъ 16-ья доли будутъ не *наименьшимъ* общимъ знаменателемъ. За недостаткомъ мѣръ, которыя бы соотвѣтствовали наименьшему кратному двухъ чиселъ, американцы не затрудняясь берутъ мѣру, вообще являющуюся кратнымъ числомъ по отношенію къ знаменателямъ разсматриваемыхъ дробей. Такъ, рѣшая задачу $\frac{2}{3} + \frac{1}{6}$, напримѣръ, они сводятъ эти дроби на дюймы, *дванадцатая* доли фута, потому что нѣтъ такой мѣры, изъ хорошо знакомыхъ дѣтямъ, которая бы давала примѣръ на *шестая* доли (*наименьшаго* общаго знаменателя данныхъ дробей). Что касается задачъ изъ группы дробей, имѣющихъ общимъ знаменателемъ 10, то руководствомъ для нихъ служатъ *даймы* (американскіе гривенники); для шестнадцатыхъ долей, вмѣсто нашего аршина, у нихъ есть дѣленіе фунта на 16 унцій и, наконецъ, для девятыхъ долей, въ виду отсутствія подходящихъ дѣленій между мѣрами простыми, берется въ основаніе *кубическій ярдъ*, который заключаетъ въ себѣ 3 фута въ кубѣ, слѣдовательно, *9 кубическихъ футовъ*. Этимъ исчерпываются всѣ группы дробей изъ наиболѣе существенныхъ и становится возможнымъ легко рѣшить задачи въ родѣ: $\frac{2}{3} + \frac{1}{6}$ (или $\frac{2}{3} - \frac{1}{6}$), $\frac{1}{2} + \frac{1}{5}$ (или $\frac{1}{2} - \frac{1}{5}$), $\frac{5}{8} + \frac{3}{16}$ (или $\frac{5}{8} - \frac{3}{16}$) и $\frac{2}{3} + \frac{1}{9}$ (или $\frac{2}{3} - \frac{1}{9}$). Тотъ же приѣмъ пере-

вода дробей въ соответствующую единицу мѣры помогаетъ и при рѣшеніи задачъ на умноженіе и дѣленіе, несмотря на то, что въ этихъ случаяхъ, по правиламъ отвлеченной ариѳметики, не является безусловно необходимымъ подведеніе дробей подъ одного общаго знаменателя.

Въ канзасскихъ стенографическихъ отчетахъ значится, между прочимъ, задача на дѣленіе *тринадцати шестнадцатыхъ* на *три шестнадцатыхъ* (см. стр. 571 отчета). Для облегченія этого дѣйствія одна шестнадцатая доля уподобляется тамъ одной *униціи*; мы же одинаково удобно могли бы взять изъ нашихъ мѣръ вершковъ, и тогда данная задача, обратившись въ задачу на именованныя числа, дала бы:

$$13 \text{ вершковъ} : 3 \text{ вершка} = 4\frac{1}{3}.$$

Аналогично съ этимъ будутъ рѣшаться задачи на умноженіе: такъ, напр., $\frac{3}{4} \times \frac{1}{4}$, представленное въ видѣ: $\frac{3}{4}$ арш. $\times \frac{1}{4}$, или 12 в. $\times \frac{1}{4}$, дастъ въ результатѣ 3 вершка, которыя, обратно, могутъ быть выражены какъ $\frac{3}{16}$ аршина; (отсюда $\frac{3}{4} \times \frac{1}{4} = \frac{3}{16}$); или, какъ это нѣсколько иначе представлено въ образцахъ канзасскихъ уроковъ, $\frac{1}{4} \times \frac{1}{3}$, на примѣръ, переведенныя на фута, вызоветь слѣдующее разсужденіе: $\frac{1}{4}$ фута равняется 3 дюймамъ; но 1 дюймъ есть не что иное, какъ двѣнадцатая часть фута; слѣдовательно 3 дюйма = $\frac{3}{12}$ фута, а третья часть этого будетъ $\frac{1}{12}$ фута.

Въ американскихъ педагогическихъ изданіяхъ, впрочемъ, изрѣдка появляется протестъ противъ подобнаго трактованія дробей, какъ именованныхъ чиселъ. Журналъ „The Public School Journal“, напр., (за іюнь

1895 г.) указываетъ на то, что дробь въ ея настоящемъ математическомъ значеніи выражаетъ собою не число долей извѣстнаго наименованія, а соотношеніе двухъ чиселъ между собою, такъ что $\frac{3}{5}$, напимѣръ, не есть три пятыхъ долей, а служить только выраженіемъ для взаимнаго соотношенія двухъ чиселъ 3 и 5, а такое понятіе не можетъ еще быть доступно раннему возрасту дѣтей, а потому дробь и не должна, по мнѣнію отдѣльныхъ педагоговъ, вводиться въ курсъ начальной ариѳметики. На это, однако, можно замѣтить, что разъ правила дѣйствія надъ дробями остаются одни и тѣ же, будутъ ли они изучаемы какъ именованныя числа, или какъ чисто отвлеченное понятіе количественнаго соотношенія чиселъ; разъ приемы, выработанные самими дѣтьми изъ разсмотрѣнія дробей, какъ долей извѣстнаго названія, примѣнимы и вообще къ дробямъ; разъ, однимъ словомъ, черезъ это не происходитъ никакихъ ошибокъ, которыя бы слѣдовало потомъ переправлять, то и не должно быть возраженія противъ того, чтобы до перехода къ болѣе трудному отвлеченному понятію о дробѣ, какъ объ указателѣ *отношенія*, дѣти освоились съ дробью въ ея конкретномъ значеніи извѣстной *доли*, или числа долей, тѣмъ болѣе, что въ практической жизни она какъ разъ имѣетъ это послѣднее значеніе. Да и учебники ариѳметики, въ томъ числѣ и наши русскіе, повидимому, не противорѣчатъ такому трактованію дробей. Вотъ какъ, напр., опредѣляется дробное число въ „Систематическомъ курсѣ ариѳметики“ А. Киселева (стр. 100): „Всякое число одинаковыхъ, *долей* единицы, сопровождаемое *названіемъ*, указывающимъ, сколько такихъ долей заключается въ цѣлой единицѣ, называется *дробью!*!“

Приведенные выше образцы задачъ изъ канзасскихъ

школь рѣшались дѣтьми, учившимися меньше года, и рѣшались потому, что дроби были представлены имъ въ болѣе доступной формѣ именованныхъ чиселъ. И такое раннее введеніе дробей въ курсъ ариѳметики замѣчается не въ однихъ только школахъ этого города. Какъ читаемъ въ одномъ изъ послѣднихъ номеровъ американскаго журнала *The School Journal*, самый примѣръ такого отношенія къ дробямъ взятъ Канзасомъ съ городскихъ училищъ Чикаго, съ которыми всѣ американскіе педагоги имѣли случай близко познакомиться во время съѣзда на всемирной выставкѣ 1893 года. И это вполне совпадаетъ съ моими личными впечатлѣніями. Американцы, повидимому, съ самаго начала рассматриваютъ ариѳметическое число съ точки зрѣнія его двойкаго свойства — его дѣлимости какъ и умножаемости: ребенокъ одновременно узнаетъ (какъ говорится въ одной американской статьѣ по этому вопросу) объ единицѣ, о ея частяхъ и о двухъ, трехъ, четырехъ единицахъ. Вслѣдствіе такого параллельно идущаго изученія числа, такъ сказать, въ обѣ стороны — въ сторону его повторенія и въ сторону дробленія (чему, несомнѣнно, помогаютъ всѣ вышеописанные приемы наглядности), вы можете легко застать самый младшій классъ американскаго народнаго училища за рѣшеніемъ слѣдующихъ задачъ: сколько будетъ $\frac{1}{6} + \frac{1}{3}$? сколько *двѣнадцатыхъ* въ одной *шестой*? $\frac{1}{4} + \frac{2}{4} + \frac{1}{4} = ?$ И это будетъ рѣшаться дѣтьми 6—7 лѣтъ, составляющими обыкновенный возрастъ въ Америкѣ учениковъ 1-го класса.

Не слѣдуетъ, однако, заключать отсюда, чтобы въ тамошнихъ школахъ особенно торопились какъ можно скорѣе начинитъ дѣтей ариѳметическими знаніями. Какъ отмѣчено было нами раньше относительно преподаванія чтенія и письма, американскіе педагоги, вполне дорожа

временемъ учащихся, съ другой стороны постоянно опасаются форсировать ихъ способности и даже, въ нѣкоторыхъ отношеніяхъ, проявляютъ гораздо болѣе тихій, медленный темпъ преподаванія, чѣмъ тотъ, который принять, напр., въ нашихъ русскихъ школахъ. То же замѣчаемъ мы и въ ариѳметикѣ: рассчитывая, что медленные шаги въ началѣ обученія дадутъ большую прочность и даже скорость въ его дальнѣйшемъ ходѣ, они долгое время, на примѣръ, держатъ своихъ учениковъ на основательномъ всестороннемъ изученіи каждаго новаго числа въ сравненіи его съ предыдущими числами, и для такого изученія у нихъ выработаны даже весьма своеобразные приемы, представляющіе собою значительный прогрессъ, сравнительно съ подобными же приѣмами по Грубе (или у насъ по Евтушевскому). Вотъ, напр., способъ ознакомленія съ числомъ 8, который употребляется въ школахъ города Чикаго:

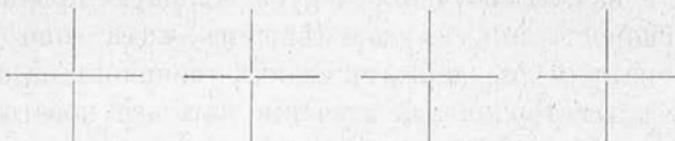
Дѣтямъ даютъ восемь линеекъ (длиною въ 1 футъ) и предлагаютъ построить изъ нихъ квадраты.



Получается 2 квадрата, которые, составляя каждый какъ бы одно цѣлое, гораздо лучше выдѣляютъ число 4 въ его отношеніи къ 8, чѣмъ когда по четыре палочки просто кладется бокъ-о-бокъ (какъ это обыкновенно дѣлается). Для выдѣленія числа 3 изъ 8 дѣти строятъ треугольники, убѣждаясь, что изъ восьми линеекъ выходитъ два треугольника съ остаткомъ въ двѣ линейки:



Наконецъ для выясненія числа двоекъ или паръ въ числѣ 8 строятся изъ линеекъ кресты:



Четыре креста (или четыре пары) вышло изъ восьми линеекъ; слѣдовательно, 2 заключается въ 8 четыре раза, и 8, раздѣленное попарно, даетъ 4, — вотъ выводы, которые будутъ сдѣланы дѣтми; а изъ сравненія рядовъ квадратовъ, треугольниковъ и крестовъ они наглядно увидятъ, что $\frac{1}{2}$ восьми равна $\frac{2}{4}$ восьми (такъ какъ на одинъ квадратъ пошло столько же линеекъ, сколько на два креста), что $\frac{1}{2} + \frac{1}{4} = \frac{3}{4}$, что $\frac{3}{4} - \frac{1}{2} = \frac{1}{4}$ и т. д; они легко поймутъ, наконецъ, что такъ какъ при раскладываніи 8 линеекъ въ видѣ \triangle получилось два цѣлыхъ треугольника, а отъ третьяго только двѣ стороны, то 3 повторяется въ 8-ми $2\frac{2}{3}$ раза.

Нѣсколько въ иномъ видѣ такое же изученіе числа въ его различныхъ комбинаціяхъ продолжается въ Америкѣ и надъ болѣе крупными цифрами (см., напр., въ тѣхъ же канзасскихъ отчетахъ образецъ урока на число 26). Во всякомъ случаѣ, къ рѣшенію задачъ маломальски сложныхъ приступаютъ не раньше какъ послѣ долгихъ упражненій надъ простымъ счетомъ, когда дѣти вполне овладѣютъ числами, которыя могутъ входить въ

эти задачи; и, подобно тому какъ въ урокахъ грамоты весь матерьялъ для чтенія заранѣе бываетъ подготовленъ, такъ что извѣстный отрывокъ читается гладко, безъ запинки,—и въ ариѳметикѣ всѣ дѣйствія, необходимыя для извѣстной задачи, настолько изучены, что уже не представляютъ никакого затрудненія и замедленія и ученикъ рѣшаетъ задачу быстро, не отвлекая своего вниманія отъ самаго хода ея рѣшенія. Въ нашихъ русскихъ школахъ, благодаря нѣкоторой поспѣшности въ первоначальной подготовкѣ по ариѳметикѣ, приходится нерѣдко наблюдать, что дѣти, рѣшая задачу, такъ долго задерживаются надъ самыми простыми дѣйствіями ея (если не дѣлаютъ въ нихъ прямыхъ ошибокъ), что этимъ прерывается самая нить задачи, и утрачивается планъ ея рѣшенія. Наоборотъ, американцы прежде всего стремятся развить у своихъ учениковъ быстрый и вѣрный счетъ, почему долгое время и упражняютъ дѣтей надъ всестороннимъ изученіемъ чиселъ и сравненіемъ ихъ между собой путемъ сложенія, вычитанія, умноженія и дѣленія, пока не разовьется умѣнье быстро схватывать соотношенія чиселъ: такое на видъ замедленіе въ преподаваніи въ концѣ концовъ даетъ въ урокахъ ариѳметики не менѣе быстрые и въ то же время прочные результаты, чѣмъ тѣ, которые получаются отъ такого же медленнаго хода преподаванія родного языка.

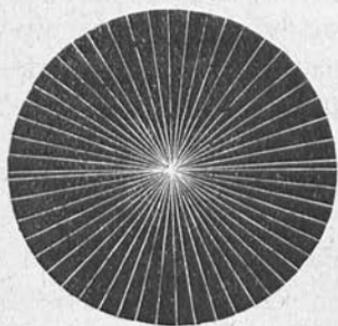
Мы не будемъ останавливаться здѣсь на изложеніи тѣхъ приѣмовъ, которые дѣлаютъ возможнымъ введеніе въ американскихъ школахъ гораздо раньше, чѣмъ у насъ, на ряду съ дробями, и такихъ отдѣловъ ариѳметики, какъ, напр., проценты, тройное правило и т. п. (читатель можетъ познакомиться съ ними изъ тѣхъ же канзасскихъ отчетовъ), и перейдемъ къ другой наиболѣе поразившей насъ чертѣ народной школы Соединенныхъ

Штатовъ, — это включеніе въ ея программу геометріи въ довольно даже большомъ объемѣ. Такое ознакомленіе дѣтей даже ранняго возраста съ этимъ совершенно отсутствующимъ въ нашей начальной школѣ предметомъ достигается главнымъ образомъ благодаря примѣненію къ нему метода не только нагляднаго, но, если можно такъ выразиться, *осязательнаго* обученія. Вотъ, напр., для характеристики этого метода рядъ выписокъ изъ такъ назыв. „конкретной геометріи“ Горнбрука, предназначенной въ руководство американскимъ народнымъ учителямъ. Прежде чѣмъ выставить геометрическую истину, что въ треугольникѣ всякая сторона меньше суммы двухъ другихъ сторонъ, дѣтямъ велятъ нарѣзать бумажныхъ полосокъ и даютъ собственноручно испробовать, можно ли построить треугольникъ изъ полосъ длиною въ 10 дюймовъ, 5 и 5 дюймовъ или 12 д., 6 д. и 6 д., а также задаютъ вопросъ, можно ли сдѣлать треугольникъ, стороны котораго были бы длиною въ 7 д., 8 д. и 9 д., и треугольникъ изъ 4 д., 5 д. и 10 д.; личнымъ опытомъ надъ бумажками ученики убѣждаются, что одна сторона треугольника какой бы она ни была, не можетъ быть ни равна, ни больше суммы двухъ другихъ сторонъ, и уже послѣ такого *осязательнаго* демонстрированія этой истины, она формулируется въ соответствующее положеніе ¹⁾. Минуя дальше цѣлый рядъ наглядныхъ опытовъ для подготовленія дѣтей къ понятію объ окружности круга, мы приходимъ (въ главѣ II учебника) къ демонстрированію путемъ фактическаго измѣренія круга закона о томъ, что длина окружности нѣсколько болѣе чѣмъ въ три раза превосходитъ длину діаметра даннаго круга. Отвлеченное, умозрительное объясненіе этого соотношенія оставляется до прохожде-

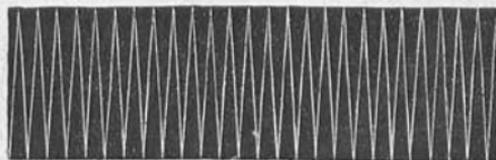
¹⁾ Concrete Geometry for Beginners. By A. R. Hornbrook, стр. 61.

нія того, что американцы называютъ, въ отличіе отъ конкретной геометріи, „доказательной геометріей“ (Demonstrative Geometry); теперь же дѣтямъ прямо дается сдѣлать кругъ радіусомъ $3\frac{1}{2}$ дюйма (т.-е. съ діаметромъ въ 7 д.); при измѣреніи его окружности получится почти 22 дюйма, и дробь $\frac{22}{7}$, которою обыкновенно приблизительно выражаютъ величину окружности сравнительно съ діаметромъ, естественно получится дѣтьми изъ имѣющагося въ ихъ рукахъ, сдѣланнаго ими самими круга.

Также наглядно-осязательно доказывается истина, что плоскость круга равняется произведенію половины окружности его на радіусъ. Для демонстраціи этой теоремы въ Америкѣ существуетъ, между прочимъ, въ продажѣ слѣдующее учебное пособие (изобрѣтеніе нѣкогого L. W Parish):



Фиг. 1.

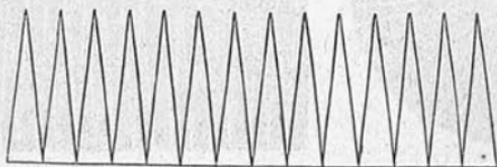


Фиг. 2.

Оно состоитъ изъ цѣлаго ряда секторовъ (или треугольничковъ), связанныхъ при ихъ основаніи складными подвижными скрѣпками, которыя даютъ возможность свертывать и развертывать эти секторы по мѣрѣ надобности. Сложенные вмѣстѣ они могутъ составить двѣ половины круга (какъ это показано на фиг. 1). Если же секторы

развернуть, то получатся двѣ гребнеобразныя фигуры, которыя, плотно вдвинутыя своими зубцами одна въ другую, дадутъ прямоугольникъ (фиг. 2). Основаніе этого прямоугольника, очевидно, будетъ равно половинѣ окружности круга, а высота—его радіусу, а такъ какъ поверхность его получится отъ умноженія этого основанія на высоту, то, слѣдовательно, и поверхность круга, изъ котораго составилъ данный прямоугольникъ, будетъ равняться произведенію половины окружности на радіусъ.

Но и безъ этого покупного учебнаго пособія американцы умудряются такъ наглядно, собственными средствами, имѣющимися въ рукахъ у каждаго ребенка демонстрировать ту же теорему. Такъ, возвращаясь къ учебнику Горнбрука, мы видимъ, что, для подготовки учениковъ къ выводу относительно величины поверхности круга, въ него вписывается многоугольникъ съ возможно малыми сторонами; потомъ, сдѣланный изъ бумаги или тонкаго картона кругъ разрѣзывается на цѣлый рядъ мелкихъ секторовъ, сообразно слѣдующему рисунку:

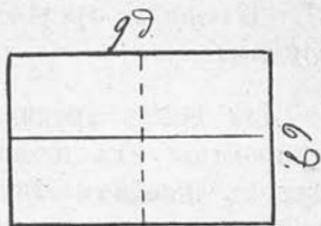


Общимъ основаніемъ получившагося ряда какъ бы равнобедренныхъ треугольниковъ будетъ окружность круга, а высотой—его радіусъ: отсюда, на основаніи извѣстнаго уже дѣтямъ разчета площади треугольника, получается опредѣленіе поверхности всѣхъ этихъ секторовъ половиною произведенія окружности на радіусъ. Что такой способъ изученія площади круга дѣйстви-

тельно употребляется въ Америкѣ въ этомъ могъ убѣдиться всякій посѣщавшій школьный отдѣлъ Чикагской выставки, на которой можно было видѣть, въ числѣ рисунковъ школьниковъ, цѣлый рядъ иллюстрацій подобнаго развертыванія и разрѣзыванія круга.

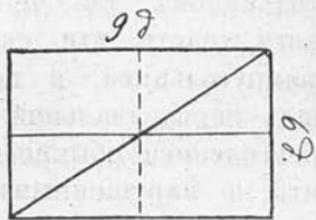
Посмотримъ теперь, какъ тѣмъ же нагляднымъ способомъ опредѣляется въ американскихъ школахъ площадь треугольника. Въ примѣненіи къ частному случаю *прямоугольнаго* треугольника вотъ, напр., урокъ, взятый изъ не разъ упоминаемыхъ отчетовъ школъ г. Канзаса (Rep. of the Commiss. of Educ. 1893—94, стр. 590):

В. Если я слою бумагу, въ которой имѣется 54 кв. дюйма, вдвое, то сколько будетъ кв. дюймовъ въ каждой половинѣ? — *О.* Двадцать семь дюймовъ.



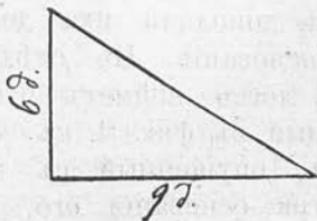
В. Какъ можно иначе сложить бумагу пополамъ. — *О.* Отъ угла до угла вкось.

В. Какая тогда получится фигура? — *О.* Треугольникъ.



В. Каково будетъ отношеніе этого треугольника къ нашему прямоугольнику? — *О.* Онъ будетъ составлять половину его.

В. Но если длина прямоугольника будетъ 9 д., а ширина 6 д., то складывая его послѣднимъ способомъ, у насъ вѣдь остается та же длина и та же ширина; а между тѣмъ вы мнѣ говорите, что получившаяся площадь будетъ равняться только 27 кв. дюймамъ.

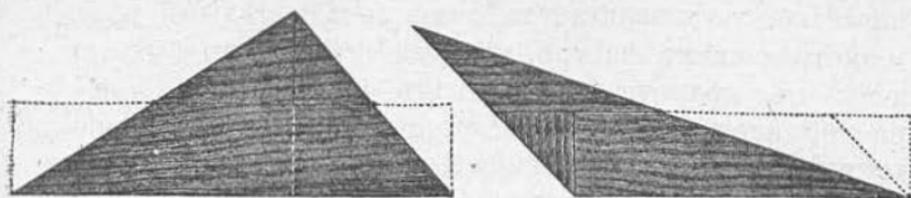


Какъ же намъ изъ этого факта найти правило для опредѣленія площади треугольника? — *О.* Надо помножить длину на ширину и раздѣлить на два.

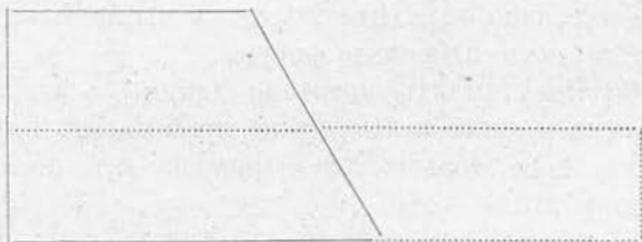
В. Замѣнивши слово длина словомъ основаніе, а слово ширина словомъ высота, какъ мы теперь опредѣлимъ площадь треугольника? — *О.* Умноженіемъ основанія на половину высоты.

В. Опредѣлите площадь треугольника, который имѣетъ основаніе въ 9 дюймовъ при высотѣ въ 6 дюймовъ? — *О.* 9 помноженное на половину шести равно 27. Площадь треугольника будетъ равняться 27 кв. дюймамъ.

Для всѣхъ другихъ треугольниковъ способъ демонстраціи ихъ площади, какъ мнѣ пришлось лично видѣть въ школахъ Чикаго и Нью-Йорка, состоитъ точно также въ непосредственномъ сравненіи ихъ съ прямоугольникомъ, для чего треугольникъ разрѣзывается на части, части эти складываются вновь уже въ формѣ прямоугольника, и по его площади опредѣляется площадь первоначальной фигуры. При такомъ разрѣзываніи треугольника обыкновенно стараются основаніе его оставить не нарушеннымъ, а по высотѣ онъ складывается пополамъ, верхушка отрѣзается и затѣмъ по частямъ укладывается около краевъ нижней половины треугольника, дополняя ихъ до прямоугольника, имѣющаго то же основаніе. По слѣдующимъ двумъ фигурамъ читатель легко пойметъ этотъ наглядный способъ, примененный въ фиг. 1 къ тому случаю, когда перпендикуляръ, опущенный съ вершины треугольника падаетъ внутри основанія его, а въ фиг. 2 — къ тому случаю, когда онъ падаетъ внѣ его:



Рисунки эти взяты изъ объявленія о соотвѣтствующемъ учебномъ пособіи, имѣющемся въ американской торговлѣ. Къ сожалѣнію, я не могу изобразить здѣсь привезенныхъ мною вырѣзокъ, сдѣланныхъ, на манеръ указаннаго, самими школьниками; скажу только, что тотъ же способъ обращенія въ прямоугольникъ путемъ разрѣзыванія фигуръ и новаго расположенія ихъ употреблялся при мнѣ, кромѣ треугольниковъ, еще для опредѣленія, напр., площади трапецоида, и дѣти воочію убѣждались, что трапецоидъ равняется прямоугольнику, основаніемъ котораго взята сумма параллельныхъ сторонъ, а высотой—половина высоты трапецоида.



То, что изображено здѣсь рисункомъ, вырѣзалось ножницами изъ бумаги, и съ помощью тѣхъ же ножницъ ученики обращали начерченный ими трапецоидъ въ форму прямоугольную, изъ которой уже и выводили расчетъ его площади.

Такимъ образомъ, вполне осязательно, а не только

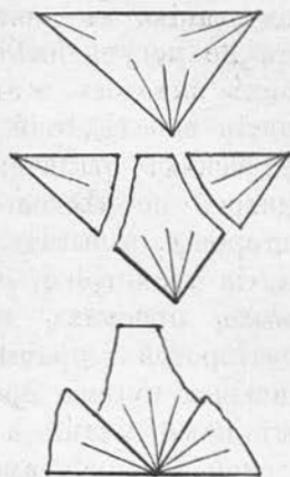
наглядно, устанавливается связь между цѣлымъ рядомъ геометрическихъ фигуръ, которыя всѣ могутъ быть сведены къ прямоугольнику, какъ наиболѣе легко измѣряемой плоскости. Что касается самого прямоугольника, то мы видимъ изъ учебника Горнбрука, напримѣръ, что для его измѣренія употребляется цѣлый рядъ подготовительныхъ работъ въ видѣ построения самими учениками прямоугольниковъ разной величины и формы изъ какой-нибудь единицы квадратной мѣры — \square сантиметра, \square дюйма и т. п. Дѣтямъ даютъ плитки (величиною, напр., въ \square дюймъ) и предлагаютъ вплотную класть 3 ряда такихъ плитокъ по 8 плитокъ въ каждомъ рядѣ. Получается прямоугольникъ, въ которомъ дѣти насчитываютъ 24 \square дюйма и, собравши такимъ же образомъ изъ разныхъ квадратныхъ мѣръ цѣлый рядъ прямоугольниковъ, они сами выводятъ общее правило, что площадь прямоугольника равняется произведенію основанія его на высоту; они убѣждаются, что этимъ произведеніемъ измѣряется любой прямоугольникъ, а по площади прямоугольника ученики также просто — наглядно опредѣляютъ, какъ мы видѣли, поверхность и другихъ плоскихъ фигуръ.

Чтобы не утомлять читателя длиннымъ изложеніемъ американскаго способа *конкретно* преподавать геометрію, приведемъ еще только два примѣра изъ любопытной книги Горнбрука:

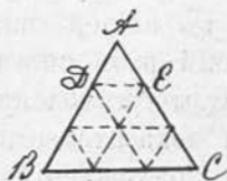
Дѣти чертятъ и затѣмъ вырѣзаютъ треугольникъ, предварительно обозначивши углы разнымъ числомъ черточекъ, на подобіе прилагаемаго рисунка. Затѣмъ они отрѣзаютъ два угла и ставятъ ихъ рядомъ съ третьимъ. Они убѣждаются, что углы будутъ имѣть свою вершину въ общей точкѣ и что они будутъ лежать всѣ по одну сторону прямой линіи, т.-е. составлять 180 градусовъ,

или будутъ равны двумъ прямымъ угламъ: отсюда — правило относительно суммы угловъ въ треугольникахъ.

Или, напримѣръ: для вывода соотношенія площади подобныхъ треугольниковъ изъ соотношенія ихъ сторонъ, дѣлается равно-сторонній $\triangle ABC$, стороны котораго, по условію, въ 3 раза длиннѣе сторонъ подобнаго ему треугольника ADE , и отношеніе между ихъ поверхностями наглядно выводится изъ накладыванія меньшаго \triangle на бѣльшій или изъ складыванія большаго треугольника, согласно указаннымъ на рисункѣ линіямъ.



Приемы эти, которыми изобилуетъ разсматриваемое нами руководство, вызваны на свѣтъ, какъ говорится въ предисловіи къ нему, личнымъ преподавательскимъ опытомъ его автора, которому не разъ приходилось слышать отъ своихъ учениковъ, при непониманіи ими



какого-нибудь положенія изъ геометріи: „Если вы мнѣ покажете это на предметѣ, я, можетъ быть, пойму“; и вотъ это-то показываніе на предметахъ или, точнѣе, выводъ правилъ изъ предварительнаго изученія предметовъ и составляетъ базисъ конкретнаго преподаванія геометріи, благодаря которому эта отрасль знанія не только можетъ быть введена довольно рано въ курсъ народной школы, но, кромѣ того, теряетъ характеръ чего-то обособленнаго, какъ будто кѣмъ-то выдуманнаго и измышленнаго, и, наоборотъ, приводится въ пря-

мую связь съ обыденными наблюденіями учениковъ. Математическія истины такъ же, какъ и правила ариометрики, сводятся, благодаря такому конкретному ихъ трактованію, къ понятіямъ настолько очевиднымъ, что дѣти не могутъ имѣть и тѣни сомнѣнія въ правильности своихъ выводовъ, и это даетъ имъ прочное основаніе для занятія впослѣдствіи геометріей уже въ смыслѣ чисто логическихъ, отвлеченныхъ умозаключеній. Кому не приходилось по нѣсколько разъ въ жизни, несмотря на повторенія, забывать, при исключительно теоретическомъ занятіи геометріей, основы и доказательства различныхъ, самыхъ простыхъ даже теоремъ, хотя бы извѣстной Пифагоровой теоремы? Между тѣмъ, если бы хоть разъ пришлось путемъ простаго, какъ это дѣлается въ Америкѣ, накладыванія и разрѣзыванія квадратовъ убѣдиться въ этой теоремѣ (американскія руководства и журналы изобилуютъ способами такого нагляднаго доказательства Пифагоровой теоремы), то она настолько запечатлѣлась бы въ нашей памяти, что намъ не приходилось бы всякій разъ снова удостовѣряться въ отношеніи гипотенузы треугольника къ его катетамъ или искать основъ для доказательства этой теоремы. И такой простой способъ нахожденія геометрическихъ истинъ нисколько не мѣшалъ бы болѣе совершенному абстрактному методу математическаго доказательства, какъ не мѣшаетъ, на примѣръ, практическое знакомство съ дробями пониманію дроби въ ея высшемъ алгебраическомъ значеніи. Отвлеченная геометрія, которая въ сущности есть не что иное какъ обобщеніе отдѣльныхъ наблюденій надъ формами и ихъ соотношеніями и приведеніе этихъ наблюденій въ строгую систему логическаго разсужденія, должна, напротивъ, сдѣлаться болѣе понятной, если она покоится на знакомствѣ учениковъ съ конкретной геометріей, которая къ тому же, какъ мы видѣли на

примѣръ Америки, оказывается доступной въ гораздо болѣе раннемъ возрастѣ, чѣмъ наша чисто теоретическая геометрія. При условіи, что уроки геометріи будутъ состоять не изъ отвлеченныхъ выводовъ и не изъ теоретическихъ доказательствъ, а изъ практической иллюстраціи простыхъ свойствъ геометрическихъ фигуръ путемъ разрѣзыванія ихъ на части и различнаго комбинированія чертежей или моделей, — при такомъ условіи, говорилъ еще давно комитетъ по пересмотру средняго образованія („Комитетъ Десяти“, какъ онъ называется въ отличіе отъ болѣе поздняго „Комитета Пятнадцати“), систематическое обученіе геометріи можетъ начаться для ребенка среднихъ способностей уже въ возрастѣ 10 лѣтъ¹⁾. Кромѣ того, въ послѣднее время американцы начинаютъ поговаривать и о болѣе раннемъ введеніи въ школахъ алгебраическихъ понятій и алгебраическихъ способовъ рѣшенія задачъ. Такъ, въ только что названномъ отчетѣ „Комитета Десяти“ говорится, что еще во время изученія ариметики слѣдовало бы ознакомить дѣтей съ буквеннымъ обозначеніемъ величинъ и вообще съ алгебраическимъ способомъ выраженія (отчасти это уже дѣлается даже у насъ, въ смыслѣ, напр., обозначенія искомаго числа черезъ x). Послѣ цѣлаго ряда соответствующихъ задачъ на числа, авторы отчета предлагаютъ задавать дѣтямъ, избѣгая, однако, отрицательныхъ величинъ, слѣдующія, напр., задачи на буквы:

Если одинъ камень вѣситъ p фунтовъ, а другой q , то каковъ будетъ вѣсъ обоихъ камней?

Если квадратный столъ имѣетъ въ длину a футовъ, то какова будетъ его площадь?

¹⁾ Существуетъ даже мнѣніе, что геометрія изъ всѣхъ отдѣловъ математики можетъ считаться наиболѣе первоначальнымъ и что она является болѣе легкимъ и доступнымъ для дѣтей предметомъ, чѣмъ арифметика.

Если a аршинъ сукна стоятъ b рублей, то что будетъ стоить c аршинъ?

Во всякомъ случаѣ, по мнѣнію какъ этого Комитета, такъ и позднѣйшаго „Комитета Пятнадцати“, многія изъ задачъ, значащихся въ курсѣ ариѳметики, гораздо лучше, съ несравненно меньшею потерей времени и большею убѣдительною, могли бы рѣшаться дѣтьми по способу алгебраическому (въ родѣ, напр., задачъ на пропорцію, на проценты, возведеніе въ степень и т. д.); почему и желательно было бы гораздо болѣе раннее ознакомленіе дѣтей съ алгебраическимъ языкомъ и съ нѣкоторыми простѣйшими алгебраическими положеніями, въ родѣ, напр., правилъ простаго уравненія. Этимъ были бы устранены, по мнѣнію многихъ американцевъ, тѣ многочисленные фокусы, уловки и догадки („conundrums“, какъ ихъ называлъ одинъ педагогъ), а также не вытекающіе изъ полнаго убѣжденія дѣтей рецепты рѣшенія задачъ, какими изобилуютъ уроки ариѳметики ¹⁾.

Но въ силу того, что американцы одновременно стремятся съ одной стороны, дорожа школьными годами своихъ учениковъ, давать имъ доступъ къ воз-

¹⁾ См. Report of the Committee on Secondary School Studies, 1892, стр. 111, и Report of the Committee of Fifteen (въ Report of the Commissioner of Education, 1893—94, vol. I), стр. 500. Изъ личнаго опыта надъ русскими учениками мы можемъ указать, на примѣръ, на ту легкость, съ которою могла бы быть рѣшена задача: *„Польздъ проходитъ 57 верстъ въ 3 часа; сколько верстъ пройдетъ онъ въ первый, второй и третій часъ, если каждый разъ будетъ дѣлать на три версты больше?“*; если бы только ребенку дозволено было составить уравненіе $x + (x + 3) + (x + 3 + 3) = 57$, и если бы онъ былъ ознакомленъ съ самыми основными правилами рѣшенія уравненій, безъ чего необходимость предварительнаго вычета 9 верстъ изъ 57 является для него, какъ не разъ приходилось испытать, мало убѣдительною, и онъ производить это дѣйствіе только по рецепту, навязанному ему учителемъ.

можно большому запасу знаній, съ другой — дорожа ихъ силами, не обременять преждевременно мало доступнымъ учебнымъ матерьяломъ,—въ силу этого двойного стремленія, проходящаго черезъ всю ихъ школьную программу, мы, рядомъ съ попытками ранняго введенія геометріи и алгебры, замѣчаемъ, съ другой стороны, ясно выраженную въ послѣднее время тенденцію къ замедленію и даже прямо къ отсроченію преподаванія ариѳметики. Подобно тому, какъ всѣ американскіе педагоги единодушно согласились преподавать грамматику не раньше какъ начиная съ 4-го или 5-го года школьнаго курса, говоритъ извѣстный писатель по школьнымъ вопросамъ Райсъ, и относительно ариѳметики все больше и больше получаетъ силу мнѣніе, что время, отдаваемое на этотъ предметъ—первые три года ученія—можно считать совершенно зря затраченнымъ, и что если бы дѣти начинали серьезное занятіе ариѳметикой въ возрастѣ 9—10 лѣтъ, то они скоро обогнали бы тѣхъ, кто началъ заниматься ею съ 5—6-ти-лѣтняго возраста (см. американскій журналъ „Forum“, за февраль 1897 года). Конечно, какъ справедливо замѣчаетъ Райсъ, это мнѣніе требуетъ еще подтвержденія цѣлымъ рядомъ сравнительныхъ опытовъ.

Во всякомъ случаѣ, какъ можно видѣть изъ текущей школьной литературы Соединенныхъ Штатовъ Америки, въ основу уроковъ ариѳметики все болѣе и болѣе ставится цѣлый рядъ побочныхъ упражненій, которыя на видъ какъ будто замедляютъ ходъ этихъ уроковъ, въ сущности же готовятъ дѣтей къ болѣе сознательному прохожденію ариѳметики подобно тому, какъ долгія бесѣды на урокахъ грамоты готовятъ учениковъ къ сознательному чтенію. Американцы разсуждаютъ по этому вопросу слѣдующимъ образомъ:

Ариѳметика есть наука о величинѣ, величина же

есть понятіе, вытекающее изъ измѣренія предметовъ, изъ ихъ сравненія между собою. Такъ (приводится однимъ писателемъ примѣръ), говоря, что мой столъ имѣетъ длину 4 фута, я воображаю себѣ его измѣреннымъ линейкой въ 1 футъ, или сравниваемымъ съ 1 футомъ... Поэтому, въ основѣ уроковъ ариѳметики должны лежать упражненія въ сравненіи предметовъ, въ измѣреніи ихъ глазомъ или мускульнымъ движеніемъ. Но для этого необходимо развить въ ребенкѣ умѣнье пользоваться своимъ глазомъ и давать оцѣнку своимъ мускульнымъ движеніямъ. А это логически приводитъ къ необходимости вообще заняться упражненіемъ внѣшнихъ чувствъ ребенка, поддерживая его естественное стремленіе все ощупывать, разсматривать, размѣривать.. Къ отдѣлу ариѳметики въ нѣкоторыхъ американскихъ школахъ присоединяются поэтому особаго рода занятія, состоящія изъ сравненія предметовъ— сначала съ точки зрѣнія ихъ формы, затѣмъ— цвѣта, даже звука и тяжести и, наконецъ, размѣра; дѣти постепенно приучаются какъ бы отвлекать отъ предметовъ эти отдѣльныя свойства ихъ, подготовляясь, такимъ образомъ, и къ отвлеченію понятія о числѣ, о счетѣ предметовъ.

Бостонскій школьный журналъ *The Primary Education* въ своихъ послѣднихъ номерахъ (съ января 1897 года) представляетъ намъ подробный образчикъ такого упражненія для всѣхъ пяти чувствъ (подготовительно къ урокамъ ариѳметики), практикуемаго преимущественно въ г. Чикаго, съ котораго, какъ мы видѣли, берутъ примѣръ въ дѣлѣ ариѳметики, послѣ его выставки 1893 года, и многіе другіе города и штаты Америки. Мы не будемъ излагать здѣсь всего содержанія этихъ уроковъ, тѣмъ болѣе, что читатель можетъ познакомиться съ ними, между прочимъ, и по недавно вышедшему руководству: „*The New Arithmetic*“ by

W. Speer, Assistant Superintendent of Schools, Chicago. Приведемъ только, чтобы намѣтить характеръ этихъ любопытныхъ занятій, образецъ упражненія дѣтей надъ распознаваніемъ звуковъ не только музыкальныхъ, но и принадлежащихъ разнымъ предметамъ. Вотъ этотъ урокъ:

Учитель пользуется камертономъ или, въ счастливомъ случаѣ, роялю, чтобы познакомить дѣтей съ разными звуками. Сначала онъ беретъ среднее *c*, затѣмъ верхнее *c* и спрашиваетъ, ниже или выше второй звукъ сравнительно съ первымъ. Затѣмъ онъ предлагаетъ спѣть послѣднюю ноту, и ноту слѣдующую за нею. Потомъ онъ опять возвращается къ среднему *c*, предлагаетъ дѣтямъ представить себѣ его и пропѣть. Затѣмъ онъ ударяетъ одинъ за другимъ, напр., *c* и *g*, и спрашиваетъ, который звукъ выше; затѣмъ учитель беретъ три звука подъ рядъ, между которыми ученики должны указать самый низкій... Дѣти поютъ какую-нибудь ноту, напр. *g*. Учитель беретъ ее на фортепіано (или камертономъ) и спрашиваетъ, похожъ ли этотъ звукъ на только что пропѣтый.

На столъ ставятся разные предметы, скажемъ, звонокъ, жестяная кружка и стеклянная банка. На глазахъ дѣтей учитель ударяетъ одинъ за другимъ эти предметы. Затѣмъ они загораживаются чѣмъ-нибудь, учитель опять ударяетъ по нимъ уже невидимо для дѣтей, и они по звуку должны узнавать, какого предмета онъ касается.

Далѣе: съ закрытыми глазами ученики должны узнавать по звуку, какую монету учитель бросаетъ на полъ, катитъ ли онъ по полу шаръ или цилиндръ, что онъ дѣлаетъ съ бумагой, рѣжетъ ли или разрываетъ ее, въ какомъ направленіи онъ идетъ по комнатѣ и т. п.

Ученики закрываютъ глаза; кому-нибудь велятъ за-

говорить, и классъ по голосу узнаеть даннаго ученика, указываетъ направленіе, откуда донеслось сказанное, затѣмъ отдѣльныя лица узнаются по пѣнію и даже, при совмѣстномъ пѣніи нѣсколькихъ учениковъ, узнается число участвующихъ голосовъ и т. д., и т. д.

Замѣтимъ здѣсь, что этотъ способъ какъ бы устраненія одного органа чувствъ для лучшаго функціонированія другихъ нерѣдко практикуется при чикагской системѣ. Напримѣръ, для упражненія въ осязаніи дѣти при ощупываніи предметовъ закрываютъ глаза, приучаясь въ своемъ сужденіи о ихъ величинѣ, матерьялѣ, сравнительной легкости или тяжести, полагаться единственно только на свое мускульное чувство.

Послѣднимъ упражненіемъ въ рядѣ намѣчаемыхъ журналомъ Primary Education уроковъ является уже болѣе близкая къ цѣлямъ изученія ариѳметики оцѣнка глазомъ величины разныхъ предметовъ. Сначала это дѣлается въ неопредѣленныхъ чертахъ, безъ точнаго числового обозначенія сравнительной величины предметовъ (дѣти говорятъ только по глазомѣру, какой, напр., кубъ, или шаръ, или квадратъ меньше, какой больше, или выдѣляютъ изъ цѣлаго ряда предметовъ тѣ, которые имъ кажутся одной величины); впослѣдствіи же, послѣ цѣлаго ряда параллельныхъ наблюденій, измѣреній, построений и т. п., дѣти переходятъ къ болѣе опредѣленному обозначенію величины предметовъ въ сравненіи одного съ другимъ, и понятіе о числѣ изъ этихъ упражненій выступаетъ передъ ихъ сознаниемъ въ его истинномъ значеніи результата сравненія какой-нибудь величины съ другою, признаваемою за единицу.

Для достиженія этой цѣли американскіе педагоги новаго направленія не жалѣютъ потратить время на долгую подготовку своихъ учениковъ къ усвоенію отвле-

ченнаго понятія о величинѣ, въ надеждѣ, — что такъ потраченное время сторицею вознаградится болѣе сознательнымъ въ послѣдствіи отношеніемъ дѣтей къ ариѳметическимъ и вообще математическимъ законамъ, подобно тому какъ долгая подготовка на урокахъ грамоты, предшествующая чтенію, отнюдь не заставляетъ американцевъ опасаться за своевременный успѣхъ этого предмета. „Не торопись“, вотъ въ буквальномъ переводѣ девизъ, выставленный, какъ совѣтъ учителю, въ приведенныхъ нами только что урокахъ подготовительной ариѳметики. „Начало идетъ медленно“, говоритъ составитель этихъ уроковъ, „но если ребенокъ имѣетъ возможность самъ дѣлать сравненія и измѣренія, то медленность эта въ концѣ концовъ замѣнится скоростью“.

Если читатель припомнитъ тѣ замѣчательно успѣшные уроки по ариѳметикѣ, которые записаны были еще въ младшихъ классахъ канзасскихъ школъ, и въ основу которыхъ, по сознанію самихъ канзасцевъ, была взята именно чикагская вышеописанная система преподаванія, то онъ и самъ согласится съ только что приведеннымъ мнѣніемъ американскаго педагога; лучшимъ выраженіемъ этого взгляда могла бы служить, — если бы ея смыслъ не понимался зачастую превратно, — русская поговорка: „Тише ѣдешь, дальше будешь“.

ГЛАВА ШЕСТАЯ.

Рисование: *Развитіе глаза*, какъ главная задача уроковъ рисованія.—Единогласныя похвалы американскому школьному рисованію.—Различіе рисованія въ общеобразовательной школѣ отъ рисованія въ технической школѣ.—Характеръ бѣлаго изображенія разныхъ предметовъ.—Грубые рисунки дѣтей. *Рисованіе съ натуры*. Подражаніе рисунку учителя, а затѣмъ самостоятельныя опыты.—Перемѣщеніе предметовъ.—Дѣло обходится безъ теоріи перспективы.—Затрудненіе относительно постановки классныхъ моделей разрѣшается самымъ методомъ обученія.—Параллель между методами въ рисованіи и чтеніи.—Рисованіе плоскихъ фигуръ не составляетъ основы обученія.—Распространенность въ Америкѣ школьнаго рисованія *съ натуры*. *Липка*, какъ переходный способъ изображенія предметовъ.—Другая подготовительная ступень—*изученіе формъ*.—Осязаніе и ручныя упражненія, какъ средство для ознакомленія съ формами.—Мыльные пузыри и кристаллы, какъ объекты для изученія законовъ образованія формъ. *Изученіе красокъ*.—Варіація ихъ по оттѣнкамъ и по тѣнямъ.—Правила гармоніи красокъ.—Гармоническія сочетанія въ природѣ.—Историческій орнаментъ.—Творчество дѣтей по рисованію орнамента. Стилизація растений.—Фантазія и воображеніе въ рисованіи. *Рисунки, какъ второй языкъ*. Иллюстрація дѣтскихъ тетрадокъ и связь рисованія со всѣми школьными предметами.—Иллюстративныя способности американскаго учительскаго персонала. *Принципъ скорого рисованія*. Упрощенные способы изображенія предметовъ. *Раннее начало обученія рисованію*: преимущество его на основаніи данныхъ психологіи. *Филадельфійская система* рисованія обѣими руками.—Рисованіе движеній по *системѣ Аборна*—Быстрое сниманіе образа съ того, что представляется глазамъ. *Умѣнье рисовать—не что иное, какъ умѣнье видѣть*. Задача школьныхъ уроковъ въ этомъ смыслѣ и условія умѣстности рисованія въ ряду общеобразовательныхъ предметовъ.—Ожидаемыя новыя усовершенствованія въ постановкѣ школьнаго рисованія.

Въ концѣ предыдущей статьи нашей объ американской школѣ намъ пришлось говорить (по поводу пре-

подаванія ариѳметики) объ упражненіи глазомѣра ученика, о развитіи его способности видѣть и оцѣнивать форму и размѣры предмета.

Къ тому же умѣнью видѣть предметъ, глазами познавать и измѣрять его, направлены въ сущности и уроки рисованія въ американскихъ народныхъ школахъ. Умѣнье видѣть, въ полномъ смыслѣ этого слова, не дается даромъ; по мнѣнію американцевъ, оно приобрѣтается лишь послѣ цѣлаго ряда образовательныхъ процессовъ. Подобно тому какъ неумѣющей читать не различаетъ на печатной страницѣ ничего кромѣ какой-то пестрой поверхности, подобно этому, говоритъ авторъ одного американскаго руководства, человѣкъ, котораго не учили рисовать, не различаетъ многого изъ того, что брасается въ глаза человѣку, воспитанному на наблюденіи формъ, на ихъ чтеніи и изображеніи ¹⁾. Уроки рисованія, говоритъ другой американскій педагогъ, должны внести порядокъ въ хаосъ дѣтскихъ представленій. Познакомившись съ основными формами и ихъ изображеніемъ, ребенокъ, по объясненію педагога, уже не будетъ озадаченъ тою путаницей линій и поверхностей, которая всюду представляется его глазамъ, ибо во всемъ онъ увидитъ лишь комбинацію и повтореніе извѣстныхъ типичныхъ очертаній. Для юнаго дитяти міръ формъ представляется чѣмъ-то страннымъ, неяснымъ, сложнымъ; и такимъ онъ остается, пока ребенка не научатъ разобраться въ немъ, группировать всѣ безконечныя варіаціи формы въ извѣстные классы и нормы, однимъ словомъ, подвергнуть видимый міръ сознательному разсмотрѣнію ²⁾.

Такая-то чисто воспитательная задача и ставится

¹⁾ Frank Aborn: Elementary Drawing, Claveland, 1892, стр. 8.

²⁾ См. америк. журналъ The Primary Education, June 1897, стр. 246.

главнымъ образомъ рисованію въ американскихъ народныхъ школахъ. Мы не будемъ касаться здѣсь тѣхъ уроковъ рисованія, которые направлены на подготовку специалистовъ-рисовальщиковъ: они учатся въ особыхъ на то училищахъ—профессіональных или техническихъ. Темой нашего изложенія послужить рисованіе, какъ оно поставлено въ американской *общеобразовательной* школѣ и притомъ преимущественно на низшихъ ея ступеняхъ.

По единодушному замѣчанію всѣхъ иностранцевъ, мнѣніемъ которыхъ я старалась провѣрить собственныя впечатлѣнія, рисованіе есть одинъ изъ тѣхъ предметовъ, которые поражаютъ своей необыкновенно интересной и удачной постановкой въ американскихъ школахъ. Укажемъ, напр., на упомянутыхъ нами раньше швейцарцевъ Leclerc и Boos-Jegher, на итальянца Spera (автора брошюры *Il problema del lavoro...*, на которую намъ придется въ будущемъ еще сослаться), на англичанку Page, командированную для изученія американскихъ школъ и недавно напечатавшую отчетъ о нихъ и т. д., и т. д. Австріецъ Шмидгоферъ, авторъ книжки „Школа и учитель въ Сѣверной Америкѣ“, прямо даже говоритъ: „Рисованіе въ американскихъ учебныхъ заведеніяхъ стоитъ выше нашего“. „Въ то время какъ у насъ“, объясняетъ онъ, „ученикъ 4-го класса народной школы рисуетъ по клѣткамъ плоскія фигуры, его американскій ровесникъ изображаетъ съ натуры листья, травы, цвѣты, фрукты, насѣкомыхъ, птицъ, животныхъ и т. п.“¹⁾ Всѣ посѣщавшіе отдѣлъ народнаго образованія на Чикагской всемірной выставкѣ должны были удивляться выложеннымъ тамъ, нерѣдко, весьма удачнымъ рисункамъ самыхъ маленькихъ даже школьниковъ: что рисунки эти не были проявленіемъ только исключитель-

¹⁾ F. Schmidhofer: Schule und Lehrer in Nord-Amerika, 1896.

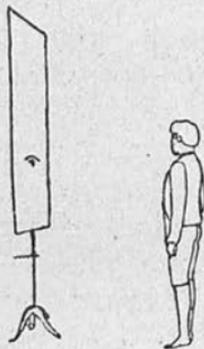
ныхъ талантовъ, видно изъ того, что они лежали цѣлыми массами, по сотнямъ отъ каждой школы. Отъ нихъ американская выставка приобрѣла даже какой-то особый характеръ наглядности и жизненности, выгодно отличавшій ее отъ образовательнаго отдѣла другихъ всемирныхъ выставокъ.

Постараемся объяснить, какими путями американцы достигаютъ этого всѣми признаваемаго превосходства постановки у нихъ школьныхъ уроковъ рисованія.

Прежде всего слѣдуетъ оговориться, что американскіе педагоги болѣе, чѣмъ всѣ другіе, поняли, что отъ рисованія въ общеобразовательной школѣ нельзя требовать одинаковыхъ результатовъ, какъ отъ рисованія въ какомъ-нибудь техническомъ училищѣ или специальной художественной академіи. Точно такъ же какъ въ урокахъ письма при народной школѣ никто не задается цѣлью изготовить каллиграфа-переписчика, а тѣмъ менѣе — писателя, точно такъ же никто не можетъ рассчитывать и уроками рисованія создать изъ ученика народной школы художника или даже вообще профессиональнаго рисовальщика. Въ противоположность къ заведеніямъ спеціальнаго характера, общеобразовательная школа должна цѣнить въ предметѣ рисованія исключительно его значеніе для общаго развитія ребенка. Не рисунокъ важенъ, разсуждаютъ американцы, а то, чему онъ на немъ научится. До сознанія ученика должна дойти въ урокахъ рисованія прежде всего невозможность безусловнаго примѣненія нашихъ представленій о предметѣ къ изображенію его рисункомъ (рисуя столъ, на примѣръ, онъ не можетъ изображать его крышку правильнымъ прямоугольникомъ или чертить линіи ножекъ одинаковой длины); онъ долженъ выяснитъ себѣ зависимость кажущейся величины предмета отъ степени его удаленія отъ насъ и изучитъ измѣненіе вида предметовъ,

вслѣдствіе ли нашего перемѣщенія по отношенію съ ними, или ихъ перемѣщенія по отношенію къ намъ.

Поэтому, всѣ уроки рисованія въ американскихъ школахъ постоянно сопровождаются перестановкой предмета для изображенія его съ разныхъ точекъ зрѣнія. Такъ, напримѣръ, по мысли учителя рисованія въ гор. Клевеландъ, штата Огайо (выставка по рисованію этого города привлекала всеобщее вниманіе въ Чикаго), одно изъ первыхъ упражненій младшихъ классовъ состоитъ



въ томъ, что ставится извѣстная группа предметовъ или лицъ, напр., доска и мальчикъ передъ нею. Дѣти пытаются нарисовать ихъ, при чемъ если кто изъ учениковъ затрудняется, то учитель садится на его мѣсто и быстро набрасываетъ то, что видно оттуда. На все дается 5 минутъ, а затѣмъ группа передвигается, безъ измѣненія, впрочемъ, взаимнаго положенія между доской и мальчикомъ. Дѣти вновь рисуютъ, и

это упражненіе продолжается, пока данная группа не сдѣлаетъ полного оборота и не будетъ нарисована по крайней мѣрѣ въ пяти разныхъ положеніяхъ къ рисующему¹⁾.

Изъ того правила, что каждое такое положеніе рисуется не болѣе пяти минутъ, очевидно, слѣдуетъ заключить, что рисунокъ не можетъ быть иной, какъ бѣглый, нѣсколькими штрихами исполненный; у многихъ учениковъ онъ выйдетъ очень грубымъ, но все-таки набросокъ каждаго болѣе или менѣе передастъ его представленіе о видѣнномъ, а изъ сравнительнаго изображенія разныхъ положеній можно будетъ увидать, постигъ ли ученикъ, хотя бы въ общихъ чертахъ, законы измѣненія вида предметовъ.

¹⁾ Aborn: Elementary Drawing, стр. 9.

Вообще американцы, въ противоположность намъ, нисколько не смущаются въ своихъ урокахъ рисованія грубыми, несовершенными рисунками своихъ учениковъ. Согласно утвержденію эксперта по рисованію въ городѣ Колумбусъ (такъ же штата Огайо), они и не ждутъ отъ ученическихъ рисунковъ той техники и отдѣлки, которая дается человѣку лишь въ старшемъ возрастѣ и послѣ долговременнаго упражненія. „Мы стараемся найти мысль“, говорится въ школьномъ отчетѣ этого города (за 1892 г.), „въ самомъ грубомъ рисункѣ ребенка и всячески поощряемъ его къ дальнѣйшимъ успіямъ въ изображеніи его мысли“. — „Пускай дѣти рисуютъ свободно“, говорится въ другомъ отчетѣ (школы города Бостона за 1893 г.), „на доскѣ или въ своихъ тетрадахъ, рисуютъ все, что имъ захочется и какъ захочется. А затѣмъ уже обратите ихъ вниманіе на технику исполненія, которая для нихъ станетъ тогда гораздо болѣе понятной и доступной“.

Итакъ, самостоятельное, хотя, можетъ быть, и грубое рисованіе ребенка, выражающее извѣстныя мысли его и представленія, — вотъ что рекомендуется какъ основаніе обученія этому предмету въ народной школѣ; техническая сторона рисунка, его безукоризненная правильность и чистота отдѣлки, отступаютъ сравнительно на задній планъ. Въ подробной программѣ для школьнаго рисованія въ штатѣ Массачузетсъ для первой же недѣли и первымъ номеромъ занятія обозначено: свободный эскизъ для изображенія какого-нибудь приключенія или событія во время каникулъ. *Каждый ребенокъ долженъ выразить свою мысль рисункомъ, гласить объясненіе къ этому номеру программы* ¹⁾. Я сама заставляла

¹⁾ См. Fifty ninth Annual Report of the Board of Education, Mass., 1894—95, стр. 420.

въ школахъ города Нью-Йорка упражненія надъ описаніемъ черезъ посредство рисунка разныхъ событій изъ школьной жизни. Однажды, напримѣръ, на другой день послѣ классной прогулки въ нью-іоркскій Центральный паркъ, дѣтямъ предложено было нарисовать на память какую-нибудь часть его, и въ ихъ наброскахъ, дѣйствительно, можно было узнать разные уголки извѣстнаго парка. Одинъ вспоминалъ о зоологическомъ садѣ, входящемъ въ составъ парка, и наивно рисовалъ льва или слона, другой изображалъ аллею, третій — лугъ для игръ, четвертый — площадку съ фонтанами и т. д., и т. д. Нерѣдко черная стѣна американскаго класса бываетъ наполовину заполнена рисунками дѣтей; нѣкоторые изъ этихъ рисунковъ, напр., бордюры для украшенія верха и низа стѣны, исполняются по трафарету, другіе же — свободно отъ руки и по фантазіи ребенка. Увидѣвъ однажды въ числѣ такихъ стѣнныхъ рисунковъ исполненный разноцвѣтнымъ мѣломъ корабль, я спросила, чья эта работа; мнѣ указали на одного маленькаго школьника, и когда я усумнилась, чтобы онъ могъ самостоятельно исполнить ее, то учительница предложила мнѣ заставить его нарисовать другой такой корабль, что онъ и сдѣлалъ на моихъ глазахъ...

Нерѣдко дѣтямъ даютъ изложить рисункомъ впечатлѣніе, полученное ими отъ прочтеннаго литературнаго произведенія. О подобныхъ упражненіяхъ сообщаетъ, напр., отчетъ еще 1892 года школы города Нью-Гэвентъ (штата Коннектикутъ). „Удивительно было наблюдать“, говорится въ этомъ отчетѣ, „какая живая оцѣнка поэмъ Лонгфелло или Виттиера (Whittier) получалась отъ дѣтей даже лѣтъ шести и семи, и какія выразительныя, хотя и грубыя иллюстраціи они дѣлали на своихъ грифельныхъ доскахъ, послѣ того какъ имъ были прочтены эти произведенія поэзіи“. Присутствовавшіе на чикаг-

скомъ конгрессѣ по народному образованію (состоявшемся въ годъ самой выставки) съ интересомъ разсказываютъ о докладѣ нѣкоего молодого профессора Barnes, который показывалъ цѣлый рядъ совсѣмъ простыхъ рисунковъ, сдѣланныхъ дѣтьми разнаго возраста для иллюстраціи поэтическаго отрывка, передъ ними прочтеннаго. Въ эти рисунки, часто курьезные и забавные, какъ сообщаетъ датчанка Кристина Фредериксенъ въ своемъ отчетѣ о конгрессѣ, докладчикъ стумѣлъ вложить глубокой смыслъ и значеніе, и подъ его симпатичнымъ истолкованіемъ работа каждою малютки дѣйствительно выражала впечатлѣніе, которое осталось у него отъ прослушаннаго сочиненія ¹⁾.

„Въ каждой грубой линіи, въ каждой несовершенной формѣ первыхъ рисунковъ дѣтей“, выражался въ томъ же духѣ на чикагскомъ конгрессѣ Генри Вэйли (Bailey), завѣдующій рисованіемъ въ массачузетскихъ школахъ, „мы находимъ мысль и чувство — явное выраженіе духовной жизни ребенка“... „И такое свободное проявленіе мысли ребенка“, продолжаетъ онъ, „слѣдуетъ всегда поощрять, а не задерживать. Надо, чтобы каждый ребенокъ имѣлъ тетрадку, куда бы постоянно набрасывалъ рисунки, единственная задача которыхъ — служить выраженіемъ его жизни и дѣйствій, мысли и чувства: техника на этой ступени образованія“, смѣло добавляетъ онъ, „не имѣетъ значенія“ ²⁾. Одинаковое отношеніе къ рисованію дѣтей замѣчается и со стороны завѣдующаго школами города Чикаго. Въ его отчетѣ, за 1892 г., мы читаемъ, напримѣръ, слѣдующее утвер-

¹⁾ См. перепечатку изъ иностранныхъ отчетовъ объ Америкѣ въ Report of the Commissioner of Education, 1892—93, vol. I. Washington, стр. 643.

²⁾ См. Addresses and Proceedings of the International Congress of Chicago, 1893, стр. 459.

жденіе: „Спеціалістамъ по рисованію пришлось радикально измѣнить свои прежнія, чисто-техническія требованія отъ этого предмета и сдѣлать изъ рисованія преимущественно способъ для свободнаго проявленія мысли ребенка“. „Что же касается его примитивнаго, грубаго рисунка“, говорится дальше, „то надо дать ребенку возможность путемъ практики выработаться изъ своего несовершенства, а этого нельзя достигнуть иначе, какъ постоянно заставляя его давать выраженіе своимъ мыслямъ путемъ рисунка“... (см. стр. 178 и 180 отчета).

Къ такому весьма распространенному, какъ видимъ, воззрѣнію американцевъ на грубые рисунки маленькихъ дѣтей присоединяются и нѣкоторые европейцы, изъ посѣтившихъ Чикагскую выставку 1893 года. Вотъ что, напр., говоритъ по поводу рисованія дѣтей 6—7 лѣтъ въ американскихъ школахъ нѣкто Lagerstedt, представитель Швеціи на выставкѣ. Учениковъ снабжаютъ бумагой и карандашемъ, а часто и красками; затѣмъ кладутъ передъ ними цвѣтокъ, и безъ дальнѣйшаго приготовленія они должны изображать его. Рисунокъ, сдѣланный ребенкомъ, само собою, будетъ крайне примитивенъ, но вѣдь всякая первоначальная работа челоука бываетъ груба, все равно чего бы ни касались наши первыя попытки: работа надъ созиданіемъ чего-нибудь неправильнаго и несовершеннаго въ началѣ есть лучшее средство научиться и напрактиковаться для достиженія лучшихъ результатовъ въ будущемъ ¹⁾.

Изъ всего сказаннаго видно, какой характеръ должно было принять обученіе рисованію въ американскихъ учебныхъ заведеніяхъ. Пріохотивши дѣтей къ этому предмету путемъ поощренія ихъ свободнаго рисованія,

¹⁾ Rep. of the Comm. of Educ. 1892—93, vol. I, стр. 633.

американскіе учителя въ большинствѣ случаевъ приступаютъ прямо къ рисованію съ натуры, и методъ при этомъ употребляемый, весьма простой: дѣти видятъ предметъ и стараются ему подражать рисункомъ, если же затрудняются, то смотрятъ, какъ рисуетъ его учитель. Такъ намѣчается, напримѣръ, начало уроковъ рисованія въ одномъ изъ имѣющихся у меня американскихъ руководствъ (Augsburg: Elementary Drawing simplified). Учи-



тель держитъ въ лѣвой рукѣ шаръ и правой рисуетъ его на доскѣ, сначала голый абрисъ, а затѣмъ, прибавляя нѣсколько штриховъ и, наконецъ, боковую тѣнь. „Дѣти видятъ шаръ и знаютъ, что это за предметъ“ — объясняется въ учебникѣ. „Они видѣли, какъ вы его рисовали, и узнаютъ сходство. Дайте имъ подражать вашему рисунку на ихъ бумажкахъ или грифельныхъ доскахъ, предоставляя, впрочемъ, какъ можно болѣе свободы ихъ индивидуальности“. Для постоянного напоминанія того, какъ долженъ рисоваться шаръ, учитель, по совѣту разбираемаго мною учебника, оставляетъ свой рисунокъ на стѣнѣ класса и на будущее время. Черезъ разсматриваніе способовъ изображенія предмета человекъ косвенно научается и самъ рисовать его; вотъ почему, вѣроятно, въ бостонскихъ школахъ, напр., при обученіи рисованію шарообразныхъ предметовъ, дѣтей поощряютъ собирать изображенія такихъ предметовъ изъ разныхъ торговыхъ рекламъ, сѣмянныхъ каталоговъ и т. п. ¹⁾.

¹⁾ Rep. of the Board of Educ. Mass., 1894—95, стр. 421.

Составляя альбомъ такихъ рисунковъ, дѣти, очевидно, будутъ невольно всматриваться въ нихъ и замѣчать общія черты изображенія яблокъ, лука, рѣпы и вообще предметовъ круглой формы...

Но возвратимся къ учебнику Аугсбурга. Пройдя первоначальную ступень подражанія рисунку учителя, дѣти, согласно этому учебнику, довольно скоро переводятся на непосредственное срисовываніе предметовъ, хотя и тутъ, конечно, дѣло не обходится въ началѣ безъ помощи учителя. Вотъ какъ описывается Аугсбургомъ переходъ къ самостоятельному рисованію, уже не по образцу учителя. „Вы, напр.“, говоритъ онъ, „научили ребенка, какъ рисуется яблоко. Слѣдуя вашему рисунку, онъ изображалъ яблоко большое, яблоко маленькое, яблоко разныхъ формъ. Теперь дайте ребенку въ руку



любое яблоко и пусть онъ нарисуетъ его на доскѣ. Если онъ затрудняется, если у него не хватаетъ довѣрія къ себѣ, возьмите сами яблоко и нарисуйте его, а затѣмъ съ терпѣніемъ ждите, чтобы онъ сдѣлалъ то же“. Такой же приемъ рекомен-

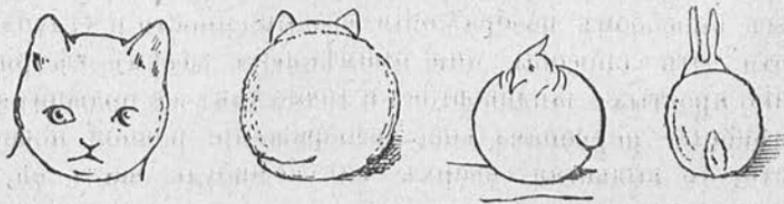
дуется и при рисованіи въ дѣтскихъ тетрадяхъ. Поставивши передъ классомъ какую-нибудь модель для рисованія, учитель обходитъ рядъ учениковъ и, если замѣчаетъ такого, который не знаетъ, что ему дѣлать, то садится на скамейку ученика и быстро набрасываетъ рисунокъ предмета, какъ онъ виденъ съ этого мѣста — и это повторяется, пока ребенокъ цѣлымъ рядомъ опытовъ не приобрѣтетъ умѣнья правильно схватить и перенести на бумагу видъ предмета“. „Когда передъ ученикомъ имѣется два рѣшенія какой-нибудь задачи по рисованію“, читаемъ мы въ другомъ американскомъ руководствѣ: „его собственное и сдѣланное учителемъ, то

онъ самъ сумѣетъ провести сравненіе и сдѣлать должный выводъ изъ него“.

Итакъ, подражаніе въ началѣ и постоянное упражненіе, постоянные опыты впоследствии,—вотъ на чемъ основывается рисованіе съ натуры по мысли американскихъ авторовъ. Чтобы дѣтямъ не надоѣдало по необходимости, часто, долгое упражненіе въ рисованіи одной и той же формы (безъ чего не можетъ получиться сколько-нибудь правильнаго рисунка), учебникъ Аугсбурга указываетъ на нѣкоторые приемы, какъ разнообразить такое упражненіе. Напр., чтобы набить руку дѣтей на

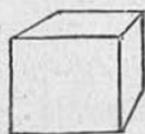


рисованіи круга, который самъ по себѣ для нихъ не представляетъ интереса, прибѣгаютъ даже къ забавамъ въ родѣ превращенія круга въ чайникъ, въ голову ребенка, въ дерево, зайца, курицу и т. п.

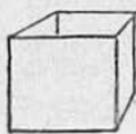


Вообще любопытной чертой предлагаемаго Аугсбургомъ способа преподаванія является какъ бы жизненность рисунка, его легкая измѣняемость и превращае-

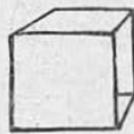
мость. Прослѣживая, напр., главу о рисованіи куба, мы видимъ, что дѣтямъ, изобразившимъ его въ такомъ видѣ,



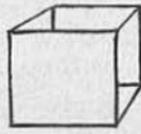
№ 1.



№ 2.



№ 3.

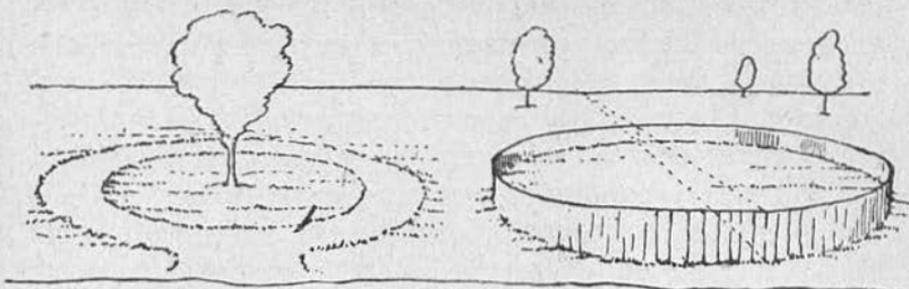


№ 4.

какъ рисунокъ № 1, предлагаютъ представить себѣ, что это ящикъ, и снять крышку съ него, отчего рисунокъ превращается въ № 2. Затѣмъ изъ такого же куба вынимается боковая стѣнка, и получается фигура изображенная № 3, и, наконецъ, изображается ящикъ безъ крышки и безъ стѣнки, что мы видимъ въ № 4.

При рисованіи цилиндра точно такъ же учатъ изображать его сначала закрытымъ на его верхушкѣ, а потомъ открытымъ, полымъ; или же вкладываютъ одинъ цилиндръ въ другой и рисуютъ внутренній цилиндръ то вдвинутымъ, ушедшимъ вглубь, то выдвинутымъ, возвышающимся надъ краями наружнаго цилиндра. Превращая одинъ рисунокъ въ другой (что особенно удобно, замѣтимъ, при рисованіи мѣломъ, такъ какъ онъ легко стирается), дѣти лучше всего знакомятся съ сравнительнымъ способомъ изображенія возвышенности и углубленности. Эти способы они примѣняютъ затѣмъ къ рисованію простыхъ ландшафтовъ и точно такъ же подвергаютъ измѣненію первоначальное изображеніе ровной поверхности, то выдвигая вверхъ какую-нибудь часть ея, то опуская внизъ.

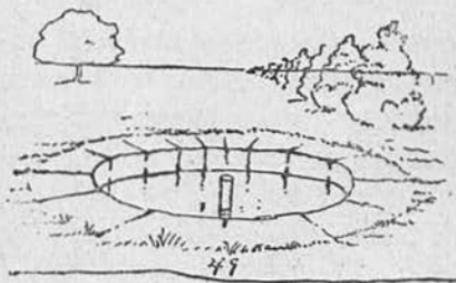
Вотъ, напр., нѣкоторыя задачи на такое превращеніе схематическаго ландшафта, какъ онѣ приводятся въ учебникѣ Аугсбурга:



№ 1.

№ 2.

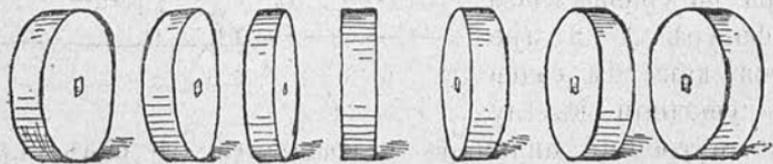
Въ фигурѣ № 1 предполагается опустить середину (которую можно себѣ представить въ видѣ внутренняго цилиндра) до такой глубины чтобы ея не было видно, или, наоборотъ, поднять эту середину (т.-е. какъ бы выдвинуть вверхъ внутренній цилиндръ) вплоть до уровня глаза; въ фигурѣ № 2 надо углубить огороженную площадку въ размѣрѣ, на этотъ разъ, только высоты загородки или, какъ упражненіе другого рода — поднять весь рисунокъ такъ, чтобы верхній край ограды пришелся на уровнѣ глаза; въ фигурѣ № 3 требуется какъ бы выдвинуть ушедшій въ глубину внутренній цилиндръ и возвысить его надъ окружающей почвой ровно настолько, насколько онъ былъ углубленъ и т. д., и т. д. съ вѣчнымъ превращеніемъ одного вида предмета въ другой.



№ 3.

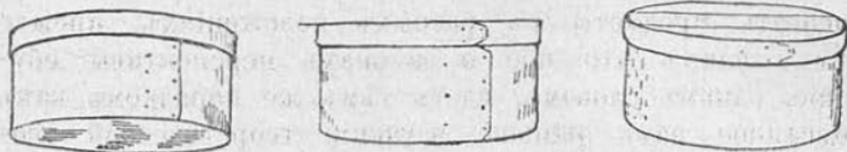
Рисунокъ при такомъ трактованіи не является чѣмъ-то неподвижнымъ и безусловнымъ: онъ живетъ на глазахъ ученика, видоизмѣняясь по мысли и фантазіи

рисующаго. Вообще американскіе преподаватели долго не держатъ своихъ учениковъ на рисованіи предмета въ одномъ и томъ же его положеніи, а, напротивъ, какъ помнимъ изъ примѣра съ классной доской и мальчикомъ, часто передвигаютъ объектъ рисованія, давая возможность ученику самому дѣлать выводы относительно того, какой видъ принимаетъ предметъ въ различныхъ положеніяхъ: отсюда рисующій легко заключаетъ и объ соответствующемъ измѣненіи рисунка. „Если ребенку плохо удастся изображеніе какого-нибудь предмета“, говоритъ раньше цитированный нами Аборнъ, „взвѣсивъ поправки его рисунка, попробуйте видоизмѣнить заданную ему задачу, напр., дайте нарисовать предметъ, въ иномъ, можетъ быть, болѣе легкомъ для начала поворотѣ“. И дѣйствительно, всякій могъ испытать на себѣ, что очень часто рисованіе предмета съ извѣстной точки зрѣнія легче удастся ему послѣ того, какъ онъ попробуетъ рисовать его съ другого мѣста. Такъ, изображеніе прямой полоской круглаго колеса или жернова, стоящаго en face, становится яснымъ и понятнымъ послѣ того, какъ его рисовали въ разной степени полуоборота, какъ это выражено въ слѣдующемъ рисункѣ:



Точно такъ же прямая линія для изображенія круглаго края (въ томъ случаѣ, когда этотъ край приходится на уровнѣ глаза) становится понятной послѣ размѣщенія одного и того же предмета на разной высотѣ отъ рисующаго, въ родѣ, напр., изображенной здѣсь кардонки

для шляпъ, которую можно держать послѣдовательно выше глазъ ученика, въ уровень съ ними и ниже.



На такомъ постоянномъ перемѣщеніи предметовъ вправо и влево, вверхъ и внизъ, и основаны въ сущности уроки рисованія съ натуры въ американскихъ начальныхъ школахъ, и этотъ пріемъ передвиженія модели на глазахъ учениковъ даетъ даже возможность миновать изложенную въ учебникѣ Аугсбурга стадію подражанія рисунку учителя. Дѣти сами, изъ разсматриванія предмета съ разныхъ точекъ зрѣнія, дѣлаютъ выводы относительно способовъ изображенія его. Конечно, рисованіе съ натуры и въ Америкѣ сопровождается нѣкоторыми общими замѣчаніями относительно уровня или горизонта зрѣнія и т. п.; но собственно теорія перспективы въ начальную школу не вводится, а все основывается на непосредственномъ опытѣ ребенка, съ оставленіемъ на позднѣйшей возрастъ всякихъ правилъ и законовъ перспективы. Тогда, при наличности уже практическихъ наблюденій у дѣтей, перспектива пріобрѣтаетъ глубокій смыслъ обобщенія и систематизаціи этихъ наблюденій. При обратномъ порядкѣ обученія, какъ онъ практиковался раньше и въ Америкѣ, не разъ замѣчено было, что человекъ, строго изучившій законы перспективы, оказывался неспособнымъ иногда нарисовать самый простой предметъ, лежащій у него передъ глазами ¹⁾);

¹⁾ Такъ, на чикагскомъ Педагогическомъ Конгрессѣ 1893 года, извѣстная въ Америкѣ писательница въ области школьнаго рисованія, M-rs Mary Dana Hicks изъ Бостона, въ своемъ докладѣ объ

и потому за послѣдніе 10—15 лѣтъ произошелъ поворотъ въ воззрѣніяхъ американцевъ по этому вопросу, и дѣти въ ихъ школахъ научаются теперь видѣть и рисовать предметы въ разныхъ положеніяхъ, прежде чѣмъ знаютъ что-либо о законахъ перспективы: обученіе, однимъ словомъ, идетъ тѣмъ же порядкомъ, какъ описанное нами раньше изученіе теоретической геометріи, въ основу которой полагается геометрія конкретная.

Американскіе уроки рисованія въ начальной школѣ, повторяемъ, состоятъ ни въ чемъ иномъ, какъ въ всестороннемъ разсматриваніи предмета и въ столь же всестороннемъ изображеніи его, съ провѣркой каждый разъ сходства изображенія съ самимъ предметомъ. При этомъ, вопросъ о постановкѣ модели для класснаго преподаванія разрѣшается американцами очень просто. Вопросъ этотъ, какъ мнѣ извѣстно, является нерѣдко камнемъ преткновенія для введенія рисованія съ натуры въ нашихъ школахъ. И дѣйствительно, когда учитель (какъ это обыкновенно дѣлается у насъ) выводитъ составленіе рисунка изъ правилъ перспективы, давая объясненіе одновременно всему классу, то происходитъ большая путаница понятій, если всѣмъ ученикамъ предметъ не представляется въ одномъ и томъ же видѣ; поставитъ же предметъ такъ, чтобы всѣ видѣли его

искусствѣ въ народной школѣ приводила, между прочимъ, слѣдующій любопытный случай: одна слушательница извѣстной художественной школы въ Б., говорила она, которая окончила курсъ съ отмѣткой отлично по „механической перспективѣ“ (instrumental perspective) явилась ко мнѣ однажды съ великимъ затрудненіемъ. Ей надо было нарисовать внутренность сарая и она не знала, какъ изобразить балки—вещь непостижимая, по замѣчанію докладчицы, для человѣка, понимающаго не одну только механическую перспективу, но и связь ея съ видомъ предметовъ. Congr. of Educ. Chicago, 1893, стр. 488.

хотя бы приблизительно съ одинаковой точки зрѣнія, при многочисленности классовъ и другихъ условіяхъ устройства ихъ — совершенно невозможно. И вотъ причина, почему многіе бросаютъ этотъ отдѣлъ преподаванія, и обращаются къ орнаментальному рисованію съ таблицъ. Американскій ребенокъ, напротивъ, рисуетъ выставленную модель безъ особыхъ, какъ мы видѣли, перспективныхъ указаній; каждый ученикъ изображаетъ ее въ томъ видѣ, въ какомъ она представляется ему съ его точки зрѣнія, и учитель провѣряетъ рисунки съ мѣста самого рисующаго, а кромѣ того ученики часто рисуютъ на глазахъ учителя по стѣнамъ комнаты. Всему этому, конечно, немало способствуетъ внѣшнее устройство американскаго класса съ его непрерывной черной доской и отдѣльными, очень часто, партами для каждаго изъ дѣтей; но больше всего, мнѣ кажется, это обуславливается простотою самаго приѣма рисованія, не основаннаго на неподвижныхъ правилахъ, огульно относящихся ко всему классу. Что за бѣда въ томъ, что предметъ въ данную минуту представится каждому ребенку разное, что ученики въ данную минуту нарисуютъ его не подъ одинаковымъ угломъ зрѣнія, если каждому изъ нихъ придется чередъ, чередою въ томъ же урокъ, нарисовать предметъ въ томъ же положеніи, какъ и товарищъ на другомъ концѣ класса, если всѣ ученики, хотя и не въ одинаковомъ порядкѣ, но все-таки продѣлаютъ полный кругъ перемѣщеній предмета (или группы предметовъ) и, слѣдовательно, ни одного изъ нихъ не минуетъ упражненіе надъ изображеніемъ предмета въ любомъ его расположеніи. Напомнимъ еще разъ, что для американскаго преподавателя является важнымъ не столько одинъ точно исполненный рисунокъ ребенка, сколько цѣлый рядъ эскизовъ, изъ которыхъ можно убѣдиться въ томъ, что ученикъ болѣе или менѣе вѣрно схватилъ сравнительное измѣненіе вида предмета.

Такъ какъ вліяніе разнаго угла зрѣнія меньше всего сказывается при изображеніи круглыхъ, шарообразныхъ предметовъ, то съ этой формы по преимуществу и начинается преподаваніе рисованія въ американскихъ школахъ. При этомъ нерѣдко модель, какъ мы видѣли, дается прямо въ руку рисующему: ребенокъ въ лѣвой рукѣ держитъ, напр., яблоко, а правой рисуетъ его на доскѣ; или же, для совмѣстнаго рисованія всѣмъ классомъ, на учительскій столъ кладется предметъ крупныхъ размѣровъ, въ родѣ арбуза, дыни, тыквы или просто большого шара. На такихъ тѣлахъ въ одну непрерывную поверхность, которая со всѣхъ сторонъ представляется приблизительно въ одномъ и томъ же видѣ, учитель имѣетъ возможность показать одновременно всему классу всѣ тѣ основныя правила по рисованію, которыя могутъ быть необходимы для облегченія первыхъ шаговъ ученика; когда же, впоследствии, дѣло дойдетъ до рисованія предметовъ въ нѣсколько поверхностей, то ученикъ уже достигнетъ такой самостоятельности въ рисованіи, что ему достаточно будетъ самыхъ общихъ указаній учителя, и послѣднему не нужно будетъ по частямъ слѣдить за рисункомъ и объяснять видимыя линіи.

Насколько сильно въ глазахъ американцевъ значеніе тѣлесныхъ моделей для школьнаго обученія рисованію, видно, напр., изъ того, что даже тамъ, гдѣ уроки начинаются съ плоскихъ фигуръ, эти фигуры первоначально снимаются съ геометрическихъ тѣлъ. Такъ, согласно учебнику нѣкого Гупера (преподавателя въ Бостонѣ), дѣтямъ дается кубъ: они выкладываютъ его стороны бумагой, получаютъ квадраты, дается коническая призма и съ нея снимаются треугольники, дается цилиндръ и съ его верхушки или дна снимается кругъ и т. д., и т. д., а затѣмъ уже эти снятыя съ предметовъ

фигуры служатъ для составленія узоровъ или новыхъ геометрическихъ формъ ¹⁾).

Преобладающая же черта американскаго преподаванія, еще разъ повторяемъ, состоитъ въ томъ, что рисованіе начинается прямо съ изображенія всего предмета, а не выдѣленныхъ изъ него частей, и это вполнѣ соотвѣтствуетъ общему методу обученія и по другимъ предметамъ, напр., письму и чтенію. „Рисованію“, говоритъ по этому поводу одна американская писательница, „слѣдуетъ учить такъ же, какъ учатъ чтенію. Какъ въ чтеніи, такъ и въ рисованіи, прежде всего глазамъ ребенка представляютъ извѣстный предметъ; затѣмъ, въ чтеніи названіе предмета дается ему цѣликомъ (см. изложеніе этого чисто американскаго способа обученія грамотѣ въ предыдущихъ главахъ — 3 и 4), а не черезъ его буквенные или звуковые элементы; точно такъ же и въ рисованіи не линіи и плоскости должны слѣдовать за наблюденіемъ предмета, а непосредственно изображеніе его во всей его цѣлости“ ²⁾).

Конечно, какъ авторъ только что выписанныхъ мною словъ, такъ и другіе американскіе педагоги не отвергаютъ значенія также и упражненія въ рисованіи плоскихъ фигуръ или орнаментовъ, и для этого всегда отводится часть времени, предназначеннаго на уроки рисованія; но во всякомъ случаѣ не этимъ однимъ

¹⁾ Очень часто, при т. н. развертыванія поверхностей (примѣнительно, напр., къ клеенію карточныхъ моделей) для большей наглядности дѣтямъ дается прямо кубъ, заранѣе обложенный бумагой, которую они и снимаютъ съ него, воочію убѣждаясь въ томъ, что развернутый кубъ даетъ шесть квадратовъ. См., напр., программу рисованія для начальныхъ школъ въ Fifty-ninth Annual Rep. of the B. of Ed. Mass., 1894—95, стр. 448.

²⁾ См. Louisa P. Hopkins: Observation Lessons in the Primary Schools. Boston, 1890, стр. 205.

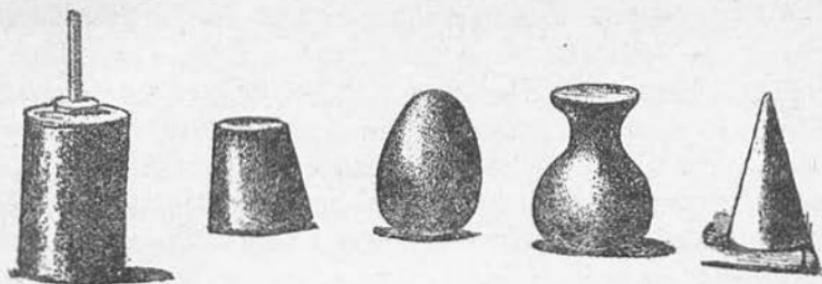
ограничиваются занятія въ народной школѣ и не изъ техники проведенія линій исходитъ обученіе рисованію. Существуетъ даже мнѣніе, что и правильному рисованію линій и фигуръ дѣти скорѣе научаются, если ихъ упражнять въ болѣе живомъ и интересномъ рисованіи съ натуры. „Освободите дѣтей на время отъ узъ техническихъ приемовъ обученія, дайте имъ рисовать свободно мѣломъ на доскѣ, или карандашемъ и перомъ на бумагѣ, единственно ради удовольствія рисовать; а затѣмъ уже обратите ихъ къ техникѣ рисованія, которая будетъ тогда для нихъ гораздо осмысленнѣе“, — такъ говоритъ по этому поводу бостонскій школьный суперинтендентъ.

Такую методу рисованія французъ Buisson въ своемъ отчетѣ объ американскихъ школахъ и Чикагской выставкѣ называетъ смѣлой—такъ мало она распространена еще, сравнительно, въ Европѣ ¹⁾. А между тѣмъ, какъ мы видѣли, метода эта имѣетъ въ Америкѣ уже не мало адептовъ, и не между одними только передовыми педагогами, а даже между лицами, занимающими

¹⁾ Любопытенъ случай, сообщаемый однимъ нѣмецкимъ историкомъ по рисованію относительно саксонскаго преподавателя Флинцера, котораго натолкнуло на употребленіе разныхъ простыхъ предметовъ (въ родѣ его собственной шляпы, корзинки изъ подъ дровъ, лейки и т. п.) чисто случайное обстоятельство — бѣдность школы, которая не собралась обзавестись таблицами и рисунками для копирования. Опытъ его, сдѣланный еще въ сороковыхъ годахъ, вполнѣ удался ему тогда, и тѣмъ не менѣе такой методъ преподаванія въ Германіи, повидимому, мало привился; наиболѣе распространенные нѣмецкіе учебники (напр., Stuhlmann) основаны и нынѣ на рисованіи плоскихъ фигуръ, и по поводу идей мюнхенца Гирта (Georg Hirth), которыя вполнѣ подходятъ подъ американскія воззрѣнія, тотъ же историкъ замѣчаетъ даже, что „предложенный имъ, Гиртомъ, путь обученія никогда не будетъ введенъ въ нѣмецкія школы“! См. Th. Wunderlich: Grundriss der geschichtlichen Entwicklung des Unterrichts im Freien Zeichnen, 1892, стр. 131 и 160.

должности въ управленіи школами — между суперинтендентами и экспертами по рисованію цѣлаго ряда городовъ — Чикаго, Бостонъ, Нью-Гэвенъ, Колумбусъ и мн. др. И въ этомъ отношеніи не отсталъ отъ болѣе культурныхъ восточныхъ штатовъ и западъ Сѣв. Америки, — напр., штатъ Вашингтонъ (на тихомъ Океанѣ) съ его отличавшимися на выставкѣ городами Ситтль и Спокэнъ. Школьныя коллекціи изъ этихъ городовъ точно такъ же, какъ и выставленные ими годовые отчеты, представляли весьма наглядные образцы того, какъ понимаются въ ихъ школахъ задачи общеобразовательнаго рисованія. Еще въ 1891 году, на съѣздѣ (въ Бостонѣ) экспертовъ по школьному рисованію со всей Америки, сообщено было, какъ читаемъ въ одномъ нелицепріятномъ отчетѣ изъ центрального штата Огайо, множество интересныхъ данныхъ именно со стороны представителей западной школы, которыя показали воочію, какъ успѣшно даже младшіе ученики и ученицы начальныхъ школъ научаются рисовать предметы въ разномъ ихъ положеніи, когда обученіе основано на всестороннихъ предварительныхъ наблюденіяхъ надъ предметами.

Для лучшаго перехода отъ такого изученія предметовъ къ ихъ изображенію рисункомъ, въ программу американскихъ начальныхъ школъ нерѣдко вдвинуто занятіе, напоминающее дѣтскій садъ — именно лѣпка (изъ глины или воска), представляющая изъ себя болѣе непосредственное, сравнительно съ рисованіемъ, подражаніе предмету. Въ иллюстрированномъ отчетѣ города Ситтль за 1892 годъ обозначены въ числѣ годовыхъ работъ учениковъ 1-го и 2-го классовъ народныхъ школъ нѣкоторые предметы, которые были ими сначала слѣплены, а потомъ срисованы. Образцы такой лѣпной работы дѣтей представляемъ на слѣдующемъ рисункѣ:



Кромѣ большей, такъ сказать, близости слѣпка къ предмету, онъ имѣетъ еще и то преимущество передъ рисункомъ, что допускаетъ болѣе легкое и скорое исправленіе неудавшейся работы; а кромѣ того, гибкій матеріалъ даетъ возможность для лучшаго изученія различныхъ переходовъ отъ одной формы къ другой. Поэтому, въ тѣхъ американскихъ школахъ, гдѣ преподаватель еще не рѣшается сразу посадить дѣтей на рисованіе съ натуры, а считаетъ долгомъ держать ихъ первое время на рисованіи плоскихъ поверхностей, онъ все-таки параллельно практикуетъ учениковъ въ слѣпкѣ разныхъ формъ — тѣхъ самыхъ, съ которыхъ рисуются поверхности, — въ расчетѣ, что это подготовитъ дѣтей къ болѣе трудному графическому изображенію этихъ формъ.

Еще болѣе раннею подготовительною ступеню для рисованія съ натуры является введенное во многихъ американскихъ школахъ „изученіе формы“ — Form Study, часто фигурирующее даже какъ отдѣльный предметъ. Изученіе это состоитъ въ томъ, что дѣтямъ даются для сравненія основныя геометрическія тѣла, какими являются шаръ, кубъ и средняя между ними форма — цилиндръ (а позднѣе, конечно, и другія тѣлесныя формы — призмы, конусы, овалы и т. п.). Они ощупываютъ эти предметы, различая пріятную для руки круглизу

шара, угловатость, напротивъ, куба и присутствіе обоихъ свойствъ у цилиндра; они пробуютъ катать ихъ по полу



или по своимъ столамъ, при чемъ выясняется различіе и въ этомъ отношеніи между свойствами шара, цилиндра и куба; имъ позволяется строить разныя комбинаціи изъ этихъ предметовъ, при чемъ обнаруживается, что шаръ не можетъ служить фундаментомъ для построенія и т. д., и т. д. Однимъ словомъ, къ изученію формъ привлекается, кромѣ зрѣнія, еще чувство осязанія, которое такъ много помогаетъ намъ въ составленіи отчетливыхъ понятій о предметахъ. Памятуя общеизвѣстный психологическій законъ, что одно зрѣніе не дало бы намъ правильнаго представленія о предметахъ, если бъ мы не имѣли случая испытать ихъ инымъ путемъ, американскіе педагоги стараются и въ школахъ предоставить просторъ дѣтской потребности все изучаемое ощупывать, поворачивать, передвигать. Еще рѣзче выступаютъ отличительныя черты разныхъ формъ, когда дѣти сами создаютъ ихъ, а потому въ тѣсной связи съ этими уроками Form Study стоятъ упражненія въ лѣпкѣ, о которой мы уже говорили, а затѣмъ склеиваніе геометрическихъ тѣлъ изъ кардона и другія формы ручного труда, описаніе которыхъ читатель найдетъ въ седьмой и восьмой главѣ настоящей книги.



Любопытный способъ изученія формъ предлагается г-жею Гопкинсъ, на руководство которой по наглядному

обученію въ школахъ мы уже имѣли случай сослаться. Согласно этому руководству, дѣтей лучше всего можно познакомить съ шаромъ или сферой — этой основной формой мірозданія, черезъ пусканіе мыльныхъ пузырей, которое безъ всякаго смущенія рекомендуется какъ класное занятіе въ школахъ. Это занятіе, на которомъ дѣти воочію слѣдятъ за образованіемъ сферической формы, сопровождается объясненіями учительницы, что такая форма получается въ силу равномернаго давленія, какъ изнутри, такъ и снаружи. Возникновеніе другихъ формъ, подъ вліяніемъ давленія на сферу, иллюстрируется на какомъ-нибудь шарѣ изъ мягкаго матерьяла, изъ котораго путемъ симметричнаго нажатія можно образовать кубъ или цилиндръ, или конусъ, вообще безконечное число правильныхъ геометрическихъ тѣлъ... Еще больше интереса вносится въ изученіе формъ, когда, по идеѣ того же руководства, возникновеніе ихъ въ природѣ иллюстрируется на кристаллахъ, образующихся изъ разныхъ веществъ, особенно когда самими дѣтьми или въ ихъ присутствіи продѣлываются простѣйшіе опыты химической кристаллизаціи. Кристаллы разныхъ веществъ, какъ результатъ домашнихъ даже опытовъ дѣтей, дѣйствительно, мнѣ припоминается, были выставлены отдѣльными начальными школами на выставкѣ въ Чикаго.

Всѣми этими упражненіями надъ изученіемъ формъ американцы стараются дать то подготовительное къ рисованію съ натуры умѣнье разобратъ въ области видимаго, о которомъ мы говорили уже въ началѣ настоящей статьи. Но въ окружающемъ насъ мірѣ, кромѣ безконечнаго разнообразія формъ, существуетъ не меньшее разнообразіе и красокъ, въ которое также необходимо внести порядокъ и систему, а потому въ курсѣ рисованія въ американскихъ народныхъ школахъ на ряду съ изученіемъ формъ значитъ еще изученіе цвѣта пред-

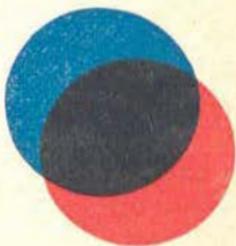
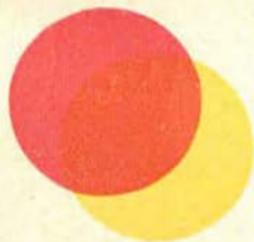
метовъ (Color Study) и даже въ послѣднее время есть склонность, для начала, давать предпочтеніе именно этому отдѣлу занятій, какъ наиболѣе соответствующему вкусу дѣтей ко всему цвѣтному. раскрашенному. Въ силу этого, въ американской книжной торговлѣ въ послѣднее время появилась масса учебниковъ и руководствъ по вопросу о color instruction (обученіе цвѣту), а извѣстная издательская фирма Пранга въ Бостонѣ (The Prang Educational Company), имѣющая филии также въ Нью-Йоркѣ и Чикаго, выпускаетъ въ свѣтъ цѣлый рядъ школьныхъ учебныхъ пособій для изученія гармоніи красокъ, ихъ соотношеній и комбинацій.

Вотъ какъ американцы представляютъ себѣ изученіе міра красокъ въ народной школѣ. Прежде всего, по ихъ воззрѣнію, необходимо выяснитъ, съ какимъ наличнымъ запасомъ представленій будетъ имѣть дѣло преподаватель въ лицѣ своихъ учениковъ. Въ послѣднее время все болѣе и болѣе обнаруживаются случаи ненормальности отдѣльныхъ лицъ съ точки зрѣнія познанаія красокъ. Чтобы убѣдиться въ умѣньѣ учениковъ различать краски, учитель, поэтому, прежде всего даетъ имъ изъ цѣлаго ряда цвѣтныхъ предметовъ (большею частью раскрашенныхъ дощечекъ) выбрать тотъ цвѣтъ, который онъ держитъ передъ ними, въ началѣ даже не называя его. Увѣрившись въ этой способности, онъ затѣмъ старается опредѣлить, къ какому цвѣту каждый ребенокъ имѣетъ особенную склонность, выяснитъ, такъ сказать, индивидуальное отношеніе дѣтей къ міру красокъ. По этому поводу, замѣтимъ кстати, любопытныя наблюденія сдѣланы были въ Америкѣ относительно вліянія національности на вкусъ дѣтей. Такъ, замѣчено было, что дѣти бѣлые всегда предпочитаютъ болѣе веселые цвѣта—желтый, красный, негры же—темные това—лиловый, малиновый.

Послѣ того какъ ребенокъ выбралъ себѣ свой любимый цвѣтъ, ему предлагаютъ подобрать всѣ остальные цвѣта спектра по степени ихъ родства къ избранному цвѣту. При этомъ ребенку не навязываютъ общепринятой спектральной послѣдовательности цвѣтовъ, а большею частью стараются выяснить, по совѣту, напр., общераспространеннаго въ Америкѣ учебника Пранга, какая послѣдовательность нравится ему самому, и если во многихъ случаяхъ получаются вначалѣ неудовлетворительные результаты, то американскіе педагоги относятся къ нимъ такъ же, какъ они относятся къ примитивнымъ рисункамъ ребенка, рассчитывая на то, что изученіе міра красокъ само собою исправитъ со временемъ ошибки ихъ учениковъ. Этому лучше всего можетъ способствовать частое наблюденіе надъ солнечнымъ спектромъ, а потому нѣкоторыми учебниками рекомендуется постоянно держать въ классѣ призму (подвѣшанную, напр., съ потолка), въ которой въ солнечную погоду передъ глазами дѣтей будетъ вѣчно повторяться спектральный порядокъ цвѣтовъ: красный, оранжевый, желтый, зеленый, синій, фіолетовый.

На первыхъ же порахъ дѣтей знакомятъ также съ образованіемъ зеленого цвѣта изъ смѣшенія желтаго съ синимъ, фіолетоваго—изъ краснаго съ синимъ, оранжеваго—изъ краснаго съ желтымъ, черезъ что всѣ имѣющіеся цвѣта и краски сводятся не только къ шести спектральнымъ, но даже только къ *тремъ*, а именно—красному, желтому и зеленому ¹⁾. Съ другой стороны,

¹⁾ Съ этою цѣлью отдѣльными учебниками рекомендуется скручивать двѣ шерстинки двухъ цвѣтовъ, пока не покажется требуемый цвѣтъ, или же накладывать желатиновую или вообще тонкую бумагу другъ на друга. Такой способъ мы видимъ изображеннымъ даже въ книжкахъ для чтенія младшихъ классовъ американской начальной школы.



дѣтей знакомать съ постепеннымъ расширеніемъ основнаго спектра въ шесть цвѣтовъ черезъ внесеніе все большаго и большаго числа оттѣнковъ и переходовъ отъ одного цвѣта къ другому, подобно тому какъ опредѣляются страны свѣта обозначеніемъ юго-востокъ, юго-юго-востокъ и т. д. въ безконечность. Самый спектръ нерѣдко изображается на подобіе компаса въ видѣ круга съ бѣлымъ или меньшимъ числомъ раздѣленій помимо шести радіусовъ, обозначающихъ основные цвѣта. Между радіусомъ краснаго и оранжеваго цвѣта, напр., вдвигается радіусъ красно-оранжевый, съ одной стороны котораго лежитъ *красный* красно-оранжевый цвѣтъ, съ другою — *оранжевый* красно-оранжевый и т. д.

Параллельно съ изученіемъ *оттѣнковъ* цвѣта (зависящихъ отъ большаго или меньшаго смѣшенія его съ сосѣдними цвѣтами), идетъ и изученіе свѣтлыхъ или темныхъ *тѣней* цвѣта (т.-е. разной степени смѣшенія съ бѣлымъ или темнымъ цвѣтомъ), и опять-таки дѣти прежде всего должны сами показать, насколько они умѣютъ различать эти тѣни. Такимъ путемъ вносится порядокъ и классификація въ міръ окраски, не менѣе разнообразный, чѣмъ міръ очертанія, и все безчисленное количество цвѣтовъ приводится въ болѣе или менѣе близкое родство къ тому цвѣту, который первоначально выбранъ былъ ученикомъ. При этомъ, замѣтимъ, учебными пособиями могутъ служить, какъ указываютъ нѣкоторые руководства, даже просто торговыя коллекціи — образцы, напр., шелка, кожи и т. п. Позднѣе дѣтей знакомать съ правилами гармоніи (красокъ, опять-таки предварительно обнаруживъ собственныя представленія дѣтей о ней, показываютъ примѣры на свѣтовой контрастъ, на измѣненіе, напр., одной и той же сѣрой полосы подъ вліяніемъ окраски поля, на которомъ она лежитъ; передъ дѣтьми продѣлываютъ опыты съ взаимодополни-

тельными цвѣтами и т. д., и т. д. ¹⁾). Никакая область не представляет, кажется, такого чрезвычайнаго богатства любопытныхъ наблюдений и красивыхъ опытовъ, какъ область красокъ; притомъ же она, конечно, наиболѣе близка и привлекательна ребенку, который въ этомъ отношеніи вполне уподобляется человѣку на примитивной ступени культуры. Уже одно пусканіе мыльнаго пузыря, по мнѣнію Гопкинса, кромѣ примѣненія его къ изученію формы, доставляетъ и въ смыслѣ окраски не мало пользы ребенку и даетъ возможность преподавателю обратить вниманіе дѣтей на разложеніе лучей солнца въ тонкой оболочкѣ пузыря, на отраженіе въ въ немъ окружающихъ предметовъ и на окраску этихъ отраженій... Опытный учитель, по замѣчанію американцевъ, сумѣетъ сдѣлать себѣ наглядное пособие для изученія цвѣтовъ изъ капли воды, пущенной на листокъ растенія, даже изъ слезинки расплакавшейся ученицы... Вотъ, напр., любопытный случай изъ школьной жизни, какъ онъ рассказанъ въ одной американской газеткѣ. Одна дѣвочка проливала слезы надъ неудавшейся школьной работой. Поднявши голову, чтобы взглянуть на пришедшую къ ней на помощь учительницу, она вдругъ поразила всѣхъ веселымъ смѣхомъ. Въ чемъ дѣло? „Ахъ,

¹⁾ Образцы дѣйствія законовъ о взаимодополнительныхъ цвѣтахъ можно встрѣтить даже въ видѣ ходячихъ рекламъ отъ разныхъ англійскихъ и американскихъ торговыхъ фирмъ. Укажемъ, напр., на одинъ (печатаемый обыкновенно на обложкахъ журналовъ) фокусъ, которымъ пропагандируетъ свое мыло извѣстная англійская фирма Pears. Нарисованъ красный кругъ съ надписью бѣлыми буквами названія фирмы. Вамъ предлагаютъ нѣкоторое время пристально смотрѣть на эту надпись, а затѣмъ быстро перенести глаза на лежащій внизу бѣлый пустой кругъ, который вдругъ окрашивается въ зелено-голубой (дополнительный) цвѣтъ, съ ярко-красною надписью Pears посерединѣ.

я вижу радугу“, воскликнула она, и это дало поводъ учительницѣ объяснить удивленному классу (въ добавленіе къ только что объясненнымъ наканунѣ условіямъ разложенія солнечныхъ лучей), что радуга была дѣйствительно въ слезѣ ребенка и исчезла вмѣстѣ съ нею...

„Всегда ли мы видимъ радугу, когда плачемъ?“ — спросилъ на это одинъ малютка. И учительница, не безъ нѣкоторой моральной тенденціи, отвѣтила: „Да, если подумаемъ о томъ, какъ бы ее увидать“¹⁾.

Ради внесенія большей поэзіи въ изученіе красокъ и цвѣтовъ, названное раньше руководство Пранга рекомендуетъ сопровождать такіе уроки чтеніемъ стиховъ, въ которыхъ встрѣчается описаніе цвѣтовыхъ эффектовъ: цѣлый рядъ поэтическихъ отрывковъ пера Лонгфелло, Теннисона, Кольриджа и массы другихъ поэтовъ приводится въ этомъ руководствѣ въ связи съ прохожденіемъ того или иного цвѣта, той или иной комбинаціи изъ длинной скалы красокъ. Интересенъ также сообщаемый американскимъ журналомъ *Primary Education* (за май 1897 г.) опытъ изученія цвѣта на самомъ лучшемъ представителѣ его — на цвѣткѣ. Такъ, для иллюстрированія группы лиловой, фіолетовой окраски, дѣти приносятъ съ собою въ школу кто фіалку, кто анютины глазки, кто сирень, кто дикую герань, однимъ словомъ, цѣлый рядъ растеній, на которыхъ лучше всего обнаруживается безконечное разнообразіе лиловыхъ тоновъ и оттѣнковъ. Растенія эти въ высушенномъ видѣ поступаютъ въ классный альбомъ, имѣющій кромѣ страницы на лиловый цвѣтъ, такую же на красный, синій, оранжевый и т. д. Плоды и листья въ природѣ также служатъ богатымъ объектомъ для изученія красокъ. Съ

¹⁾ *Primary Education* (Educational Publishing Co Boston), January 1897, стр. 17.

этою цѣлью въ программахъ массачузетскихъ школъ мы замѣчаемъ слѣдующее любопытное упражненіе: ученику дается персикъ и рядъ разноцвѣтныхъ бумагъ; изъ этихъ бумагъ онъ долженъ подобрать по возможности всѣ цвѣта, встрѣчающіеся въ окраскѣ персика. То же самое можетъ быть сдѣлано и относительно осенняго кленоваго листа, въ которомъ дѣти, какъ показано въ иллюстраціяхъ къ массачузетской программѣ, открывали иногда не менѣе четырехъ цвѣтовъ, кромѣ промежуточныхъ между ними оттѣнковъ ¹⁾).

Всѣми подобными упражненіями и наблюденіями дѣти наводятся на изученіе гармоническихъ сочетаній красокъ, постепенно знакомясь съ законами этихъ сочетаній, а также съ раздѣленіемъ ихъ на т. н. *аналогичное* сочетание (*analogous harmony*), т.-е. съ переходомъ какого-нибудь цвѣта въ ближайшій (напр., краснаго въ оранжевый); сочетание *дополнительное* (*complementary*), гдѣ сопоставлены цвѣта, противоположно лежащіе въ спектральномъ кругѣ, напр., красный и голубовато-зеленый; сочетание *преобладающее* (*dominant*), составленное изъ одного только цвѣта съ его тѣнями; сочетание *совершенное* (*perfected*), получаемое отъ прибавленія къ сочетанію аналогичному или преобладающему еще дополнительныхъ цвѣтовъ; сочетание *нейтральное* (*neutral*)—между бѣлымъ, сѣрымъ, чернымъ цвѣтами, и, наконецъ, сочетание *по контрасту* (*contrasted*), т.-е. какой-нибудь одинъ цвѣтъ вмѣстѣ съ нейтральнымъ. Мы не можемъ по этому поводу, не привести здѣсь выдержки изъ одного любопытнѣйшаго доклада, помѣщеннаго въ отчетѣ Бостонской конференціи 1891 года по вопросамъ школьнаго ручнаго труда и связаннаго съ нимъ обученія рисованію ²⁾. Докладъ этотъ прочтенъ былъ из-

¹⁾ См. Fifty-ninth Annual Rep. of the B. of Educ. Mass., стр. 476

²⁾ A Conference on Manual Training. Boston, 1891, стр. 80—83.

вѣстнымъ уже намъ Бэйли, экспертомъ по художественному образованію при массачузетскомъ школьномъ управленіи. Вотъ какъ прослѣживаеъ докладчикъ разные виды гармоническихъ сочетаній въ самихъ картинахъ природы: „Возьмемъ“, говоритъ онъ, „сначала зимній ландшафтъ: надъ нами сѣрое, облачное небо, подъ ногами — земля, покрытая снѣгомъ, передъ глазами — сѣрыя деревья съ обѣленными верхушками. Это — гармонія сѣрыхъ тоновъ, гармонія нейтральная. Затѣмъ, раннею весною, мы видимъ ясное, голубое небо, сводомъ спускающееся на сѣрую, тающую землю — одинъ положительный цвѣтъ противъ нейтральнаго. Легкое паденіе снѣга на время измѣнить картину; но когда небо прояснится, останется такая же комбинація одного положительнаго цвѣта съ однимъ нейтральнымъ (въ данномъ случаѣ бѣлымъ); это — гармонія по контрасту. Нѣсколько позднѣе отдѣльныя деревья даютъ зеленый листъ, а рядомъ, можетъ быть, стоитъ кленъ съ красными цвѣтами. Ручеекъ, выющійся сквозь сѣрую поляну и отражающій въ себѣ голубой цвѣтъ неба, окаймленъ золотистой буквицей; здѣсь на лицо образцы дополнительной гармоніи. Въ маѣ мѣсяцѣ старая сосна окрашена въ синевато-зеленый оттѣнокъ, свѣжая трава и листья вяза представляютъ чистый зеленый цвѣтъ, а горный кленъ и ива переходятъ въ желтоватый оттѣнокъ. Растенія на дугу проявляютъ то же сочетаніе колеровъ; и такимъ образомъ природа даетъ гармонію аналогичную, выбирая изъ скалы спектра лишь близко родственные между собою цвѣта.... Къ августу травы созрѣли, многіе яркіе цвѣта исчезли, небо затуманивается — оно уже не голубое, а сѣрое. Отнынѣ выдвигается гармонія преобладающая — одинъ цвѣтъ, зеленый, въ его темныхъ и свѣтлыхъ тонахъ.

Вскорѣ, однако, природа какъ бы возвращается вспять:

нѣкоторые листья вянуть и дѣлаются желтыми, другіе остаются зелеными и восполняютъ переходъ къ синевато-зеленымъ старымъ соснамъ, откуда снова создается аналогичный видъ гармоніи. Позднѣе кленъ даетъ дополнительный цвѣтъ къ соснѣ; ясенъ, черешня и каштанъ дополняютъ окраску неба; астры съ одной стороны, и золотарникъ съ другой—черпаютъ свою окраску изъ противоположныхъ, взаимодополнительныхъ цвѣтовъ спектра; и наконецъ, съ оливковыми тонами, какіе даютъ поля въ октябрьскіе дни, согласуется красно-каштановая окраска дубоваго листа.... Въ ноябрѣ листья поблекли и утратили цвѣтъ, а сѣрая земля опять даетъ контрастъ къ голубому небу, пока не вступитъ въ свои права зима съ ея нейтральной гармоніей... Вѣчно переходя, такимъ образомъ, отъ одной изъ пяти названныхъ гармоній къ другой, природа“, замѣчаетъ Бэйли, „кромѣ того, во всѣ сезоны, даетъ намъ дни и т. п. совершенной гармоніи, болѣе сложной и съ большимъ разнообразіемъ красивыхъ сочетаній“.

Мы только что рассказывали выше, какъ американскимъ дѣтямъ даютъ изучать оттѣнки окраски на листьяхъ и цвѣтахъ. По мнѣнію Бэйли, и въ этомъ случаѣ возможно прослѣдить законъ гармоническихъ сочетаній тоновъ, если брать въ образецъ не садовые цвѣты, въ которыхъ, по его словамъ, искажены природныя начала красоты, а растенія полевыя, дикія. „Прослѣдите серію весеннихъ цвѣтовъ“, говоритъ Бэйли, „они всѣ созданы по законамъ дополнительной гармоніи—фіалка, родора, ципельникъ, луговая краса выбрали себѣ разные промежутки между лиловымъ и красно-лиловымъ цвѣтами при желто-зеленыхъ оттѣнкахъ для листьевъ. Буквица (cowslip) сама по себѣ представляетъ аналогичный видъ гармоніи, анемона — гармонію по контрасту, плаунъ (club moss) — совершенную, сѣрые лишай на старыхъ

ствѣнахъ—аналогичную, а отрѣзокъ ствола стараго кедра съ его растительностью—опять-таки совершенную гармонію. У звѣробоя цвѣтокъ имѣетъ окраску блѣдно-оранжевую при желто-зеленыхъ листьяхъ; но природа исправляетъ этотъ диссонансъ тѣмъ обстоятельствомъ, что желтый оттѣнокъ листа, по мѣрѣ того, какъ онъ приближается къ цвѣтку, даетъ мѣсто все болѣе и болѣе правильной зеленой окраскѣ, которая, наконецъ, переходитъ, благодаря свойствамъ ткани верхнихъ листьевъ, въ синеватый оттѣнокъ, на фонѣ котораго уже красиво вырисовываются тѣлеснаго цвѣта лепестки съ группой оранжевыхъ пыльниковъ посрединѣ...“ „Разсматривая окраску цвѣтущихъ растений“, добавляетъ Бэйли, „ученикъ пойметъ, почему данный цвѣтокъ лучше всего выглядитъ именно на фонѣ своей листвы: у каждаго цвѣтка тотъ листъ, который ярче всего, выставляетъ особую красу его“.

Но кромѣ этого любопытнаго изученія красокъ въ мірѣ природы, американскіе ученики въ старшихъ классахъ народной школы занимаются и изученіемъ т. н. историческаго орнамента, который подвергается анализу со стороны его красокъ и типичныхъ цвѣтовыхъ сочетаній. Въ персидскомъ и египетскомъ орнаментѣ ученикъ главнымъ образомъ находитъ взаимодополнительныя краски—оранжевую съ зеленовато-голубой или красную съ голубовато-зеленой, въ греческихъ вазахъ—аналогичную гармонію, съ переходомъ, напр., отъ блѣдно-желтаго цвѣта черезъ оранжево-желтый къ темному красно-оранжевому оттѣнку; арабскій, мавританскій стиль, какъ его можно видѣть въ извѣстной Альгамбрѣ, напр., представляетъ изъ себя, напротивъ, самую сложную совершенную гармонію, въ которой ярко противоположныя цвѣта сливаются въ пріятное для глаза сочетаніе

черезъ посредство дополнительныхъ къ нимъ тоновъ, смягчающихъ всё диссонансы¹⁾.

Описанныя нами занятія и упражненія надъ красками открываютъ передъ глазами ребенка—ученика народной школы какъ бы новый міръ, уподобляющійся по своимъ законамъ гармоніи міру звуковъ, съ которымъ онъ раздѣляетъ безконечное обиліе всевозможныхъ аккордовъ и сочетаній, иногда красивыхъ, иногда, напротивъ, неприятныхъ. Внести порядокъ, систему и классификацію въ этотъ разнообразный міръ цвѣтовъ и представляетъ задачу, между прочимъ, уроковъ рисованія, по воззрѣнію американцевъ. При этомъ, какъ было уже отмѣчено, дѣтямъ постоянно дается случай примѣнить то, что они открыли относительно гармоніи красокъ (напр., относительно эффектовъ отъ разнаго фона для одного и того же цвѣта) въ самостоятельной работѣ. Съ этою цѣлью въ распоряженіи учениковъ всегда имѣется запасъ если не акварельныхъ красокъ, то, во всякомъ случаѣ, разнаго цвѣта бумаги, карандашей, кубиковъ, дощечекъ и т. п. дешевыхъ пособій, которыя, какъ видно изъ нѣкоторыхъ школьныхъ отчетовъ, обыкновенно дѣлятся на *пособія для „цвѣтового воспріятія“* (color-perception) и *пособія для „цвѣтового выраженія“* (color-expression), т.-е. одни пособія для одного только изученія красокъ, а другія—для примѣненія ихъ въ какой-нибудь работѣ. Такъ, съ цѣлью проявленія личнаго вкуса учениковъ, имъ даютъ, напр., разноцвѣтной бумаги, съ помощью которой они составляютъ самостоятельный орнаментъ, начиная съ самой простой розетки (какъ, напр., показано рисункомъ № 1) и кончая болѣе сложной работой (образецъ которой представленъ въ рис. № 2, взятомъ нами изъ иллюстраціи къ отчету г. Ситтля).

¹⁾ См. докладъ Бэйли (Conf. on Man. Training, стр. 82), а также Prang: Instruction in Color, стр. 135 и д.

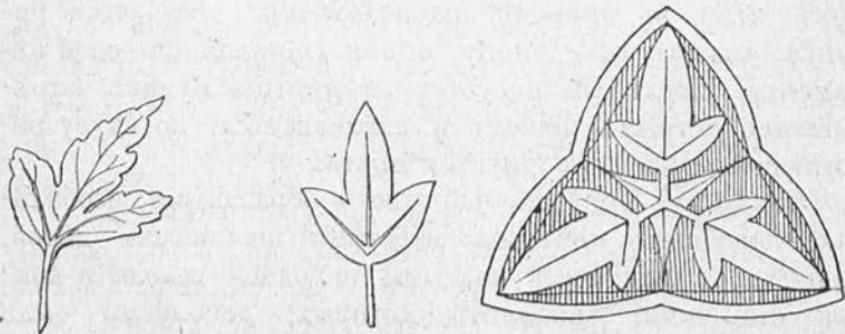
Въ этомъ послѣднемъ рисункѣ, какъ объясняется въ отчетѣ, не только цвѣта подобраны самимъ учащимся, но и гирлянда составлена имъ самимъ по взятой имъ въ основу дикой розѣ. Вотъ изложеніе того, какъ производится подобная работа. Дѣти разсматриваютъ какой-нибудь цвѣтокъ или растение и затѣмъ часть его „стиризируютъ“, т.-е. дѣлаютъ рисунокъ, въ которомъ выра-



жены главныя черты предмета, но въ болѣе симметричномъ, чѣмъ въ природѣ, расположеніи. Изъ этого рисунка, взятаго за единицу, они и составляютъ свой орнаментъ. Послѣдній рисуется на цвѣтной бумагѣ, вырѣзывается острымъ ножомъ и наклеивается, по вкусу работающаго, на фонъ другого цвѣта.

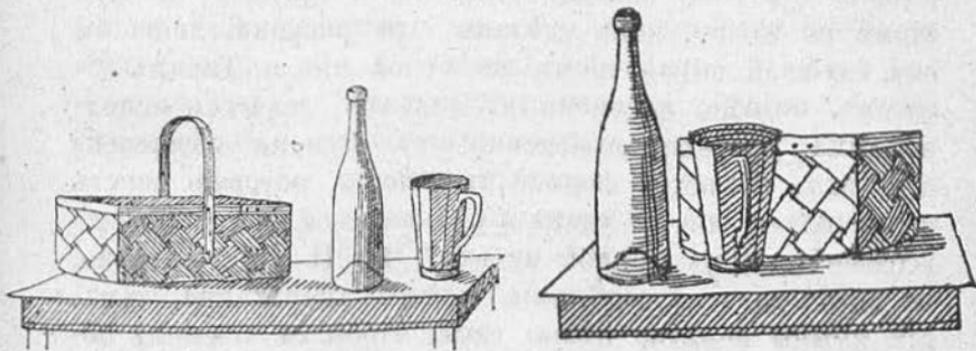
Чикагская выставка народнаго образованія изобиловала подобными цвѣтными работами школьныхъ дѣтей, начиная съ младшихъ классовъ народной школы и кончая старшими, орнаменты которыхъ исполнены были уже прямо красками. Кромѣ того, и при посѣщеніи самыхъ школъ, каждый могъ убѣдиться въ томъ, какъ много мѣста отводится въ Америкѣ цвѣтному рисованію, и какъ даже учителя и учительницы прибѣгаютъ въ своихъ рисункахъ на доскѣ къ разноцвѣтному мѣлу — бѣ-

лону, красному, синему, зеленому. Американскіе уроки рисованія обыкновенно распадаются на два отдѣла — рисованіе съ натуры и составленіе узоровъ, т. н. *designing*; въ послѣднемъ занятіи именно и представлена всего болѣе цвѣтная работа. Мы видѣли при этомъ, какой просторъ дается въ подборѣ красокъ вкусу и фантазіи ребенка. Не меньшій просторъ представляется ему и въ смыслѣ составленія самаго рисунка; ученикамъ даютъ рисовать орнаменты не съ однихъ только готовыхъ образцовъ или гипсовыхъ моделей: ихъ отсылаютъ къ первоисточнику всякихъ моделей — къ природѣ. Ребенокъ нерѣдко самъ выбираетъ цвѣтокъ или листокъ, который ему нравится; онъ рисуетъ его съ натуры (а можетъ быть даже первоначально лѣпить), а затѣмъ творитъ изъ него, по своему воображенію, сначала стилизованный элементъ орнамента, а затѣмъ и самый орнаментъ. Вотъ образецъ на стилизацію листа вмѣстѣ съ составленіемъ изъ него узора (онъ взятъ на Чикагской выставкѣ изъ дѣтскихъ школьныхъ работъ, выставленныхъ городомъ Колумбусъ, штата Огайо).



Такой же принципъ самостоятельнаго проявленія вкуса и фантазіи ребенка соблюдается, замѣтимъ, и относительно другого рода упражненій по рисованію. Такъ, на той же Чикагской выставкѣ посѣтитель могъ видѣть

въ отдѣлѣ школъ города Клевеланда, подъ названіемъ Object and Imagination Drawing (рисованіе съ натуры и „по воображенію“) цѣлый рядъ рисунковъ въ родѣ предлагаемаго. Корзинка, бутылка и кружка въ извѣстномъ положеніи между собою рисовались съ натуры въ школѣ, а затѣмъ ученики на основаніи этого рисунка изображали уже по своей фантазіи (большею частью дома) тѣ же предметы въ любой иной комбинаціи, напр., въ той, которая представлена (въ недоконченномъ даже еще видѣ) во второй части рисунка.



Вообще, судя по цѣлому ряду примѣровъ, изъ коихъ мы могли привести здѣсь лишь немногіе, американцы относятся къ рисунку, какъ къ такому же способу проявленія мысли и фантазіи человѣка, какимъ является письмо или разговоръ: они видятъ въ немъ своего рода языкъ и языкъ еще болѣе доступный, чѣмъ тотъ, на которомъ пишутъ или говорятъ. Такой взглядъ на рисованіе со стороны американской школы замѣченъ былъ всѣми лицами, имѣвшими случай съ нею познакомиться или даже только посѣтить школьный отдѣлъ Чикагской выставки. Вотъ что, напр., говоритъ итальянецъ Sprega въ своей, уже упоминавшейся нами, брошюрѣ „Il problema del lavoro“: „Отнынѣ американцы смотрятъ на

рисованіе, какъ на второй языкъ, еще болѣе понятный, чѣмъ наша рѣчь, гораздо болѣе выразительный и несравненно труднѣе забываемый“¹⁾). Въ томъ же родѣ выражается и другой итальянецъ проф. Гизлери (Ghisleri), отзывъ котораго объ американской школѣ перепечатанъ въ вашигтонскомъ отчетѣ по народному образованію 1892 — 93 г. „Съ самаго начала ученія“, говоритъ онъ, „американскіе дѣти выучиваются рисовать простѣйшимъ способомъ все, что окружаетъ ихъ: домашнихъ животныхъ, растенія, машины, зданія, карты, планы городовъ, портреты великихъ людей и т. д., и т. д. При этомъ не важно, какъ сдѣланы эти рисунки, лишь бы они служили выраженіемъ извѣстной мысли. Такимъ образомъ, подобно письменнымъ знакамъ, всячески исполненнымъ, рисунки, независимо отъ степени совершенства ихъ, являются формой выраженія, которою могутъ пользоваться всѣ до одина и пользоваться иногда гораздо успѣшнѣе, чѣмъ формой письма“²⁾... И дѣйствительно, по справедливому замѣчанію одного американца, тамъ, гдѣ нужны нерѣдко цѣлые часы, чтобы съ усиленіемъ понять печатное описаніе чего-нибудь, тамъ рисунокъ въ одну минуту даетъ вамъ понятіе о предметѣ, не говоря уже о томъ, что на этомъ языкѣ американецъ можетъ излагать свою мысль передъ русскимъ, напр., такъ же увѣренно, какъ передъ человѣкомъ одной съ нимъ національности.

На такую-то службу международнаго, всеми понимаемаго языка и отдается рисованіе въ Америкѣ, даже на низшихъ ступеняхъ народной школы. Мы помнимъ

¹⁾ Ing. Giuseppe Spera: Il Problema del Lavoro nei Suoi rapporti con la Pubblica Educazione. Relazione presentato al Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio. Roma, 1897, стр. 31.

²⁾ См. Rep. of the Comm. of Educ. 1892—93, vol. I, стр. 623.

тотъ свободный эскизъ, съ котораго начинается программа преподаванія рисованія въ массачузетскихъ школахъ. Такіе эскизы, изображающіе все то, что испытываетъ ребенокъ или чему онъ научается, исполняются имъ въ теченіе всей школьной жизни. Такъ, въ книгѣ De Graff: *The Schoolroom guide* мы находимъ образецъ рисунковъ, которыми дѣти пытались выразить то, что стало извѣстно имъ изъ уроковъ физической географіи—о причинахъ дождя, напр. Вотъ одинъ изъ этихъ любопытныхъ рисунковъ, наивно иллюстрирующій, какъ видимъ, процессъ образованія паровъ надъ океаномъ, охлажденіе ихъ въ облакахъ, разносимыя надъ всей страной и паденія въ видѣ дождя...

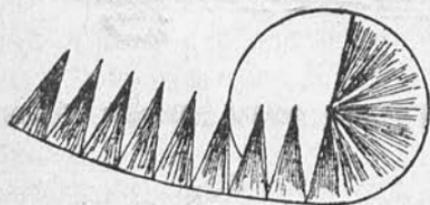
Читатель помнитъ также, какъ, приступая къ описанію одной изъ школьныхъ прогулокъ, дѣти посѣщенной



мною нью-іоркской школы прежде всего должны были изобразить что-нибудь изъ этой прогулки рисункомъ. Такія иллюстраціи цѣлыми массами можно было видѣть на выставкѣ въ Чикаго въ видѣ дополненій къ письменнымъ работамъ школьниковъ. Такъ, въ отдѣлѣ, напр., школъ гор. Канзаса (штата Миссури) коротенькое изложеніе дѣвочки 8 лѣтъ на тему о курочкѣ снабжено



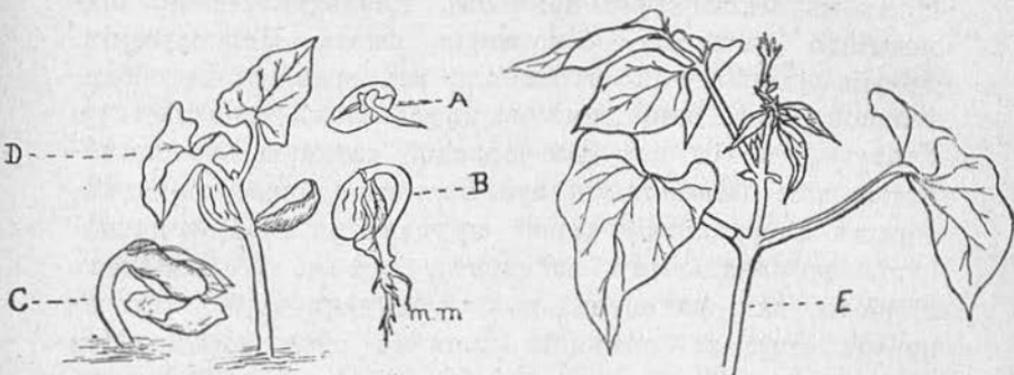
было прилагаемымъ здѣсь въ копіи рисункомъ. Въ числѣ работъ дѣтей болѣе зрѣлаго возраста выставленъ былъ цѣлый рядъ также не длинныхъ, но иллюстрированныхъ сочиненій, въ родѣ, напр., слѣдующихъ мною записанныхъ: „Автобіографія доллара“ съ рисункомъ монеты; „Городъ Канзасъ“ съ видомъ его; „Часы, ихъ устройство“ съ соотвѣтствующей иллюстраціей; „Чикаго и Бостонъ — параллель“, въ которой гор. Чикаго наивно изображенъ былъ человѣкомъ съ свиньей на спинѣ (для указанія, очевидно, главной отрасли торговли этого центра). Въ томъ же рядѣ сочиненій значилось, изъ области фантазіи, описаніе „Мѣста, въ которомъ хорошо бы было жить“ (съ изображеніемъ идеальнаго ландшафта, включающаго въ себѣ небольшую цѣпь горъ, озеро съ лодочкой, на берегу хорошенькій домикъ и т. п.) и, наоборотъ, изъ области точныхъ знаній — объясненіе начерченной въ заголовкѣ геометрической фигуры. По аналогіи съ этимъ послѣднимъ рисункомъ мнѣ припоминается слѣ-



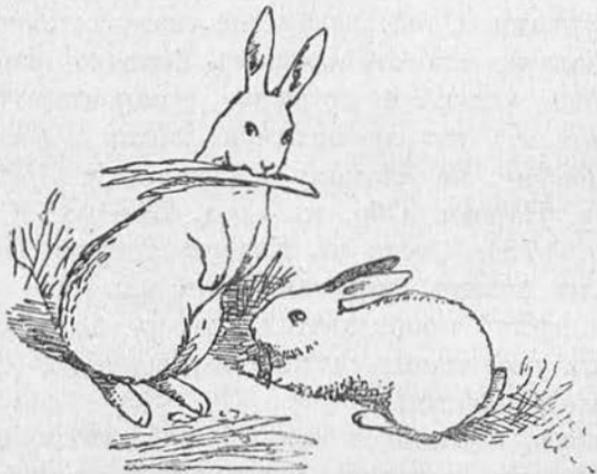
дующая иллюстрація по математикѣ, также видѣнная мною на выставкѣ и изображавшая собою какъ бы развертываніе круга — то самое, о которомъ мнѣ приходилось говорить въ предыдущей главѣ какъ объ одномъ изъ наглядныхъ способовъ преподаванія геометріи.

Вообще, нѣтъ такого школьнаго предмета, къ которому не примѣнялось бы рисованіе и который не иллюстрировался бы въ письменныхъ работахъ учащихся. Нужно ли ребенку описать то, что онъ узналъ изъ уроковъ ботаники, о бобовомъ растеніи, напр., и онъ снабжаетъ свое изложеніе рисункомъ растенія въ разныхъ стадіяхъ его развитія (которыя, замѣтимъ, онъ

наблюдаль, можетъ быть, не дальше какъ въ самомъ классѣ, на посаженномъ имъ же самимъ или его това-



рищемъ бобовомъ сѣмени). Пишетъ ли онъ сочиненіе по зоологiи, и въ его тетради мы находимъ рисунокъ, въ родѣ прилагаемаго, иллюстрирующій нравы зайцевъ.



Нужно ли ему описать какой-нибудь моментъ исторiи, напримѣръ, колонизацію Сѣверной Америки, и онъ иллюстрируетъ свой рассказъ обстановкой первыхъ ко-

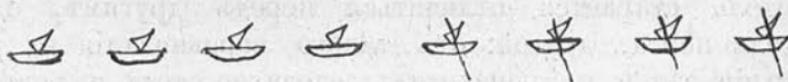
лонистовъ (рисункомъ, въ которомъ фигурируетъ очагъ, веретено, колодезь и т. п.) или же донинѣ существующимъ въ Филадельфіи домикомъ Вилльяма Пенна, знаменитаго квакера — основателя штата Пенсильваніи. Другія историческія изложенія, изъ временъ освободительной войны, напр., имѣютъ въ заголовкѣ или извѣстную Статую Свободы изъ нью-іоркской гавани, или знаменитый *вязъ Вашингтона* изъ Бостона (дерево, подъ которымъ американскій герой принялъ на себя командование національнымъ войскомъ), или т. н. Колоколь Свободы, или, наконецъ, ту или иную сцену изъ какого-нибудь важнаго сраженія временъ этой войны. Изъ области исторіи же можно было видѣть на Чикагской выставкѣ графическое изображеніе смѣны партій въ Америкѣ, а также постепеннаго разростанія Сѣверо-Американскихъ штатовъ (и то и другое было исполнено красками). Даже сочиненія по литературѣ снабжены были рисунками дѣтей: изложеніе, напр., поэмы Лонгфелло, Гіавата, иллюстрировалось нерѣдко наброскомъ, въ которомъ учащійся старался воспроизвести какой-нибудь моментъ изъ любопытной жизни героя и т. д., и т. д. Вообще, по мѣткому замѣчанію Е. Ковалевскаго (см. книгу: Народн. Обр. въ Соед. Штатахъ Сѣв. Америки, стр. 172), „если въ Европѣ тетрадь ученика, у котораго на поляхъ набросанъ тотъ или иной рисунокъ, вызываетъ гнѣвъ преподавателя, то въ Америкѣ, наоборотъ, такія упражненія считаются совершенно естественными и желательными“.

Рисунокъ, сдѣланный самимъ ребенкомъ, американскіе авторитеты педагогіи считаютъ за лучшее наглядное пособіе для уясненія любой отрасли школьныхъ занятій. Такъ, въ примѣненіи къ ариметикѣ, въ видѣ перехода отъ счета конкретныхъ предметовъ къ счету отвлеченныхъ чиселъ, дѣтямъ дается отсчитывать изобра-

женіе предметовъ, а затѣмъ они и сами бѣгло рисуютъ повторяющіеся предметы — яблоки, кружки, шары и т. п. И такіе бѣглые рисунки, говорится въ извѣстномъ намъ руководствѣ De Graff (стр. 116), являются богатымъ средствомъ для выясненія понятія о числѣ, особенно если ученику позволяютъ самому составлять простыя задачи, иллюстрируя ихъ предметами, о которыхъ идетъ рѣчь. Подобныя иллюстрированныя задачи посетитель Чикагской выставки могъ въ изобиліи видѣть въ примѣненіи къ самымъ разнообразнымъ отдѣламъ ариѳметики. Вотъ, на примѣръ, среди работъ изъ перваго класса народной школы, задача на мѣры жидкостей, съ соответствующей иллюстраціей: у мамы три кварты мо-

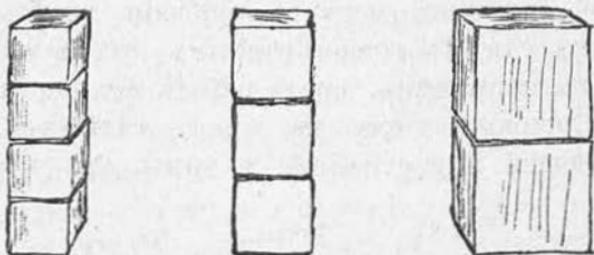


лока, сколько у нея пинтъ молока? Отвѣтъ: у нея шесть пинтъ молока; или простая задача на вычитаніе: у сестры было 8 бумажныхъ корабликовъ; 4 изъ нихъ она отдала



мнѣ, сколько у нея осталось? Отвѣтъ: у сестры осталось четыре кораблика. Приведу здѣсь также тотъ рисунокъ, изъ котораго я узнала объ остроумномъ способѣ путемъ построенія разной величины шапекъ наглядно находить наименьшее кратное нѣсколькихъ чиселъ. Прилагаемый рисунокъ былъ снабженъ приведеннымъ мною въ главѣ объ ариѳметикѣ объясненіемъ о томъ, что

наименьшее кратное чиселъ 3, 4 и 6 не можетъ быть инымъ какъ 12, такъ какъ только при вышинѣ башни въ 12 дюймовъ она одинаково можетъ быть сложена изъ трехдюймовыхъ, четырехдюймовыхъ и шестидюймовыхъ кубиковъ... Вообще трудно себѣ представить, насколько расширилось въ послѣднее время примѣненіе рисованія ко всѣмъ школьнымъ предметамъ, замѣчаетъ авторъ



одного историческаго этюда объ американской школѣ. Правда, въ нѣкоторыхъ случаяхъ, какъ приходилось слышать жалобы, это увлеченіе иллюстраціей даже доходитъ до нелѣпости, и на рисунокъ къ какому-нибудь уроку тратится больше времени, чѣмъ на самый урокъ. Но это лучше всего свидѣтельствуетъ о распространенности такого способа изложенія, въ которомъ одинъ учитель старается отличиться передъ другимъ, одна школа передъ другой: отъ такого соревнованія въ рисованіи дѣтей и происходилъ, очевидно, тотъ иллюстративный характеръ, которымъ такъ рѣзко отличался школьный отдѣлъ Чикагской выставки отъ всѣхъ раньше видѣнныхъ мною выставокъ, не исключая Парижской 1889 года.

Само собой понятно, что разъ американскіе школьники такъ хорошо и легко рисуютъ, то еще лучше должны умѣть рисовать лица, ихъ учація; и такъ какъ къ рисунку прибѣгаютъ во всѣхъ школьныхъ

предметахъ, даже, какъ мы видѣли раньше (см. главу третью), въ обученіи грамотѣ, то этимъ умѣньемъ обла- даютъ не одни только спеціальные учителя рисованія, но и вообще всѣ классные преподаватели. Въ боль- шинствѣ случаевъ и сами уроки рисованія (на которые замѣтимъ, отводится обыкновенно не болѣе 1½ часовъ въ недѣлю при единовременномъ занятіи, нерѣдко, всего лишь въ продолженіе 15 минутъ) ведутся классными пре- подавателями, которые, по общему отзыву всѣхъ путе- шественниковъ, существенно отличаются отъ своихъ со- братій въ другихъ странахъ своимъ умѣньемъ рисовать и преимущественно дѣлать бѣглые эскизы на доскѣ для иллюстрированія своихъ уроковъ. Вотъ что, напр., го- ворить по этому поводу уже знакомый намъ проф. Гизлери, именно поразившійся отличіемъ въ этомъ отно- шеніи американской школы отъ итальянской: „Амери- канская учительница всегда сопровождаетъ свои уроки рисункомъ. По мѣрѣ того, какъ она даетъ объясненія ученикамъ по предмету урока, она предъявляетъ имъ и соотвѣтствующія иллюстраціи на доскѣ, которыя шагъ за шагомъ помогаютъ имъ уяснить себѣ всѣ трудности по части счисленія и измѣренія пространства или вре- мени (т.-е. въ урокахъ ариѳметики, географіи и исторіи)“. Тотъ же путешественникъ сдѣлалъ любопытное наблю- деніе на Чикагской выставкѣ, а именно, что съ ея многочисленныхъ рисунковъ снимали копіи въ свои за- писныя книжки не только учителя и учительницы, но даже нерѣдко дѣти¹⁾.

Изъ всѣхъ европейскихъ школъ, намъ извѣстныхъ, въ англійскихъ школахъ всего чаще встрѣчается умѣнье рисовать со стороны учителей и учительницъ, а между тѣмъ вотъ что еще десять лѣтъ тому назадъ говорить

¹⁾ Rep. of the Comm. of Educ. 1893—94, vol. I, стр. 622.

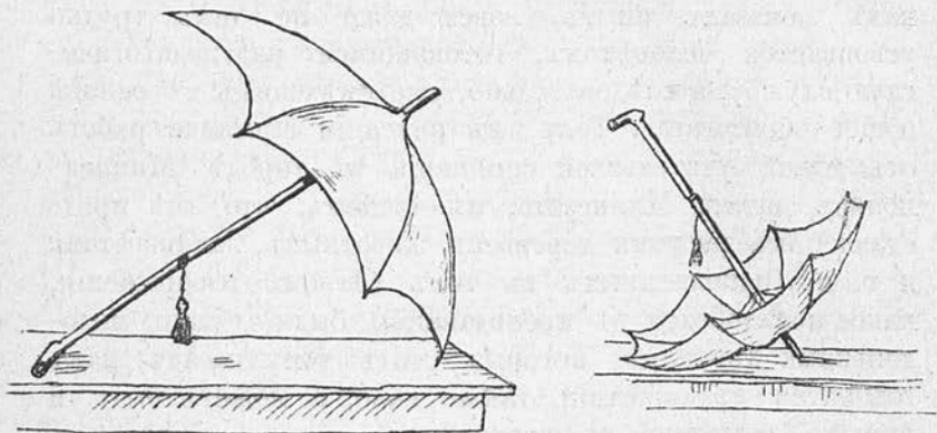
англичанинъ Fitch въ своей, приложенной къ одному инспекторскому отчету, замѣтъкъ объ американской школѣ: „Умѣнье быстро рисовать отъ руки культивируется гораздо въ большей мѣрѣ между лучшими представителями американскаго учительскаго персонала, чѣмъ среди насъ, и это даетъ имъ большое преимущество въ смыслѣ успѣшности преподаванія. Диаграмма, набросанная, при случаѣ, для иллюстраціи урока по естественной исторіи, карта, выросшая подъ рукой преподавателя, по мѣрѣ того какъ выдвигается и объясняется одинъ фактъ за другимъ, — все это гораздо болѣе возбуждаетъ интересъ дѣтей и приковываетъ ихъ вниманіе, чѣмъ цѣлые запасы наилучшихъ гравюръ или картинъ. Тѣ наглядныя пособія, которыя постоянно висятъ передъ глазами учениковъ, уже не привлекаютъ должнаго къ себѣ вниманія, дѣти къ нимъ успѣли пристраститься; новый же рисунокъ, сдѣланный экспромптомъ и въ связи лишь съ тѣмъ, что въ данную минуту составляетъ предметъ изученія, имѣетъ совсѣмъ иную цѣну“¹⁾. Фитчъ еще въ 1888 году замѣтилъ, что американскія учительскія семинаріи обращаютъ существенное вниманіе на упражненіе своихъ учениковъ и ученицъ въ быстромъ набрасываніи на доскѣ бѣглыхъ абрисовъ птицъ и цвѣтовъ, кораблей и домовъ и въ рисованіи картинокъ на манеръ иллюстрацій къ дѣтскимъ книгамъ. И дѣйствительно, какъ приходится читать въ официальныхъ школьныхъ изданіяхъ Америки, въ числѣ знаній, за которыя выдается учительскій дипломъ, значится *умѣнье иллюстрировать* (aptness in illustration) какъ залогъ успѣшнаго преподаванія (укажемъ для примѣра на стр. 64 Руководства къ народнымъ школамъ Union County, штата Индіана, за 1889 годъ).

¹⁾ См. Education Department (C.—5799). Reports for the year 1888 by Oakeley, Fitch etc.

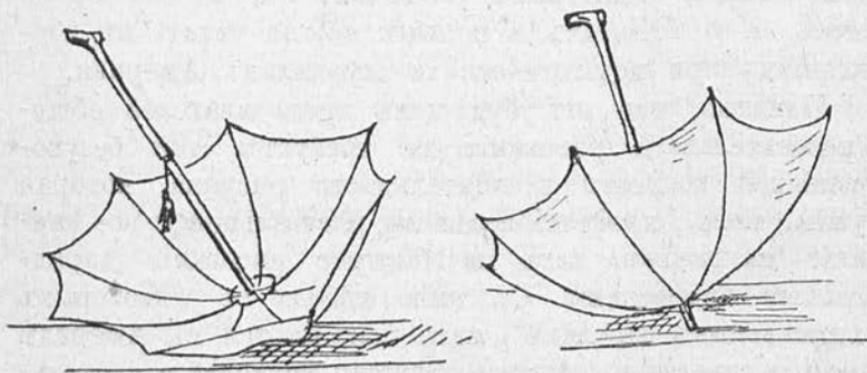
Такимъ образомъ, между американскимъ учительскимъ персоналомъ развился особый жанръ рисованія— примѣнительно къ учебнымъ цѣлямъ; и это рисованіе, какъ показалъ опытъ, вовсе даже не такъ трудно усваивается человѣкомъ, готовящимся на педагогическую службу, а слѣдовательно, уже имѣющимъ въ основѣ общее образованіе. Такъ, въ описаніи выставки работъ отъ одной учительской семинаріи въ городѣ Миннеаполисъ, штата Миннесота, мы читаемъ, что всѣ представленныя рисунки деревьевъ, животныхъ, ландшафтовъ и т. п. (исполненныхъ въ томъ бѣгломъ изображеніи, какое понадобится въ преподаваніи), были сдѣланы молодыми дѣвками, которыя „годъ тому назадъ, какъ говорится въ описаніи, также мало, а можетъ быть, и меньше смыслили въ рисунокѣ, чѣмъ ученики низшихъ классовъ народной школы“. Для подобной подготовки учителей и учительницъ въ педагогическомъ рисованіи существуютъ въ Америкѣ даже курсы заочные, по корреспонденціи, о которыхъ упоминалъ еще въ свое время Фитчъ, и о которыхъ и нынѣ можно читать въ объявленіяхъ при педагогическихъ журналахъ Америки.

Понятно, что отъ будущихъ преподавателей общеобразовательнаго рисованія не требуется той безукоризненной тонкости и тщательности рисунка, которая нужна, напр., профессиональному рисовальщику: все вниманіе направлено зато на быстрое рисованіе характерными набросками. Съ этою цѣлью въ нѣкоторыхъ „нормальныхъ школахъ“, какъ называются въ Америкѣ учебныя заведенія для приготовленія учителей и учительницъ, введены особаго рода упражненія въ *рисованіи на время*. Учащемуся дается какой-нибудь предметъ— стулъ, зонтикъ, ящикъ и т. п. и отводится, положимъ, 40 минутъ времени; въ теченіе этихъ сорока минутъ онъ долженъ нарисовать этотъ предметъ въ возможно большемъ

числѣ положеній: чѣмъ чаще этотъ предметъ будетъ повторяться въ рисункѣ, тѣмъ больше заслуги. Вся суть



состоить здѣсь въ томъ, чтобы быстро схваченъ былъ видъ предмета при различныхъ положеніяхъ его и также



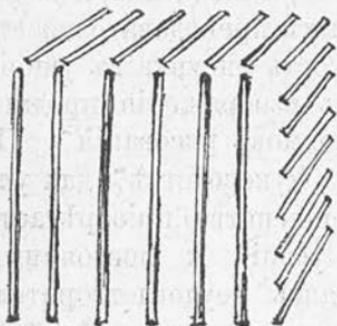
быстро изображенъ, хотя бы не совсѣмъ законченнымъ рисункомъ.

Возвращаясь къ рисованію учениковъ народной школы, мы видимъ, что и здѣсь принципъ скорого рисунка, при

возможно частомъ повтореніи его, все больше и больше одерживаетъ верхъ за послѣдніе года. „Большую ошибку составляетъ“, по замѣчанію нью-іоркскаго, напр., отчета 1892 года, „склонность нѣкоторыхъ преподавателей ставить цѣлью отдѣлку и законченность рисунка въ ущербъ повторнаго упражненія дѣтей въ изображеніи предмета съ помощью основныхъ лишь приѣмовъ рисованія“. „Не слѣдуетъ забывать“, говорится въ „Руководствѣ“ для учителей того же города, „что совершенство пріобрѣтается только путемъ многократныхъ усилій и постоянныхъ упражненій, а потому, не смущаясь неудовлетворительностью первыхъ рисунковъ, слѣдуетъ поощрять дѣтей дѣлать все новыя и новыя пробы своего искусства“¹⁾. Дѣйствительно, въ американской школѣ вы не найдете той безконечной, сизифовой работы надъ однимъ и тѣмъ же рисункомъ—работы, въ которой нерѣдко гораздо больше участвуетъ не карандашъ, а резинка, вѣчно стирающая то, что сдѣлано ученикомъ... Въ школьныхъ руководствахъ Америки мы то и дѣло читаемъ о запрещеніи дѣтямъ стирать свои рисунки. „Не давайте времени школьникамъ на употребленіе резинки“, говорится, напр., въ только что упомянутомъ „Руководствѣ“ учителямъ Нью-Йорка. „Приучайте дѣтей рисовать скоро и отважно и по возможности запрещайте всякое вытираніе неудавшейся линіи... Всѣ первоначальныя работы должны быть исполнены быстро, въ одинъ приѣмъ“ (см. стр. 96 „Руководства“). Въ школахъ Нью-Гэвена, судя по инструкціи учителямъ, напечатанной еще въ 1889 году, дѣти рисуютъ грубыми штрихами, не требующими особой тщательности, и подчищать имъ позволяется только въ концѣ работы, когда командуетъ учитель.

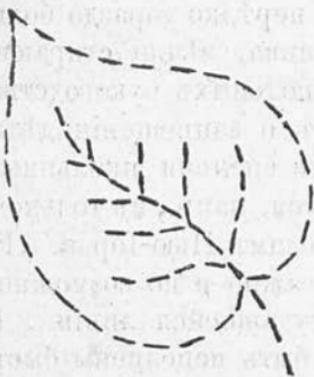
¹⁾ 51-st Annual Rep. of the B. of Educ. of the City of New-York, 1892 n Teachers Manual: Primary Grades.

Если дѣти, по неразвитости руки, совсѣмъ еще не въ состояніи проводить ливій сколько-нибудь правильно,



то имъ позволяется, все въ тѣхъ же цѣляхъ быстрой работы, изображать рисункомъ съ помощью палочекъ или полосокъ бумаги. Такъ, напр., на Чикагской выставкѣ можно было видѣть массу вы-

ложенныхъ этимъ способомъ изображеній куба и другихъ геометрическихъ тѣлъ (съ разной при томъ точки зрѣнія); любопытны были также изображенія листьевъ, исполненные съ помощью простыхъ деревянныхъ гвоздиковъ, какъ они употребляются въ сапожномъ дѣлѣ.



Складываніе бумаги — вдвое, потомъ втрое, вчетверо — также служитъ нерѣдко средствомъ для обозначенія линий, а очертаніе квадрата, напр., получается слѣдующимъ образомъ: берутся 4 одинаковыя палочки, кладутся въ видѣ четырехугольника параллельно краямъ бумаги или

грифельной доски, на которой рисуютъ; на углахъ гдѣ сходятся палочки ставятся точки, затѣмъ палочки снимаются, а точки соединяются линиями. Вотъ какъ намѣчается послѣдовательность въ разныхъ способахъ изображенія предмета или фигуры, согласно программѣ школь г. Ситтля: 1) *по рисованію съ натуры* — выкладываніе видимыхъ плоскостей палочками, складываніе бумажныхъ

моделей и затѣмъ уже рисованіе; 2) по „декоративному“ *рисованію* — расположеніе геометрическихъ формъ, дощечекъ или палочекъ въ красивыхъ комбинаціяхъ, вырѣзываніе фигуръ изъ бумаги и, наконецъ, рисованіе орнамента ¹⁾).

Мы видимъ, до какой степени такія занятія въ американской школѣ отличаются отъ постановки рисованія въ нашей школѣ съ долгимъ нерѣдко сидѣніемъ ребенка надъ однимъ и тѣмъ же рисункомъ, отъ котораго онъ долженъ добиваться безукоризненной точности, какъ будто именно этотъ рисунокъ ему всю жизнь понадобится, или какъ будто его готовятъ къ профессіи специалиста-копировщика.

Когда-то и въ американскихъ школахъ, какъ замѣчаетъ ихъ историкъ Мартинъ, уроки рисованія принимали чисто прикладной характеръ составленія или копированія узоровъ, фигуръ и чертежей. Но общій поворотъ въ возрѣвнѣяхъ на образовательныя задачи народной школы (устранившій всѣ узко-утилитарныя стремленія), измѣнилъ и постановку въ ней предмета рисованія. Оно вошло, какъ способъ выраженія мысли, въ общій кругъ школьныхъ занятій; къ нему привлечены, въ качествѣ вспомогательныхъ стадій, лѣпка и ручныя упражненія; кромѣ того, уроки рисованія получаютъ нынѣ особый смыслъ и привлекательность, благодаря внесенію въ нихъ элемента красокъ ²⁾). При новой постановкѣ этого предмета, замѣчаетъ Мартинъ, къ урокамъ рисованія приступаютъ гораздо раньше, чѣмъ это дѣлалось прежде. И дѣйствительно, преподаваніе начинается нынѣ съ возраста 6 — 7 лѣтъ, въ

¹⁾ См. The Seattle Schools, 1891—92, стр. 176 и д.

²⁾ The Evolution of the Massachusetts Public School System. A Historical Sketch. By George H. Martin. New-York, 1894, стр. 257.

первомъ же классѣ начальной школы, какъ объ этомъ свидѣтельствуяютъ всѣ имѣющіеся у меня американскіе отчеты (см., напр., стр. 179 школьнаго отчета Чикаго за 1892 г.). Дѣтей восьми, девяти-лѣтнихъ (т.-е. въ возрастѣ нашего перваго отдѣленія народной школы, въ которомъ у насъ еще не считаютъ возможнымъ начать рисованіе) англичанка Page, какъ читаемъ въ ея книгѣ объ американскихъ школахъ, заставляла надъ рисованіемъ травъ съ ихъ корнями, затѣмъ разныхъ овощей, цвѣтовъ и листьевъ ¹⁾. Я сама не разъ была свидѣтельницей рисованія съ натуры въ младшихъ классахъ чикагскихъ и нью-іоркскихъ школъ. Такъ, въ Чикаго, напр., ученики третьяго полугодія при мнѣ нарисовали бутылъ изъ подъ чернилъ, поставленную на учительскій столъ (который, надо замѣтить, возвышался на платформѣ). Какъ сейчасъ помню объясненія учительницы, которая положила сзади бутылки линейку и показала дѣтямъ, что такъ какъ линейки за бутылкою не видать, то задней стѣнки бутылки и не слѣдуетъ рисовать; она затѣмъ заставила смѣрить глазами горло бутылки сравнительно съ ея широкой частью, оцѣнить примѣрную разницу между ними какъ въ ширину, такъ и въ высоту..... и въ результатѣ всѣ, худо ли, хорошо ли, нарисовали бутылъ, и въ ихъ рисункахъ можно было видѣть соблюденіе по существу выясненныхъ имъ пропорцій предмета.

Равнему началу обученія рисованію многіе педагоги придають особое значеніе въ смыслѣ обезпеченія дальнѣйшихъ успѣховъ по этому предмету. Исслѣдователи въ области психологіи учатъ насъ, что въ нашемъ представленіи о предметѣ мы постоянно пополняемъ то, что

¹⁾ Graded School in the United States of America. By Mary H. Page, London, 1894.

въ немъ въ данную минуту видимъ,—тѣмъ, что знаемъ о немъ на основаніи долгаго опыта. Такъ, для моихъ глазъ, говоритъ одинъ англійскій изслѣдователь по этому вопросу, кресло, напримѣръ, стоящее нѣсколько шаговъ отъ меня, собственно даетъ ощущеніе только зеленого пятна разной степени затѣненности, однако изъ одного этого я заключаю (благодаря повторнымъ предыдущимъ воспріятіямъ), что это есть компактное, мягкое тѣло, извѣстнаго объема, и что я могу сѣсть отдохнуть на немъ ¹⁾. Въ томъ фактѣ, что люди, вылѣченные отъ врожденной или продолжительной слѣпоты, не имѣютъ правильнаго представленія о величинѣ и разстояніи предметовъ, психологи находятъ подтвержденіе приведеннаго мнѣнія, что понятіе о формѣ куба, или шара, или о величинѣ этихъ предметовъ, а также о разстояніи ихъ приобрѣтается не однимъ только зрѣніемъ... И чѣмъ больше человѣкъ живетъ, чѣмъ больше опыта онъ имѣетъ, чѣмъ ближе онъ, такъ сказать, освоился съ предметомъ, тѣмъ сильнѣе сливается у него разсужденіе о предметѣ съ тѣмъ видомъ, въ которомъ этотъ предметъ представляется собственно зрительному ощущенію, а между тѣмъ для рисованія именно требуется выдѣлить изъ всѣхъ побочныхъ представленій единственно то представленіе, которое даютъ намъ о предметѣ наши глаза и притомъ въ данную минуту, при данной постановкѣ и данномъ освѣщеніи (см. стр. 212 книги Кэя). Маленькій ребенокъ, именно въ силу своего недолгаго опыта, разсуждаютъ на тѣхъ же основаніяхъ американцы, сохранилъ еще природную способность видѣть предметъ такъ, какъ онъ представляется его глазамъ: онъ больше, чѣмъ люди зрѣлаго возраста, раздѣляетъ

¹⁾ См. книгу David Kay: Memoiry и приведенныя въ ней (на стр. 5) слова Тэна.

съ художникомъ неподкупность глаза и, вслѣдствіе этого, воспроизводитъ видимое на основаніи того, что дѣйствительно представляется его зрѣнію, а не на основаніи предвзятой мысли о предметѣ... И чѣмъ раньше воспользоваться этою непредвзятостью ребенка относительно ви́шняго міра (такъ ведутъ дальше свое разсужденіе педагоги Америки), тѣмъ успѣшнѣе можно поставить уроки рисованія на началахъ простого подражанія натурѣ. Позднѣ, въ возрастѣ старше 12—14 лѣтъ, дѣти перестаютъ смотрѣть съ тою же непосредственностью, и тогда поневолѣ приходится прибѣгнуть къ сухимъ и скучнымъ правиламъ перспективы. (См. руководство De Graff, стр. 113 и разсужденія по поводу начала уроковъ рисованія въ отчетѣ засѣданій чикагскаго конгресса, стр. 494).

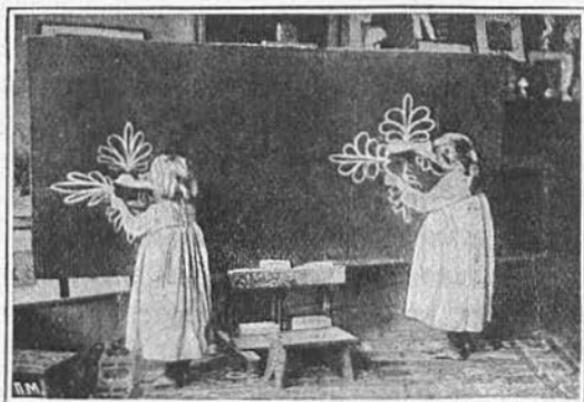
Приведемъ по этому поводу опять изъ книги Бэя мѣткія слова, взятыя у извѣстнаго англичанина Деквинси, относительно положенія взрослого человѣка незнакомаго съ перспективой, когда ему приходится рисовать предметъ по ея законамъ. Онъ не въ состояніи хотя бы даже приблизительно изобразить этотъ предметъ. „Почему же?“ — спрашиваетъ Деквинси. — „А потому, что онъ слишкомъ долго съ нимъ знакомъ. Вся причина въ томъ, что у него опытъ и разсужденіе взяли верхъ надъ глазомъ: онъ довѣряется имъ больше чѣмъ собственнымъ глазамъ и даже не замѣчаетъ, что было время когда органъ зрѣнія давалъ ему свое особѣе неподкупное свидѣтельство относительно предмета. Онъ и не подозреваетъ, что когда-то *видѣлъ* то, что видитъ каждый день.“ (См. Кау: Мемуры, стр. 262).

Такая пагубная опытность, очевидно, не имѣетъ еще мѣста у юнаго ученика. Въ раннемъ возрастѣ человѣкъ, предполагается, видитъ лишь отпечатокъ предметовъ въ плоскости, — иначе откуда же его склонность провѣрять

свое зрѣніе осязаніемъ?—И вотъ этой-то способностью *видѣть*, независимо отъ побочныхъ разсужденій, и стремятся воспользоваться американскіе преподаватели: не увлекаясь аналитическимъ методомъ рисованія элементовъ рисунка — линій и плоскостей, они прямо даютъ ходъ тѣлесному изображенію предметовъ, боясь упустить то время, когда у ребенка не окончательно еще слились ощущенія зрительныя съ цѣлымъ рядомъ другихъ, знакомящихъ его съ предметомъ, ощущеній, когда его легче, слѣдовательно, навести на то, чтобы изображать предметъ дѣйствительно такъ, какъ онъ видитъ его. Дорожа этимъ временемъ непредвзятаго смотрѣнія челоѣка на окружающія его очертанія и формы, учителя американской народной школы спѣшатъ провести ребенка черезъ возможно большее количество упражненій надъ разными предметами и разными ихъ положеніями, не останавливаясь, какъ это дѣлается у насъ, да и въ другихъ странахъ, на упражненіяхъ въ проведеніи безукоризненно-прямой линіи, которая получается лишь въ ущербъ быстрымъ, свободнымъ движеніямъ руки рисующаго. „Американцы“, — говоритъ въ своемъ отчетѣ о ихъ школахъ швейцарецъ Voos-Jegher, „считаютъ даже нелѣпымъ мнѣніе, будто бы тотъ, кто не умѣетъ проводить прямыхъ линій, не можетъ дѣлать успѣховъ въ рисованіи. Они въ послѣднее время, напротивъ, все болѣе и болѣе приходятъ къ убѣжденію, что дѣтямъ гораздо легче проводить круглыя и дугообразныя линіи и что съ нихъ, должно начинаться школьное преподаваніе“.

На этомъ мнѣніи всецѣло основана, напр., т. н. филаделфійская система рисованія, привлекавшая всеобщее вниманіе на всемірной выставкѣ въ Чикаго и состоящая въ томъ, что дѣти свободнымъ взмахомъ руки рисуютъ на доскѣ круги, овалы, спирали и затѣмъ вообще

разныя симметричныя фігуры, съ дугообразнымъ характеромъ очертаній.



Какъ видно изъ прилагаемыхъ фотографій, дѣти работаютъ одновременно обѣими руками, и это составляетъ главную отличительную черту филадельфійскаго метода



преподаванія. По объясненію его инициатора (J. Liberty Tadd), методъ этотъ основанъ на подмѣченной склонности дѣтей размахивать и орудовать обѣими руками, попарно координируя свои движенія. Парныя движенія

облегчают и свободное рисованіе на доскѣ, обуславливая правильное и быстрое изображеніе симметричныхъ формъ. (Вспомнимъ по этому поводу, что и у насъ одинаковое развитіе обѣихъ рукъ пропагандируется проф. Лесгафтомъ).

Во всякомъ случаѣ, всѣ безъ исключенія американцы, сочувствуютъ ли они филадельфійской системѣ или нѣтъ, безусловно сходятся на требованіи отъ дѣтей, при рисованіи, быстрыхъ и свободныхъ движеній руки такъ же, какъ это требуется у нихъ, мы видѣли, при обученіи письму: памятуя главную задачу рисованія—дать дѣтямъ новый языкъ для выраженія ихъ мыслей—они лучше жертвуютъ техникой рисунка въ пользу его скорости и выразительности. Даже передача рисункомъ движенія, какъ-то изображеніе мальчика, прыгающаго со стула (согласно примѣру, приведенному изъ наблюденія американской школы у швейцарца Boos-Jegher) производится дѣтьми съ помощью лишь нѣсколькихъ штриховъ, при исполненіи почти такомъ же быстромъ, какъ само движеніе. Американцы въ своемъ школьномъ рисованіи какъ будто стараются угнаться за успѣхами моментальной фотографіи: они подмѣтили, что дѣтямъ въ рисунокѣ такъ же, какъ и въ повѣствованіяхъ, больше всего нравится элементъ движенія, а потому считаютъ возможнымъ вводить съ самаго начала изображеніе людей или животныхъ бѣгущихъ, борющихся, везущихъ что-нибудь и т. п. Такъ, извѣстный уже намъ Аборнъ даетъ подробное руководство относительно того, какъ можно изобразить разныя картины движенія въ родѣ, напр., слѣдующаго рисунка, въ которомъ даже не потрачено времени на отдѣлку лица двигающагося человѣка. Ребенокъ, чтобы исполнить такой рисунокъ, долженъ запомнить позу человѣка въ извѣстный моментъ движенія; для этого онъ долженъ выучиться быстро схватывать то,

что мимолетно видѣль, а, слѣдовательно, ему нужно довести до совершенства данную ему отъ природы способность снимать образъ съ того, на что онъ смотритъ. Чтобы съ успѣхомъ что-нибудь исполнить, учать насъ психологи, мы должны имѣть передъ глазами ясную картину того, что собираемся сдѣлать; и дѣйствительно, какъ приходилось слышать отъ художниковъ; они зачастую, едва прика-



саясь къ бумагѣ, уже какъ бы видятъ на ней образъ того, что собираются нарисовать.

Такую способность создавать себѣ яркій образъ видимаго и стараются развить въ ребенкѣ американскіе преподаватели, по мнѣнію которыхъ, рисовать—это все равно, что видѣть. „Всякій, кто умѣетъ видѣть, тотъ умѣетъ рисовать“, говорится, напр., въ одной статейкѣ на эту тему эксперта по рисованію въ штатѣ Индіана (см. журналъ *Primary Education*, за іюнь 1897 г., стр. 246). „Такое утвержденіе можетъ показаться страннымъ, но развѣ оно невѣрно? Возьмемъ ребенка, который, рисуя яблоко, изобразилъ его гораздо болѣе плоскимъ, чѣмъ на самомъ дѣлѣ. Если онъ считаетъ свой рисунокъ вѣрнымъ, очевидно, такой ребенокъ не умѣетъ смотрѣть, иначе онъ замѣтилъ бы разницу между предметомъ и рисункомъ. Рядомъ другой ребенокъ рисуетъ тоже яблоко и дѣлаетъ его слишкомъ широкимъ. Онъ замѣтилъ несходство своего рисунка, но не знаетъ, въ чемъ дѣло. Онъ видитъ правильнѣе, чѣмъ первый, но все-таки недостаточно правильно, чтобы локализовать свою ошибку. Полученный имъ образъ все-таки неточенъ. Третій ребенокъ, рисуя яблоко, можетъ быть, преувеличиваетъ его въ вышину, но онъ ясно видитъ, гдѣ

ошибка: онъ исправляетъ ее и въ концѣ концовъ дѣлаетъ рисунокъ похожимъ. Такой ребенокъ умѣетъ смотрѣть: онъ получаетъ правильные образы отъ окружающихъ его предметовъ... И такого рода образовъ мы и должны добиваться посредствомъ нашихъ уроковъ рисованія“, добавляетъ авторъ приведенныхъ словъ. Американцы при этомъ не отчаиваются въ томъ, что въ концѣ концовъ научатъ каждаго ребенка рисовать, т.-е. видѣть. „Мы не ожидаемъ“, говорится въ одномъ школьномъ отчетѣ, „чтобы всѣ должны были правильно видѣть и познавать съ перваго же раза, мы не тревожимся, если и на второй разъ ребенку не удастся составить себѣ ясный образъ предмета—пусть онъ еще и еще разъ попробуетъ свои силы... Мы вѣримъ, что въ каждомъ ребенкѣ скрывается душа артиста: всякаго ученика можно до извѣстной степени научить видѣть красоту въ природѣ и искусствѣ и у всякаго проявится желаніе выразить рисункомъ то, что онъ видитъ“.

Этими словами одного изъ представителей школьнаго управленія въ Америкѣ я и закончу настоящую статью свою: въ нихъ, мнѣ кажется, достаточно ясно выражень американскій взглядъ на задачи рисованія. Открыть передъ дѣтьми богатую область формъ и красокъ, заставить читать въ мірозданіи и дать для выраженія представлений о немъ новый, графическій ящикъ, вотъ къ чему должны стремиться уроки рисованія въ народной школѣ; только въ этой постановкѣ они дѣйствительно окажутся вполне умѣстными въ ряду другихъ общихъ основъ образованія, какими являются грамота, счетъ и письмо.

И надо замѣтить въ заключеніе, что несмотря на то, что и сейчасъ американцы, какъ всякій долженъ будетъ со мною согласиться, значительно опередили насъ русскихъ въ методахъ школьнаго обученія рисованію, они

все еще продолжают прогрессировать. Такъ со времени чикагскаго конгресса возбужденъ вопросъ о томъ, не слѣдуетъ ли начинать рисованіе прямо съ тѣней вмѣсто однихъ только контуровъ, а также нельзя ли изображать предметы прямо накладываніемъ красокъ, минуя употребленіе карандаша... И можно надѣяться, что въ скоромъ времени эти вопросы, пока еще едва намѣченные, разрѣшатся такъ же удовлетворительно, какъ разрѣшился вопросъ о рисованіи съ натуры, и что дальнѣйшія усовершенствованія въ методахъ обученія этому предмету еще болѣе приблизятъ его къ общеобразовательнымъ задачамъ народной школы.

ГЛАВА СЕДЬМАЯ.

Ручной трудъ. Ясное разграниченіе въ Америкѣ общеобразовательной школы съ ручнымъ трудомъ отъ ремесленной школы.— Два мотива для введенія ручного труда въ школу: 1) приспособленіе образованія къ современности; 2) физиологическія потребности дѣтей.— *Мышечное чувство* и его значеніе въ умственномъ развитіи человѣка.— Краткая исторія идеи ручного труда въ Америкѣ.— *Образовательный* характеръ его: ручныя занятія какъ часть школьнаго предмета, называемаго „Изученіе формъ“; какъ средство для подкрѣпленія наблюденій; какъ лишній способъ выраженія; какъ провѣрка дѣтскихъ знаній.— Ручной трудъ, какъ дальнѣйшая стадія развитія идеи нагляднаго обученія.— Успѣхи школьнаго ручного труда за послѣднее время въ Америкѣ.— *Равноправность* уроковъ ручного труда въ ряду другихъ школьныхъ занятій.— Критерій при выборѣ тѣхъ или иныхъ отраслей работы.— *Анализъ ремеселъ* и выдѣленіе изъ нихъ основныхъ упражненій и типичныхъ орудій.— Занятія ручнымъ трудомъ получаютъ названіе въ Америкѣ занятій въ *лабораторіяхъ орудій*.

Въ помѣщенныхъ выше главахъ объ американской школѣ я имѣла случай изложить своеобразные во многомъ взгляды заатлантическихъ преподавателей и педагоговъ на методы обученія какъ основныхъ школьныхъ предметовъ—грамоты и ариѳметики, такъ и добавочнаго предмета—рисованія, правильною постановкою котораго американская школа особенно рѣзко отличается отъ нашей русской, да и вообще отъ европейской школы.

Также правильно и разумно поставленъ въ Америкѣ другой добавочный предметъ—обученіе ручному труду.

Обратно съ рисованіемъ, оно введено далеко еще не во всѣ школы, но тамъ, гдѣ ручной трудъ составляетъ часть школьныхъ предметовъ,—задачи его точно выяснены, методы обдуманы и отношеніе къ остальнымъ школьнымъ предметамъ установлено.

Много въ послѣднее время толкуется и въ Старомъ Свѣтѣ о необходимости введенія ручного труда въ кругъ занятій школьниковъ. Въ Германіи этимъ движеніемъ завѣдуетъ цѣлое громадное общество (*Verein für Knabenhandarbeit*); во Франціи ручной трудъ даже признанъ обязательнымъ въ народныхъ школахъ; наконецъ у насъ, въ Россіи, ему посвящается работа двухъ техническихъ съѣздовъ, и онъ вводится не только въ городскія, но даже сельскія, не только среднія, но и въ начальныя школы и, наконецъ, въ учительскія семинаріи. Между тѣмъ до сихъ поръ еще мы не видимъ ни у нашихъ сосѣдей, ни особенно у насъ самихъ ясно выраженныхъ взглядовъ и воззрѣній на то, чему призваны служить эти новыя, вносимыя въ школу, занятія. Одни ждутъ отъ нихъ спасенія отъ погибельнаго вліянія чрезчуръ большой грамотности, другіе — поднятія народной производительности, третьи — способа удержать дѣтей въ ручныхъ профессіяхъ, четвертые — сохраненія исчезающихъ формъ домашняго производства и т. д., и т. д. Не выяснилось даже, чѣмъ долженъ отличаться ручной трудъ въ профессиональной школѣ, готовящей къ какой-нибудь спеціальности или мастерству, отъ ручного труда въ общеобразовательной школѣ, такими цѣлями не задающейся. Самые приемы преподаванія не приноровлены къ задачамъ школы: они все еще напоминаютъ собою приемы мастерской, гдѣ ученики дѣлаютъ то, что имъ сунуть въ руки, безъ плана и общаго объясненія; для выбора предметовъ нѣтъ должнаго критерія, и все еще возможны споры подобные тому, который былъ на техническомъ

сѣздѣ въ Петербургѣ: надо ли ученикамъ сельской школы дѣлать корыта или ложки?.. Должны ли дѣти заниматься столярнымъ ремесломъ, или плотничнымъ, или, можетъ быть, сапожнымъ,—для рѣшенія вопроса этого исходной точкой являются всего чаще или случайное благоусмотрѣнiе завѣдующаго школой или такія чуждыя школьнымъ цѣлямъ матерьяльныя соображенія, какъ сравнительная дешевизна устройства той или другой мастерской, возможность достать на мѣстѣ того или иного мастера, наконецъ, даже удовлетворенiе мѣстнымъ потребностямъ въ тѣхъ или иныхъ продуктахъ ремесла ¹⁾. Однимъ словомъ, ясно не опредѣлены еще руководящія начала для введенія ручного труда въ общеобразовательную школу, не

¹⁾ Сошлюсь на статью А. Ѳ. Селиванова: „Ремесленные классы для мальчиковъ при народныхъ училищахъ“ въ журналѣ „Техническое Образование“, за декабрь 1898 года, а также на изданный министерствомъ народного просвѣщенiя въ 1895 году подъ редакцiей П. А. Анопова „Сборникъ матерьяловъ по техническому и профессиональному образованiю“, выш. IV, гдѣ въ специальной графѣ, предназначенной для выясненiя, „почему избрано именно данное ремесло“ для школы, фигурируютъ слѣдующiе, наприм., мотивы: въ пользу сапожнаго мастерства—„вблизи много кожевенныхъ заводовъ, а слѣдовательно, дешевле матерьялъ“; въ пользу переплетныхъ занятiй—„чтобы не такъ скоро рвались учебники“; въ пользу специального производства колесъ—„мѣстный спросъ на нихъ“ и т. д., и т. д.

Намъ можетъ быть сдѣлано возраженiе, что здѣсь идетъ рѣчь о *ремесленныхъ* классахъ, которые тѣмъ самымъ въ правѣ и преслѣдовать ремесленные цѣли. Но дѣло въ томъ, что, какъ видно изъ данныхъ того же Сборника, въ этихъ классахъ занимаются не только мальчики, окончившiе сельскую школу, но и учащiеся еще въ ней. Для нихъ они, слѣдовательно, имѣютъ значенiе школьнаго ручного труда, къ которому во всякомъ случаѣ соображенiя ремесленного свойства примѣнны быть не могутъ. Между тѣмъ изъ 464 училищъ, давшихъ свидѣнiя о своихъ ремесленныхъ классахъ, едва насчитывается десятокъ такихъ, гдѣ мотивомъ для выбора ремесла выставлена пригодность его къ возрасту и силамъ учащихся или задачамъ школьнаго развитiя.

разграничены предѣлы, которыхъ она должна держаться, чтобы не выродиться въ школу профессиональную или простую мастерскую; достаточно не выяснено вообще, въ какой именно формѣ и въ какихъ размѣрахъ ручной трудъ умѣстенъ въ обыкновенной народной школѣ въ отличіе отъ школы специальной, технической или ремесленной.

Не то мы видимъ въ Америкѣ. Тамъ также существуютъ ремесленные и техническія школы и даже весьма разнообразныя (въ Нью-Йоркѣ, наприм., имѣются спеціальныя школы для маляровъ, каменщиковъ, водопроводчиковъ и т. п.), и онѣ открыто служатъ задачамъ подготовки учениковъ къ извѣстнымъ спеціальностямъ или профессіи; но рядомъ съ этимъ существуетъ ручной трудъ, какъ общеобразовательный предметъ, — ручной трудъ въ народной школѣ, задачи котораго такъ же отличны отъ ручного труда въ ремесленныхъ школахъ, какъ отличны занятія физикой, наприм., въ общеобразовательной школѣ отъ занятій тѣмъ же предметомъ въ школѣ технической, или географія, какъ общій предметъ, отъ географіи спеціально коммерческой, или рисованіе школьника отъ рисованія чертежника и т. д., и т. д. „Школьный ручной трудъ“, говорятъ американцы, „имѣетъ то же отношеніе къ изученію ремесла, какъ общее научное образованіе къ изученію профессіи“.

Въ американской педагогической литературѣ выработалось даже вполне точное опредѣленіе такъ назыв. тамъ школы ручного труда (*manual training school*) отъ школы ремесленной (*trade school*); такъ, наприм., въ 8-мъ годовомъ отчетѣ американскаго департамента труда мы находимъ слѣдующее сравненіе этихъ двухъ школъ: первая — школы ручного труда — смотрятъ на ручныя занятія единственно какъ на образовательную и воспитательную дисциплину, и занятія эти (обнимающія собою, какъ мы

увидимъ дальше, и лѣпку, и работы по картону, по дереву, по желѣзу и т. д., и т. д.) растянуты на нѣсколько лѣтъ, смотря по разряду школы. Въ ремесленной школѣ, напротивъ, центръ тяжести лежитъ въ приобрѣтеніи навыковъ, по какому-нибудь опредѣленному ремеслу; чѣмъ скорѣе это дѣлается, тѣмъ для ученика выгоднѣе, и потому такія школы, или точнѣе курсы обыкновенно бываютъ въ Америкѣ краткосрочны. Въ то время, какъ общеобразовательный ручной трудъ дозволителенъ на всѣхъ ступеняхъ народной школы, ремесленная школа, по мнѣнію американцевъ, умѣстна лишь для взрослыхъ, самое большее для подростковъ, а никакъ не для дѣтей.

Въ настоящей главѣ я не буду касаться совершенно типа ремесленной школы, и въ мое описаніе не войдутъ также техническія спеціально школы; я буду говорить исключительно о такъ называемыхъ въ Америкѣ *manual training schools* (школахъ ручного труда, или въ болѣе точномъ переводѣ „ручного развитія“), которыя, въ сущности, представляютъ изъ себя не что иное, какъ обычную американскую народную школу, но съ прибавленіемъ къ ней занятій ручнымъ трудомъ. Сбивчивое названіе школы *ручного* развитія сами американцы считаютъ крайне неудачнымъ; еще менѣе подходитъ къ школѣ нашъ терминъ „ручной трудъ“; онъ, однако, настолько уже получилъ у насъ право гражданства, что мы и здѣсь принуждены будемъ придерживаться для краткости такого термина, вездѣ подразумѣвая подъ нимъ, однако, не трудъ, конечно, дѣтей, а воспитательныя ручныя занятія, составляющія часть программы обыкновенныхъ общеобразовательныхъ школъ. Американскій терминъ „*manual training*“ настолько, сравнительно съ русскимъ терминомъ „ручной трудъ“, болѣе все-таки всеобъемлющъ, что нѣкоторые педагоги подъ это названіе подводятъ даже работы учениковъ въ химическихъ и физическихъ лабораторіяхъ.

Вообще въ послѣднее время ручной трудъ въ общеобразовательной школѣ начинаютъ называть все чаще и чаще не „ручными даже занятіями“, а „умственнымъ развитіемъ черезъ посредство руки“.

Для внесенія въ американскія школы такой новой отрасли занятій, какъ работы надъ глиной, деревомъ, картономъ, желѣзомъ и т. п., имѣются обыкновенно два мотива, двѣ отправныя точки, которыя и опредѣляютъ характеръ этой новой отрасли обученія. Мотивами этими является, съ одной стороны, лучшее приспособленіе школы къ современнымъ жизненнымъ условіямъ, съ другой — большее вниманіе къ физиологическимъ потребностямъ дѣтей.

Уже давно назрѣло повсюду, не въ одной Америкѣ, убѣжденіе въ томъ, что школа отстаетъ отъ современности. Еще Спенсеръ говорилъ, что въ ней мы учимся какъ разъ тому, что въ жизни намъ не нужно; такое положеніе дѣла все больше и больше начинаетъ беспокоить общество всѣхъ странъ; американцы же, какъ наиболѣе практичныя и наименѣе связанные рутиною, ранѣе другихъ, повидимому, хотятъ приняться за реформу въ этомъ отношеніи своихъ народныхъ школъ. Мы уже видѣли отчасти при описаніи ихъ методовъ обученія математикѣ, рисованію, даже письму, какъ тщательно они стараются въ послѣднее время приноровить приемы обученія къ практическимъ потребностямъ жизни; такими же мотивами объясняются и дѣлаемая нынѣ попытка приурочить къ школьному обученію занятія строительнаго созидательнаго, творческаго характера. На всѣ лады выдающіеся американскіе педагоги напоминаютъ народу о томъ, что современныя условія жизни требуютъ совсѣмъ другой подготовки и другого характера образованія, чѣмъ въ былыя времена. Школа, по ихъ мнѣнію, постоянно должна приспособляться, принаравливаясь къ требованіямъ вѣка. Слишкомъ много, говорятъ они, обращалось

вниманія до сихъ поръ на чисто рецептивную воспри-
нимающую сторону образованія и слишкомъ мало на ак-
тивную. Слишкомъ много было отвлеченной мысли въ
школахъ и слишкомъ мало приведенія ея въ дѣйствиѣ.
Всѣ ходячія учебныя системы предназначены собственно
къ тому, чтобы готовить юристовъ, докторовъ, священ-
никовъ, чиновниковъ, литераторовъ, поэтовъ... Современ-
ность между тѣмъ выдвигаетъ цѣлый рядъ новыхъ про-
фессій практически-научнаго характера, для которыхъ
прежнее односторонне-теоретическое книжное образова-
ніе является отсталымъ, мало цѣлесообразнымъ.

„Въ Америкѣ, если не вездѣ въ культурныхъ странахъ;
настало время, когда каждый гражданинъ призванъ судить
и давать рѣшенія по вопросамъ, социальнымъ и эконо-
мическимъ, по вопросамъ, главнымъ образомъ, труда, и
вотъ почему становится необходимымъ, чтобы молодое
поколѣніе было ознакомлено съ формами труда въ стѣ-
нахъ еще школы...“ „Желѣзныя дороги и фабрики, эти
два продукта паровой силы, являются новыми факторами
въ социальной проблемѣ нашего вѣка, и для контроля
этихъ факторовъ необходимы новыя формы знаній, а ихъ
нельзя извлечь при старыхъ педагогическихъ основа-
ніяхъ...“ „Недостатокъ здраваго сужденія въ практиче-
скихъ сторонахъ жизни характеризуетъ людей стараго,
исключительно литературнаго образованія“, говорится
въ одной брошюркѣ по вопросу о ручномъ трудѣ. „Между
тѣмъ въ наше время ежедневныхъ техническихъ открытій
и усовершенствованій, именно такое сужденіе всего нужнѣе
человѣку. Одно электричество съ его разнообразными при-
мѣненіями требуетъ ранняго воспитанія на конкретныхъ
наблюденіяхъ, а между тѣмъ школа въ большинствѣ слу-
чаевъ до сихъ поръ еще спокойно сохраняетъ свой уста-
рѣлый абстрактный характеръ, какъ будто бы на свѣтѣ
не было вовсе такой вещи, какъ электрической проводъ...“

„Древніе не менѣ насъ, можетъ быть, ознакомлены были съ научными истинами, но они не умѣли связать ихъ съ техникой: примѣненіе науки къ обыденной жизни есть отличительная черта современной культуры...“ . „Въ наше время Эдисонъ, Ваттъ, Пастеръ, Гельмгольцъ, Ньютонъ— все это люди, которые не имѣли бы почетнаго мѣста въ древности; напротивъ, сила главнымъ образомъ за людьми, имѣющими конкретное образованіе...“ . „Желѣзная дорога, телеграфъ и паровая машина имѣютъ въ настоящее время болѣе могучее вліяніе на судьбы человѣчества, чѣмъ юристъ, врачъ или священникъ“ . „То, что дѣлало въ древности появленіе великихъ людей въ смыслѣ ускоренія прогресса, то дѣлаетъ нынѣ появленіе великихъ открытій. И дѣйствительно, промышленныхъ гигантовъ, паръ и электричество, надо сумѣть осѣдлать, чтобы заставить ихъ служить успѣхамъ человѣчества“ . „Всякій добрый гражданинъ обязанъ нынѣ имѣть понятіе о сотнѣ вопросовъ, для которыхъ знаніе механики и промышленныхъ приѣмовъ такъ же существенно, какъ умѣніе читать и писать...“ . „Міръ въ настоящее время представляетъ изъ себя великую мастерскую, рабочіе приѣмы которой должны быть понятны всякому, кто хочетъ быть представителемъ прогрессивныхъ идей...“ . „Соединить работу и мысль воедино, сдѣлать изъ каждаго работника мыслителя и изъ каждаго мыслителя работника — вотъ что требуется въ наше время, а для этого нѣтъ лучше мѣста, какъ школа...“ . „Развитымъ, въ полномъ смыслѣ слова, человѣкомъ можетъ назваться только тотъ, чья гибкая рука послушно исполняетъ ясныя и быстрыя велѣнія ума...“ . „Упражненіе рукъ и всѣхъ пяти чувствъ человѣка составляетъ базисъ всего почти знанія въ настоящее время. Люди науки—инженеры, медики, агрономы—всѣ учатся на лабораторныхъ работахъ, т.-е. черпаютъ знанія изъ данныхъ, какія

даютъ имъ чувства зрѣнія, осязанія, слуха и т. д. Математикъ прибѣгаетъ къ лѣпнымъ работамъ для нагляднаго изученія кривыхъ поверхностей, о которыхъ трактуетъ высшая геометрія. Ботаникъ, съ инструментами въ рукахъ, работаетъ надъ анализомъ растений. Физикъ и химикъ орудуютъ надъ всевозможными приборами и снарядами. Всѣ они черпаютъ знанія изъ первоисточника его — самаго предмета, надъ которымъ работаютъ, экспериментируютъ...“.

Всѣ естественныя науки обязаны своими успѣхами за послѣднее столѣтіе, по мнѣнію, напимѣръ, президента гарвадскаго университета Эліотъ (высказаннаго имъ на одной конференціи по ручному труду), главнымъ образомъ хорошо развитымъ зрѣнію, слуху, обонянью и работѣ пальцевъ ¹⁾.

Человѣкъ у котораго не развита рука, какъ бы отрѣзанъ отъ окружающаго его физическаго міра: онъ уподобляется, если даже и полонъ мыслей, паровой машинѣ, лишенной связующихъ механизмовъ, и его идеи наполовину остаются безплодными, благодаря неумѣнію самому изобразить или начертить то, что ему приходитъ въ голову.

Огромная доля человѣческой мысли получила выраженіе черезъ разныя формы строительства и, наоборотъ, много пропало самыхъ блестящихъ идей отъ неумѣнія руки выразить ихъ въ конкретномъ предметѣ.

Таковы мысли и соображенія, которыми мотивируютъ

¹⁾ Мнѣ припоминается по аналогіи отзывъ всѣмъ извѣстнаго въ Россіи германскаго профессора Вирхова, который жаловался въ одной, произнесенной имъ въ 1891 году въ Берлинѣ, рѣчи на отсутствіе ловкости и мускульнаго развитія руки у его слушателей, студентовъ-медиковъ.

Извлеченіе изъ рѣчи Вирхова помѣщено было въ газетѣ „Русскія Вѣдомости“ за 10 февраля 1891 года.

американцы введеніе у себя ручного труда, точнѣе ручного развитія, во всенародныя школы. Приведенныя мною выдержки взяты изъ самыхъ разнообразныхъ источниковъ начиная съ изданій вашингтонскаго Бюро по Народному Образованію и кончая отчетами департамента труда; школьныя руководства, журнальныя статьи, отчеты педагогическихъ собраній—всѣ единогласно признають за ручнымъ трудомъ такой характеръ общей подготовки къ задачамъ и обязанностямъ жизни; внесеніе ручныхъ занятій въ школу должно вывести ее, вмѣстѣ съ другими реформами, изъ той отсталости отъ жизни, которою она давно страдаетъ. Заслуга американцевъ состоитъ въ томъ, что они скорѣе другихъ спѣшатъ дать исполненіе завѣтнымъ мечтамъ Песталоцци, Фребеля и другихъ поборниковъ жизненнаго характера образованія вплоть до Коменіуса и Бэкона, еще двѣсти пятьдесятъ лѣтъ тому назадъ высказавшаго свой извѣстный афоризмъ, что образованіе есть въ сущности не что иное, какъ культивированіе „фамиллярности“ между умомъ и виѣшними предметами.

Возстановить эту фамиллярность въ интересахъ новыхъ запросовъ современности, приблизить будущаго гражданина къ конкретному міру, доставить ему возможность личнаго непосредственнаго соприкосновенія съ всевозможнаго рода матерьялами и орудіями—это и составляетъ задачу уроковъ ручного труда, какъ ихъ представляютъ себѣ американскіе педагоги и какъ они въ дѣйствительности поставлены въ большинствѣ случаевъ въ американскихъ народныхъ школахъ. Вмѣстѣ съ Рёскиномъ, который думаетъ, что „мальчикъ, разъ онъ выучился ровно обстругать доску или свободно рукою провести красивую кривую, или правильно вложить кирпичъ въ цементъ, выучился массѣ такихъ вещей, какимъ не научило бы его никакое человѣческое красно-

рѣчіе“, американцы полагаютъ, что мальчики, въ развитіе которыхъ включены извѣстные ручныя упражненія, могутъ сдѣлаться современемъ не только лучшими столлярами, плотниками и рисовальщиками, но изъ нихъ выйдутъ и лучшіе врачи, даже, можетъ быть, купцы или юристы, проповѣдники или писатели; они займутъ вообще болѣе почетное мѣсто въ самыхъ разнообразныхъ сферахъ человѣческой дѣятельности и наиболѣе удачно сумѣютъ разобратся въ сложныхъ нынѣ вопросахъ социальныхъ и экономическихъ.

Согласованіе школъ съ современностью, проведеніе требуемаго вѣкомъ вещественнаго образованія, по выраженію Эмерсона (education to things),—вотъ, слѣдовательно, первый изъ тѣхъ двухъ мотивовъ, которые отмѣчены нами для американскаго школьнаго ручного труда.

Второй отправной точкой служатъ для того же, какъ мы уже упомянули, фізіологическія, такъ сказать, потребности дѣтей, рѣзкія отличія ихъ физической и интеллектуальной жизни отъ жизни взрослага. Между ребенкомъ и взрослымъ, по мнѣнію американцевъ, разница не меньше, какъ въ мірѣ насѣкомыхъ между гусеницей и бабочкой; при переходѣ отъ дѣтства къ возмужалости въ психической и физической жизни человѣка происходитъ метаморфоза не меньшая, чѣмъ та, которая превращаетъ ползающаго червяка въ крылатое насѣкомое.

Для выясненія этихъ особенностей дѣтской жизни служатъ такъ называемые въ Америкѣ Child Study (изученіе дѣтей)—движеніе въ смыслѣ всестороннихъ наблюдений главнымъ образомъ надъ школьниками, ихъ представленіями, физическимъ развитіемъ, интересами и т. п. Такое изученіе имѣетъ мѣсто и въ другихъ странахъ, но нигдѣ оно не достигаетъ такихъ обширныхъ размѣровъ, какъ именно въ Соединенныхъ Штатахъ. „Слиш-

комъ долго“, жалуются американцы, „педагогика была основана на психологiи взрослога челоуѣка, а не ребенка“. „Въ дѣтствѣ“, говорятъ они, „преобладаетъ у челоуѣка область эмоцiй и движенiй, а между тѣмъ мы съ перваго же класса школы крѣпко засаживаемъ ученика на мѣсто и задаемъ ему чисто интеллектуальную, не свойственную ему, отвлеченную работу; школьные приемы и порядки необходимо радикально измѣнить и приурочить къ духовной и умственной жизни ребенка, съ которой необходимо быть знакомымъ. Child Study поэтому, какъ особый отдѣлъ педагогики, внесенъ въ настоящее время не только въ учительскiя семинарiи Соединенныхъ Штатовъ, но даже во многiе изъ американскихъ университетовъ. Къ этому вопросу примѣняется строгiй методъ статистики—методъ выводовъ на основанiи большихъ цифръ. Кромѣ личныхъ изслѣдованiй многихъ педагоговъ и врачей, объѣзжающихъ школы, масса данныхъ собирается по странѣ черезъ учителей и учительницъ всѣхъ школъ и надъ разработкой этихъ данныхъ постоянно заняты профессора педагогики и психологiи. „Психологiя дѣтства“ признается какъ тема на соисканiе научныхъ степеней, и въ 1894 году, наприм., Clark University даетъ званiе доктора философи за защиту диссертации на эту тему. Цѣлыя школы и курсы устраиваются по этому предмету для американскихъ преподавателей; національное педагогическое общество выдѣляетъ изъ своихъ членовъ особый отдѣлъ по Child Study и спеціальныя секции этого названiя устраиваются на учительскихъ съѣздахъ и конгрессахъ; цѣлыя сотни книгъ и монографiй появляются ежегодно по изученiю дѣтей и ему же посвящены спеціально нѣсколько американскихъ педагогическихъ изданiй, въ томъ числѣ, наприм., журналъ подъ названiемъ „Child Study Monthly“. Немалое мѣсто въ числѣ разнообразныхъ наблюденiй

надъ дѣтьми занимають, конечно, разныя стороны ихъ физической жизни, а въ этой области, въ свою очередь, большую роль играетъ въ глазахъ американцевъ выясненіе спеціально состоянія мускульной системы у дѣтей какъ въ смыслѣ способности къ движенію разнаго рода, такъ и умѣнія вообще владѣть и управлять своими мышцами. „Если мы будемъ знать“, говорятъ американцы, „на какія движенія дѣти извѣстнаго возраста способны, это должно помочь намъ разрѣшить многіе вопросы относительно постановки въ школахъ письма, рисованія, гимнастики и вообще всякихъ предметовъ, въ которые входитъ въ большей или меньшей мѣрѣ работа мускуловъ“. Мнѣ приходилось говорить уже въ главѣ объ обученіи письму въ американскихъ школахъ о томъ, какое значеніе американцы придаютъ при этомъ обученіи мускульному развитію ребенка, для прѣвѣрки котораго предпринимаются особые опыты скорописи. Цѣлый рядъ подобныхъ испытаній въ примѣненіи къ письму дѣлается постоянно въ американскихъ школахъ врачами и психологами, чтобы выяснитъ развитіе мышцъ у дѣтей; съ тою же цѣлью школьниковъ заставляютъ при подобныхъ опытахъ дѣлать всевозможныя ритмическія движенія пальцами или кистью, не говоря о движеніяхъ всею рукой, служащихъ для выясненія развитія болѣе крупныхъ мышечныхъ группъ. Цѣлый рядъ врачей и педагоговъ заняты въ настоящее время подобными изслѣдованіями въ Америкѣ, и отчеты о нихъ печатаются въ тамошнихъ журналахъ не только спеціального, но и общаго характера въ родѣ „Forum“, „Atlantic Monthly“ и др. На основаніи этихъ непосредственныхъ опытовъ надъ дѣтьми, главнымъ образомъ, школьнаго возраста получается громадное обиліе данныхъ, и вотъ какіе существенные выводы дѣлаются изъ нихъ американскими изслѣдователями: 1) каждому возрасту соответствуетъ пре-

обладаніе въ развитіи извѣстной части мускульной системы, наприм., гибкость мелкихъ мышечныхъ группъ, управляющихъ ручными пальцами, имѣется налицо въ болѣе позднемъ возрастѣ, чѣмъ гибкость крупныхъ сравнительно мышечныхъ группъ, управляющихъ всею рукой, и 2) развитіе ребенка въ смыслѣ умѣнія управлять мускулами почти неизмѣнно совпадаетъ съ бѣльшимъ его интеллектуальнымъ вообще развитіемъ ¹⁾).

Оба эти вывода, добытые чисто эмпирическимъ способомъ—путемъ простаго наблюденія надъ массами дѣтей, какъ нельзя болѣе совпадаютъ, какъ оказывается, съ новѣйшими данными науки—съ изслѣдованіями за послѣднее время психо-физиологовъ въ родѣ Charles Bell, Maudsley, Wundt и многихъ другихъ извѣстныхъ именъ. Этими учеными установлено высокое значеніе, какое имѣетъ для нашей интеллектуальной жизни такъ называемое „мышечное чувство“, которое есть не что иное, но опредѣленію психологич., какъ память о тѣхъ движеніяхъ, которыя мы производимъ и которыя оставляютъ слѣдъ въ нашей нервной системѣ, развивая моторныя области мозга подобно тому, какъ упражненія органовъ чувствъ развиваютъ центры зрительные, слуховые, обонятельные. Многія самыя существенныя наши представленія и понятія сводятся современными учеными къ мускульному или мышечному чувству; зрительныя пред-

¹⁾ См., наприм., въ „Child Study Monthly“, June 1896, статью Prof. Cromwell: A Study of Mental and Physical Activity, въ „Forum“, December 1893, статью Stanley Hall: Child Study etc., и въ „Pedagogical Seminary“, October 1894, статью Hancock: A Preliminary Study of Motor Ability. Первый изъ этихъ писателей, проф. Кромвель, прослѣдилъ на школьныхъ дѣтяхъ, которыхъ заставлялъ быстро писать по много разъ одно и то же слово, что тѣ изъ школьниковъ, которые писали скорѣе и лучше, какъ разъ принадлежали къ разряду учениковъ способныхъ, и всего хуже писали тушцы.

ставленія, наприм., о пространствѣ и направленіи—къ мускульнымъ движеніямъ глаза; понятіе о вѣсѣ предметовъ, о давленіи и сопротивленіи — къ мускульному чувству руки и т. д., и т. д. Такое вообще значеніе придается фізіологами движенію, какъ основѣ нашей умственной жизни, что самую мысль опредѣляютъ многіе какъ подавленное, сдержанное движеніе („repressed movement“). Другіе называютъ ее даже какъ бы абстрактной движенія.

Моторные центры, по изслѣдованіямъ фізіологовъ, занимаютъ цѣлую треть всей мозговой массы человѣка и они, кромѣ того, находятся въ тѣсномъ переплетеніи съ другими нервными центрами, такъ что съ ихъ состояніемъ косвенно связано и состояніе всего нашего мозга. Лучшимъ доказательствомъ этой связи мускульной системы съ духовной служить примѣръ слабоумныхъ и идіотовъ, у которыхъ почти всегда съ умственной ненормальностью соединяется и ненормальность мышечной системы. Наоборотъ, человѣкъ съ богато развитой моторной системой, человѣкъ съ энергіей и движеніемъ—это и человѣкъ съ мозгами (a man with brains), какъ выражаются американцы.

По объясненію психо-фізіологовъ, наша нервная система отличается отъ нервной системы животныхъ главнымъ образомъ тою особенностью, что рядомъ съ такъ называемыми основными, въ готовомъ видѣ при рожденіи имѣющимися, моторными центрами мы имѣемъ цѣлый рядъ аксессуарныхъ центровъ, которые одинъ за другимъ развиваются лишь позднѣе; на этомъ-то и зиждутся собственно воспитаніе человѣка, всѣ образовательные приемы по отношенію къ нему, которые призваны усилить и облегчить развитіе его аксессуарныхъ нервныхъ центровъ. Каждая группа мышцъ и моторныхъ центровъ имѣетъ, по выраженію ученыхъ, свой „періодъ народженія“ (nascent

period), съ которымъ должно совпадать и соответствующее упражненіе этой группы. У маленькихъ дѣтей способность координировать движенія развита еще совсѣмъ несовершенно; раньше эта способность развивается въ крупныхъ группахъ мускуловъ, прилегающихъ къ торсу, и позднѣе—въ мелкихъ группахъ мышцъ кисти и пальцевъ. Въ общемъ выводѣ, однако, періодъ наибольшаго расцвѣта для развитія мускуловъ руки лежитъ въ предѣлахъ отъ четырехъ до четырнадцати лѣтъ; пройдя этотъ возрастъ, рука уже перестаетъ быть податливой, и утраченный моментъ для ея развитія вернуть никто не въ силахъ. Вотъ почему американскіе педагоги настаиваютъ на введеніи съ первыхъ же школьныхъ лѣтъ ручныхъ упражненій въ той или иной формѣ, надъ тѣми или иными матерьялами.

Можно было бы подумать, что упражненія мускульной системы ребенка достаточно достигаются уроками гимнастики, тѣмъ болѣе, что ей въ настоящее время все болѣе и болѣе придается характеръ не только механическихъ движеній, но и развитія также волевыхъ моторныхъ центровъ у ребенка (вводится такъ называемая педагогическая гимнастика, въ родѣ той, которая рекомендуется у насъ, напримѣръ, проф. Лесгафтомъ). По проверкѣ, однако, оказывается, что ручной трудъ не можетъ вполне быть замѣненъ гимнастикой. Во-первыхъ, область нервныхъ центровъ, связанныхъ съ рукою, какъ учитъ физиологія, занимаетъ преобладающее мѣсто въ нашемъ мозгу, чѣмъ, вѣроятно, и объясняется отмѣченный врачами фактъ, что разстройство въ нашей нервно-двигательной системѣ (пляска св. Витта, напр.) прежде всего сказывается на рукѣ и съ нея начинается обыкновенно потеря способности координировать движенія ¹⁾.

¹⁾ См, напр., въ Transactions of the 7 International Congress of

Въ этомъ значеніи руки для всей нашей нервной системы и лежитъ оправданіе для прибавленія къ гимнастикѣ еще другихъ упражненій, болѣе непосредственно къ ней относящихся. Кромѣ того, ручной трудъ постоянно упражняетъ въ гармоніи другъ съ другомъ нервы и мышцы руки и не только руки, но и глаза, что не всегда имѣетъ мѣсто въ простыхъ гимнастическихъ движеніяхъ. „Къ исключительной почти дѣятельности мускуловъ въ гимнастикѣ ручной трудъ прибавляетъ“, по выраженію одного нѣмецкаго врача, на котораго ссылаются американцы, „еще, такъ сказать, *гимнастику нервовъ*... Онъ составляетъ какъ бы посредствующее звено между физическими упражненіями, какъ возбуждающими слишкомъ энергичную дѣятельность мускуловъ, и занятіями умственнымъ трудомъ, какъ односторонне упражняющими центральные нервные органы“.

Таковы фізіологическія основы для введенія занятій ручнымъ трудомъ въ образованіе дѣтей. „Ручной трудъ“, по выраженію одного американца, „помогаетъ ребенку жить *фізіологически вѣрно*“, т.-е. соотвѣтственно съ указаніями тѣхъ, кому извѣстны законы роста и развитія, а также охраненія человѣческаго организма. „Непреодолимымъ инстинктомъ ребенка“, говоритъ другой изъ американскихъ писателей, „является желаніе дѣлать разные предметы, что-нибудь строить, будь это пироги изъ песку, или лодочки, или фантастическій театръ, и это вполнѣ правильный здоровый инстинктъ: только этимъ путемъ ребенокъ узнаетъ окружающій его міръ и научается въ немъ ориентироваться... Дать волю этому инстинкту, создать для него благоприятныя условія

и нѣсколько направить, урегулировать природное влеченіе дѣтей къ творчеству, къ созиданію — это и составляетъ въ представленіи американцевъ главную задачу ручного развитія въ народной школѣ. Такое развитіе ребенка лучше всего подготавливаетъ его и къ жизни взрослому, ко всѣмъ профессіямъ и сферамъ человѣческой дѣятельности, т.-е. вполне согласуется, слѣдовательно, съ другимъ изложеннымъ раньше мотивомъ, побуждающимъ американцевъ ко введенію ручныхъ занятій въ систему ихъ народныхъ школъ“.

Такимъ образомъ оба мотива для введенія ручного труда въ американскія школы: требованія современной жизни и физиологическія потребности дѣтей, одновременно привели къ тому, что ручной трудъ въ общеобразовательныхъ учебныхъ заведеніяхъ Соединенныхъ Штатовъ долженъ былъ получить характеръ не столько физическаго упражненія, сколько другой лишь формы умственнаго, интеллектуальнаго развитія.

Вотъ что по этому поводу говорилось, напр., на сѣздѣ по вопросамъ ручного труда въ Америкѣ еще въ 1891 г.: „Не допускайте и мысли, чтобы ручное развитіе представляло изъ себя что-нибудь различное или обратное съ умственнымъ развитіемъ. Въ ручномъ искусствѣ артиста, методичномъ, точномъ движеніи механика, въ остротѣ глаза и уха у врача — во всемъ этомъ лежитъ работа ума, а потому нѣтъ оппозиціи между ручнымъ развитіемъ съ одной стороны и умственнымъ — съ другой...“ „Нельзя лишній разъ не подчеркнуть того положенія, что ручное воспитаніе есть въ сущности интеллектуальное воспитаніе (*manual training is mental training*); это не что иное, какъ черезъ работу учить ребенка думать и разсуждать...“ „Не надо забывать“, говорится въ одномъ изъ педагогическихъ журналовъ Америки, „что основной идеей ручного труда

является дисциплина ума посредствомъ руки и что сила его вліянія въ этомъ отношеніи является истинной мѣркой успѣха...“ „Я вѣрю въ ручной трудъ, какъ факторъ, содѣйствующій прогрессивной мысли“ — вотъ слова одного изъ раннихъ пропагандистовъ ручного труда и жертвователя средствъ для введенія его въ школы города Такома. Директоръ народныхъ школъ въ Минеаполисѣ заявлялъ на одномъ мѣстномъ педагогическомъ съѣздѣ, что „обученіе ручному труду стремится къ созиданію силы мысли путемъ снабженія ея обильнымъ матерьяломъ...“ „Мы начинаемъ все болѣе и болѣе сознавать“, говорится въ школьныхъ отчетахъ города Бостона, „что мысль начинается на конкретныхъ предметахъ...“ „Ручныя упражненія“, читаемъ мы въ отчетахъ Филадельфій, „имѣютъ такую же законную долю въ упражненіи ума, какъ упражненіе въ родномъ языкѣ или наукѣ о числахъ...“ „Процессы ручного труда“, говоритъ директоръ народныхъ училищъ этого города, „представляютъ даже лучшіе способы для культивированія способности къ мышленію и разсужденію, чѣмъ многіе изъ предметовъ, входящихъ нынѣ въ программу школьнаго обученія; размѣриваніе и сравненіе предметовъ, взвѣшиваніе способовъ исполненія и согласованіе ихъ съ преслѣдуемой задачей — вся эта совмѣстная работа глаза, руки и ума ведетъ къ болѣе широкому умственному развитію, чѣмъ то, которое получается отъ многихъ изъ упражненій, узурпирующихъ въ настоящее время такую огромную долю учебнаго времени школьника“. То же подтверждается въ проспектусѣ, опубликованномъ въ 1894 г. школьными властями города Бруклина (смежнаго съ Нью-Йоркомъ). „Опытъ показалъ“, говорится въ этомъ документѣ, „что школа ручного труда даетъ умственное и моральное воспитаніе въ большей даже мѣрѣ, чѣмъ чисто-литературная школа, ибо она

представляет случаи для иллюстраціи научныхъ принциповъ на практикѣ и для пополненія абстрактнаго мышленія конкретнымъ выраженіемъ“.

Исключеніе ручныхъ упражненій изъ школьнаго воспитанія американцы называютъ „непозволительною олигархіей нѣкоторыхъ избранныхъ органовъ чувствъ въ ущербъ другимъ“, и въ этомъ отношеніи они, замѣтимъ, встрѣчаютъ поддержку и со стороны своихъ собратьевъ англичанъ. Такъ, напримѣръ, у извѣстнаго предсѣдателя „англійскаго союза учителей“, сэра Филиппа Магнуса, въ одной изъ его рѣчей мы встрѣчаемъ слѣдующія нападки на теперешнее одностороннее обученіе: „пассивное воспріятіе фактовъ и истинъ, хотя оно и можетъ увеличить запасъ нашего знанія, не даетъ намъ, однако, вполне цѣльнаго образованія; дѣти, подобно корнямъ растенія, сами должны отыскивать себѣ требуемую пищу, они должны учиться путемъ самодѣятельности и никакое здоровое развитіе ума не можетъ быть достигнуто иначе, какъ черезъ упражненіе и употребленіе тѣхъ органовъ, которые приводятъ насъ въ сношеніе съ внѣшнимъ міромъ, т.-е., въ сущности, черезъ работу“. „Въ исторіи школьнаго образованія“, говоритъ другой англичанинъ, „нужно отмѣтить особый періодъ, когда отдавалось предпочтеніе органу слуха, какъ проводнику знанія. Въ ухо ученика вдалбливалось все то, что считалось нужнымъ для образованнаго человѣка,—цѣлыя катехизисы энциклопедическаго знанія, обнимающіе собой всю исторію, науки, мануфактуры и т. д.; затѣмъ наступилъ другой періодъ — періодъ злоупотребленія глазомъ, какъ проводникомъ знанія; явились поборники такъ называемаго „нагляднаго обученія“. Предметъ, о которомъ шла рѣчь, приносился въ школу, и урокъ сводился къ тому, что учитель говорилъ классу, „вы видите, что эта глина мокрая, мягкая, пластичная:

непористая и т. д.“,—все качества, непонятныя и недоступныя ученику, пока ему не положить эту глину въ руки и не дадутъ продѣлать надъ нею ряда всевозможныхъ опытовъ... Лишь въ самое послѣднее время предметы дѣйствительно даются въ руки ученикамъ и въ работѣ надъ ними они получаютъ то умственное развитіе, которое до сихъ поръ получалось исключительно черезъ органы слуха и зрѣнія“.

Какъ мы видимъ, не одни американцы сознаютъ необходимость внести въ народныя школы новые способы для умственного развитія учениковъ, не они одни ищутъ въ ручномъ трудѣ добавочный путь для укрѣпленія духовныхъ силъ ребенка. Американскіе педагоги, такъ же какъ и школьныя власти, отличаются отъ европейскихъ лишь тѣмъ, что, разъ сознавши эту идею, они послѣдовательнѣе проводятъ ее въ жизнь. Ручной трудъ дѣйствительно представляетъ изъ себя въ американскихъ школахъ дальнѣйшую стадію эволюціи идей нагляднаго обученія и является тамъ выразителемъ общаго стремленія новѣйшей школьной системы къ развитію самостоятельности учениковъ и ко введенію активныхъ для ребенка приемовъ приобрѣтенія знаній. „Ручныя занятія,“ читаемъ мы, напримѣръ, въ одномъ изъ отчетовъ американскаго министерства народнаго просвѣщенія“, „большею частью являются выразителями современной идеи о подстановкѣ въ школьное обученіе самихъ предметовъ вмѣсто ихъ названій, личнаго наблюденія вмѣсто печатнаго описанія, самостоятельнаго опыта вмѣсто записаннаго опыта другихъ“.

Интеллектуальное развитіе черезъ ручной трудъ — вотъ, слѣдовательно, девизъ американцевъ при введеніи разнаго рода ручныхъ упражненій въ школахъ общеобразовательныхъ и этотъ девизъ проходитъ одинаково черезъ ручной трудъ и въ низшихъ школахъ и въ

школахъ высшихъ. Изучая исторію возникновенія въ Америкѣ идеи ручного труда, какъ общеобразовательнаго предмета, мы видимъ, что движеніе это началось тамъ какъ бы съ двухъ концовъ школьной лѣстницы: съ такъ называем. тамъ high schools, или высшихъ школъ, съ одной стороны, и школокъ для малолѣтнихъ—съ другой.

Собственно говоря, идея участія руки въ обученіи дѣтей, какъ говорится въ одномъ американскомъ памфлетѣ, не нова, а ново только примѣненіе ея. Въ теоріи она давно уже пропагандируется; такъ, еще въ XVII вѣкѣ извѣстный Коменіусъ вносилъ въ программу своей идеальной школы обученіе главнѣйшимъ ремесламъ, отдавая имъ половину всего учебнаго времени. Руссо, какъ извѣстно, проповѣдывалъ ту же идею въ своемъ „Эмилѣ“, а Песталоцци, какъ мы читаемъ въ одномъ изъ отчетовъ его о школѣ въ Станци, только по недостатку средствъ не могъ осуществить эту дальнѣйшую стадію проводимаго имъ предметнаго обученія. Въ Америкѣ попытки соединенія ручного труда со школьными занятіями дѣлались подъ вліяніемъ Песталоцци и его послѣдователя Феленберга еще въ 1808 году, въ 1824 году Франклинъ включалъ его въ свой проектъ академіи для г. Филадельфіи, а въ 30-хъ годахъ ручной трудъ вводился даже въ семинаріи, специально готовящія будущихъ священниковъ; но все это было нисколько не похоже на то, что теперь извѣстно въ Америкѣ подъ названіемъ ручного труда, или ручного развитія, и во всякомъ случаѣ попытки эти долгое время были оставлены и преданы забвенію. Manual training въ настоящемъ его видѣ имѣетъ своимъ происхожденіемъ, по отзыву самихъ американцевъ, знакомство съ однимъ изъ нашихъ русскихъ учреждений, или точнѣе съ коллекціей его на филадельфійской всемірной выставкѣ 1876 года. Императорское московское техническое училище послало на эту выставку про-

граммныя работы своихъ учебныхъ мастерскихъ; на эту русскую коллекцію обратилъ вниманіе профессоръ Ренкель изъ технологическаго бостонскаго института, и это дало толчекъ къ введенію ручныхъ работъ сначала въ техническія школы, а позднѣе вообще во многія высшія и среднія учебныя заведенія Америки. Дѣло въ томъ, что Филадельфійская выставка какъ разъ совпала съ моментомъ, когда бостонскій институтъ имѣлъ передъ собою неразрѣшимую дилемму, какъ доставить своимъ слушателямъ необходимое при настоящемъ состояніи техники знакомство съ процессами производства: или имъ надо было поступать, съ огромной потерей времени, въ обыкновенныя мастерскія, или же институтъ долженъ былъ открывать въ своихъ стѣнахъ цѣлыя сложные промышленныя учрежденія. Разрѣшеніе этой дилеммы институтъ и нашель, по словамъ американцевъ, въ коллекціяхъ московскаго технического училища на выставкѣ въ Филадельфіи. Рѣшено было по образцу Россіи устроить учебныя мастерскія, или лабораторіи труда, безъ промышленныхъ цѣлей, съ единственной задачей ознакомленія учениковъ съ основами производства. Одно техническое учрежденіе за другимъ ввело у себя, по образцу Бостона, такъ назыв. „русскую систему“, а затѣмъ послѣдовало открытіе особаго рода высшихъ школъ ручного труда *manual training schools* въ городѣ С.-Луи (въ 1880 г.), Чикаго (въ 1883 г.), Филадельфіи (1885 г.) и многихъ другихъ городахъ, такъ что въ настоящее время такія школы имѣются уже въ большинствѣ штатовъ Америки.

Одновременно съ этимъ движеніемъ сверху шло въ пользу идеи школьнаго ручного труда движеніе и снизу, изъ школъ для маленькихъ дѣтей, такъ назыв. дѣтскихъ садовъ (*Kindergarten's*, какъ сохранили американцы нѣмецкое названіе). „Отличной подготовкой къ разрѣшенію

вопроса о ручномъ трудѣ“, говоритъ одна швейцарская писательница, „былъ американскій дѣтскій садъ съ его здоровыми принципами, которые оставалось только расширить и продолжить въ школахъ“. И дѣйствительно, главной инициаторшей при введеніи ручного труда въ Бостонѣ, наприм., была какъ разъ извѣстная мистрисъ Шоу, учредительница дѣтскихъ садовъ въ томъ же городѣ; многія точки соприкосновенія между задачами шведскаго слойда и задачами дѣтскаго сада понудили ее дать развитіе ручному труду въ бостонскихъ школахъ (см. отчетъ о нихъ въ брошюркѣ „The Sloyd Experiment in Boston“, 1892). Точно такъ же въ городѣ Вашингтонѣ, который, какъ мы увидимъ дальше, всего шире примѣнилъ у себя идею ручного труда, значительнымъ толчкомъ для введенія его послужилъ, какъ видно изъ доклада вашингтонскаго директора народныхъ школъ на сѣздѣ по ручному труду, вмѣстѣ съ успѣхомъ высшихъ школъ также опытъ дѣтскихъ садовъ съ ихъ ручными занятіями.

Ручной трудъ, вводимый подъ влияніемъ дѣтскаго сада, само собой понятно, не можетъ имѣть другого характера, кромѣ общеобразовательнаго, но и тотъ, который внесень въ школы высшаго разряда, вполне, какъ мнѣ пришлось убѣдиться изъ личнаго осмотра подобныхъ школъ, сохраняетъ въ Америкѣ характеръ общей подготовки къ всестороннимъ формамъ человѣческой дѣятельности и ко всѣмъ профессіямъ—не только ручнымъ, но и умственнымъ. Название *manual training school*, или школа ручного развитія, нѣсколько обманчиво и сбивчиво: школа въ Чикаго, наприм., столько же поставляетъ кандидатовъ въ университеты, сколько и другія школы этого разряда. По даннымъ, имѣющимся относительно другой подобной школы въ Филадельфіи, изъ 520 учениковъ, вышедшихъ изъ нея за десятилѣтіе отъ 1885 до 1895 года, 25% поступили студентами въ университеты или высшія тех-

ническія школы, остальные же заняли должности, въ которыхъ, по выраженію отчета школы, „высокое интеллектуальное развитіе должно соединяться съ искусствомъ рукъ“. Инженеры, архитекторы, чертежники, электрики, граверы, оптики, химики, завѣдующіе мастерскими и другими отвѣтственными должностями—вотъ люди, прошедшіе школу ручного труда.

Девизомъ американцевъ являются, по отзыву одного изъ иностранныхъ посѣтителей Чикагской выставки, знаніе и дѣло; они разсуждаютъ такъ: хорошо человѣку знать что-нибудь, но требуется также что-нибудь, зная, сдѣлать. Въ силу этого девиза, очевидно, и устроены американскія школы ручного труда для старшихъ возрастовъ учениковъ, которыя, въ сущности, тѣмъ только и отличаются отъ другихъ школъ для того же возраста, что въ нихъ, по выраженію американцевъ, „теорія соединяется съ практикой“. Только что упомянутая нами филадельфійская школа ручного труда, наприм., какъ заявлялъ ея директоръ на съѣздѣ по ручному труду, „даетъ ученикамъ, оканчивающимъ курсъ въ грамматической школѣ (средняя ступень школьной американской системы), возможность пройти не только обычный курсъ высшей школы по литературѣ, наукамъ и математикѣ, но и приобрѣсть умѣніе рисовать и владѣть орудіями, употребляемыми въ разныхъ производствахъ. Дѣло въ томъ, что такъ назыв. высшія школы въ Америкѣ (high school) обыкновенно дифференцируются въ два, иногда три курса, нѣсколько отличающихся между собой по характеру и преобладанію тѣхъ или другихъ отраслей знанія; такъ обыкновенно имѣются въ одной и той же школѣ латинскій курсъ (latin school) съ преобладаніемъ древнихъ языковъ, англійскій курсъ (english school) съ преобладаніемъ современныхъ языковъ и литературъ и scientific school съ преобладаніемъ точныхъ наукъ, ма-

тематике и т. п. Къ этимъ разрядамъ высшей школы и присоединилась въ послѣднее время школа съ ручнымъ трудомъ, т.-е. школа такого же общеобразовательнаго типа, какъ и вышеупомянутыя, съ тою только разницей, что въ ней къ занятіямъ по литературѣ, наукамъ и языкамъ присоединяются еще занятія, задачей которыхъ является ознакомленіе, по выраженію американцевъ, съ принципами, лежащими въ основѣ всѣхъ ручныхъ занятій и промысловъ человѣка. Высшія школы такого направленія иногда выдѣляются въ Америкѣ въ особыя учрежденія, которыя носятъ тогда названіе спеціально manual training school (все же сохраняя, однако, общеобразовательный характеръ), или же онѣ составляютъ какъ бы одинъ изъ факультетовъ общей школы разряда high school и тогда носятъ названіе „механическаго курса ея“. Такъ, въ городѣ Нью-Йоркѣ, наприм., мнѣ пришлось посѣтить одинъ коллежъ, имѣющій три параллельныхъ курса: классическій, научный и механическій. Всѣ три курса являются одинаково общеобразовательными, стремясь къ общему развитію умственныхъ силъ скорѣе, чѣмъ къ спеціальной подготовкѣ къ какой-нибудь опредѣленной профессіи. Разница между ними состоитъ въ томъ, что въ первомъ курсѣ преобладаетъ изученіе древнихъ языковъ, во второмъ—математики и современныхъ языковъ, въ третьемъ—прикладной механики вмѣстѣ съ обязательной работой въ мастерскихъ и механическихъ лабораторіяхъ въ продолженіе 4-хъ часовъ въ недѣлю. Ничто не мѣшаетъ, впрочемъ, слушателю курса механическаго, если онъ захочетъ, включить въ свои занятія и какой-нибудь предметъ изъ другихъ курсовъ, наприм., латынь изъ классическаго или новый языкъ изъ научнаго и, въ свою очередь, участвовать въ работахъ мастерскихъ дозволяется ученикамъ классическаго и научнаго курсовъ, если это не нарушаетъ интересовъ механическаго курса.

Испанскій языкъ проходятъ всѣ три курса вмѣстѣ; уроки по чистой математикѣ общіе для всѣхъ курсовъ до окончанія 3-го года ученія; затѣмъ она становится необязательной для классиковъ, но продолжается для механическаго курса (не говоря о научномъ); физика и химія читаются въ одинаковыхъ размѣрахъ для научнаго и механическаго курсовъ, начиная съ 3-го года ученія съ прибавленіемъ для послѣдняго еще, какъ значитъ въ программахъ школъ, „теоріи первичныхъ двигателей (theory of prime movers). Старшій классъ механическаго курса раздѣляетъ съ старшимъ классомъ научнаго еще такіе предметы, какъ исторія философіи, геологія, палеонтологія и минералогія, эстетика и исторія искусствъ, механика и астрономія, по одинаковому числу часовъ; только 6 часовъ изъ 20-ти недѣльныхъ они занимаются разными предметами: научный курсъ — языками, механическій — работами въ мастерскихъ и вышеупомянутой теоріей первичныхъ двигателей. Механики, впрочемъ, въ младшихъ классахъ имѣютъ также уроки французскаго и нѣмецкаго языковъ.

Въ данномъ случаѣ курсъ ручного труда разсматривается, очевидно, какъ одна изъ трехъ вѣтвей, на которыя распадается нью-іоркскій коллежъ, и ради экономіи учебныхъ силъ ученики „механическаго“ отдѣленія раздѣляютъ съ учениками другихъ отдѣленій многіе общіе уроки точно такъ же, какъ ихъ раздѣляютъ между собой ученики „классическаго“ и „научнаго“ курсовъ. На томъ же основаніи устроены многія другія школы ручного труда въ Америкѣ, наприм., въ городѣ St.-Paul (штатъ Миннезота), гдѣ уроки по словесности, математикѣ и наукамъ берутся учениками ручной школы заодно въ однихъ классахъ съ учениками другихъ отдѣленій высшей школы. При открытіи совершенно новой, сравнительно, школы въ городѣ Такома (въ шт. Вашинг-

тонъ) въ отдѣленіи ручного труда программа была сразу такъ устроена, чтобы ученики могли соединить занятія предметами на курсѣ ручного труда съ предметами на литературномъ курсѣ, между проч., съ латынью. Латинскій языкъ, алгебра, фізіологія и столярничество — вотъ комбинація предметовъ, которая рекомендовалась слушателямъ перваго года ученія.

Высшая школа ручного труда или должна составлять неразрывную часть обыкновенной школы этого разряда или сама должна имѣть курсъ наукъ, литературы, исторіи, математики и философіи въ прибавленіе къ своему рисованію и ручному труду, который ставилъ бы ее на одну и ту же ногу, какъ и научныя высшія школы. Равноправность школы ручного труда съ высшими школами вообще дѣйствительно не нарушается въ Америкѣ и тамъ, гдѣ эти школы выдѣлились въ самостоятельныя учрежденія. Такова, напр., посѣщенная мною въ 1893 году высшая школа ручного труда въ городѣ Чикаго (Chicago manual training school), которая считается американцами за хорошую представительницу этого типа учебныхъ заведеній. Несмотря на то, что отличительной чертой чикагской высшей школы являются ручныя занятія, она даетъ учащимся въ ней такой же образовательный цензъ, какъ и всякая американская высшая школа. „Вводя ученика въ экспериментальное знакомство съ матерьяльными силами современной цивилизаціи, она лишь *пополняетъ*, по заявленію ея директора, теоретическую работу обыкновенной школы“. Точно такъ же, какъ и въ другихъ high schools, для поступленія въ нее требуется окончаніе такъ назыв. грамматической школы, и точно такъ же три года успѣшнаго ученія въ ней открываютъ двери въ цѣлый рядъ высшихъ учебныхъ заведеній, безъ экзамена принимающихъ ея выучениковъ. Въ стѣнахъ чикагской школы ручного труда лѣтомъ 93 года была устроена специаль-

ная выставка ея работъ и рядомъ съ предметами спеціально по ручному труду и рисованію, особенно хорошо поставленному въ школѣ, глазамъ посѣтителя представлялся еще цѣлый рядъ лабораторныхъ работъ, наприм., по химіи, и масса ученическихъ сочиненій—изложеній по словесности, алгебрѣ, геометріи и физикѣ, даже переводы изъ Цезаря и Вергилія, свидѣтельствующіе о прохожденіи латыни въ школѣ, и, кромѣ того, письменныя упражненія и переводы съ французскаго языка. Личное впечатлѣніе отъ посѣщенія чикагской школы, которая, какъ мы уже сказали, можетъ считаться прототипомъ подобныхъ американскихъ школъ, подтверждается и печатными данными относительно другихъ школъ ручного труда. Такъ, въ отчетѣ вашингтонскаго министерства народнаго образованія за 95—96 г. имѣется, напр., относительно школы города Луисвилля, въ штатѣ Кентукки, категорическое заявленіе, что „научныя занятія въ ней происходятъ такъ же основательно, какъ во всякой иной high school“. Другая школа, филладельфійская, заявляетъ въ своихъ отчетахъ, что она разнится отъ остальныхъ высшихъ школъ не по размѣру достигаемыхъ результатовъ, а лишь по средствамъ, которыми они достигаются. „Американскія школы ручного труда“, говоритъ германскій профессоръ Ридлеръ, посѣщавшій ихъ также въ 93 году, „представляютъ изъ себя, въ сущности, гораздо больше, чѣмъ означаетъ ихъ названіе. Упражненіе въ ручныхъ работахъ составляетъ лишь часть, и часть притомъ незначительную, въ томъ образованіи, которое онѣ даютъ. Эти упражненія являются лишь средствомъ въ концѣ концовъ для другихъ цѣлей чисто интеллектуальнаго характера“. Идея школы ручного труда, по объясненію одной изъ самыхъ образцовыхъ школъ въ С.-Луи, состоитъ въ томъ, что, сохраняя всѣ испробованные уже методы интеллектуальнаго

развитія, она, однако, ими одними не ограничивается. Упомянутая школа имѣетъ слѣдующихъ 5 параллельныхъ курсовъ: 1) курсъ обученія чистой математикѣ, въ который входятъ ариѳметика, алгебра и геометрія; 2) курсъ прикладной математики, къ которой присоединяются также элементарная физика, коммерческая географія, ботаника и физика; 3) курсъ литературный—обученіе родному языку, исторіи, политической экономіи и для желающихъ—латынь, французскій и нѣмецкій языки; 4) курсъ чистописанія, разнаго рода рисованія, и 5) курсъ ручного труда. Всевозможныя комбинаціи изъ этихъ 5-ти параллельныхъ курсовъ и предоставлены ученикамъ этой школы (которая, замѣтимъ, устроена, какъ подготовительное отдѣленіе къ вашингтонскому университету). Ручной трудъ такимъ образомъ далеко не занимаетъ преобладающаго мѣста, несмотря на названіе школы, а лишь представляетъ, по выраженію основателей школы, новую дисциплину, задача которой усилить и поднять значеніе прежнихъ старыхъ дисциплинъ.

Насколько велики успѣхи идеи ручного труда, какъ одной изъ дисциплинъ въ программѣ высшихъ школъ, видно изъ того, что возникшее, какъ помнимъ, не такъ еще давно (начиная съ 1876 г.) движеніе это привело въ настоящее время къ существованію не двухъ и трехъ, а почти сотни уже высшихъ школъ, именуемыхъ школами ручного труда; нѣтъ почти ни одного крупнаго города, который не считъ бы нужнымъ въ послѣднее время завести у себя подобное учебное заведеніе, а въ нѣкоторыхъ штатахъ по закону требуется даже отъ городовъ устройство высшихъ школъ ручного труда. Такъ, въ штатѣ Массачузетъ прошелъ въ 1895 году законъ, вмѣняющій въ обязанность ея устройство всякому городу, насчитывающему не менѣе 200 тысячъ жителей. Школы эти, повторяемъ, хотя и являются под-

готовительной стадіей къ занятіямъ преимущественно технического и промышленнаго характера, тѣмъ не менѣе не утрачиваютъ своего характера общаго образованія: къ спеціальному изученію ремесла и техники, по заявленію цѣлаго ряда авторитетныхъ лицъ (въ томъ числѣ, напр., извѣстнаго статистика Кароля Райтъ), онѣ имѣютъ то же отношеніе, какое имѣютъ другія высшія школы къ изученію разныхъ спеціальныхъ профессій. Ручной трудъ готовитъ мальчиковъ къ ремеслу столько же, сколько академическое научное занятіе къ профессіи, и не болѣе того, вотъ заявленіе, напр., директора Girard College въ Филадельфій, къ которому присоединяются и всѣ другіе завѣдующіе подобными школами.

Такимъ образомъ разрѣшается въ Америкѣ вопросъ о сохраненіи за народной школой, хотя бы она называлась даже школой ручнаго труда, ея основнаго, интеллектуальнаго значенія. Мало того, успѣхи этого новаго типа школы въ смыслѣ умственнаго развитія ея учениковъ настолько очевидны, что она, согласно цѣлому ряду свидѣтельствъ, начинаетъ даже оказывать воздѣйствіе на старѣйшія учрежденія страны и въ настоящее время, по словамъ, напримѣръ, германца Ридлера (профессора въ берлинскомъ политехникумѣ), всякаго иностранца, посѣщающаго американскія высшія школы, коллежи и университеты, прежде всего поражаетъ фактъ, что въ нихъ не признается противорѣчія между практической работой и наукой, какъ это до сихъ поръ еще дѣлается часто въ Европѣ.

Если ручной трудъ, прибавленный къ обыкновеннымъ школьнымъ занятіямъ, не нарушилъ общеобразовательнаго характера американской высшей школы, то еще меньше онъ нарушаетъ его на низшихъ ступеняхъ тамошняго обученія. Тутъ, конечно, еще больше, чѣмъ

въ школахъ для старшаго возраста, центромъ тяжести при введеніи ручного труда должны были служить изложенныя нами раньше соображенія о фізіологическихъ потребностяхъ дѣтей, и въ этомъ смыслѣ, какъ мы уже упомянули, значительную службу сослужило американской народной школѣ учрежденіе, лежащее собственно внѣ ея, а именно дѣтскій садъ (Kindergarten), перенесенный на американскую почву и получившій тамъ особое развитіе. Изъ дѣтскаго сада исходила идея, по словамъ, напр., одного изъ историковъ американской школы—Мартина, автора книги „Эволюція массачузетской школьной системы“, идея, что человѣкъ—существо творящее и создающее, почему на обязанности образованія лежитъ снабдить ребенка на все время его школьнаго ученія шансами и условіями для развитія его творческаго инстинкта. Мы имѣли случай указать (въ предшествующихъ главахъ на внесеніе въ начальную народную школу нѣкоторыхъ занятій, напоминающихъ собою занятія дѣтскаго сада; такъ, въ связи съ рисованіемъ мы указали на лѣпку, какъ предметъ, проникнувшій изъ американскаго Kindergarten'a въ primary school сначала, а потомъ и далѣе, въ grammar school. Рисованіе же повлекло за собой и другое дѣтское занятіе—складываніе палочекъ, которое также послужило ему подмогой и подспорьемъ. Въ связи съ ариметикой и геометріей, съ другой стороны, переташены были изъ дѣтскаго сада работы надъ бумагой и картономъ, складываніе бумажныхъ кружковъ и квадратовъ для выясненія дробей, развертываніе площади круга путемъ разрѣзанія его по радіусамъ и такое же разрѣзываніе разныхъ геометрическихъ формъ съ цѣлью опредѣленія ихъ площади и другихъ соотношеній, въ родѣ, напр., извѣстной Пифагоровой теоремы, которая выводилась изъ разрѣзыванія и накладыванія другъ на друга

квадратовъ, построенныхъ на катетахъ и гипотенузѣ треугольника. Вся такъ называемая конкретная геометрія (приемы которой вкратцѣ изложены въ главѣ пятой настоящей книги) основана въ сущности на ручныхъ занятіяхъ, подобныхъ тѣмъ, которыя встрѣчаются обыкновенно въ дѣтскихъ садахъ. Даже кубики и плитки, какъ припомнимъ, перенесены были изъ дѣтскаго сада въ школу для того, чтобы построенія изъ нихъ давали фундаментъ наглядному изученію ариѳметики и математики. Напомнимъ также о специальномъ терминѣ, употребляющемся въ американскихъ программахъ и руководствахъ, о такъ назыв. Form Study (изученіе формъ), какъ идущемъ рука объ руку съ рисованіемъ: въ занятія, понимаемая подъ именемъ Form Study, именно и входятъ, рядомъ съ наблюденіемъ и разсмотрѣніемъ предметовъ, разные способы пластическаго изготовленія ихъ. Къ познанию формы глазомъ прибавляется познание ея мускульнымъ чувствомъ, тѣмъ самымъ, которому придается такое важное значеніе новѣйшими фізіологами. Предметы разной формы вылѣпливаются изъ глины или вырѣзываются изъ дерева и иного матерьяла. Образцами являются или основные типы геометрическихъ формъ, или приближающіяся къ нимъ формы изъ природы, обыденной жизни и искусства. Вообще ручныя занятія на этой школьной стадіи, такъ же какъ и въ дѣтскомъ саду, сводятся къ всестороннему изученію ребенкомъ міра формъ и очертаній. Лѣпка при этомъ даетъ возможность познакомить учениковъ какъ съ возникновеніемъ самыхъ формъ, такъ и съ переходомъ одной формы въ другую. Въ „Руководствѣ“ для учителей города Нью-Йорка мы находимъ, напр., слѣдующее указаніе подъ рубрикой „изученіе формъ“: „дѣти лѣпятъ изъ глины шаръ, затѣмъ, стискивая равномерно этотъ шаръ съ четырехъ сторонъ, они получаютъ кубъ; изъ цилиндра подобнымъ же пу-

темъ получается четырехгранная призма, изъ конуса—пирамида и т. д. Участіе мускульнаго чувства въ ознакомленіи съ формами больше всего сказывается въ томъ, что при лѣикѣ форма шара получается отъ вращательнаго движенія руки, форма цилиндра—отъ движенія взадь и впередъ и т. д.“

Вполнѣ ясенъ и очевиденъ отсюда общеобразовательный характеръ, который должны были принять занятія на низшихъ ступеняхъ американской школы. Если въ высшихъ школахъ ручнаго труда американцы умудрились сохранить вполнѣ этотъ характеръ, то тѣмъ болѣе со стороны дѣтскаго сада народная школа не могла замѣстовать иныхъ задачъ для своего ручнаго труда, какъ именно общеобразовательныхъ, воспитательныхъ. Связь ручнаго труда съ наблюденіями и элементарными научными поученіями—вотъ идея, проникнувшая изъ дѣтскаго сада и получившая дальнѣйшее развитіе въ начальныхъ американскихъ школахъ. Ручной трудъ нуженъ какъ подкрѣпленіе для наблюденій, дѣлаемыхъ дѣтьми, какъ упроченіе тѣхъ знаній, которыя приобрѣтаются ими въ школѣ. „Истинное ознакомленіе съ отличительными чертами типичныхъ формъ природы“, говорятъ американцы, „получается тогда лишь, когда начнешь самъ ихъ изготовлять“. Ребенокъ, только сдѣлавши предметъ или нарисовавши его, или слѣпивши, вполнѣ выясняетъ и закрѣпляетъ знаніе его, приобрѣтенное путемъ наблюденія. Дитя въ этомъ отношеніи похоже по свойствамъ своего мышленія на примитивнаго человѣка, который знаетъ лишь то, что самъ продѣлалъ, самъ прощупалъ. Извѣстно, что въ первоначальномъ дикомъ состояніи своемъ человѣкъ не имѣлъ даже болѣе или менѣе развитога языка и, слѣдовательно, не могъ воспринимать знанія, сообщеннаго другими; въ такомъ же положеніи въ значительной степени находится ребенокъ, который съ трудомъ воспри-

нимають всякія словесныя и письменныя описанія предметовъ, пока еще самъ не имѣлъ съ ними дѣла. „Ребенокъ,“ говорятъ американцы, „скорѣе нарисуетъ, напр., шаръ или вылѣпитъ его изъ глины, или сдѣлаетъ изъ дерева, нежели постигнетъ его геометрическое опредѣленіе“. „Выраженіе чрезъ дѣйствіе предшествуетъ въ ходѣ развитія ребенка выраженію чрезъ рѣчь“, говорится, напр., въ одной изъ американскихъ брошюръ по ручному труду. Изображеніе предмета рисункомъ или ручной работой легче и доступнѣе ребенку, чѣмъ употребленіе отвлеченнаго языка.

Но, спрашивается, для чего собственно требуется вообще, чтобы ученикъ непременно давалъ выраженіе своимъ наблюденіямъ или мыслямъ? Недостаточно ли было бы ему просто только воспринимать то, что говоритъ ему преподаватель, или что онъ видитъ? На это даютъ намъ отвѣтъ данныя той самой науки, на которую намъ приходилось уже сослаться въ началѣ настоящей главы. Чтобы мысль не была похожа на расплывчатое мечтаніе, необходимо, утверждаютъ психо-физиологи, чтобы она получала какое-нибудь виѣшнее выраженіе, наружный обликъ: ее надо округлить, выяснить и обнаружить для того, чтобы она сдѣлалась частью стройнаго мышленія. У человѣка не можетъ получиться ясной мысли до тѣхъ поръ, пока онъ не проектировалъ ее, такъ сказать, не выбросилъ наружу, по выраженію психологовъ.

Извѣстны изысканія знаменитаго филолога Макса Мюллера, прослѣдившаго совпаденіе мыслительной способности народовъ съ развитіемъ ихъ языка. Но не одинъ языкъ является средствомъ для выраженія нашихъ мыслей; такимъ же средствомъ, и иногда гораздо болѣе дѣйствительнымъ, является рисованіе и, наконецъ, непосредственное изготовленіе тѣхъ предметовъ, о которыхъ мы хотимъ дать понятіе. Мы видѣли при обсужденіи обученія

рисованію въ американскихъ школахъ, насколько американцы придають этому предмету значеніе именно какъ одного изъ способовъ выраженія; такой же характеръ получаетъ въ тамошнихъ школахъ и обученіе ручному труду. Человѣку не вредно, по мнѣнію американцевъ, имѣть въ своемъ распоряженіи какъ можно больше способовъ выраженія, хотя бы даже столь отличныхъ другъ отъ друга, какъ словесная и письменная рѣчь, лѣпка или работа по дереву. Есть люди, плохо умѣющіе выражаться словами, и тѣмъ не менѣе полные идей; такимъ является изъ приводимыхъ американцами примѣровъ извѣстный изобрѣтатель Эриксонъ, недостатокъ котораго въ смыслѣ словеснаго выраженія не помѣшалъ ему сдѣлаться съ помощью карандаша и рисунка творцомъ нынѣшнихъ мониторовъ или броненосцевъ.

Дать ученикамъ лишній способъ для выраженія, прибавить къ слову и рисунку еще конкретное изображеніе для того, чтобы извлечь изъ ребенка то, что онъ думаетъ и знаетъ, — вотъ задача уроковъ ручного труда въ американскихъ школахъ. „Занятія ручнымъ трудомъ“, говорится въ брошюрахъ его пропагандирующихъ, „нужны какъ средство для развитія въ ребенкѣ умѣнія отдавать отчетъ въ своихъ мысляхъ и представленіяхъ“. „Все болѣе и болѣе мы начинаемъ убѣждаться“, говорятъ американцы, „что школы слишкомъ много имѣли дѣла исключительно со словами, которыя, однако, не всегда являются достаточнымъ средствомъ для выясненія представленія у дѣтей“. По этому случаю въ одномъ изъ американскихъ педагогическихъ журналовъ приводится, напр., крайнее изумленіе одной учительницы, которая была вполне увѣрена, что ученики ея твердо знаютъ таблицу умноженія, потому что они безъ запинки ее повторяли, но которая по провѣркѣ убѣдилась, напротивъ, что они совсѣмъ ея не знаютъ, ибо при первомъ случаѣ ея примѣненія оказа-

лось со стороны учениковъ полное непониманіе ея сущности. Несмотря на усовершенствованные въ настоящее время способы обученія, несмотря на устраненіе такъ называемаго стариннаго зубренія, преподаватели никогда, въ сущности и теперь, не могутъ быть увѣрены въ томъ, что изложенная ими мысль вполне усвоена дѣтьми. Мнѣ лично припоминается по этому поводу изъ посѣщенія одной не американской даже школы слѣдующій любопытный фактъ: учительница, пожелавшая выяснить представленіе, которое дѣти имѣютъ о строеніи острова, о томъ видѣ, въ какомъ онъ представился бы, если бы была спущена вода изъ того пруда, въ которомъ онъ находился, пригласила ученицу графически изобразить свое представленіе объ островѣ, и въ результатъ, къ общему нашему удивленію, получился рисунокъ, похожій на грибокъ, съ широкой шляпкой на тоненькой ножкѣ. Никакія письменныя и словесныя описанія, въ которыхъ въ сущности ученики совершенно невольно подражаютъ книжной рѣчи или рѣчи своего преподавателя, не извлекли бы навѣрное этой курьезной и въ то же время для педагога поучительной формы дѣтскаго представленія. Проверка обычныхъ способовъ выраженія способомъ ручного труда и упроченіе знанія, приобрѣтеннаго черезъ слова, знаніемъ, приобрѣтеннымъ черезъ работу, — вотъ, слѣдовательно, главное оправданіе для исканія народной школой новыхъ способовъ выраженія мысли. „Не трудно было бы“, говорится, напр., въ одной американской брошюрѣ, „заставить ученика вызубрить хоть 50 страницъ геометрій или заслужить на экзаменѣ высшій баллъ по этому предмету, оставаясь въ то же время въ полномъ, въ сущности, невѣжествѣ относительно геометрическихъ соотношеній: самыя теоремы, имѣ заученныя, вскорѣ даже были бы забыты. Если бы, однаго, его научили въ то же время дать выраженіе своимъ геометрическимъ познаніямъ путемъ ри-

сованія трактуемой фигуры или тѣла или построениемъ ихъ изъ какого-нибудь матерьяла, его знаніе оказалось бы дѣйствительно провѣреннымъ и прочнымъ“.

Просматривая учебные планы и программы разныхъ американскихъ городовъ, мы видимъ слѣдующее опредѣленіе ручныхъ занятій въ нихъ. Такъ, въ народныхъ школахъ С.-Франциско, напр., занятія по складыванію бумаги, по лѣпкѣ и т. д. призваны служить дополненіемъ къ занятіямъ наблюдательнаго характера надъ кубами, дощечками, палочками и кружками для того, чтобы дѣти могли привести къ виѣшнему выраженію представленіе, пріобрѣтенное ими при наблюденіи надъ этими предметами. Точно такъ же въ программахъ города Lawgense, штата Массачузетсъ, *выраженіе* представленій путемъ построеній, лѣпки и т. д. непосредственно слѣдуетъ за *наблюденіемъ* надъ формами. Расширеніе способовъ выраженія мысли въ школѣ противъ прежнихъ временъ, когда для этого служили лишь рѣчь и письмо, было съ самаго начала мотивомъ для перенесенія ручныхъ занятій дѣтскаго сада въ американскія народныя школы. Такимъ, по крайней мѣрѣ, они представлены въ давнишнемъ, сравнительно, изложеніи этого предмета въ книгѣ Гама (Ham), написанной еще въ 1886 г., т.-е. недолго спустя послѣ того, какъ вообще идея ручного труда стала распространяться въ Америкѣ. „Ручныя упражненія въ школѣ являются лишь средствомъ, чтобы протянуть руку къ участию въ пріобрѣтеніи и выраженіи мыслей“ — вотъ прямое заявленіе относительно задачъ ручного труда, которое мы находимъ, наприм., въ одномъ изъ педагогическихъ журналовъ Америки за 1893 г. „Если упускается изъ виду эта образовательная задача ручного труда, онъ теряетъ свое значеніе и лучше въ такомъ случаѣ, чтобы онъ былъ вычеркнутъ вовсе изъ нашей школьной программы“. „Ручной трудъ“, какъ говорилось на конференціи по этому

предмету въ 1891 году въ Бостонѣ, „служить, одинаково съ нагляднымъ обученіемъ — средствомъ къ углубленію и упроченію знанія дѣтей“.

Вполнѣ доказаннымъ является, мнѣ кажется, изъ всего вышеизложеннаго принципъ общеобразовательнаго значенія ручного труда въ американской школѣ. Раньше всего движеніе въ пользу ручного труда, какъ мы уже видѣли шло сверху, начиная съ высшихъ ступеней американской школы; затѣмъ послѣдовало только что изложенное нами движеніе, имѣвшее свое начало въ дѣтскомъ саду и захватившее на первыхъ порахъ лишь такъ называемыя *primary schools*, въ которыхъ оно и ограничилось главнымъ образомъ повтореніемъ занятій дѣтскаго сада. Долгое время поэтому вполнѣ развитымъ и упроченнымъ этотъ предметъ считался въ Америкѣ именно только на двухъ крайнихъ ступеняхъ школьной лѣстницы — въ начальной элементарной школѣ и такъ называемой высшей. Послѣднее время, однако, мы видимъ, что предѣлы эти постепенно стягиваются, и ручной трудъ, проникая одновременно изъ высшей школы въ старшіе классы такъ называемой грамматической, а изъ низшей школы — въ младшіе классы той же грамматической школы, начинаетъ охватывать собою уже всю цѣликомъ систему американской народной школы, разумѣя подъ словомъ „народной“ не только школу для простонародія, какъ можно бы подумать съ нашей русской точки зрѣнія, а общественную школу для всѣхъ классовъ. Любопытно при этомъ, что интересъ къ ручному труду быстрыми шагами увеличивался въ Америкѣ именно по мѣрѣ того, какъ онъ изъ высшей и притомъ нѣсколько специализировавшейся школы переходилъ въ общія школы низшаго разряда; вотъ, что читаемъ мы, напр., въ школьномъ отчетѣ города *St.-Paul*, штата *Минеаполисъ*, за 92 — 93 г.: „Школа ручного труда у насъ была учреждена сначала какъ самостоятельное учебное заведеніе

высшаго разряда и, какъ таковое, была мало популярна; только послѣ того, какъ ручной трудъ былъ введенъ въ школы низшаго разряда, сначала въ высшіе классы грамматической школы, потомъ въ низшіе и притомъ въ классы обыкновенные, общеобразовательные, т.-е. съ тѣхъ поръ, какъ онъ явился не чѣмъ-то особеннымъ, внѣ школы лежащимъ, и не достояніемъ лишь немногихъ, а, напротивъ, существеннымъ предметомъ для воспитанія массъ, — съ тѣхъ поръ ручной трудъ, какъ школьная отрасль, началъ распространяться и процвѣтать въ городѣ St.-Paul“. Въ 1892 году, какъ мы узнаемъ изъ указаннаго отчета, онъ достигъ уже даже элементарной школы (primary school), въ которой встрѣтился и соединился съ занятіями, проникнувшими туда изъ дѣтскаго сада. Съ тѣхъ поръ, по заявленію школьныхъ властей города St.-Paul, „ручной трудъ неразрывно сплотился съ тамошней школьной системой, какъ одна изъ частей гармоничнаго цѣлага. Принципъ согласованія съ другими занятіями (онъ, напомнимъ, широко проводится американцами относительно другого предмета — рисованія) распространенъ былъ и на ручной трудъ, и въ настоящее время математика, чтеніе, рисованіе, ручной трудъ и письмо стоятъ *al pari*, какъ средства для выраженія представленій школьниковъ, тогда какъ выраженная уже въ литературѣ, исторіи, искусствѣ и техникѣ мысль человѣчества даетъ вмѣстѣ съ изученіемъ природы средства къ расширенію этихъ представленій...“

Такой же ходъ имѣла идея ручного труда и въ другихъ мѣстностяхъ Америки: проникновеніе ея хотя бы въ старшіе классы такъ называемыхъ грамматическихъ школъ и доступъ къ ея выгодамъ такихъ дѣтей, которыя до высшей школы никогда бы не дошли, распространеніе ручного труда на учениковъ всякаго возраста дало развитію этой идеи особенный толчокъ. „Вопросъ теперь уже не въ томъ, долженъ ли ручной трудъ составлять часть

школьной программы, а скорѣе—какъ всего лучше этого достигнуть“, такъ говорилось еще на американской конференціи по ручному труду въ 1891 году, а съ тѣхъ поръ идея ручного труда сдѣлала еще больше, конечно, успѣховъ. Въ 1895 г. въ Нью-Йоркѣ, напр., ручной трудъ былъ введенъ уже въ 43-хъ народныхъ школахъ противъ 5-ти, въ которыхъ онъ начался около 1890 г. Въ Бостонѣ число учебныхъ мастерскихъ при городскихъ школахъ за четыре года съ 92—96 г. увеличилось вдвое, тогда какъ передъ этимъ давно узаконенное допущеніе ручного труда въ массачузетскія школы весьма туго прививалось и лишь къ 92-му году выразилось въ открытіи нѣсколькихъ учебныхъ мастерскихъ.

Конечно, далеко не всѣ американскія школы вносятъ и теперь ручной трудъ въ свои программы, хотя, какъ видно изъ послѣднихъ отчетовъ по народному образованію, уже 95 штатовъ включили его въ свою школьную систему. Во всякомъ случаѣ тамъ, гдѣ онъ введенъ, ручной трудъ, по интересу и отношенію къ нему, поставленъ совершенно наравнѣ съ другими школьными занятіями. Въ этомъ насъ убѣждаютъ, кромѣ личныхъ наблюденій во время посѣщенія Америки еще въ 1893 году, и мнѣнія другихъ ея посѣтителей вмѣстѣ съ цѣлымъ рядомъ имѣющихся у меня въ рукахъ американскихъ школьныхъ отчетовъ, руководствъ и учебниковъ. За ручнымъ трудомъ признается въ Америкѣ такое же значеніе для умственного развитія дѣтей какъ и за многими другими школьными предметами.

Въ слѣдующей главѣ, которая будетъ также посвящена ручному труду въ американской народной школѣ, мы постараемся изложить подробно характеръ преподаванія этого предмета, его программы, учебные приемы и системы: теперь же, для окончанія настоящей главы, приведемъ тѣ данныя, которыя имѣются у насъ, относительно критерія при выборѣ ручныхъ занятій для на-

родныхъ школъ въ Америкѣ. Чѣмъ руководятся американскіе педагоги, вводя въ свои школы то или иное ремесло, ту или иную форму ручного труда, на это интересно получить отвѣтъ изъ ихъ же устъ, на основаніи собственныхъ ихъ заявленій и поясненій. „Нѣтъ смысла учить ребенка какому-нибудь одному ремеслу или промышленному процессу“, говорится, наприм., въ одномъ изъ статистическихъ изданій въ Америкѣ по вопросу ручного труда, „когда въ одинъ прекрасный день ручная работа, которой онъ научился, можетъ оказаться замѣненной какимъ-нибудь вновь изобрѣтеннымъ фабричнымъ процессомъ или механизмомъ“. Объемъ одного ремесла, по всеобщему мнѣнію американцевъ, слишкомъ малъ для школы вообще, а тѣмъ болѣе для школы общеобразовательнаго характера. Задача послѣдней состоитъ главнымъ образомъ въ томъ, чтобы вызвать и развить всестороннія способности ребенка; въ этомъ отношеніи, конечно, она рѣзко отличается отъ школы ремесленной профессиональной, въ которой для ученика предполагается уже рѣшеннымъ выборъ того или иного ремесла. Ремесленная школа, какъ мы уже имѣли случай отмѣтить раньше, должна, по мнѣнію американцевъ, работать въ направленіи такъ или иначе выразившихся или предопредѣленныхъ наклонностей учениковъ. Въ народныхъ школахъ съ ручнымъ трудомъ, напротивъ, по заявленію, наприм., извѣстнаго статистика Кароля Райта, не только не ставится цѣлью обученіе какому-нибудь одному или нѣсколькимъ отдѣльнымъ ремесламъ, но *такого обученія прямо даже тщательно стараются избѣгнуть*, признавая, что общеобразовательной школъ не позволительно, обратно съ спеціальной школой, работать въ направленіи лучше выраженныхъ способностей дѣтей, а напротивъ, она должна давать мѣсто и въ ручномъ трудѣ разностороннимъ, по возможности, упражне-

ніямъ, задача которыхъ вызвать на свѣтъ и проявить еще скрытые въ ученикахъ наклонности и вкусы. Такъ, задачей школы ручного труда въ городѣ С.-Луи, наприм., (о которой уже не разъ упоминалось въ настоящемъ изложеніи), выставляется, согласно заявленію ея школьныхъ властей въ одномъ изъ вашингтонскихъ отчетовъ по народному образованію, „подготовка не людей, спеціально пошедшихъ по одной какой-нибудь линіи практическаго знанія преимущественно предъ другими, а равномѣрно образованныхъ юношей, снабженныхъ широкимъ основаніемъ знанія и умѣнія для того, чтобы затѣмъ приобрѣтать спеціальныя знанія для предстоящихъ имъ жизненныхъ профессій. Put the whole boy to school—учите всесторонне ребенка, со всѣми его шансами и видами на будущее—вотъ девизъ американской школы вообще и школы ручного труда въ частности. Всякое исключительно специализированное одностороннее искусство или знаніе дѣлаетъ человѣка зависимымъ, по мнѣнію американцевъ, отъ внѣшнихъ условій и шансовъ работы, тогда какъ умѣніе, основанное на широкой, по возможности, общей подготовкѣ, дѣлаетъ его хозяиномъ надъ ними.

Какъ можно болѣе разностороннее поэтому обученіе основамъ ремесленной и промышленной работы составляетъ задачу въ Америкѣ уроковъ ручного труда для народной школы. Съ другой стороны, однако, отдѣльныхъ ремеселъ слишкомъ много, чтобы ими можно было всѣми заниматься. У американцевъ ихъ насчитывается, судя по разнымъ статистическимъ даннымъ, не менѣе 250, и, конечно, никакая школа не могла бы вмѣстить въ себѣ и десятой ихъ доли! Какъ же, спрашивается, разрѣшается въ Америкѣ этотъ трудный вопросъ? Дѣло въ томъ, что, по объясненію тамошнихъ знатоковъ ручного труда, аналитическое изслѣдованіе разныхъ формъ

ремесла „дало возможность выдѣлить изъ тѣхъ движеній, съ которыми онѣ сопряжены, нѣкоторую группу общихъ во всѣхъ ремеслахъ движеній и упражненій, которыя и могутъ быть введены въ школу на ряду съ научными, такъ сказать, основами этихъ ремеслъ“. „Мы извлекаемъ изъ всей промышленной области“, говорятъ американцы, „основныя механическіе процессы и приемы вмѣстѣ съ типичными орудіями и инструментами и составляемъ изъ нихъ систематическій курсъ обученія“. „Не обучая ни одному специфическому ремеслу“, заявляютъ школы ручного труда, „мы учимъ механическимъ принципамъ, лежащимъ въ основѣ очень многихъ ремеслъ“. „Ученикамъ даются упражненія, составляющія въ нѣкоторомъ родѣ обобщеніе ручной работы“. „Въ основѣ всѣхъ почти ремеслъ лежитъ рисунокъ и изображеніе предмета изъ матерьяла мягкаго, какъ глина, или твердаго, какъ дерево, желѣзо, мѣдь... вмѣстѣ съ разными способами отдѣлки и украшенія предметовъ,—все это и входитъ въ уроки ручного труда“. „Отраслей производства и ремесла безчисленное множество, но искусство въ нихъ, въ сущности, одно и то же, ему-то и слѣдуетъ дать мѣсто въ школѣ, примѣняя къ изученію его чисто педагогическіе методы“.

Несмотря на безконечное богатство ручныхъ орудій, съ каждымъ годомъ все болѣе и болѣе разнообразящихся, число основныхъ инструментовъ, по мнѣнію американцевъ, не такъ вовсе велико; ихъ всѣхъ можно свести къ семи, въ сущности, орудіямъ: топоръ, пила, рубанокъ, молотокъ, угольникъ, стамезка и навертокъ. На нихъ основываются всѣ даже механическія орудія, которыя представляютъ изъ себя не что иное, какъ болѣе или менѣе сложныя комбинаціи изъ этихъ инструментовъ съ приложеніемъ къ нимъ паровой или иной двигательной силы. Научившись владѣть перечисленными

простыми инструментами, человекъ легко сѣумѣеть приспособиться, какъ думаютъ американцы, ко всѣмъ ихъ разнообразностямъ, какія могутъ встрѣтиться въ томъ или иномъ занятіи. Основное знакомство съ орудіями, такъ называем. tool study, и составляетъ поэтому одну изъ главныхъ задачъ американскихъ классовъ ручного труда, которые, по аналогіи съ лабораторіями для химическихъ, наприм., опытовъ и наблюденій, носятъ нѣсколько странное для насъ названіе— tool laboratory, даже прямо носятъ названіе tool (лабораторія для опытовъ наблюденія надъ орудіями). При выборѣ тѣхъ или иныхъ инструментовъ при этомъ предпочтеніе отдается (по заявленію, наприм., бостонскихъ шеоля) главнымъ образомъ тѣмъ изъ нихъ, которые употребляются въ такъ назыв. skilled labor—въ трудѣ искуснаго рабочаго, ибо единственно такія работы, съ тонкими сравнительно орудіями, имѣютъ требуемый школой образовательный характеръ, тяжелая же работа при помощи грубыхъ и крупныхъ орудій слишкомъ мало заключаетъ въ себѣ этого характера, требуя лишь силы вьючнаго животнаго.

Разсматривая программы всевозможныхъ американскихъ школъ ручного труда, какъ вышшаго разряда, такъ и низшаго, мы находимъ въ нихъ слѣдующія занятія, помимо лѣпки изъ глины и разныхъ работъ по складыванію и склеиванію бумаги и картона.

Работы по дереву на манеръ столярныхъ;

Такія же работы на манеръ плотничьихъ:

Струганіе,

Работы ножомъ,

Токарныя работы,

Рѣзба по дереву.

Приготовленіе деревянныхъ формъ:

Формовка,

Ковка желѣза,

Отливка металловъ.

Работы изъ мѣди и другихъ металловъ:

Токарныя работы по металлу,

Свариваніе металловъ и спаиваніе ихъ,

Закаливаніе стали.

Сверлильныя работы по металлу и т. п. занятія, къ которымъ въ нѣкоторыхъ случаяхъ присоединяются еще работы по кожѣ, изрѣдка даже книгопечатаніе.

Какъ видимъ, всѣ эти занятія, несмотря на ихъ разнообразіе, вертятся, въ сущности, вокругъ двухъ главныхъ матерьяловъ—дерева и металла, и можно было бы подумать отсюда, что американская школа плохо исполняетъ поставленную ею задачу—дать въ своихъ урокахъ ручного труда основу по возможности всѣмъ формамъ производства. Въ свое оправданіе американцы утверждаютъ, какъ мы уже раньше вскользь упомянули, что дерево и металлы входятъ, какъ основныя части, почти во всѣ рѣшительно формы производства. Дома, инженерныя постройки—все, кончая домашнею утварью, сдѣлано изъ этихъ матерьяловъ; они же—самыя дешевыя и доступныя для обработки въ школѣ, и на нихъ ученики достаточно могутъ быть ознакомлены съ употребленіемъ основныхъ орудій производства.

Кромѣ всѣхъ перечисленныхъ занятій, внесенныхъ въ американскія школы, существуетъ, конечно, въ промышленной области безчисленное количество другого рода работъ. Занятіе ими въ школѣ отняло бы сравнительно очень много времени, а можетъ быть, и средствъ, не представивши особыхъ образовательныхъ выгодъ противъ тѣхъ занятій, какія даетъ всевозможная обработка дерева и металловъ вмѣстѣ съ формовкой и лѣпкой. Работы по дереву достаточно развиваютъ необходимую во всѣхъ профессіяхъ точность глаза и руки; токарныя работы служатъ къ развитію чувствительности осязанія;

формовка, какъ процессъ, долго скрытый отъ глазъ работающаго, даетъ обширное поле для развитія воображенія и для распланировки напередъ всѣхъ стадій работы;ковка желѣза или другихъ металловъ вносить въ работу элементъ быстроты, мѣткости, рѣшительности и т. д., и т. д. Всѣ эти занятія вмѣстѣ составляютъ одно цѣлое, которое соотвѣтствуетъ разнообразному развитію силъ учащихся и всесторонне даетъ упражненіе ихъ способностямъ. Они выбраны, между прочимъ, въ силу дешевизны и удобства ихъ, но ничто не мѣшаетъ, по заявленію самихъ же американцевъ, если бы обстоятельства заставили обойтись безъ одного изъ нихъ, найти другое на его мѣсто, лишь бы оно удовлетворяло воспитательнымъ и образовательнымъ задачамъ, поставленнымъ какъ условіе ручного труда въ народной школѣ.

Не для успѣховъ въ области столярнаго или кузнечнаго ремесла выбираютъ американцы въ своихъ школахъ работы по дереву или желѣзу, а исключительно лишь въ силу тѣхъ основныхъ механическихъ процессовъ, съ которыми лучше всего ученики могутъ ознакомиться при этихъ именно занятіяхъ. На изготовленіе той или иной вещи изъ того или иного матерьяла американцы смотрятъ точно такъ же, какъ на рѣшеніе ариѳметической задачи изъ той или иной житейской области или исполненія рисунка съ той или иной модели. Не нарисованный предметъ, не подсчитанная таблица цифръ не нужны для школы, а нужно то, чему научился ребенокъ черезъ этотъ рисунокъ и черезъ этотъ ариѳметическій подсчетъ. Точно такъ же не вещь, выточенная изъ дерева или скованная изъ желѣза, нужна школьнику и не его столярное даже или кузнечное мастерство, а тѣ формы физическаго и умственнаго развитія, которыя онъ получилъ при посредствѣ этихъ за-

нятій и которыхъ не дали бы ему ни книжное учение, съ одной стороны, ни гимнастика—съ другой.

Подводя итоги всему изложенному въ настоящей главѣ, мы можемъ твердо установить тотъ фактъ, что для американскихъ народныхъ школъ ручныя занятія, тамъ, гдѣ они включены въ учебную программу, являются лишь одной изъ формъ общаго образованія, и формой не менѣ почетной, чѣмъ разсмотрѣнныя нами раньше занятія грамотой, математикой и рисованіемъ.

ГЛАВА ВОСЬМАЯ.

Ручной трудъ (продолженіе). Краткій обзоръ содержанія предыдущей главы.—Характерныя черты американской постановки ручного труда: преподаваніе по классному способу ввѣряется не мастеру, а учителю; направлено на развитіе духовныхъ способностей и интеллектуальности; не стремится набить руку ученику; игнорируетъ утилитарную сторону и отрицаетъ продажную цѣнность ученическихъ работъ.— Сравнительное изложеніе двухъ главнѣйшихъ системъ, такъ называемыхъ „русской“ и „шведской“. Выработка изъ ученія иностранныхъ системъ національной американской.— Лѣпка, какъ занятіе, проходящее черезъ всѣ системы и всѣ стадіи школы.—Связь ручного труда съ другими школьными предметами: рисованіемъ, предметными уроками, геометрией, механикой, химіей, естественными науками, географіей, исторіей, словесностью.— Эстетическое направленіе въ американскомъ ручномъ трудѣ.— Отличіе американской постановки ручного труда отъ европейской и нашей русской: служить не для неудачниковъ, не для извѣстныхъ только классовъ общества, не для ремесленныхъ цѣлей.— Американскій ручной трудъ, какъ носитель идеи о реформѣ вообще народнаго образованія въ смыслѣ болѣе конкретныхъ, болѣе психологически-вѣрныхъ методовъ обученія.

Приступая къ дальнѣйшему изложенію вопроса о ручномъ трудѣ въ американскихъ народныхъ школахъ, необходимо вкратцѣ напомнить содержаніе предыдущей главы. Въ ней установлено было рѣзкое, определенное различіе, которое американцы полагаютъ между ручнымъ трудомъ въ общенародной школѣ и такими же занятіями въ спеціальной ремесленной школѣ (а еще болѣе, ко-

нечно, въ мастерской). Школьные занятія ручнымъ трудомъ въ американскомъ представленіи не болѣе готовить къ ремеслу, чѣмъ занятія грамотой къ писательству или ариѳметикой—къ коммерческимъ профессіямъ. Два мотива, какъ мы видѣли, руководятъ въ Америкѣ введеніемъ ручного труда въ народныя школы: съ одной стороны, современность предъявляетъ запросъ на людей всесторонне развитыхъ и умѣющихъ одинаково работать и руками и умомъ, съ другой—это соединеніе физической работы съ умственной оправдывается фізіологическими потребностями дѣтей, ярко обнаруженными послѣднее время какъ практическимъ изученіемъ дѣтской природы, такъ и теоретическими данными науки. Ручной трудъ вмѣстѣ съ другими формами мускульнаго развитія является необходимымъ условіемъ для гармоничнаго роста ребенка и при его отсутствіи терпитъ ущербъ не только физическая, но и умственная сторона его, ибо, по новѣйшимъ изслѣдованіямъ психо-фізіологіи, отъ бездѣйствія мускуловъ атрофируются многіе изъ нервныхъ путей человѣческаго организма и самый мозгъ не достигаетъ своего полного развитія... Физическое развитіе должно постоянно сопровождать и даже предшествовать умственному для того, чтобы послѣднее не было задержано, а потому въ Америкѣ занятія ручнымъ трудомъ все болѣе и болѣе распространяются на всѣ стадіи и возрасты школьной жизни.

Нами отмѣчены были два теченія въ исторіи проникновенія ручныхъ занятій въ народныя школы Америки. Съ одной стороны, движеніе это шло свыше отъ старшихъ возрастовъ, для которыхъ устраивались такъ называемыя высшія школы ручного труда, переносившія затѣмъ свои занятія и въ школы для младшихъ возрастовъ; съ другой стороны, движеніе въ пользу ручного труда поднималось снизу, отъ дѣтскаго сада съ его лѣп-

кой и разными формами построения, которые въ расширенномъ видѣ все болѣе и болѣе проникали и въ школу, сначала младшіе ея классы, а затѣмъ и дальше. Въ обоихъ теченіяхъ мы могли удостовѣрить сохраненіе одной и той же общеобразовательной идеи ручного труда и въ связи съ нею нами отмѣчено было въ концѣ главы то почетное мѣсто, которое занимаетъ этотъ предметъ тамъ, гдѣ онъ введенъ въ американскую школьную программу. Мы имѣли возможность установить его полную равноправность съ другими частями обученія, съ которыми онъ раздѣляетъ одну и ту же задачу—нормальнаго воспитанія способностей ребенка и всесторонней подготовки его къ запросамъ жизни.

Такая постановка вопроса о ручномъ трудѣ, существенно отличающая Америку отъ другихъ странъ съ болѣе ремесленнымъ направленіемъ того же предмета, должна была выразиться въ специфически американскихъ приемахъ и правилахъ преподаванія, къ изложенію которыхъ мы и должны приступить въ настоящей главѣ.

Уравненіе уроковъ ручного труда съ другими школьными предметами прежде всего должно было сказаться на самыхъ приемахъ преподаванія и къ ручному труду примѣненъ былъ тотъ же классный способъ преподаванія, который имѣетъ мѣсто хотя бы при обученіи письму или ариметикѣ. Вотъ какъ, напр., описывается процедура уроковъ ручного труда въ не разъ упоминаемой нами въ первой статьѣ ручной школѣ въ С.-Луи: стоя у верстака, у машины или у наковальни, преподаватель подробно объясняетъ принципы, которые имѣютъ быть примѣнимы или иллюстрированы работой даннаго дня; онъ исполняетъ въ присутствіи всего класса эту работу, сопровождая ее должными указаніями и, если нужно, чертежами на доскѣ. Затѣмъ идетъ переспросъ учениковъ и выясненіе всѣхъ допущенныхъ недоразумѣній

точь въ точь такъ же очевидно, какъ при обсужденіи рѣшаемой задачи, наприм., или задаваемого сочиненія; послѣ этого классъ приступаетъ къ исполненію обсужденной задачи для всѣхъ одинаковой, какъ одинакова бываетъ задача по ариѳметикѣ или диктантъ на правила грамматики... „Это не означаетъ нисколько“, считаютъ нужнымъ оговорить американскія программы, „чтобы всѣ ученики за разъ, какъ рота солдатъ, производили одно и то же движеніе или одну и ту же часть работы: каждый исполняетъ свою задачу отдѣльно и для опередившихъ имѣются особыя добавочныя работы“... Естественныя различія отдѣльныхъ учениковъ въ этомъ предметѣ, какъ и въ другихъ, не мѣшаютъ такимъ образомъ соединенію ихъ воедино для полученія отъ учителя общаго плана работы и общаго объясненія разныхъ приѣмовъ ея... При первомъ же посѣщеніи мною нью-іоркскаго коллежа (о которомъ также приходилось не разъ прежде упоминать) я застала классъ ручного труда, какъ разъ въ тотъ моментъ, когда онъ былъ соединенъ вокругъ учителя, единовременно дававшего демонстрацію всѣмъ своимъ слушателямъ въ способахъ полировки дерева, которымъ онъ посвящалъ бесѣду настолько обстоятельную, что это давало ему возможность избѣгнуть затѣмъ, какъ онъ мнѣ объяснялъ, необходимости излагать то же самое каждому въ отдѣльности. Такой способъ преподаванія ручного труда американцы, обратно съ нами, напр., признаютъ за единственно возможнымъ въ классѣ, и мы нигдѣ не можемъ въ американской школѣ застать такую сцену, что одинъ ученикъ за другимъ подходятъ къ руководителю работы за тѣмъ или другимъ указаніемъ или объясненіемъ. Такой порядокъ, по мнѣнію американцевъ, разстраивалъ бы нервы учителю и совсѣмъ бы оказался невозможнымъ въ обычныхъ школьныхъ классахъ, нерѣдко весьма многолюдныхъ.

При классномъ же преподаваніи, какъ приходится читать въ отдѣльныхъ американскихъ отчетахъ, преподавателю удается справляться нерѣдко даже съ количествомъ учениковъ въ 50—60 человекъ, не прибѣгая къ дѣленію классовъ ради уроковъ ручного труда. Примѣняя къ этимъ урокамъ ручного труда ту или другую изъ европейскихъ системъ, напр., шведскую, о которой будетъ рѣчь дальше, американцы въ число необходимыхъ реформъ ея всегда включаютъ замѣну единичнаго класснымъ способомъ обученія, а при устройствѣ новыхъ курсовъ прежде всего обращается вниманіе на составленіе такого плана обученія, который могъ бы исполняться въ полныхъ классахъ средней и начальной школы вмѣсто нормы въ 15 человекъ, установленной собственно системой шведскаго слойда. Правда, для облегченія занятій съ бѣльшимъ количествомъ учениковъ въ распоряженіи классовъ ручного труда имѣются во многихъ школахъ залы, устроенныя амфитеатромъ.

Какъ мы уже упоминали раньше, американскія учебныя мастерскія все болѣе и болѣе начинаютъ присваивать себѣ названіе „Tool Laboratory“ (лабораторіи орудій): мы встрѣчаемъ даже такіе термины, какъ токарная лабораторія, чугунная, столярная... Эти названія возникаютъ именно потому, очевидно, что вся обстановка такихъ мастерскихъ имѣетъ характеръ лабораторныхъ занятій, демонстрацій и лекцій.

Понятно, что такая процедура обученія не можетъ быть поручена иначе, какъ лицамъ образованнымъ, и потому въ Америкѣ, опять-таки въ отличіе отъ насъ, вы нигдѣ не встрѣтите простаго мастера, обучающаго ручному труду въ школѣ, а вездѣ преподавателями являются лица педагогическаго ценза. Время школьниковъ, по объясненію американцевъ, слишкомъ драгоцѣнно, чтобы его можно было довѣрить человѣку съ узкимъ разви-

тіємъ, какимъ является ремесленникъ, который привыкъ обращать вниманіе въ этихъ занятіяхъ лишь на конечный результатъ работы, на мертвый матеріалъ, а не на живую душу ребенка. Для мастера, разсуждаютъ американцы, труднѣе пріобрѣсть необходимую научную подготовку, чѣмъ для педагога подготовку въ элементахъ ремесла, а потому они, по общему правилу, вездѣ поручаютъ уроки ручного труда не иначе, какъ учителямъ, и въ школахъ начальныхъ, напр., именно класснымъ учителямъ, тѣмъ же, которые преподають грамматику, математику и исторію, которые, слѣдовательно, могутъ поставить ручной трудъ на ровную ногу съ этими предметами. Для успѣховъ ручного труда пониманіе психологій и педагогическія способности преподавателя требуются, по мнѣнію американцевъ, не менѣе, чѣмъ относительно другихъ предметовъ, и самое фіаско раннихъ попытокъ введенія ручного труда въ школьную программу многіе видятъ именно въ томъ фактѣ, что предметъ этотъ поручался не учителямъ, а мастерамъ.

Читателю извѣстно, можетъ быть, что въ Америкѣ въ числѣ преподавательскаго персонала преобладають значительнымъ большинствомъ женщины, что главнымъ образомъ касается народныхъ школъ, о которыхъ мы ведемъ здѣсь рѣчь. Естественно поэтому, что преподаваніе ручного труда очень часто находится въ рукахъ учительницъ, которыя такъ же мало могутъ отказаться отъ него, какъ и отъ преподаванія такихъ предметовъ, какъ рисованіе и гимнастика. Изъ предстоящаго намъ разсмотрѣнія спеціально американской системы ручного труда мы узнаемъ, что она, сравнительно съ другими системами—шведской или русской, напрімѣръ,—значительно смягчила трудность работы, приспособивъ ее къ сравнительно меньшему возрасту мальчиковъ. Тѣмъ самымъ эти работы стали доступны и для женщинъ, и мы

видимъ въ настоящее время, что американскія учительницы являются чуть ли не болѣе искусными въ преподаваніи слюйда, чѣмъ специфически женскихъ руководѣлій (которыя, скажемъ кстати, не играютъ той роли въ американскихъ школахъ, какую они играютъ въ европейскихъ), и во всякомъ случаѣ уроки школьнаго ручного труда въ рукахъ женщинъ являются не исключеніемъ, какъ у насъ, а общимъ правиломъ. Мы видимъ даже въ послѣднее время благодаря совмѣстному обученію обоихъ половъ въ американскихъ школахъ, что дѣвочки-ученицы начальныхъ училищъ наравнѣ съ мальчиками раздѣляютъ занятія ручнымъ трудомъ, которыя даже для юнаго женскаго организма очевидно не представляютъ непреодолимыхъ трудностей. Такъ какъ ручной трудъ, по разсужденію американцевъ, предназначенъ не къ тому, чтобы обучить извѣстному ремеслу, а къ тому, чтобы вызвать извѣстныя способности, которыя иначе не получили бы должнаго развитія, то они и не желаютъ устранить дѣвочекъ отъ воспитательныхъ выгодъ такого предмета, тѣмъ болѣе, что онѣ по общимъ отзывамъ проявляютъ не меньшіе, даже большіе, чѣмъ мальчики, успѣхи въ занятіяхъ лѣпкой или работахъ по дереву. Какія же, спрашивается, способности ручной трудъ призванъ развивать въ дѣтяхъ школьнаго возраста?

Однимъ изъ самыхъ рѣдкихъ и притомъ самыхъ нужныхъ свойствъ для успѣшности человѣка во всѣхъ рѣшительно отрасляхъ дѣятельности является несомнѣнно способность къ сосредоточенному вниманію, умѣніе извлекать его изъ состоянія безсвязнаго блужданія и усиленіемъ воли направлять, когда нужно, на извѣстное дѣло. Психологи и педагоги отличаютъ два рода вниманія: вниманіе произвольное и вниманіе волевое, если можно такъ выразиться. Къ произвольному вниманію пону-

ждать дѣтей не приходится: оно въ нихъ развито, можетъ быть, болѣе, чѣмъ у взрослыхъ; что же касается второго рода вниманія, то всѣмъ извѣстно, какого громаднаго труда стоитъ преподавателю приковать вниманіе дѣтей къ предмету урока. Однимъ американцемъ по этому поводу приводится поговорка: „можно пригнать лошадь на водоной, но нельзя заставить ее пить“. Учитель можетъ всячески призывать ребенка къ воспринятію знанія, — но онъ все-таки его не восприметъ, если не можетъ сдѣлать усилія къ сосредоточенному вниманію. Однимъ изъ главныхъ средствъ, чтобы заставить ребенка, такъ сказать, испить изъ источника знанія, и является поэтому все болѣе и болѣе признаваемый въ послѣднее время элементъ интереса въ преподаваніи; отъ учебнаго предмета требуется, чтобы онъ не слишкомъ далеко отстоялъ отъ области пониманія и вкусовъ ребенка, тогда гораздо легче и естественнѣе будетъ сдѣланъ переходъ отъ сравнительно легкаго, произвольнаго вниманія къ вниманію, являющемуся результатомъ усилія воли. „Развивай привычку къ вниманію у ребенка путемъ занятій, къ которымъ у него лежитъ сердце“ — вотъ девизъ, признаваемый за руководство новѣйшими американскими педагогами.

Однимъ изъ такихъ занятій является, по общему отзыву, именно ручной трудъ, какъ наиболѣе близкій къ естественному инстинкту самодѣтельности и къ вышнимъ чувствамъ ребенка. Ручной трудъ, говорится, напримѣръ, въ отчетѣ школъ Миннезота, развиваетъ способность къ вниманію, создавая условія, при которыхъ оно требуется. Ребенокъ, лѣпя изъ глины, или дѣлая соединеніе по дереву, или вытачивая узоръ на карнизѣ, долженъ быть внимателенъ; у него интересъ и произвольное вниманіе естественно переходятъ въ сосредоточенное вниманіе, какъ результатъ усилія воли. Ручной

трудъ въ этомъ отношеніи, одинаково съ рисованіемъ, представляетъ собою значительныя выгоды противъ другихъ учебныхъ предметовъ. Когда ребенокъ читаетъ книгу или даже рѣшаетъ задачу, или пишетъ сочиненіе, его мысли легко могутъ улетѣть далеко отъ предмета занятій — на катокъ, можетъ быть, или на улицу, гдѣ бѣгаютъ его товарищи и т. д. Не то происходитъ при занятіяхъ ручнымъ трудомъ. Здѣсь ученикъ имѣетъ предъ собою опредѣленную задачу, на которой сосредоточено все его вниманіе, и если бы онъ развлекался мыслями, его работа была бы испорчена, руки изрѣзаны, инструменты поломаны. Вотъ чѣмъ объясняется, вѣроятно, отмѣчаемый американцами фактъ, что при столь обычномъ въ этой странѣ посѣщеніи школъ публикой всего менѣе отъ такого посѣщенія развлекаются именно классы ручного труда; никакой изъ школьныхъ предметовъ поэтому не развиваетъ способности къ волевому вниманію въ такой мѣрѣ, какъ именно ручной трудъ въ томъ видѣ, конечно, какъ его понимаютъ американцы, то-есть трудъ, соединенный съ разсужденіемъ, а также съ интересомъ къ дѣлу.

Въ связи со способностью къ сосредоточенному вниманію находится и другая весьма важная для человѣка способность, а именно — наблюдательность. Мы имѣли уже случай говорить въ предыдущей главѣ о значеніи ручного труда въ смыслѣ подкрѣпленія наблюденій ребенка. Рисованіе — и то уже требуетъ гораздо болѣе точнаго изученія предмета, нежели лишь словесное, на примѣръ, описаніе того же предмета. Еще болѣе тщательное наблюденіе требуется, конечно, для того, чтобы быть въ состояніи тѣлесно изобразить его — выпилить, или выточить изъ дерева, или сковать изъ желѣза. Всякая неудача заставляетъ ученика возвращаться къ разсмотрѣнію одного и того же предмета, что и

является наилучшимъ упражненіемъ способности къ интенсивному наблюденію. Мы не говоримъ уже о тѣхъ многихъ случаяхъ для развитія наблюдательности, которые доставляютъ ученику различныя свойства, напримѣръ, отдѣльныхъ матерьяловъ работы, дѣйствіе разныхъ орудій и движенія разныхъ машинъ.

Будучи предметомъ наиболѣе близкимъ къ дѣтскому инстинкту самодѣятельности, ручной трудъ естественно является и той формой обученія, при которой этотъ инстинктъ можетъ получить наилучшее развитіе. Конечно, при этомъ требуется, чтобы уроки ручного труда именно такъ были поставлены, чтобы давать просторъ самодѣятельности и самостоятельной работѣ, а не требовать слѣпого подражанія учительской указкѣ. Именно такъ уроки ручного труда и поставлены въ американскихъ школахъ. Цѣлью занятій ручнымъ трудомъ, по мнѣнію американцевъ, должно быть воспитаніе учениковъ, способныхъ работать по извѣстному плану, а не учебныхъ маріонетокъ, очень искусно работающихъ по стрункѣ учителя. Работы такъ должны быть прогрессивно распланированы, чтобы ученикъ могъ во всякое время сдѣлать самостоятельно копию модели, которая на очереди по программѣ. Въ нѣкоторыхъ случаяхъ для этой цѣли дѣтямъ, при изготовленіи ящика, наприм., дается легко разбираемая модель, которую они сами раздѣляютъ на части и вновь собираютъ, прежде чѣмъ приступаютъ къ исполненію копии съ нея. Во всякомъ случаѣ ученику внушаютъ съ самаго начала необходимость распланировать свою работу съ величайшею точностью и тщательностью. Ученикъ долженъ напередъ видѣть не только предметъ, который ему предстоитъ исполнить, но и всѣ стадіи въ его исполненіи. Работать во тьмѣ надъ частностями, между собою не связанными, едва ли можетъ представлять тотъ интересъ, разсуждаютъ амери-

канцы, какъ работать надъ тою же частностью, но въ виду извѣстной цѣли и по извѣстному плану. Мы видимъ, насколько этотъ порядокъ обученія отличается отъ русскаго урока, наприм., гдѣ очень часто преподаватель по частямъ находитъ нужнымъ говорить ученику: дѣлай вотъ то-то и то-то. „Мы стремимся“, говорятъ американцы, „чтобы ученикъ былъ въ состояннн обойтись безъ указанія учителя на каждой ступени обученія...“ „Задача учителя состоитъ не въ томъ, чтобы по пятамъ слѣдить за работой ученика, а въ томъ, чтобы давать ей такое направленіе, при которомъ, по возможности, не происходило бы непроизводительной затраты усилій и при которомъ наиболѣе развивалась бы самопомощь ученика...“ „Когда въ работѣ ученика встрѣчается затрудненіе, ему не приходится спрашивать: что мнѣ теперь дѣлать? Такъ какъ онъ работаетъ со своего собственного рисунка или плана, то ему стоитъ лишь внимательно разсмотрѣть его, чтобы сказать: вотъ, что я думаю теперь надо сдѣлать, и обязанность учителя лишь провѣрить, правильно ли онъ производитъ работу“. Очень часто даже учитель, обсуждая, наприм., планъ работы или чертя такъ называемый рабочій рисунокъ, самъ спрашиваетъ учениковъ: „Теперь что будемъ дѣлать?“. Весьма нерѣдко также оцѣнка работъ по ручному труду предоставляется самимъ ученикамъ на подобіе тому, какъ предоставляется имъ, согласно фактамъ, которые читатель можетъ найти въ главѣ о преподаваннн грамотѣ, собственная поправка письменныхъ работъ.

Такую самостоятельную оцѣнку своихъ работъ со стороны ученика американцы признаютъ за очень важный факторъ въ системѣ обученія ручному труду и вотъ какъ, наприм., описывается процедура этой оцѣнки въ одномъ изъ новѣйшихъ школьныхъ отчетовъ города Бостона. Передъ каждымъ ученикомъ лежитъ предметъ,

имъ сдѣланный, и всѣ требуемыя измѣрительныя и провѣрочныя орудія. Передъ преподавателемъ лежитъ модель, съ которой дѣлались копии, и онъ на ней указываетъ отдѣльныя части, подлежащія провѣркѣ; онъ упоминаетъ объ ошибкахъ, которыя легко могли быть сдѣланы, и объясняетъ приемы, которыми можно было избѣгнуть этихъ ошибокъ, и опредѣляетъ отмѣтки, которыми можно обозначить большую или меньшую степень совершенства работы. Каждый ученикъ затѣмъ тщательно разсматриваетъ и провѣряетъ свою собственную копию и вручаетъ учителю точную запись сдѣланнаго имъ самимъ испытанія. Такой методъ оцѣнки работъ служитъ, по словамъ отчета, отличнымъ средствомъ для развитія правильныхъ сужденій касательно главныхъ элементовъ удовлетворительнаго исполненія: разсмотрѣнiе сдѣланной задачи самимъ ученикомъ лучше всего обнаруживаетъ ему всякую недобросовѣстность и неаккуратность въ работѣ, воочію подтверждая невозможность успѣха безъ вниманія, терпѣнія и добросовѣстной аккуратности.

Громадное значеніе американцы придаютъ урокамъ ручного труда именно въ смыслѣ развитія у ребенка добросовѣстности и аккуратности вообще во всякой работѣ. Американцы склонны принять за руководство афоризмъ одного изъ своихъ педагоговъ, извѣстнаго Адлера, который говоритъ: „кто добросовѣстенъ въ работѣ, тотъ добросовѣстенъ и въ поступкахъ“. Обычные школьные предметы между тѣмъ очень часто развиваютъ именно противоположныя свойства у дѣтей. Ученику даже трудно бываетъ замѣтить погрѣшности въ занятіяхъ такими предметами, какъ исторія и словесность, а частое употребленіе грифеля, наприм., или карандаша, записи которыхъ такъ легко стереть и уничтожить, оставляетъ ученика въ полномъ невѣдѣніи относительно необходимости такихъ свойствъ какъ обдуманность и аккуратность

въ исполненіи работы, и, дѣйствительно, этому можетъ найти подтвержденіе каждый изъ личнаго наблюденія надъ школьниками, у которыхъ почти постоянно развиваются какіе-то особенно небрежные приемы въ писаніи, наприм., или рѣшеніи задачъ: цифры пишутся не отчетливо, слова перемарываются и много непроизводительной затраты времени идетъ на такую нечистую, необдуманную работу. По мнѣнію американцевъ, люди, прошедшіе школы ручного труда, необдуманно не приступаютъ къ работѣ, какая бы она ни была. Во всякомъ предметѣ извѣстное число ошибокъ признается зломъ допустимымъ и естественнымъ. Не то имѣетъ мѣсто въ работахъ по ручному труду. Здѣсь всякая фальшь невольно бросается въ глаза, ошибка, разъ сдѣланная, проходитъ черезъ всю работу и ученикъ самъ склоненъ отнести къ такой работѣ строже, чѣмъ онъ отнесется къ работѣ по орфографіи, грамматикѣ, даже по ариѳметикѣ. Какъ бы заманчива ложь ни была часто въ отвлеченномъ образѣ, въ конкретномъ она представляется всѣмъ и каждому незамаскированно противною, какъ выражается одинъ американецъ, и вотъ почему уроки ручного труда при правильной постановкѣ ихъ могутъ явиться важнымъ факторомъ въ развитіи добросовѣстныхъ приемовъ работы и по другимъ предметамъ школы. По наблюденіямъ нѣкоторыхъ американскихъ педагоговъ, моральное воздѣйствіе уроковъ ручного труда сказывается нерѣдко въ обыденной жизни ученика; онъ уже не царапаетъ своего стола, не проливаетъ чернилъ, не чертитъ своего имени на стѣнахъ, не разбрасываетъ бумажекъ и т. д., и т. д..., можетъ быть, потому, замѣтимъ отъ себя, что естественная потребность къ движенію получаетъ у него благодаря физическому труду, болѣе здоровый исходъ.

Американцы,—говоритъ берлинскій профессоръ Рид-

дерь въ своемъ отчетѣ о Чикагской выставкѣ, — толкують о моральномъ воздѣйствіи уроковъ ручного труда, какъ о вещи вполне очевидной и доказанной. Этого рода обученіе считается прекрасной нравственной дисциплиной, ибо ведетъ ученика къ самостоятельному разсмотрѣнію и наблюденію предметовъ, къ примѣненію разсужденія и плана въ работѣ, къ широкой самодѣятельности и твердому убѣжденію, что лишь собственнымъ усиліямъ и разсужденію онъ можетъ быть обязанъ успѣхомъ.

Кромѣ перечисленныхъ выше проявленій воспитательнаго значенія ручного труда, онъ оказываетъ также не малое воздѣйствіе, по мнѣнію американцевъ, и на интеллектуальную сторону развитія ребенка, къ которому, повидимому, имѣетъ ничтожное отношеніе, по сравненію съ другими школьными предметами. Подобно тому, какъ съ помощью ручного труда непроизвольное вниманіе обращается въ форму волевого вниманія, подобно этому онъ является нерѣдко и средствомъ противъ расплывчатаго, безсвязнаго, неуправляемаго волей, мышленія. Дѣло въ томъ, что конечную цѣлью всякаго образованія является, кромѣ накопленія знаній, развитіе способности послѣдовательно-логически мыслить. Къ такому выдержанному логическому мышленію, по словамъ не разъ упомянутаго Адлера, имѣются два пути: одинъ состоитъ въ привычкѣ прослѣживать ходъ причинности явленій, другой — въ привычкѣ прослѣживать средства для достиженія цѣли. Ручной трудъ учитъ послѣднему методу. Ученику предстоитъ сдѣлать, скажемъ, простой, деревянный ящикъ: онъ долженъ имѣть въ виду, однако, цѣлый рядъ послѣдовательныхъ дѣйствій, которыя нужно исполнить въ извѣстномъ опредѣленномъ порядкѣ; онъ этимъ путемъ, хотя и съ другого конца, достигаетъ того же связнаго мышленія, какъ и ученикъ, занимающійся литературными предметами. Нѣкоторыя

риканскій мыслитель Эмерсонъ, „слишкомъ медленъ переходъ отъ мысли къ дѣлу“, между тѣмъ та мысль безплодна, которая не получаетъ осуществленія. Воспитать человѣка, у котораго мысль претворялась бы въ дѣйствіе и составляетъ задачу новаго направленія американской школы въ смыслѣ внесенія въ ея программу ручныхъ занятій. Эти занятія хотя и относятся къ ряду физическихъ упражненій, должны послужить не во вредъ, а на пользу интеллектуальнаго развитія учениковъ. По этому поводу нельзя не привести словъ американскаго доктора Криктонъ-Браунъ (Crichton Browne), имя котораго, какъ изслѣдователя въ области психофизиологии, если не ошибаюсь, уже извѣстно читателю изъ первой статьи о ручномъ трудѣ. „Будьте увѣрены“, говоритъ онъ, „что въ значительной степени безсвязность мысли неуклюжесть и нерѣшительность, которыя мы встрѣчаемъ въ окружающемъ насъ обществѣ, даже нерѣдко у высокообразованныхъ лицъ, зависятъ отъ недостаточнаго и неправильнаго мышечнаго развитія и что разумное и прилежное культивированіе мускуловъ у человѣка ведетъ къ развитію *широты мысли* столько же, какъ и къ развитію широты плечъ“. Какъ одна изъ формъ мускульнаго развитія, ручной трудъ и получаетъ въ глазахъ американцевъ значеніе способа для „усовершенствованія“, какъ они выражаются, функций мозга и нервной системы, отъ котораго зависятъ необходимыя для человѣка свойства вниманія, аккуратности и выдержанности воли, ясности и связности мышленія.

Для удовлетворенія всѣмъ этимъ чисто духовнымъ требованіямъ ручной трудъ естественно долженъ былъ принять въ Америкѣ характеръ отнюдь не механическаго занятія, а, напротивъ, умственнаго упражненія, и именно такимъ-то, по всеобщему отзыву, онъ и является вездѣ въ американскихъ школахъ, начиная съ дѣтскаго сада и

кончая высшей учебной мастерской. Еще въ началѣ нынѣшняго десятилѣтія, когда идея школьнаго ручного труда была еще не вполне даже, надо думать, установившейся, на курсахъ ручного труда для бостонскихъ учителей, напр., (какъ сообщалось на конференціи по ручному труду въ томъ же городѣ въ 1891 году) уже обращалось вниманіе на то, чтобы слушатели поняли, какъ важно спасти дѣло ручного обученія отъ главной опасности, ему грозящей, отъ вырожденія его въ чисто механическую работу съ потерей лучшей сущности ручного труда — культивированія творчества, фантазій, разсудка и воли.

Новѣйшая система обученія ручному труду, съ вышеизложенными задачами его, можетъ примѣняться лишь при условіи полнаго игнорированія утилитарной стороны труда въ смыслѣ какой-либо матерьяльной цѣнности его продуктовъ, и въ этомъ отношеніи мы видимъ въ Америкѣ строго проведенный принципъ, выдержанный съ несомнѣнно большою послѣдовательностью, чѣмъ гдѣ-либо въ другихъ странахъ. Въ американскихъ программахъ по ручному труду очень часто говорится о необходимости развить руку (вмѣстѣ съ развитіемъ глаза и ума), но нигдѣ не говорится о томъ, чтобы *набить* руку на какомъ-нибудь упражненіи; напротивъ, даже часто встрѣчается прямое заявленіе о томъ, что никакая работа собственно для *навыка* руки дѣтямъ не дается. Движенія, которыя сдѣлались привычными, разсуждаютъ американцы, уже не требуютъ активнаго содѣйствія со стороны мозговыхъ центровъ, а потому и не являются въ достаточной степени учебно-воспитательными для ребенка. Огражденіе ученика отъ губительнаго дѣйствія автоматизма — вотъ о чемъ не слѣдуетъ забывать при урокахъ ручного труда, заявляетъ, напр., извѣстный американскій педагогъ Гаррисъ, и этимъ устраняется главное возраженіе

противъ введенія ручного труда въ общешкольные программы, состоящее въ томъ аргументѣ, что ручная ловкость, какъ продуктъ подражанія, легко встрѣчается рядомъ съ низкимъ умственнымъ развитіемъ, что послѣ нѣкотораго ряда повтореній движенія человѣка перестаютъ быть сознательными и дѣлаются чисто машинальными, а потому не имѣютъ никакой связи съ умственнымъ развитіемъ его... И, дѣйствительно, сами поборники ручного труда признаютъ за истину, что многія дѣйствія, которыя становятся привычными, уже не доходятъ до головного мозга, а производятся при помощи одной только функціи спинного мозга; и на этой стадіи прекращается, конечно, развивающее умъ значеніе этихъ дѣйствій, которыя становятся уже чисто рефлекторными, до сознанія недоходящими. Всякое дѣйствіе имѣетъ образовательное значеніе, пока оно представляетъ для насъ нѣкоторое затрудненіе, и коль скоро, напротивъ, оно сдѣлалось привычнымъ, утраченъ и его образовательный характеръ. Американцы зорко слѣдятъ поэтому, чтобы ученики не останавливались на томъ моментѣ совершенства въ извѣстномъ упражненіи, когда оно можетъ обойтись уже безъ участія въ полной мѣрѣ ихъ вниманія и размышленія, когда, по выраженію одного писателя, наприм., ученикъ можетъ не смотрѣть себѣ на руки, не слѣдить за каждымъ своимъ движеніемъ. Разъ такой моментъ достигнуть, данное упражненіе слѣдуетъ бросить и перейти къ другому, хотя бы это было въ ущербъ вещественнаго продукта дѣтской работы. „Ученикъ“, говорится, наприм., въ программѣ одной изъ школъ ручного труда, „разъ онъ постигъ процессъ извѣстнаго упражненія, тотчасъ же переводится на другое новое упражненіе“. Нѣсколько дальше мы будемъ имѣть случай коснуться нѣкоторыхъ мѣръ, которыя принимаются въ американскихъ школахъ ручного труда во избѣжаніе

чисто механическихъ, не связанныхъ съ интеллектуальною дѣятельностью, манипуляціей работы. Приведемъ въ настоящее время лишь отзывъ нѣмца Вецольда, который отмѣтилъ, какъ чисто американскую черту школьнаго ручного труда, стремленіе повысить его воспитательное значеніе, какъ бы облагородить его устраненіемъ всего того, что бы низводило его на степень машинальной работы... Идея американцевъ состоитъ въ томъ, чтобы путемъ быстрого перехода отъ одного упражненія къ другому для иллюстраціи различныхъ механическихъ процессовъ возвысить занятія ручнымъ трудомъ до уровня научныхъ занятій.

Утилитарная сторона уроковъ ручного труда, которая въ Европѣ все еще пробивается даже сквозь такъ называемый общеобразовательный ручной трудъ, въ Америкѣ, мало сказать, отошла на задній планъ, она цѣликомъ разъ навсегда устранена. Тутъ мы не только не встрѣчаемъ нашего, напр., обычая пополнять бюджетъ школы и доставать матерьялъ для работы чрезъ исполненіе заказовъ, но и вообще продажа хотя бы изготовленныхъ по программѣ предметовъ отвергается безусловно вездѣ, за исключеніемъ одного единого американскаго учрежденія въ Ворчестерѣ, штата Массачузетсъ, которое всѣми и отмѣчается, какъ выходящее изъ ряда вонъ въ числѣ тамошнихъ школъ съ ручнымъ трудомъ. Какое грустное недоразумѣніе, — говорятъ американцы, — когда при обученіи ручному труду въ школѣ забывается существенное отличіе ея отъ мастерской, когда начинаютъ выпускать въ свѣтъ что-либо иное, кромѣ мальчиковъ и дѣвочекъ съ развитымъ глазомъ, рукой и разсудкомъ. Въ промышленныхъ учрежденіяхъ, работающихъ на рынокъ, личность работника ничего не значитъ и все вниманіе обращено на удачное и скорое исполненіе предмета для чего важно имѣть исполнителя, который бы набилъ

себѣ руку на извѣстномъ упражненіи. Совсѣмъ не то требуется, какъ мы видѣли, въ интересахъ развитія школьниковъ, для которыхъ ручной трудъ играетъ роль дисциплины ума. Сила возвратнаго дѣйствія руки на мозгъ—вотъ, по выраженію одного американца, мѣрило успѣха школьныхъ работъ, а не достоинство или цѣнность продуктовъ работы. Работать въ школѣ на рынокъ, говорятъ американцы, это все равно, что отвергнуть идею объ общеобразовательномъ ручномъ трудѣ, и школа не въ правѣ ожидать, чтобы ея расходы на обученіе этому предмету хотя бы сколько-нибудь возмѣщались работой учениковъ, какъ не возмѣщаются, напр., расходы на уроки рисованія продажей дѣтскихъ рисунковъ. Вѣдь не берутъ же школьныя лабораторіи заказовъ на химическіе анализы, какъ бы не велика могла быть выручка за такія работы, и не предлагаются же къ изданію ученическіе переводы съ новыхъ или древнихъ языковъ!.. Работу съ расчетомъ на выручку американцы называютъ анархическою системою школы ручного труда. Это начало примѣнялось у нихъ развѣ только въ школахъ для негровъ (къ которымъ, къ сожалѣнію, очень часто американцы прилагаютъ совсѣмъ особенную мѣрку), но и тамъ, судя по новѣйшимъ даннымъ, въ послѣднее время вступаетъ въ свои права болѣе систематическое, правильно распланированное обученіе, не рассчитанное на сбытъ или продажу работъ. Согласно категорическому заявленію извѣстнаго статистика Кароль Райта, изслѣдовавшаго, между прочимъ, вопросы профессиональнаго образованія, американскія школы ручного труда тщательно избѣгаютъ повсюду производства продажныхъ предметовъ. Юношескія работы, часто остающіяся недоконченными, если это требуется ходомъ занятій, во всякомъ случаѣ не подправленныя руками мастера (какъ это дѣлается иногда у насъ), естественно не имѣютъ никакого

утилитарнаго значенія и представляют цѣнность, какъ говорятъ американцы, лишь для самого ученика, да и для него единственно какъ память о болѣе или менѣе успѣшномъ ходѣ ученія.

Мы уже упоминали о сравнительно раннемъ возрастѣ дѣтей, на который американцы находятъ возможнымъ распространять многія формы ручного труда, въ другихъ странахъ вводимыя гораздо позднѣе. Понятное дѣло, что если бы принимать во вниманіе интересы самаго продукта, то возрастъ для его изготовленія слѣдовало бы назначить гораздо старше, и это отлично признается самими американцами, что, однако, не заставляетъ ихъ жертвовать интересами дѣтей. Для послѣднихъ важно какъ можно раньше получить доступъ къ воспитательнымъ выгодамъ, напр., столярныхъ и токарныхъ занятій, и имъ въ угоду учителя въ Америкѣ сравнительно равнодушно относятся къ самымъ предметамъ, изготавливаемымъ въ урокахъ ручного труда. „Разъ достигнута главная задача этихъ уроковъ, т.-е. развитіе у ребенка способности къ наблюденіямъ, сопоставленіямъ, самостоятельнымъ выводамъ, намъ все равно“, говорятъ американцы, „дѣлаетъ ли онъ комодъ, или часть комода, или другую какую-либо вещь“. Мало того, какъ мы увидимъ дальше при разсмотрѣніи разныхъ системъ ручного труда, получившихъ доступъ въ Америку, извѣстная шведская система, напр., потому долго вызвала всеобщія возраженія противъ себя, что ея отличительной чертой — по внѣшности, по крайней мѣрѣ — являлось изготовленіе полезныхъ предметовъ и что, во всякомъ случаѣ, въ основѣ возникновенія т. наз. слойда лежали утилитарныя цѣли поднятія кустарныхъ промысловъ. Мы ничего не дѣлаемъ для потребленія или продажи, съ самаго начала заявляли американскія школы ручного труда; „нѣкоторые образцы работъ“, читаемъ въ отчетѣ

такой школы, „сохраняются въ училищѣ для иллюстраціи хода работъ въ его мастерскихъ, остальные идутъ какъ матерьялъ для предварительныхъ упражненій въ употребленіи орудій или просто даже разламываются и уничтожаются“ (!). Одинъ изъ американскихъ писателей, разсматривая обученіе ручному труду въ школахъ Европы, прямо даже говоритъ, что его врядъ ли можно назвать тамъ предметомъ образовательнымъ, такъ какъ дѣти обыкновенно дѣлаютъ предметы для домашняго потребленія: настолько рѣзко и опредѣленно ставится американцами вопросъ о такъ наз. „полезныхъ“ предметахъ, какъ продуктахъ школьной работы дѣтей.

Единственно, въ чемъ можно бы было усмотрѣть утилитарное направленіе школы ручного труда въ Америкѣ, это — изготовленіе нѣкоторыхъ простыхъ аппаратовъ, служащихъ для иллюстрированія законовъ физики и механики, но и тутъ исходной точкой являются, при ближайшемъ разсмотрѣніи, лишь учебные интересы школьниковъ. Дѣло въ томъ, что многія научныя явленія дѣлаются гораздо болѣе понятными ученику на сравнительно простомъ аппаратѣ, возникающемъ на его глазахъ, чѣмъ на самомъ совершенномъ готовомъ аппаратѣ, почему очень часто учителя предпочитаютъ сами, домашними средствами, сооружать требуемые для демонстраціи учебныя пособія. Еще рѣзче и рельефнѣе выступаютъ законы природы для ученика, когда онъ самъ производитъ такія пособія. Самый простой аппаратъ, говорятъ американцы, изготовленный на урокахъ ручного труда, это все равно, что урокъ изъ элементовъ той науки, для которой онъ употребляется, ибо, объясняютъ они, дѣлая вещь, которая обнаруживаетъ извѣстный научный законъ, ребенокъ получаетъ гораздо болѣе сильное впечатлѣніе отъ этого закона, гораздо прочнѣе сохраняетъ его въ памяти, чѣмъ ежели онъ познакомился съ нимъ теоретическимъ спо-

собомъ, или даже черезъ аппараты, въ устройствѣ которыхъ онъ не принималъ участія.

Чикагская выставка 1893 года изобиловала въ своемъ школьномъ отдѣлѣ работами учениковъ, представлявшими собой или модель рычага, ворота или блока, или въ миниатюрѣ дѣйствіе фонтана, или самодѣльный барометръ, или трубку для изученія законовъ сжимаемости газовъ, или просто какой-нибудь оптической аппаратъ и т. д., и т. д., а нѣмецъ Вецольдъ, при своемъ знакомствѣ съ американскими школами, отмѣчалъ въ нихъ отсутствіе тѣхъ сложныхъ научныхъ аппаратовъ, какіе встрѣчаются въ школахъ Германіи, и замѣну ихъ простыми аппаратами, очень часто сдѣланными руками своихъ учениковъ. Одна изъ нью-іоркскихъ школъ, напр., прямо занимается на своихъ урокахъ ручного труда главнымъ образомъ сооруженіемъ физическихъ аппаратовъ примѣнительно къ употребляемому въ той же школѣ учебнику физики. Ученики школы такимъ образомъ не только сами продѣлываютъ всѣ опыты, но и сами создаютъ необходимыя условія для нихъ, что ихъ ставятъ, по выраженію директора школы, въ положеніе какъ бы непосредственнаго изслѣдованія явленій природы на подобіе людей науки ¹⁾).

Итакъ, отсутствіе утилитарныхъ соображеній въ американской системѣ обученія ручному труду можно считать за фактъ вполне безспорный, не требующій дальнѣйшаго подтвержденія. Переходя къ болѣе подробному изложенію самой системы, мы должны напомнить читателю, что было сказано въ первой статьѣ о ручномъ

¹⁾ Изъ русскихъ руководствъ по ручному труду мы находимъ указанія на приготовленіе физическихъ аппаратовъ въ одной изъ книжекъ серіи „Работы и ремесла для дѣтей“ И. Я. Герда (Простѣйшіе опыты, физическіе приборы и модели. Цѣна 40 коп.).

трудѣ относительно вліянія въ этомъ вопросѣ Россіи на Америку. Американцы до сихъ поръ еще толкуютъ о *русской системѣ*, какъ принятой во многихъ, чуть ли не въ большинствѣ, американскихъ школъ ручного труда. Съ этой системой, какъ припомнимъ, наши антиподы впервые познакомились со временъ филадельфійской выставки 1876 года изъ коллекцій, присланныхъ тогда московскимъ Императорскимъ техническимъ училищемъ и изъ сопровождавшаго ихъ объясненія директора Деллавоза. Рядомъ съ этой русской системой, нѣсколько позднѣе, около 1890 года, проникла главнымъ образомъ въ школы города Бостона система шведскаго *слайда* и еще до сихъ поръ мы встрѣчаемъ въ американскихъ трактатахъ о ручномъ трудѣ сопоставленіе и обсужденіе выгодъ той или другой системы въ примѣненіи къ столярнымъ школьнымъ работамъ. Шведская система даетъ ученикамъ изготовленіе по преимуществу мелкихъ предметовъ, которые доводятся ими до законченнаго вида. При русской системѣ, напротивъ, очень часто изготовляются лишь части предметовъ, какія-нибудь угловыя соединенія или тому подобныя упражненія. То обстоятельство, что въ урокахъ слайда часто производятся предметы домашняго обихода, какъ мы уже упоминали, въ глазахъ американцевъ является скорѣе минусомъ, говорящимъ не въ пользу системы. Въ системѣ, заимствованной у Россіи, каждая работа разсматривается какъ известнаго рода проблема, задача на известный процессъ. При слайдѣ слишкомъ много усилий тратится на то, чтобы изъ каждой задачи сдѣлать полезный предметъ. Этимъ замедляется, по мнѣнію американцевъ, переходъ къ полезнымъ въ воспитательномъ отношеніи новымъ упражненіямъ надъ новымъ матерьяломъ и съ новыми орудіями. Зато производство цѣльныхъ, законченныхъ предметовъ, по мнѣнію другихъ, представляется

въ психологическомъ отношеніи гораздо болѣе правильнымъ методомъ, чѣмъ частичныя, не имѣющія значенія въ глазахъ учениковъ, работы по русской системѣ. Шведскому слойду ставится на плюсь также широкое примѣненіе въ немъ, сравнительно съ русской системой, красивыхъ формъ кривой линіи, хотя многіе изъ писателей по ручному труду заявляютъ не безъ нѣкотораго основанія, что такія формы гораздо удобнѣе осуществляются въ другомъ матерьялѣ, наприм., въ работахъ изъ глины. Въ то время, какъ въ шведской системѣ преобладаетъ какъ будто эстетическій элементъ работы, русскую систему американцы считаютъ за болѣе научную. По ихъ опредѣленію она состоитъ въ серіи работъ, основанныхъ на троякомъ анализѣ: орудій, матерьяловъ и элементовъ конструкціи. Каждое орудіе имѣетъ свои особыя функціи и подлежитъ особымъ правиламъ употребленія; съ другой стороны, каждый матерьялъ имѣетъ свои характерныя особенности и свою ограниченную примѣнимость и пригодность, свои слабыя и сильныя стороны; и наконецъ, соединеніе частей, конструкція, совершается по законамъ простоты, крѣпости и красоты, которыя также подлежатъ анализу и объясненію. Работа учениковъ состоитъ въ изученіи этихъ законовъ употребленія орудій, матерьяловъ и способовъ конструкціи. Въ смыслѣ пригодности той или иной системы на разныхъ ступеняхъ школы шведская система считается болѣе подходящею для сравнительно юнаго возраста дѣтей, русская—для старшаго. Очень часто поэтому американцы въ интересахъ соединенія выгодъ обѣихъ системъ вводятъ слойдъ въ младшіе классы школы, а русскую систему въ старшіе, стараясь, конечно, связать ихъ между собой и создать незамѣтный переходъ отъ одной системы къ другой. Во всякомъ случаѣ какому бы методу обученія ни отдавалось предпочтеніе въ той или

иной школѣ, американцы никогда цѣликомъ не принимаютъ чужой программы: они руководятся лишь идеею той системы, которая имъ симпатична, и затѣмъ, воспользовавшись этой идеей, создаютъ свои собственные программы въ американскомъ духѣ, соотвѣтственно условіямъ американской школы и требованіямъ американской жизни. Такъ, найдя пробѣлъ въ шведской системѣ въ смыслѣ отсутствія въ ней достаточнаго участія рисунка, они видоизмѣняютъ эту систему, связываютъ ее съ рисованіемъ, создаютъ такимъ образомъ нѣкоторую экономію въ повтореніи однихъ и тѣхъ же, похожихъ между собою, предметовъ, которые легко могутъ быть замѣнены рисункомъ, и кромѣ того въ силу отмѣченнаго нами раньше стремленія распространить выгоды ручного обученія на всю школу, вносятъ упрощенія въ нее, чтобы сдѣлать доступной для болѣе юныхъ работниковъ, а черезъ примѣненіе класснаго способа преподаванія дѣлается возможнымъ обученіе слюду при обычной многочисленности классовъ. Такому же видоизмѣненію подлежитъ въ американскихъ школахъ и русская система, столь ими уважаемая. Въ Россіи она примѣнялась въ нашемъ техническомъ училищѣ къ юношамъ не менѣе 18 лѣтъ отроду; американцамъ принадлежитъ заслуга примѣнить подобную же научно поставленную систему къ гораздо меньшему возрасту, къ дѣтямъ 14 лѣтъ и даже моложе, а съ этимъ въ связи находится характеризующее американскія школы употребленіе, для облегченія физическихъ усилій учащихся, разнаго рода машинъ, наприм., стругальной, заготавливающихъ дѣтямъ доски для работы. Кромѣ того, что дѣтямъ сравнительно юнаго возраста очень часто трудно было бы въ совершенствѣ обстругать требуемую въ урокъ доску, у американцевъ,—какъ говорить, наприм., не разъ упоминаемый нами Вецольдъ,—по принципу считаютъ поте-

рей времени дѣлать рукою то, что можетъ дѣлаться машиной, а потому они даютъ въ руки учениковъ матерьялъ, наполовину изготовленный механически. „Никакой образовательной пользы не заключается“, объясняетъ устроитель школы ручного труда въ городѣ Такома, „въ ручной распилкѣ громоздкихъ бревенъ, разъ ученикъ достаточно ознакомился съ приѣмами пиленія, а потому наша школа при своемъ устройствѣ прежде всего озаботилась приобрѣтеніемъ въ числѣ другихъ машинъ механической пилы съ паровымъ двигателемъ“. Подобныя же машины составляютъ отличительную черту и другихъ американскихъ школъ и работа надъ механизмами является существенной чертой въ американскихъ программахъ по ручному труду.

Придерживаясь весьма опредѣленныхъ, неукоснительно и безусловно проведенныхъ принциповъ относительно общаго характера и задачъ школьнаго ручного труда, американцы въ то же самое время проявляютъ значительную терпимость, эластичность и подвижность въ подробностяхъ его преподаванія. Хотя, какъ мы отмѣтили, и существуютъ по этому предмету два главныхъ теченія въ пользу русской или шведской системы, тѣмъ не менѣе это не исключаетъ цѣлаго ряда попытокъ устройства уроковъ ручного труда по совершенно особымъ системамъ, принадлежащимъ отдѣльнымъ лицамъ. Такъ, въ бостонскихъ школахъ, наприм., одновременно дѣлаются опыты обученія ручному труду въ среднихъ школахъ по нѣсколькимъ различнымъ методамъ, называемымъ по имени ихъ руководителей: методы Ливитъ (Leavitt), Кендалъ (Kendall), Эдди (Eddy) и Ларсонъ (Larsson). Другой руководитель — Кеніонъ (Kenyon) — даетъ имя еще новой, пятой, системѣ, примѣненной въ городѣ Лоуель одного съ Бостономъ штата — Массачусетсъ, и, наконецъ, въ городѣ Филадельфіи большое зна-

ченіе получила такъ называемая система Liberty Tadd, которая, какъ припомнимъ изъ главы о рисованіи, внести въ ручныя занятія особый принципъ работы обѣими руками. Филадельфійская система обученія ручному труду въ свою очередь является результатомъ, какъ сообщается въ отчетахъ ея школъ, испробованія 17-ти различныхъ методовъ обученія, послѣ чего и была выработана система, которая, устраняя почти всецѣло всякіе искусственные орудія и инструменты, направила все свое вниманіе на употребленіе „естественныхъ орудій“, какъ выражаются изобрѣтатели этой системы: глаза, руки и эстетическаго вкуса человѣка—все инструментовъ, лежащихъ въ основѣ любого производства, любого ремесла.

Упрощеніе орудій работы въ американскихъ урокахъ ручного труда вообще является стремленіемъ повѣйшаго времени, и хотя для среднихъ классовъ школы мы и находимъ отлично обставленные учебныя мастерскія—столярныя, токарныя и слесарныя, для младшихъ классовъ, напротивъ, американцы вырабатываютъ всевозможныя системы такъ называемыхъ работъ ножомъ (Knife work), а такъ какъ по законамъ физиологіи считается болѣе полезнымъ для маленькихъ дѣтей обращеніе съ орудіями, требующими размашистыхъ движеній, то очень часто занятія въ начальныхъ школахъ начинаются съ работы или молоткомъ или ручной пилой. Въ американскихъ школахъ мы встрѣчаемъ ручной трудъ самой разнообразной обстановки, начиная съ отсутствія какихъ-либо особыхъ приспособленій, помимо обычныхъ школьныхъ партъ, и кончая обстановкой, напоминающей собою устроенную по послѣднему слову науки фабрику или заводъ. Последнее касается, конечно, главнымъ образомъ т. наз. высшихъ школъ ручного труда, о которыхъ довольно много пришлось распространяться въ первой нашей статьѣ о ручномъ трудѣ.

По сравненію съ европейскими школами соотвѣтствующаго характера Америка значительно ушла впередъ: всѣми иностранцами отмѣчается съ похвалою преимущество американскихъ высшихъ школъ ручного труда въ смыслѣ снабженія ихъ необходимыми механизмами. Дѣло въ томъ, что американцы, обратно съ ходячимъ мнѣніемъ у насъ въ Европѣ, не находятъ, чтобы воспитательный элементъ заключался въ одной лишь ручной работѣ ручными инструментами, они думаютъ, что если, наприм., двигательную силу поручить механизму, то роль руководителя этого механизма, которая остается за рукой, имѣетъ особое развивающее даже для самой руки значеніе, не говоря уже о значеніи для развитія вниманія, соображенія и пониманія механическихъ процессовъ. Американскія школы ручного труда поэтому избилдуютъ цѣлымъ рядомъ паровыхъ токарныхъ станковъ, машинъ для испытанія крѣпости матерьяловъ и вообще газовыхъ или паровыхъ, а очень часто даже и электрическихъ разнообразныхъ двигателей.

Параллельно съ работами столярными или по металлу, которыя, какъ мы упоминали, принимаютъ на разныхъ ступеняхъ американской школы столь разнообразныя формы и производятся въ столь разнообразной обстановкѣ, черезъ всѣ стадіи школы проходитъ одно занятіе, безусловно признаваемое полезнымъ для всѣхъ разрядовъ школъ: это—занятіе лѣпкой изъ глины, которое въ старшихъ классахъ иногда переходитъ въ занятія по формовкѣ или моделированію изъ другихъ матерьяловъ. Въ то время, какъ относительно дерева или металла и ихъ пригодности, какъ матерьяловъ для школьнаго ручного труда, могутъ быть споры и разногласія, глина безусловно признается матерьяломъ, доступнымъ для всѣхъ школьникоу, начиная съ малотоу дѣтскаго сада и кончая высшими ступенями школы; она же про-

никаетъ и въ стадіи художниковъ, гдѣ служитъ интересамъ искусства. Какъ припомнимъ, одною изъ задачъ американскихъ уроковъ ручного труда является созданіе новаго, добавочнаго къ словесности и рисованію способа выраженія представленій и мыслей у дѣтей. Лѣпка именно является самой удобной формой для такой работы: она, по выраженію одного американца, легко обнаруживаетъ малѣйшіе оттѣнки движенія руки и мысли. Такому успѣху глины, какъ матерьяла для уроковъ ручного труда, не мало способствуютъ, конечно, сравнительная дешевизна этого матерьяла, а также гибкость и легкость орудованія съ нимъ, — вотъ почему занятія лѣпкой такъ распространены въ американскихъ школахъ повсюду, гдѣ еще не введены даже другія формы ручного труда.

Въ предыдущихъ главахъ настоящей книги мы имѣли уже случай мимоходомъ упомянуть о сліяніи въ американскихъ школахъ занятій лѣпкой съ уроками рисованія, съ которыми они раздѣляютъ очень часто общее даже обозначеніе *Form Study*, или изученіе формъ. Столь же тѣсную связь имѣютъ съ рисованіемъ и другія формы американскаго ручного труда. Какъ припомнимъ, примѣняя къ своимъ школьнымъ условіямъ европейскія системы ручного труда, американцы прежде всего включили въ него, какъ неразрывную часть, рисунокъ и чертежъ, и дѣйствительно, во многихъ школахъ рисованіе является какъ бы центромъ, вокругъ котораго группируются всѣ ручныя упражненія школы. Все слѣпленное или состроенное дѣтьми ими же срисовывается и, наоборотъ, всякая ручная работа сопровождается неизбѣжно планомъ и рисункомъ. Нѣкоторыми школьными программами даже прямо подъ одну рубрику заносятся часы, предназначенные на рисованіе вмѣстѣ съ часами для ручного труда, и эта рубрика носить названіе

„Часы ручного развитія“. Уроки рисованія, такимъ образомъ, обратно съ порядкомъ, существующимъ во многихъ изъ нашихъ русскихъ школъ, не стоятъ въ Америкѣ какъ нѣчто особенное отъ уроковъ ручного труда, а составляютъ одно съ ними цѣлое; по выраженію составителя отчета чикагскихъ школъ, наприм., „ручныя упражненія такъ же неразрывно связаны съ рисованіемъ, какъ идеи и слова при изученіи рѣчи“.

Мы видѣли при изложеніи двухъ главнѣйшихъ системъ ручного труда, изъ проникнувшихъ въ американскія школы, а именно русской и шведской, что американцы сочли нужнымъ и возможнымъ соединеніе часто въ одной и той же школѣ обѣихъ системъ. Связующимъ звеномъ при этомъ и послужилъ главнымъ образомъ вездѣ рисунокъ, на первыхъ же порахъ включенный, какъ уже было сказано, въ работы по шведской системѣ въ качествѣ существеннаго ея видоизмѣненія. Такому же видоизмѣненію подверглась, въ свою очередь, и т.-наз. „русская“ система и благодаря рисованію, какъ общей части, прибавленной къ тому и другому методу обученія, получила возможность сдѣлать логическій переходъ отъ занятій слойдомъ въ младшихъ классахъ школъ къ занятіямъ по русской системѣ въ старшихъ. Такъ, въ одной изъ школъ съ подобнымъ соединеніемъ двухъ системъ принята слѣдующая программа по рисованію въ связи съ ручнымъ трудомъ. Первые работы по дереву производятся по рисунку, непосредственно начерченному на самомъ матеріалѣ работы (на деревянныхъ дощечкахъ). Позднѣе рисованіе отдѣляется на время отъ исполняемыхъ предметовъ, и ученикъ учится сначала исполнять ихъ по чужому рисунку; послѣ этого, однако, онъ опять самъ готовитъ чертежъ для своего исполненія, но уже не на деревѣ, а на бумагѣ. Рисунки эти исполняются послѣдовательно четырьмя различными способами: 1) по мо-

делямъ, сопровождаемымъ рисункомъ учителя на классной доскѣ; 2) съ самихъ моделей безъ помощи учителя; 3) съ письменнаго описанія, сопровождаемаго одною моделью для его поясненія, и 4) съ одного только письменнаго описанія безъ помощи модели.

Но кромѣ рисованія, американскій ручной трудъ приведенъ въ связь, и очень часто въ довольно тѣсную, и съ другими предметами школьной программы. Дѣло въ томъ, что по возрѣнью американцевъ, идея ручного труда не можетъ считаться выполненной, если къ школьной программѣ просто *прибавлены* нѣкоторые столярныя и слесарныя работы безъ вниманія къ связи ихъ съ другими школьными предметами. Самыя неудачи болѣе раннихъ попытокъ школьнаго ручного труда американцы объясняютъ, кромѣ отсутствія класснаго способа преподаванія, о чемъ была рѣчь выше, именно еще тѣмъ обстоятельствомъ, что подобныя занятія ограничивались часто механической работой: ихъ не сопровождало рисованіе, которое, по выраженію одного писателя, бросаетъ яркій свѣтъ на ручную работу, въ свою очередь, воспринимая свѣтъ отъ нея; при нихъ не давалось также никакихъ научныхъ и математическихъ объясненій, возбуждающихъ интересъ къ элементарной конструкціи и, въ свою очередь, выигрывающихъ отъ ясныхъ представленій, получаемыхъ при работѣ... Новѣйшіе успѣхи ручного труда въ американскихъ школахъ и упроченная судьба его обусловлены, по мнѣнію самихъ американцевъ, не только тѣснымъ соединеніемъ его съ рисованіемъ, но и съ согласованіемъ его со многими близкими къ нему занятіями изъ болѣе теоретическихъ отраслей знанія. Мы уже упоминали, что уроки ручного труда въ американскихъ школахъ очень часто значатся вмѣстѣ съ рисованіемъ подъ одной общей графой изученія формы или ручного развитія. Нѣкоторыя школы

идутъ еще дальше; такъ, наприм., въ программахъ бостонскихъ начальныхъ школъ ручной трудъ, такъ же какъ и рисованіе, отнесенъ подъ одинъ общій разрядъ съ такъ наз. предметными уроками, или точнѣе, какъ ихъ называютъ американцы, уроками наблюденія (Observation Lessons), а въ программахъ среднихъ школъ того же города оба эти предмета — ручной трудъ и рисованіе — подведены подъ занятія, обозначаемыя названіемъ „элементарная наука“ (Elementary Science). Занятія ручнымъ трудомъ — конструктивная работа, какъ часто называются эти занятія по-американски — имѣютъ, по заявленію означенныхъ программъ, ближайшее отношеніе къ изученію „элементарной науки“.

Намъ приходилось уже говорить раньше, при изложеніи методовъ преподаванія геометріи въ американскихъ школахъ, относительно попытокъ связать обученіе этому, очень часто сухому, чисто отвлеченному, предмету съ ручными занятіями, придающими ему характеръ предмета конкретнаго. Мы имѣли случай также коснуться новѣйшихъ способовъ обученія даже ариѳметики путемъ собственноручныхъ измѣреній и дѣленій ученикомъ разныхъ геометрическихъ поверхностей и тѣль. Въ свою очередь, всѣ механическіе процессы, всѣ практическія задачи, исполняемыя въ урокахъ ручного труда, постоянно получаютъ со стороны учителей должное теоретическое объясненіе въ связи съ математикой и механикой. Механика въ извѣстномъ, наприм., институтѣ Пратта въ Нью-Йоркѣ проходится, по заявленію программы этого учрежденія, главнымъ образомъ въ связи съ употребляемыми въ ручномъ трудѣ орудіями и механизмами. Непосредственную связь, конечно, ручной трудъ имѣетъ также съ лабораторными работами по физикѣ и по химіи, которыя никакъ не могутъ обойтись, понятное дѣло, безъ извѣстнаго развитія ручной ловко-

сти. Достаточно вспомнить приводимую мною выше жалобу Вирхова на то, что слушатели его студенты-медики такъ мало умѣютъ владѣть руками, что это является постоянной препоной въ обычныхъ лабораторныхъ занятіяхъ. Съ другой стороны, безъ знакомства съ химіей, по мнѣнію американцевъ, невозможно сознательное отношеніе къ процессамъ работы: трудно понять сущности дѣйствія сплава, наприм., при свариваніи мѣди или вообще объяснить себѣ, какимъ образомъ сплавляются всякаго рода металлы; къ занятіямъ въ учебныхъ мастерскихъ поэтому очень часто приспособлены бывають въ американскихъ школахъ и занятія по химіи.

Естественно-научныя занятія (съ сравнительно широкимъ примѣненіемъ которыхъ въ американскихъ школахъ мы надѣемся имѣть случаи въ будущемъ познакомить русскаго читателя) своимъ обиліемъ наблюдений надъ формами природы даютъ, конечно, громадный матеріаль для уроковъ ручного труда и, въ свою очередь, ручной трудъ является существеннымъ подспорьемъ при изученіи природы, въ занятіяхъ, наприм., анатоміей растений и животныхъ, при составленіи гербаріевъ и т. д.

Занятія географіей въ американскихъ школахъ очень часто сопровождаются, кромѣ обычнаго у насъ черченія картъ, еще приготовленіемъ рельефовъ изъ глины, песку или особаго рода массы, напоминающей собою простую оконную замазку. Самое выясненіе понятій о мѣстности и направленіи лучше всего выясняется, по мнѣнію американцевъ, для учениковъ, наприм., начальныхъ школъ именно въ урокахъ ручного труда.

Американцы умудряются связать уроки ручного труда даже съ занятіями этнографическими, съ которыми они считаютъ нужнымъ познакомить своихъ учениковъ: такъ, вмѣсто того, чтобы лѣпить разные предметы, напоми-

нающие собою работы дѣтскаго сада, въ родѣ чашки, чернильницы, кофейника и т. д., нѣкоторые преподаватели считаютъ возможнымъ давать лѣпить модели мексиканской посуды, отличающейся оригинальностью формъ. а также вообще типичной посуды разныхъ временъ и національностей.

Даже исторія, такой, повидимому, далекой отъ ручного труда предметъ, не избѣгла нѣкоторой связи съ нимъ въ американскихъ школахъ: такъ, согласно одному писателю, въ урокахъ лѣпки нерѣдко занимаются изображеніемъ какого-нибудь знаменитаго поля сраженія или историческаго памятника и т. д. Въ связи съ литературой мы видимъ иногда въ американскихъ школахъ изображеніе изъ глины или дерева отдѣльныхъ сценъ изъ популярной поэмы Лонгфелло „Гіавата“, на примѣръ. Наконецъ, занятія словесностью даже приведены въ связь съ занятіями ручнымъ трудомъ, ибо, по мнѣнію американцевъ, лучшей темой для сочиненія можетъ служить именно какая-нибудь работа, исполненная ученикомъ, какой-нибудь процессъ производства, имъ изученный,—однимъ словомъ, что-нибудь, что они видѣли, слышали, осязали, дѣлали собственными руками.

Даже въ обученіи грамотѣ американцы очень часто предпочитаютъ давать читать дѣтямъ то, что является описаніемъ добытыхъ ими изъ уроковъ ручного труда наблюдений.

Мы видимъ, насколько тѣсно связаны занятія ручнымъ трудомъ въ школахъ Америки со всѣми учебными программами этихъ школъ и какъ далеко эти занятія ушли отъ русской, наприм., обособленности классовъ ручного труда, относительно которыхъ, какъ извѣстно, даже уроки рисованія, хотя въ нихъ можетъ быть и приходится черченіе, необходимое для ручного труда, очень

часто стоять, какъ совершенно отдѣльный предметъ, съ отдѣльной программой и отдѣльными преподавателями.

Характерной чертой американскаго ручнаго труда является также присоединеніе къ нему все болѣе и болѣе въ послѣднее время элемента художественности. „Истинное образованіе“, говорятъ американцы, „должно до извѣстной степени дѣлать изъ ученика художника“, разумѣя подъ этимъ именемъ, конечно, человѣка, которому понятны и близки законы художественной красоты въ разныхъ сферахъ ея проявленія. Такимъ образомъ, эстетическое требованіе отъ современнаго образованія въ Америкѣ распространяется и на ручной трудъ, какъ равноправный съ другими отраслями обученія предметъ. Кромѣ лѣпки той мексиканской, наприм., посуды, которой дѣти, какъ мы видѣли, занимаются въ интересахъ этнографическихъ познаній, имъ рекомендуется давать, какъ темы для пластическаго изображенія, греческія вазы, восточные орнаменты и т. под. памятники человѣческаго искусства. Въ одномъ изъ американскихъ педагогическихъ журналовъ мы встрѣчаемъ также довольно удачное примѣненіе ручнаго труда къ знакомству съ элементами архитектуры: въ урокъ лѣпки производилась модель дорической колонны, сопровождаемая объясненіями о происхожденіи ея какъ формы, напоминающей стволъ дерева, въ былыя времена исполнявшій роль колонны, т.-е. подпорки для зданія. Немалый матеріалъ для изображенія красивыхъ формъ представляетъ, конечно, и сама природа. и потому дѣтямъ, наприм., даютъ очень часто лѣпить изъ глины копіи съ живыхъ листьевъ, при чемъ ихъ научаютъ отмѣчать въ нихъ характерныя черты, отбрасывая тѣ подробности, которыя излишни и неисполнимы въ пластичномъ изображеніи. Отдѣльные предметы производства или даже самыя остроумныя машины имѣютъ эфемерное существованіе, какъ

говорять американцы, по сравненію съ вѣчными художественными формами, законы красоты которыхъ не измѣняются отъ моды и живутъ тысячелѣтія. Ручной трудъ поэтому долженъ преимущественно имѣть дѣло съ этими законами красоты; вотъ почему въ послѣднее время все больше и больше начинаютъ останавливаться на преимуществахъ такой работы, какъ лѣпка и рѣзба по дереву, въ которыхъ всего больше проявляется эстетическое направленіе ручного труда. Къ этому нѣкоторые писатели хотѣли бы прибавить т. наз. венеціанскую работу надъ гнутымъ желѣзомъ, которая даетъ широкое поле для красивыхъ свободныхъ формъ. Многіе изъ поборниковъ ручного труда хотѣли бы также воскресить станокъ гончара, представляющій нѣкоторую аналогію съ токарнымъ станкомъ, но представляющій, по сравненію съ нимъ, то преимущество, что глина при вытачиваніи изъ нея предметовъ даетъ, по выраженію американцевъ, лучшее упражненіе въ деликатности осязанія, чѣмъ его даетъ при точеніи такой, сравнительно жесткой, матерьяль, какъ дерево. Отъ ручного труда въ школахъ американцы склонны ожидать чуть ли не возрожденія вообще эстетики въ обыденной народной жизни. Эстетика, по ихъ опредѣленію, есть не что иное, какъ облагороженный, или, въ болѣе точномъ переводѣ, „украшенный“, здравый смыслъ ¹⁾ (beautified common sense); уроки же ручного труда именно призваны учить дѣтей здравому смыслу, здоровымъ приѣмамъ работы.

Изъ всего вышеизложеннаго вполне очевиднымъ является, что американцы не смотрятъ на свой ручной

¹⁾ Изъ руководствъ по обученію ручному труду въ Россіи подобное же эстетическое направленіе можетъ быть отмѣчено въ альбомѣ работъ по дереву, составленномъ К. Цирулемъ и Н. Касаткинымъ (преподавателями с.-петербургскаго учительскаго института).

трудъ, какъ на занятіе для неспособныхъ или неудачниковъ, какъ это очень часто имѣеть мѣсто, напр., у насъ. Приведемъ по этому случаю недавно сообщенное извѣстіе о костромскихъ училищахъ имени Чижова. Въ своей статьѣ объ этихъ училищахъ, помѣщенной въ „Новомъ Времени“ отъ 11-го января 1900 г., кн. М. Шаховской прямо заявляетъ, что большинство поступившихъ въ 1897 году состоитъ изъ *неудачниковъ другихъ учебныхъ заведеній* (преимущественно реальныхъ училищъ). Такое значеніе убѣжища для неспособныхъ къ другому какому-либо ученію и приобрѣтаютъ, къ сожалѣнію, по большей части русскія профессиональныя школы, такъ же какъ, до извѣстной степени, и подобныя школы Европы. Наоборотъ, американскія школы ручного труда не допускаютъ и мысли, какъ мы видѣли, чтобы онѣ стояли ниже другихъ по требованіямъ, предъявляемымъ къ интеллектуальности учениковъ, или чтобы вообще ручной трудъ означалъ облегченіе или ослабленіе умственныхъ занятій. Вотъ, напр., прямое заявленіе школы ручного труда въ городѣ Денверъ, штата Колорадо: „Наша школа не есть убѣжище для лѣнивыхъ или неспособныхъ мальчиковъ и дѣвочекъ: наоборотъ, они будутъ здѣсь такъ же не у мѣста, какъ во всякомъ другомъ заведеніи, гдѣ требуется умственная работа и прилежаніе“. „Ручной трудъ“, читаемъ мы въ другомъ американскомъ заявленіи, „никогда не означаетъ меньшихъ размѣровъ образованія или меньшихъ требованій на интеллектуальность, онъ скорѣе ведетъ за собою большіе размѣры преподаванія и требуетъ большей интеллектуальности“. Этимъ объясняется, вѣроятно, и тотъ фактъ, что изъ разнохарактерныхъ школъ, носящихъ въ Америкѣ общее названіе „вышей школы“, по служащей въ сущности лишь продолженіемъ средняго образованія, т.-наз. „*Высшія школы ручного труда*“ (Manual training High School)

преимущественно выбираются для дѣтей лицъ, представляющихъ собою т.-наз. либеральныя профессіи, и, наоборотъ, въ Classical High Schools (соотвѣтствующихъ старшимъ классамъ нашихъ классическихъ гимназій) охотнѣе помѣщаютъ своихъ дѣтей люди, живущіе сами ручнымъ трудомъ. Американскій профессоръ Вудвордъ (Woodward), который былъ командированъ въ Европу для изученія постановки въ ней школьнаго ручного труда, въ отчетѣ своемъ говоритъ о сравнительной узости задачъ ручного труда во всѣхъ посѣщенныхъ имъ странахъ. За исключеніемъ нѣкоторыхъ начальныхъ школъ Франціи, онъ нашель, въ противоположность своей родинѣ, что въ Европѣ ручной трудъ признается необходимымъ и умѣстнымъ главнымъ образомъ для тѣхъ, кому суждено быть ремесленниками. Съ профессоромъ Вудвордомъ вполне сходится въ мнѣніяхъ другой американецъ — не разъ упоминаемый Кароль Райтъ, который, изслѣдуя тотъ же вопросъ, нашель, что у родственнаго американцамъ народа англичанъ по преимуществу преобладаетъ ручной трудъ ремесленнаго характера съ стремленіемъ дать ученикамъ спеціальныя навыки по тѣмъ отраслямъ, которыя ими выбраны, что въ Америкѣ относится исключительно къ спеціальнымъ школамъ ремесла, уже и не преслѣдующимъ другихъ, кромѣ профессиональныхъ, задачъ. Правда, какъ говорятъ американцы, школьный ручной трудъ ставитъ человѣка на ступень близкую къ тому, чтобы овладѣть, если бы понадобилось, тѣмъ или другимъ ремесломъ, ибо даетъ ему пониманіе и ловкость, обусловливающіе успѣхъ во всякомъ практическомъ дѣлѣ, но все-таки изученіе разныхъ формъ труда предпринимается прежде всего въ видахъ образовательнаго значенія ихъ, — такого же, какой ожидается, напримѣръ, отъ ариметики или геометріи.

Не для бѣдныхъ собственно предназначены школы

ручного труда въ Америкѣ и не какъ обезпеченіе будущаго заработка для ученика. Дѣти богатыхъ столько же, сколько и бѣдныхъ, нуждаются въ выгодахъ этого обученія, которымъ расширяется, а не суживается кругъ познаній человѣка. Изъ преподаванія разныхъ ремеслъ, когда-то производимаго, главнымъ образомъ, съ утилитарными цѣлями поднятія промысловъ (что, между прочимъ, какъ мы уже упоминали, послужило началомъ для шведской системы въ ея родинѣ), американцы вынесли убѣжденіе, какъ объясняетъ профессоръ Вудвордъ, что если это преподаваніе поставить на широкихъ педагогическихъ началахъ, то оно дастъ столько же результатовъ въ смыслѣ умственнаго развитія, сколько специально ручного. „Если мы ставимъ ученика“, говоритъ другой американскій профессоръ, „къ столярному верстаку, то это не потому, что мы хотимъ сдѣлать столяра изъ него, а потому, что думаемъ воспитать *цѣльнаго* человѣка. Мы хорошо знаемъ, что изъ пятидесяти дѣтей развѣ только одинъ будетъ зарабатывать хлѣбъ пилой, долотомъ, рубанкомъ или другими ручными инструментами, но если ребенку дано надлежащее обученіе въ ихъ употребленіи, онъ унесетъ съ собою въ жизнь, какъ бы она для него ни сложилась, не только болѣе вѣрную руку и болѣе вѣрный глазъ, но и болѣе совершенное умственное развитіе, законченное и разностороннее“.

Противъ введенія въ народныя школы Америки ручного труда, въ смыслѣ обученія ремеслу столяра, слесаря и т. п., вообще говорятъ охотно приводимыя американцами данныя статистики. Такъ, еще въ 1891 году въ одной изъ педагогическихъ брошюроекъ, издаваемымъ вашингтонскимъ Бюро по Народному Образованію, приводились результаты переписи за 1885 годъ для штата Массачузетсъ, согласно которой именно не болѣе $\frac{1}{20}$ всего даже рабочаго населенія работаютъ собственно-

ручными инструментами, а такъ какъ въ американскихъ народныхъ школахъ учатся не одни только дѣти рабочаго класса, а изъ всѣхъ классовъ общества, то еще меньше шансовъ, конечно, чтобы ученикамъ т. наз. народной школы понадобился ручной трудъ въ смыслѣ ремесленнаго навыка. Насъ спрашиваютъ, — говорятъ американцы, — зачѣмъ же мы будемъ готовить пятьсотъ тысячъ ремесленниковъ, когда и пятьдесятъ тысячъ не могутъ найти себѣ занятія. Въ томъ-то и дѣло, что школы ручного труда не готовятъ вовсе ремесленниковъ, а людей вообще мускульно развитыхъ одновременно съ развитіемъ интеллектуальнымъ. Образование, полученное въ школѣ ручного труда, также пригодится тѣмъ 450 тысячамъ учениковъ, которые не сдѣлаются ремесленниками, какъ и тѣмъ 50 тысячамъ, которые таковыми сдѣлаются. „Ручной трудъ въ нашихъ школахъ“, читаемъ мы въ отчетѣ одного изъ передовыхъ, въ педагогическомъ отношеніи, городовъ Америки (городъ С-тъ-Поль, штата Минеаполисъ), „имѣетъ исторію, схожую вообще со всѣми нововведеніями. Внесенный сначала нѣкоторыми фанатиками какъ нѣчто особое, какъ бы находящееся даже въ антагонизмѣ со школою, судя, по крайней мѣрѣ, по его названію, ручной трудъ былъ признанъ, однако, съ теченіемъ времени, какъ цѣнный элементъ въ учебномъ планѣ школъ; правда, не какъ пацея противъ бѣдствій человѣчества, какимъ онъ представляется людямъ увлеченія, и не какъ дань промышленному Церберу, какимъ очень часто является въ Европѣ, но зато, какъ важное въ высшей степени добавленіе къ школьному ученію и какъ неотъемлемая часть здоровой и широкой системы дѣтскаго развитія“.

И такое утвержденіе самихъ американцевъ наилучшимъ образомъ поддерживается, кромѣ нашего личнаго впечатлѣнія, вынесеннаго изъ посѣщеній школъ Аме-

рики, еще и отзывами цѣлаго ряда иностранцевъ, ознакомленныхъ съ американскимъ образованіемъ. Шведъ Лагерштедтъ, германецъ Ридлеръ, швейцарка Бахманъ, французъ Мартенъ—всѣ въ одинъ голосъ отмѣчаютъ тотъ фактъ, что американцы смотрятъ на ручной трудъ, какъ на существенную черту въ обученіи своихъ дѣтей, что нигдѣ въ другихъ странахъ образовательный характеръ этого предмета не сохраненъ въ такой чистотѣ, какъ именно въ Соединенныхъ Штатахъ Сѣверной Америки...

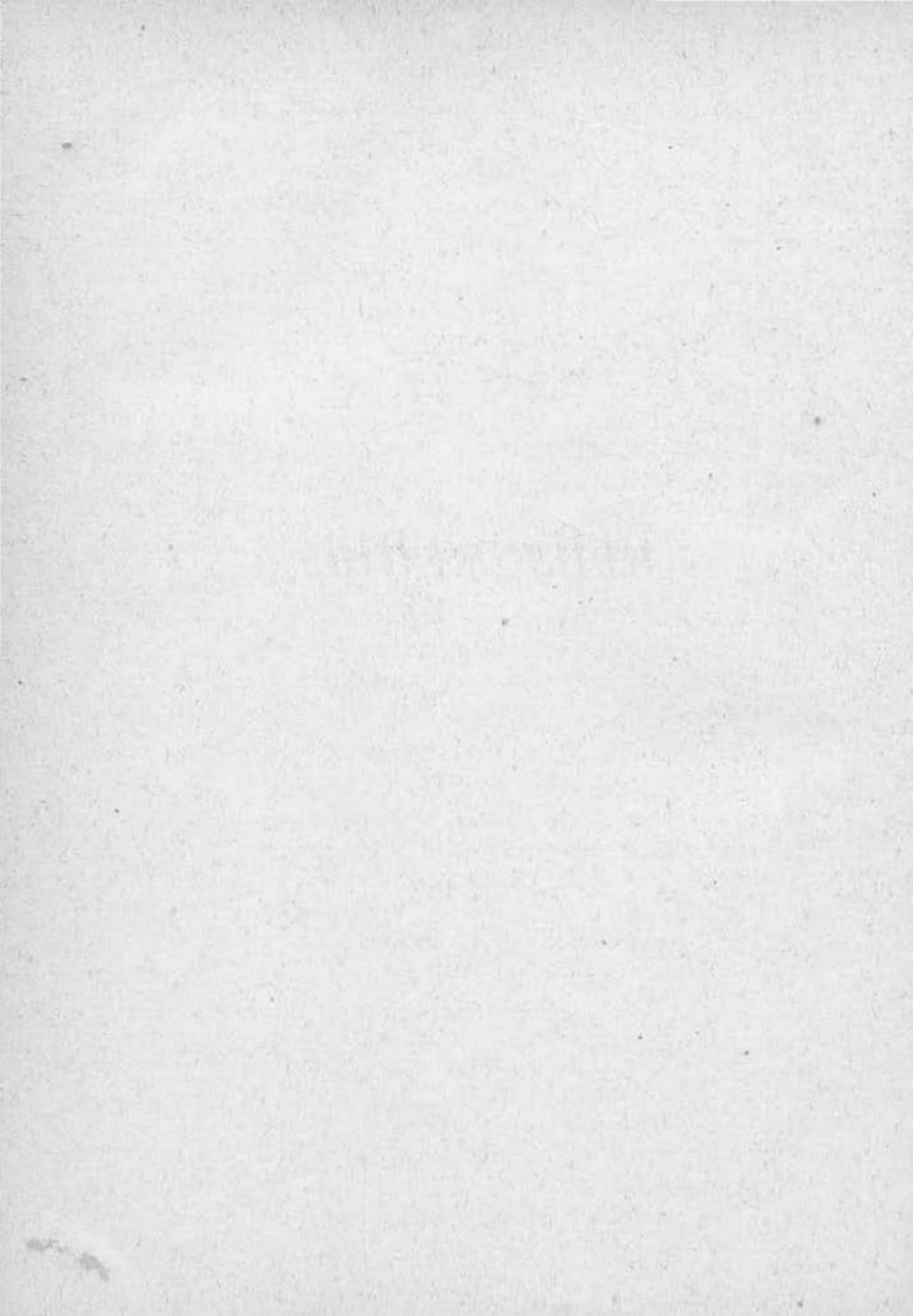
Въ концѣ седьмой главы настоящей книги, въ которой началось обсужденіе вопроса о ручномъ трудѣ, мы могли установить фактъ равноправности этого предмета съ другими школьными занятіями въ Америкѣ. Въ заключеніе настоящей главы мы можемъ кромѣ того отмѣтить въ немъ носителя тамъ идеи реформы всего народнаго образованія въ смыслѣ внесенія болѣе конкретныхъ, соответствующихъ дѣтской природѣ приемовъ и объектовъ преподаванія. Ручной трудъ исходитъ изъ тщательнаго изученія педагогическихъ и психологическихъ законовъ, такъ же какъ введеніе въ школы предметнаго обученія и рисованія. Ему присваивается поэтому въ послѣднее время все болѣе и болѣе широкое названіе „психо-физическаго воспитанія“.

По мнѣнію многихъ американцевъ, ручной трудъ лучше даже, чѣмъ другіе предметы, иллюстрируетъ собою нормальный ходъ всякаго приобрѣтенія знаній. Отдѣльные стадіи при этомъ процессѣ состоятъ въ томъ, что ребенокъ сначала наблюдаетъ явленіе, затѣмъ усваиваетъ его (ассимилируетъ), въ воображеніи воскрешаетъ и затѣмъ воспроизводитъ, творитъ. Ручной трудъ, на этомъ основаніи, въ новѣйшихъ идеальныхъ программахъ американскихъ школъ, при обсужденіи исходной точки для координированія всѣхъ учебныхъ предметовъ,

ставится центромъ всей школьной программы, рядомъ съ естественно-историческими предметами, которымъ мы надѣемся посвятить ближайшую работу нашу по американской школѣ.

Для окончательной характеристики роли ручного труда въ системѣ американскаго народнаго образованія приведемъ слова изъ программы одной нью-іоркской школы съ широкимъ примѣненіемъ ручного труда: „Наша школа“, образнымъ языкомъ говорится въ названной программѣ, „является попыткой *свѣжими дрожжами разрыхлить комъ застоявшалося тѣста*, какимъ представляется очень часто школьное образованіе при отсутствіи живого элемента самодѣятельности“. Методы ручного труда, по признанію американцевъ, начинаютъ оказывать сильнѣйшее воздѣйствіе на школьные методы вообще, почему мы и должны были отвести этому предмету не малое мѣсто въ нашемъ описаніи народной школы Америки, игнорируя, напротивъ, обученіе женскимъ рукодѣліямъ, какъ предмету болѣе специфически утилитарному и потому менѣе связанному съ общеобразовательными задачами обученія, да и менѣе пользующемуся вниманіемъ, какъ мы уже упоминали, со стороны американской школы.

ПРИЛОЖЕНІЯ.



I.

Что может сдѣлать одинъ человѣкъ въ дѣлѣ народнаго образованія *).

(Страница изъ исторіи американской школы).

Подобно тому, какъ у насъ въ Россіи имя Ушинскаго извѣстно не только всякому педагогу, но и вообще образованному человѣку, въ Америкѣ читается нѣкто Горацій Манна, имя котораго приходится постоянно слышать и видѣть въ связи съ учебными учрежденіями и педагогической литературой страны. „Школа въ духѣ Горація Манна“, „методы Горація Манна“, „воспитаніе въ духѣ Горація Манна“—вотъ тѣ сочетанія словъ, въ которыхъ приходится встрѣчать имя этого американца, нынѣ почти нарицательное и прямо употребляемое для опредѣленія извѣстнаго направленія въ національной педагогикѣ.

Кто же былъ этотъ человѣкъ, оставившій по себѣ столь крупныя слѣды? Весьма обстоятельный отвѣтъ на это мы находимъ въ книгѣ: George H. Martin. The Evolution of the Massachusetts Public School System, составляющей томъ XXIX International Education Series. Книга Мартина, какъ указываетъ ея названіе, представляетъ собою историческій очеркъ развитія одной изъ самыхъ совершенныхъ системъ американской школы—системы бостонскихъ школъ или точнѣе школъ штата Массачузетса, на территоріи котораго поселились около

*) Была помѣщена въ журналѣ „Образованіе“, 1895 г., №№ 5 и 6

середины XVII вѣка гонимые политикой родины выходцы изъ Англіи. Первый городъ, основавшійся на берегахъ залива, выбраннаго этими переселенцами, былъ нынѣ извѣстный своимъ богатствомъ и благоустройствомъ городъ Бостонъ, въ школьномъ дѣлѣ идущій впереди всей Америки. И дѣйствительно, хроника этого города указываетъ на давно начавшееся и неустанное попеченіе его объ интересахъ просвѣщенія, объясняемое, по мнѣнію Мартина, тѣмъ обстоятельствомъ, что съ самаго начала, первыми жителями его были люди образованные, прошедшіе серьезную школу у себя на родинѣ и сознающіе поэтому всю важность для своихъ дѣтей такого же образованія.

Пять лѣтъ прошло лишь съ основанія (въ 1630 г.) юнаго Бостона, какъ онъ уже постановляетъ дошедшее до насъ въ архивахъ этого города рѣшеніе „просить брата Филимона Порморта взять на себя воспитаніе и ученіе дѣтей новой колоніи“, а черезъ годъ (въ 1636 г.) только что образовавшаяся городское управленіе сразу ассигнуетъ громадную для тогдашняго состава города цифру въ 400 фунтовъ стерлинговъ на основаніе коллежа или университета, который, благодаря добавочному крупному пожертвованію отъ нѣкоего священника Гарварда, черезъ нѣсколько лѣтъ осуществляется въ открытіи т. н. Harvard College, и до нынѣ сохраняющаго свое значеніе не только для своего штата, но и для всей Америки.

Въ 1642 году, т.-е. 12 лѣтъ послѣ основанія Бостона и 22 года послѣ первой высадки пуританъ (въ 1620 г.) на берегахъ бухты, врѣзывающейся въ нынѣшній штатъ Массачузетсъ, центральный органъ управленія англійской колоніи вмѣняетъ въ обязанность выборнымъ лицамъ каждаго города (Selectmen) „слѣдить за тѣмъ, чтобы родители учили (и воспитывали въ трудѣ) своихъ дѣтей“.

Наконецъ, въ 1647 году, когда въ колоніи накопилось уже до 20 тысячъ душъ населенія, и она насчитывала 30 городовъ, прошелъ законъ, послужившій основаніемъ для всей Массачузетской школьной системы. По этому закону всякое поселеніе, выросшее до размѣра 50 хозяйствъ, должно нанять учителя, къ услугамъ котораго могли бы прибѣгать все желающіе научить своихъ дѣтей читать и писать, а при ростѣ населенія до 100 семействъ должна устраиваться школа обученія классическимъ языкамъ (по типу англійской „Gram-

mar School“), могущая подготовить своихъ учениковъ къ существующему уже въ штатѣ университету. Этимъ же закономъ разрѣшалось городскимъ управлѣніямъ прибѣгать къ доходамъ отъ налоговъ для содержанія своихъ школъ.

Такимъ образомъ, далеко еще до конца семнадцатаго вѣка юный штатъ Массачузетсъ обладалъ уже полной системой народнаго образованія: элементарными англійскими школами, средними классическими и, наконецъ, университетомъ.

Несмотря, однако, на такое прекрасное начало, дѣлу народнаго образованія суждено было надолго заглухнуть въ новомъ государствѣ, отвлеченномъ другими жизненными заботами. Вліяніе на ново-англичанъ переворотовъ и неурядицъ метрополи, отъ которой они все еще зависѣли, обострявшаяся по временамъ до паническаго ужаса борьба съ индѣйцами, вражда колоній между собою и, наконецъ, революціонная война противъ Англій — все это мѣшало мирному и правильному развитію народнои школы, и мы наканунѣ XIX вѣка находимъ въ законодательствѣ Массачузетса во многихъ отношеніяхъ регрессъ противъ середины XVII вѣка. Такъ, по новому закону 1789 года, обязательнымъ для основанія классической школы размѣрамъ поселенія выставляется уже не 100 семействъ, а 200; поселеніямъ же въ 50 семействъ разрѣшается ограничиться приглашеніемъ учителя всего лишь на 6 мѣсяцевъ въ каждомъ году. Насколько и эти сравнительно скромныя требованія легко нарушались отдѣльными мѣстностями, видно изъ систематическаго повышения штрафовъ за ихъ нарушеніе, которыми правительство штата пыталось принудить, во многихъ случаяхъ тщетно, къ устройству обязательныхъ по закону школъ. Нѣкоторые города прямо находили болѣе выгоднымъ уплачивать штрафъ, чѣмъ тратиться на школу.

Дѣлу народнаго образованія за это время, благодаря отчасти широкому расселенію колонистовъ и распространенію ихъ на западъ, отчасти же благодаря расширенію самихъ городовъ, подвергалось все большей и большей децентрализаци. Въ деревнѣ дѣйствовала кочующая передвижная школа; города же распались на участки или дистрикты, самостоятельно ведущіе школы своего района и ревниво оберегавшіе свою власть надъ ними. Распоряженіе школьными деньгами, назначеніе учителей, самый выборъ мѣста для школы предоставленъ былъ всецѣло этимъ мелкимъ единицамъ город-

ского управления. Въ школьное дѣло, благодаря ихъ безконтрольности, вносились узкіе интересы и личныя распри мѣстныхъ обывателей, и хотя закономъ 1789 года и устанавливался центральный городской надзоръ надъ участковыми школами, но этотъ надзоръ долгое время оставался на бумагѣ, и лица, завѣдующія отдѣльными дистриктами, преспокойно устраивали школы, гдѣ и какъ хотѣли, а въ преподаватели ихъ назначали людей не по какому-нибудь образовательному цензу, а по знакомству или родственнымъ связямъ. Средства, между тѣмъ, многихъ изъ участковъ были настолько ничтожны, что они не въ состояніи были удовлетворить даже смягченному въ своихъ требованіяхъ закону 1789 года, и въ 1824 году была вновь повышена норма населенія, требующагося для устройства школы классическихъ языковъ, а именно закономъ этого года устанавливался минимумъ въ 5.000 жителей (вмѣсто 100 семействъ закона 1647 года), что фактически оставляло обязательнымъ существованіе среднихъ учебныхъ заведеній лишь за 7 городами изъ тѣхъ 72, которые въ это время насчитывалъ штатъ Массачузетсъ. Правда, съ паденіемъ старой „грамматической школы“ стали возникать подъ названіемъ „академій“ (терминъ и нынѣ весьма распространенный въ Америкѣ) частныя среднія учебныя заведенія, но они являлись уже школами не народными, обратно съ прежними „Grammar Schools“, а привилегированными, которыя оказывались доступными однимъ лишь дѣтямъ богатыхъ. Если прибавить къ этому, что и начальныя училища принимали въ число своихъ учениковъ дѣтей, уже умѣющихъ читать, а обученіемъ чтенію занимались частныя школы т. н. „Dame Schools“ за плату, хотя и небольшую, то становится понятнымъ, что статистическія свѣдѣнія начала XIX вѣка указывали на существованіе въ штатѣ Массачузетсъ цѣлыхъ сорока двухъ тысячъ дѣтей, не посѣщающихъ никакую школу, — состояніе вещей, которое едва ли предвидѣли для своей новой родины щедрые законодатели семнадцатаго вѣка.

Но и тѣ сравнительно немногіе ученики, которые попадали въ т. н. участковыя школы (District Schools), учились въ среднемъ, по тогдашнему расчету, всего лишь 17 недѣль, при чемъ для удовлетворенія всего населенія мальчики въ извѣстные часы ежедневно смѣнялись дѣвочками, которыя только такимъ образомъ получали возможность попасть въ

училище. Зданія начальныхъ школъ представляли изъ себя голыя безъ всякаго украшенія кирпичныя или деревянныя стѣны, отвратительныя снаружи и опасныя для здоровья внутри, цѣнность которыхъ, какъ мы узнаемъ изъ книги Мартина, въ среднемъ не превышала и 200 долларовъ (около 400 рублей на русскія деньги). Въмѣсто школьной мебели служила прибитая обыкновенно вокругъ трехъ стѣнъ комнаты наклонная доска, около которой спиной къ свѣту и учителю на скамьѣ безъ всякой спинки сидѣли сплошною массой всѣ ученики участковаго училища, иногда имѣвшаго въ своемъ распоряженіи на всѣ годичные расходы сумму въ 10 долларовъ (или 20 руб.). Въ учителя подобныхъ школъ могли идти лишь люди, малообразованные, а въ приемахъ воспитанія первенствующую роль играла розга и побои, благодаря чему во многихъ школахъ развилась такая грубость нравовъ, что для того, чтобы справиться съ учениками, требовался человекъ рѣшительнаго права и большой силы. Многіе дистрикты, по словамъ Мартина, прямо отыскивали для себя учителей - атлетовъ, и обладать физическою силой было для преподавателя также выгодно, какъ состоять въ родствѣ съ завѣдующими школами.

Въ такомъ-то состояніи засталъ свою родную школу столь прославившійся впоследствии своими работами на ея пользу бостовецъ Горацій Маннъ. Юристъ по образованію и уже давно извѣстный своимъ соотечественникамъ по плодотворной дѣятельности въ законодательномъ собраніи, когда въ 1837 году образовался первый Board of Education, онъ былъ выбранъ его „секретаремъ“, какъ говорятъ американцы, т.-е. собственно говоря, управляющимъ дѣлами народнаго образованія штата.

До этого года никакого центрального органа для вѣдѣнія школами штата не имѣлъ, и даже отдѣльные города, какъ мы видѣли, разбились въ этомъ дѣлѣ на мелкія единицы, и хотя въ 1826 году, на примѣръ, была сдѣлана попытка запроса данныхъ о школахъ для предьявленія правительству, но до основанія спеціальнаго органа по народному образованію всѣ эти данныя были неточны и отрывочны. Лишь въ рукахъ Манна, начиная съ 1837 года, они обратились въ драгоценный матерьялъ, на которомъ построена была вся дальнѣйшая реформа школьнаго дѣла.

По своей идеѣ, Board of Education не столько былъ орга-

помъ съ опредѣленной властью (какъ и до сихъ поръ многія подобныя учрежденія Америки), сколько центральнымъ учрежденіемъ, въ которое должны были стекаться всѣ свѣдѣнія изъ разныхъ школъ, гдѣ должны были разрабатываться всѣ проекты реформъ и которое, въ свою очередь, должно было представлять ежегодно подробный отчетъ по всѣмъ сторонамъ школьной жизни въ Законодательное Собраніе штата. Такъ называемый „секретарь“ бюро долженъ былъ (словами акта, устанавливавшего это учрежденіе) „сбирать свѣдѣнія о дѣйствительномъ положеніи и степени удовлетворительности народныхъ школъ и другихъ путей для народнаго образованія и распространять возможно широко въ народѣ знакомство съ наиболее удачными и успѣшными методами обученія и воспитанія юношества съ тою цѣлью, чтобы *дѣти, получающія свое образованіе въ казенныхъ школахъ, могли бы получать самое лучшее образованіе, какое только можетъ быть дано въ подобныхъ школахъ*“.

И несмотря на то, что миссія новаго органа такимъ образомъ должна была выразиться лишь въ нравственномъ воздѣйствіи какъ на народъ, такъ и на его правительство, тѣмъ не менѣе результаты отъ дѣятельности получились на первыхъ же порахъ не меньшіе, какъ если бы онъ былъ снабженъ прямою властью контроля надъ всѣми учебными заведеніями штата.

Въ народѣ, который, подобно американскому, въ сущности самъ собою управляется, скорыя и произвольныя реформы въ какомъ-либо дѣлѣ, а тѣмъ менѣе въ школьномъ, по мнѣнію автора разбираемой нами книги, совершенно невозможны: „такой народъ нельзя къ чему-нибудь принудить,—его можно только уговорить или убѣдить“.

И это лучше всего сознавалъ Маннъ: „Всеобщее обученіе“, говорилъ онъ, „въ республиканскомъ государствѣ не можетъ быть достигнуто иначе, какъ съ согласія всего народа. Обязательность, если бы даже она и была желательной, едва ли можетъ быть пригоднымъ орудіемъ къ тому. Въ просвѣщеніи массъ, а не въ принужденіи ихъ лежатъ наши средства. Мы должны выяснить народу всю суть образованія, и все мыслящее общество должно проникнуться сознаніемъ его первостепеннаго значенія. Мы не можемъ силою вести американцевъ по неизвѣстной имъ темной дорогѣ, какъ бы прямо она ни вела къ желаемой цѣли. Мы должны освѣтить ее свѣто-

чами знанія и показать не только конечную цѣль пути, но и самую привлекательность его. Вначалѣ найдутся,—продолжаетъ Маннъ,—быть можетъ, однѣ лишь единицы людей, посвятившихъ себя высокимъ задачамъ народнаго просвѣщенія. Но ихъ вліяніе должно подѣйствовать какъ дрожжи или ферментъ на неподвижную доселѣ массу населенія, и при общеніи съ ними не устоитъ и самая холодная индиферентность людей, застывшихъ въ предрасудкахъ и рутинѣ. Пускай будетъ пущено въ ходъ воздѣйствіе на любовь къ дѣтямъ, которая таится въ каждомъ человѣкѣ, любовь къ родинѣ, соображенія разума, великія совѣсти, пусть будетъ сдѣланъ призывъ къ нравственной отвѣтственности гражданъ, пока непроглядная тьма невѣжества и застоя не будетъ разсѣяна яркимъ свѣтомъ вдохновленной дѣятельности“.

Въ силу такого убѣжденія управляющій массачузетскимъ Бюро Народнаго Образованія, на первыхъ же порахъ, помимо своихъ обстоятельныхъ отчетовъ, принялся за ознакомленіе народа съ его родными школами путемъ устройства всевозможныхъ публичныхъ засѣданій, съѣздовъ и митинговъ, на которыхъ раскрывалъ несовершенства школьнаго устройства, уклонившагося отъ идей первоначальныхъ организаторовъ ново-англійскаго государства.

Еще раньше Манна нѣкто Картеръ изобличалъ преступное равнодушіе большинства массачузетскаго населенія къ народнымъ школамъ, сопоставляя его съ ревностнымъ радѣніемъ о немъ первыхъ отцовъ колоніи. Горацій Маннъ, на основаніи точныхъ уже данныхъ, имѣющихся у него въ качествѣ управляющаго Бюро Народнаго Образованія, указывалъ на города съ нѣсколькими десятками школьныхъ участковъ, въ которыхъ городское управленіе, однако, по цѣлымъ годамъ не экзаменовало ни одного преподавателя и не ревизовало ни одной школы.

Въ своихъ „конвенціяхъ“, или годичныхъ собраніяхъ, онъ публично жаловался на ничтожныя затраты народа въ пользу общедоступныхъ казенныхъ школъ сравнительно съ расходами на образованіе привилегированнаго меньшинства и негодовалъ, что тѣ немногія зданія народныхъ школъ, какими обладаетъ штатъ (въ его третьемъ отчетѣ число ихъ обозначено въ три тысячи) „по своему неудобству, невзрачности и своей опасности для здоровья, представляютъ изъ себя худшее, что только когда-либо строилось для постоян-

наго или даже временнаго лишь жилья цивилизованнаго чело­вѣка“. И дѣйствительно, когда современные ему „ветхіе домики“, въ которыхъ ютились народныя училища, стали замѣняться болѣе приличными школьными помѣщеніями, то многія изъ нихъ продавались, согласно даннымъ, приведеннымъ у Мартина, за такія суммы какъ 5 долларовъ, 10 долларовъ и не болѣе 100 долларовъ. Одинъ городъ, читаемъ мы тамъ же, долгое время назначалъ на ремонтъ своихъ 8 школъ ежегодно сумму въ 5 долларовъ или 10 рублей, по рублю съ четвертью на школу.

Въ другихъ публичныхъ засѣданіяхъ и своихъ отчетахъ Маннъ взывалъ къ реформѣ методовъ обученія и къ замѣнѣ повсемѣстнаго распространенія тѣлеснаго наказанія болѣе нравственными мѣрами дисциплины. Подъ вліяніемъ идей Песталоцци, завезенныхъ изъ Европы и, повидимому, нашедшихъ благопріятную почву для своего примѣненія именно всего болѣе въ Америкѣ, Маннъ требовалъ наглядныхъ способовъ преподаванія и указывалъ на необходимость изученія представленій раньше словъ, а по отдѣльнымъ школьнымъ предметамъ давалъ мудрыя совѣты, которые невольно изумляли современниковъ, никакъ не ожидавшихъ такой практичности и знанія въ сферѣ обученія со стороны не педагога по своему образованію и предшествующей карьерѣ. Такъ, онъ впервые рекомендовалъ введеніе распространеннаго нынѣ въ Соединенныхъ Штатахъ Америки способа обученія чтенію, начиная не съ буквъ, а съ цѣлыхъ словъ и вообще намѣтилъ еще въ сороковыхъ годахъ многое изъ того, что и нынѣ обозначается именемъ New Education (Новое образованіе).

Во второмъ уже отчетѣ своемъ онъ указывалъ на неудобство смѣшенія возрастовъ подъ руководствомъ одного учителя и далъ начало будущему превращенію однокласнаго училища („ungraded school“, какъ говорятъ американцы) въ типъ училища, раздѣленнаго на классы, которые въ настоящее время во многихъ мѣстахъ Америки и, напр., тамъ же въ Бостонѣ обнимаютъ собою даже не цѣлый годъ, а нерѣдко всего лишь полгода ученія (такъ что школа, напримѣръ, съ трехгодичнымъ курсомъ имѣетъ шесть послѣдовательныхъ классовъ). Въ 1845 году впервые былъ произведенъ офиціальный письменный экзаменъ и въ его плачевныхъ результатахъ обнаружилась негодность системы одноклассныхъ училищъ, которая

и дала почву Манну для дальнѣйшей пропаганды реформы въ этомъ дѣлѣ.

Но наибольшее вниманіе обращено было Гораціемъ Манномъ на подготовку учителей народныхъ школъ. Подготовкой этой никакое учебное заведеніе до тѣхъ поръ не занималось, если не считать упомянутыхъ выше частныхъ академій, которыя преслѣдовали собственно задачи общаго гуманитарнаго образованія (*liberal education*, какъ говорятъ англичане) или подготовки къ университету; какъ мы уже указали, въ нихъ учились преимущественно люди обезпеченнаго класса, которые не могли себя предназначить на скромную дѣятельность народнаго учителя, получавшаго въ то время еще весьма ничтожное вознагражденіе. Послѣдствіемъ убѣжденій Манна во время его разъѣзда по всему штату было пожертвованіе на устройство такъ называемыхъ въ Америкѣ „нормальныхъ“ школъ (или учительскихъ семинарій) отъ частнаго лица суммы въ 10.000 долларовъ, на которую, съ прибавленіемъ такой же суммы, ассигнованной на это дѣло Законодательнымъ Собраніемъ, и была основана въ 1840 году первая казенная „учительская семинарія“. Подъ вліяніемъ того же убѣжденія возникли одновременно и двѣ частныя семинаріи, которыя всѣ поступили подъ особое любовное попеченіе управляющаго Бюро по Народному Образованію. Кромѣ того, Г. Маннъ впервые ввелъ чисто американскій обычай такъ называемый *Teachers Institutes*, или устраиваемыхъ поочередно въ разныхъ мѣстностяхъ учительскихъ сѣздовъ и курсовъ, имѣющихъ задачей ознакомленіе преподавателей съ новыми методами обученія и новыми началами веденія школъ. Руководителями на этихъ сѣздахъ не разъ бывали въ свое время, какъ говоритъ Мартинъ, такіе люди, какъ извѣстный ученый Агассизъ и другія знаменитости Америки, и „учительскіе институты“ получили громадное значеніе для поднятія уровня преподавателей, а также вообще для возбужденія интереса къ школъ.

Въ настоящее время *Teachers Institutes* составляютъ правильную часть организациі школьнаго дѣла въ Америкѣ и города, въ которыхъ они устраиваются, предоставляютъ свои лучшія зданія для пріѣзжихъ, гостеприимно угощая ихъ во время нѣсколькихъ дней засѣданій сѣзда. Когда же Маннъ въ сороковыхъ годахъ устраивалъ первое подобное собраніе въ г. Питтсфилдѣ, дававшемъ для этой цѣли свою школу,

то рассказывают анекдотъ, что ему и губернатору штата, прѣхавшему открывать съ нимъ сѣздъ, пришлось собственноручно взяться вмѣстѣ за метлы для приготовления залы къ приему гостей.

Въ концѣ 1848 года, послѣ двѣнадцати лѣтъ неустанной дѣятельности на пользу школъ, Маннъ оставилъ должность управляющаго Бюро по Народному Образованію, чтобы вновь вступить въ широкую политическую дѣятельность въ качествѣ на этотъ разъ уже члена американскаго конгресса. За время управленія имъ дѣлами народнаго образованія произошли крутыя перемѣны, не даромъ заслужившія ему горячую благодарность соотечественниковъ.

Уже въ первые два года было выстроено болѣе новыхъ домовъ для школъ, чѣмъ за десять предыдущихъ лѣтъ, а за пять лѣтъ сумма въ 650 долларовъ была истрачена на постройку и ремонтъ школьныхъ зданій, за всѣ же 12 лѣтъ на это было истрачено болѣе двухъ милліоновъ казенныхъ денегъ. Принципъ народной, доступной всѣмъ классамъ общества школы, единственно соответствующей, по убѣжденіямъ Манна, республиканской формѣ правленія, оказалъ вліяніе на сравнительные размѣры страны затратъ на казенныя и частныя учебныя заведенія. Въ началѣ своей дѣятельности Маннъ жаловался на то, что его народъ тратитъ 70 проц. всего школьнаго бюджета на воспитаніе въ частныхъ школахъ какой-нибудь шестой лишь части своихъ школьниковъ. Къ концу сороковыхъ годовъ эта относительная цифра измѣнилась въ 36 проц., и казенныя школы стали сравниваться съ частными по своему значенію въ глазахъ народа и по затратамъ на ихъ благоустройство. Вознагражденія учителей повышены были на цѣлыхъ 62 проц., при чемъ прежніе учителя-атлеты стали постепенно замѣняться женщинами, наиболѣе охотно кончавшими курсъ въ устроенныхъ за это время трехъ учительскихъ семинаріяхъ. Къ прежнему недолгому сроку ученія прибавленъ былъ цѣлый лишній мѣсяць, и наконецъ надзоръ за школьниками былъ обезпеченъ оплаченными отнынѣ трудомъ членовъ городскихъ комитетовъ, такъ небрежно исполняемый раньше безплатными добровольцами. А главное, прежняя апатія и индифферентность народа по отношенію къ школѣ измѣнились въ горячее сочувствіе къ ней и дѣятельное участіе, дающія залогъ для будущаго прогресса школьнаго дѣла.

И все это въ сущности сдѣлалъ одинъ человѣкъ, благодаря тому только, что дѣлалъ 12 лѣтъ по 15 часовъ въ день, какъ говоритъ Мартинъ, занимался изученіемъ нуждъ школы и ознакомленіемъ общества съ ними. Къ неустанному трудолюбію, воспитанному, какъ мы читаемъ въ біографіяхъ Манна, со времени участія его, еще ребенкомъ, въ суровыхъ работахъ небогатой фермерской семьи, американскій Песталотци присоединялъ еще особое искусство убѣждать людей и вдохновлять ихъ своими вдохновеніями. Были люди, говоритъ Мартинъ, и до Горація Манна; истина познавалась и раньше его, апостолы пріобрѣтались и другими апостолами народнаго просвѣщенія (напр., упомянутымъ уже раньше Картеромъ), намѣчавшими не менѣе широкія реформы, но толпа народа, дотолѣ равнодушная, была затронута лишь убѣжденнымъ краснорѣчіемъ бывшаго политическаго дѣятеля, давно уже заявившаго свои гуманныя наклонности въ защитѣ передъ Сенатомъ, напримѣръ, интересовъ обиженныхъ судьбою слѣпыхъ, умалишенныхъ и т. д., для которыхъ онъ энергично добивался устройства особыхъ пріютовъ.

Принимая, къ удивленію своихъ друзей, мало общавшую еще въ то время совершенно новую должность управляющаго Бюро по Народному Образованію, Горацій Маннъ 30 іюня 1837 года писалъ въ своемъ журналѣ: „Отнынѣ я посвящаю себя дѣлу величайшей важности для благоденствія человѣка на землѣ“; и къ этому дѣлу онъ приложилъ, дѣйствительно, всю ту энергію, на какую способенъ только человѣкъ. Вотъ почему, говоритъ Мартинъ, общественное мнѣніе привыкло связывать у насъ всѣ современныя воспитательныя реформы съ именемъ Манна. Его считаютъ отцомъ нормальныхъ учительскихъ семинарій, отцомъ новыхъ методовъ преподаванія, отцомъ правильно распределенныхъ на классы училищъ, отцомъ идеи бесплатныхъ и общедоступныхъ школъ, отцомъ всей нынѣ образцовой для Америки массачузетской системы, которая послѣ толчка, даннаго ей этимъ человѣкомъ, быстро зашагала по пути дальнѣйшаго развитія.

Не слѣдуетъ думать, однако, что эта слава и эти результаты легко дались поборнику прогресса въ школьномъ дѣлѣ. Его усилія не разъ встрѣчали и равнодушіе и полное пренебреженіе: достаточно вспомнить открытіе имъ перваго учительскаго съѣзда, на которомъ ему пришлось играть и роль руководителя и роль швейцара. Его публичныя чтенія и за-

сѣданія для обсужденія вопросовъ школы также не разъ терпѣли неудачу, тогда какъ „объяви онъ политическую тему“, говоритъ Мартинъ, „Горацій Маннъ привлекъ бы массы слушателей“. „Опять злосчастная, жалкая Конвенція!“—воскликаетъ онъ самъ на страницахъ своего дневника. Политика—вотъ идолъ, за которымъ бѣжитъ народъ, бросая всѣхъ другихъ своихъ боговъ... не будь я заранѣе готовъ на всѣ неудачи, разочарованія, обиды, я давно съ отчаяннѣя долженъ былъ бы бросить дѣло!..

Не обошлось и безъ прямыхъ протестовъ и козней со стороны враговъ массачузетскаго реформатора. Первая оппозиція оказана была новой дѣятельности Бюро по Народному Образованію въ рядахъ самихъ законодателей штата, и не дальше, какъ два года по назначеніи управляющимъ Горація Манна, чуть было не прошло въ Законодательномъ Собраніи постановленіе объ отмѣнѣ этого центрального педагогическаго органа съ замѣной его мѣстными органами по отдѣльнымъ городамъ.

Съ другой стороны, принадлежность Манна къ сектѣ унитаріевъ вызвала отъ представителей ортодоксальнаго евангелизма цѣлую бурю подозрѣній въ томъ, что онъ воспользуется школами для проведенія въ народѣ своей опасной ереси, и они въ особенности нападали на впервые устроенныя, благодаря усиліямъ Манна, школьныя бібліотеки, какъ на орудіе будто бы пропаганды идей унитаріанства. Но наиболѣе обиднымъ для истиннаго друга школы, какимъ являлся Маннъ, было то противодѣйствіе, которое пришлось встрѣчать нерѣдко со стороны самихъ учителей и педагоговъ. Вскорѣ послѣ седьмого его отчета, въ которомъ онъ описывалъ только что посѣщенныя имъ европейскія школы, появился составленный тридцатью однимъ бостонскими учителями памфлетъ, въ которомъ управляющаго Бюро Народнаго Образованія обвиняли въ томъ, что онъ желаетъ „онѣмечить“ родныя школы, что онъ не знаетъ условій родины и желаетъ привить къ бостонской школѣ то, что ей несвойственно. Весь этотъ документъ, по отзывамъ Мартина, „былъ не что иное, какъ сознаніе безсилія и страха со стороны людей, уже не чувствовавшихъ подъ собою твердой почвы,—людей, которые отлично понимали, что разъ будутъ приняты принципы и методы, защищаемые Манномъ, ихъ участь рѣшена, и что если школьное дѣло приметъ намѣченное направленіе, то надъ ними лично поставленъ будетъ крестъ.“

Маннъ отвѣчалъ своимъ врагамъ; они возобновили прежнія нападки, и между ними завязалась борьба не на животь, а на смерть. Своего апогея это враждебное отношеніе рутинеровъ-учителей достигло въ основаніи массачузетской ассоціаціи преподавателей, уставомъ которой, допускаяшнимъ, однихъ лишь *педагоговъ-практиковъ*, имѣлось въ виду специально исключеніе изъ участія въ ней „не бывшаго никогда учителемъ“ Горація Манна, и хотя на второмъ собраніи этой ассоціаціи и объявлено было, что она вовсе не относится враждебно къ Манну, тѣмъ не менѣе такое отношеніе въ самыхъ, такъ сказать, нѣдрахъ школы, со стороны ближайшихъ представителей ея, не могло не быть глубоко-оскорбительнымъ для человѣка, посвятившаго ей столько лѣтъ своей энергіи. И тѣмъ не менѣе Горацій Маннъ боролся до конца и ушелъ съ поля битвы побѣдителемъ.

Апатичное равнодушіе, закоснѣлый консерватизмъ, пошлая скудость, религіозная нетерпимость, и всѣ виды политической враждебности со всѣхъ сторонъ тѣснили Манна, но онъ своей борьбой очистилъ путь для дальнѣйшаго прогресса и, въ то время, какъ другіе штаты не разъ терпѣли еще недавно отъ всевозможныхъ реакціонныхъ поворотовъ въ дѣлѣ народнаго образованія, штатъ Массачузетсъ, благодаря тому умѣнію, ловкости и силѣ, съ которой отстоялъ свою позицію первый борецъ за школьную реформу въ немъ, надолго приобрѣлъ возможность мирнаго развитія и роста все въ томъ же направленіи.

Преемники Горація Манна продолжали начатую имъ борьбу противъ произвола участковъ или дистриктовъ, а въ настоящее время власть города надъ школой вновь восстановлена къ очевидной выгодѣ послѣдней. Стоимость всѣхъ школьныхъ помѣщеній, при Маннѣ не достигавшая и полумилліона долларовъ, въ послѣднее время составляетъ сумму въ 28 милліоновъ долларовъ, а по сравненію Мартина, есть школьные дома, постройка которыхъ обошлась дороже, чѣмъ всѣ три тысячи домовъ, насчитанныхъ въ отчетѣ Манна для 1837 года.

Бюро Народнаго Образованія стоитъ какъ нельзя болѣе прочно, и никто уже не сомнѣвается въ его значеніи, а отчеты его принадлежатъ къ наиболѣе поучительнымъ документамъ по педагогической жизни страны. Для обезпеченія надзора надъ школами въ штатѣ дѣйствуютъ, кромѣ город-

скихъ комитетовъ съ опредѣленными обязанностями, правильно вознаграждаемыми, многочисленные superintendants или нѣчто въ родѣ инспекторовъ большею частью изъ бывшихъ учителей, на обязанности которыхъ лежитъ руководительство все болѣе и болѣе преуспѣвающихъ Teachers Institutes и вообще просвѣщеніе учителей относительно методовъ обученія и объединеніе всей ихъ школьной дѣятельности. Распредѣленіе учениковъ на классы, начавшееся при первомъ управляющемъ Бюро Народнаго Образованія, проникло всюду, кромѣ отдаленныхъ сельскихъ школъ, и прежняя такъ называемая „ungraded School“ является почти ужъ исключеніемъ. При этомъ все образованіе за длинный нынѣ школьный возрастъ отъ 5 до 18 лѣтъ дифференцировалось въ цѣлую лѣстницу учебныхъ заведеній, другъ друга дополняющихъ. Приватная прежняя, такъ называемая dame School, замѣнена народнымъ дѣтскимъ садомъ (Kindergarten, какъ удержали американцы нѣмецкое названіе, данное этимъ школамъ Фребелемъ); между начальной и „грамматической“ школой вдвинута такъ называемая „intermediate School“, какъ бы „соединительная“ школа, и наконецъ, все еще къ системѣ средняго образованія, принадлежитъ такъ называемая high School — общественная школа, въ значительной степени замѣнившая собою прежнюю частную „академію“. На всѣ эти разряды распространенъ принципъ бесплатности и общедоступности, завершившійся въ 1884 году въ законѣ о даровыхъ учебникахъ и иныхъ пособияхъ для учениковъ всѣхъ казенныхъ школъ.

Вмѣсто трехъ учительскихъ семинарій, только что открытыхъ при Маннѣ, штатъ Массачузетсъ насчитываетъ ихъ къ 1895 году шесть, и съ 1894 г. рѣшено открыть еще четыре. Одинаково процвѣтаетъ и университетское образованіе, хотя оно, обратно съ остальными школами, преимущественно поддерживается на частныя средства и не доставляется бесплатно. Къ старому Гарвардскому коллежу присоединились въ послѣднее время еще три университета Williams, Amherst и Tufts, а женское образованіе, въ до-Манновскій періодъ едва лишь пробуждавшееся къ жизни, достигло удивительныхъ успѣховъ. Внушки тѣхъ когда-то дѣвочекъ, что у порога школы дожидались, чтобы распустили мальчиковъ, освобождающихъ имъ мѣсто, теперь на равномъ положеніи проходятъ съ ними всѣ стадіи начального и средняго образова-

нія, а найбільше способніа изъ нихъ кончають курсъ въ одномъ изъ спеціальнихъ женскихъ университетовъ (Wellesley и Smith) или же въ такъ называемомъ „Annex“ при Harvard College.

Уступая требованіямъ вѣка, правительство распространило свои заботы и на спеціальное техническое и ремесленное обученіе, и наконецъ, давно задуманныя Манномъ учебно-воспитательныя заведенія для глухонѣмыхъ, слѣпыхъ и слабоумныхъ вошли уже, какъ правильная часть, въ систему попеченія о дѣтяхъ, которое, идя все дальше по пути гуманитарному, охватило за послѣдніе года и контингентъ преступниковъ. Затраты государства на всѣ эти заведенія растутъ нынѣ быстрѣе, чѣмъ самое богатство страны и, по разсчету Манна, въ то время какъ вся собственность штата съ 1850 г. выросла на 260 проц., спеціально школьная собственность выросла на 551 проц.

Но, что еще важнѣе, самая интенсивность работы школы значительно возросла, благодаря несомнѣнно лучшей подготовкѣ преподавательскаго персонала и тому энтузіазму къ учительской профессіи, который, по свидѣтельству Мартина, почерпается изъ массачузетскихъ „нормальныхъ“ школъ. Средняя наша школа, несмотря на то, что одна изъ „латинской“ въ большинствѣ случаевъ превратилась въ „английскую“, даетъ такое же образованіе, какое получалось когда-то въ Гарвардскомъ университетѣ и соответственно, конечно, повысился и уровень высшаго образованія. Что же касается начальной школы, то ея программа, состоявшая изъ чтенія, письма и счета, обогатилась массою разнообразнѣйшихъ предметовъ и занятій. Маленькія дѣти, по перечисленію Мартина, изучаютъ формы и цвѣта, они дѣлаютъ изъ глины, клеятъ изъ картона, работаютъ по дереву и всѣ обязательно рисуютъ. Они учатся музыкѣ, не въ смыслѣ пѣнія заученныхъ пѣсенъ, а читая по нотахъ въ разныхъ ключахъ и узнавая начальныя правила гармоніи. Они собираютъ растенія и наблюдаютъ животныхъ, изучаютъ силы природы и знакомятся съ физикой, химіей и метеорологіей. Изъ гуманитарныхъ познаній они знакомятся, — и весьма подробно, прибавимъ мы отъ себя на основаніи личного опыта, — съ родной исторіей и исторіей другихъ странъ, съ географіей, съ основами гражданственности, и наконецъ, съ литературой — не въ видѣ однихъ только отрывковъ изъ хрестоматій, го-

ворить Мартинъ, а въ видѣ изученія классическихъ твореній въ ихъ дѣлности и связи съ жизнью народа.

Параллельно съ этимъ и самые методы преподаванія подверглись значительному измѣненію. Прежнее задаваніе и выспрашиваніе уроковъ по учебникамъ уступило мѣсто живому сообщенію и обсужденію, а гдѣ можно, то и личному наблюденію со стороны учениковъ, сравненію изучаемыхъ предметовъ и явленій, ихъ группировкѣ и классификаціи. вмѣсто начиненія ребенка массою непереваренного знанія, въ немъ стараются развить умѣнье и охоту самостоятельно учиться, а интересъ и привлекательность школьныхъ занятій въ значительной степени устраняетъ необходимость исправительныхъ мѣръ при современномъ обученіи. Распространенная раньше идея о необходимости „сломить“ волю ребенка уступила мѣсто идеѣ о необходимости развить эту волю, и школьная дисциплина направлена нынѣ не столько на подавленіе дурныхъ сторонъ дѣтской природы, сколько на возбужденіе ея добрыхъ сторонъ. Современная школа вѣритъ въ благотворное вліяніе веселой работы; школьнаго учителя никто уже не представляетъ себѣ съ розгой въ рукахъ, и о теперешнихъ школьникахъ Теккерей не могъ бы воскликнуть, какъ о своихъ предшественникахъ: „Бѣдныя мои предки, какъ много ихъ драли!“.

И всѣмъ этимъ массачузетская школа, по общему признанію, обязана тому борцу, который первый извлекъ ее изъ тьмы забвенія, заставивши интересоваться ею весь народъ. „Недаромъ“,—говоритъ Мартинъ, „школьники тридцатыхъ и сороковыхъ годовъ, сдѣлавшись гражданами, поставили памятникъ Горацію Манну передъ Капитоліемъ своей столицы“, и недаромъ слѣдуетъ прибавить, онъ находитъ себѣ вѣчный памятникъ въ разсыпанныхъ по всей Америкѣ школахъ его имени и въ постоянныхъ ссылкахъ на его авторитетъ всѣхъ американскихъ педагоговъ. „Эра Горація Манна“,—вотъ какимъ именемъ обозначается вся новѣйшая исторія американской педагогики!

II.

Этика, какъ предметъ обученія въ школахъ.

Въ школахъ Франціи, Англіи и Америки все болѣе и болѣе распространяется въ послѣднее время введеніе этики, какъ особаго учебнаго предмета.

Что преподаваніе морали возможно, то это на первый взглядъ туманная и неуловимая область человѣческой мысли поддается извѣстной учебной программѣ, примѣнительно къ дѣтскому возрасту, объ этомъ какъ нельзя лучше свидѣтельствуемъ недавно появившееся въ печати сочиненіе Адлера, извѣстнаго американскаго педагога и представителя этического движенія ¹⁾.

Изданная въ педагогической серіи Вильяма Т. Гарриса (завѣдующаго центральнымъ Бюро по Народному Образованію въ Соединенныхъ Штатахъ) и снабженная предисловіемъ, книга Адлера: „The Moral Instruction of Children“ представляетъ изъ себя, по его объясненію, собраніе лекцій, прочтенныхъ имъ передъ такъ называемой „Школой прикладной этики“, которая основалась въ Америкѣ съ 1891 года, и первые свои курсы открыла въ Плимутѣ, въ штатѣ Массачузетсѣ.

Феликсъ Адлеръ впервые сдѣлалъ попытку простымъ здравымъ разсужденіемъ освѣтить замысловатые вопросы прав-

¹⁾ Объ этическомъ движеніи въ Америкѣ и Германіи—см. статью Ив. Городецкаго: В. В., годъ 5-й, № 2.

ственности, на которые наталкивается въ своей жизни всякій человѣкъ, въ томъ числѣ и ребенокъ. Въ виду особеннаго состоянія хаоса, въ которомъ находятся у насъ въ Россіи нравственные принципы за послѣднее время, мнѣ кажется, не безинтересно будетъ и намъ познакомиться съ тѣмъ логическимъ строеніемъ, въ которое сложились этическія воззрѣнія американскаго педагога и мыслителя.

Прежде всего, Адлеръ представляетъ себѣ нравственность, какъ такое состояніе, которое способствуетъ свободному развитію всего человѣчества, въ то же время не подавляя и развитія индивидуальности, а науку о нравственности, этику, онъ опредѣляетъ, какъ науку о соотношеніяхъ и границахъ, въ которыхъ должно находиться человѣческое поведеніе для того, чтобы достигались эти высшія цѣли человѣчества. Всѣ стремленія, всѣ помыслы человѣка, даже тѣ изъ нихъ, къ которымъ собственно непримѣнимо слово — нравственный, имѣютъ свое право на существованіе и даже могутъ служить цѣлямъ морали, если они только сохраняются нами въ предѣлахъ, не мѣшающихъ нашему высшему развитію, и одни аскеты способны преслѣдовать всякое естественное движеніе человѣка къ радости и наслажденію. Любовь къ прекрасному, вкусъ, соображенія практическаго разума — все это не относится непосредственно къ области высшей морали, но человѣкъ, умѣющій видѣть въ природѣ и искусствѣ стройность и гармонию, составляющія условія красоты, скорѣе проникается необходимостью того же въ человѣческомъ обществѣ и устроить свою жизнь такъ, чтобы она не нарушала ни его собственныхъ лучшихъ цѣлей, ни цѣлей человѣчества; и его практичность, если только не заглушаются ею всѣ остальные стремленія, не только не вредить, но даже способствуетъ достиженію тѣхъ же высшихъ цѣлей.

Нравственные законы—это формулы, выражающія собою должныя соотношенія равенства или субординаціи, въ которыхъ должны находиться разныя стороны человѣческой жизни. Нравственность нашихъ поступковъ зависитъ отъ нашего соблюденія этой системы соотношеній, отъ готовности нашей согласовать свои интересы съ интересами другихъ, или даже, смотря по обстоятельствамъ, subordinировать ихъ интересамъ другихъ. Какъ ни трудно часто разобраться въ томъ, сколько слѣдуетъ предоставить на индивидуальное

развитіе и сколько на общее благо, тѣмъ не менѣе, согласно Адлеру, какъ и другимъ современнымъ представителямъ практической морали, черезъ разрѣшеніе этой задачи только можетъ быть достигнуто опредѣленіе истиннаго добра сообразно условіямъ нашего вѣка, и надъ этимъ разрѣшеніемъ и работаетъ современная наука этики.

Для того, чтобы понятна была мысль Адлера о соотношеніяхъ и границахъ человѣческаго поведенія, приведемъ нѣсколько изъ его собственныхъ примѣровъ и иллюстрацій. Всѣ знаютъ, говоритъ онъ, съ какою рьяностью нравственные ригористы всѣхъ временъ преслѣдовали естественное влеченіе, существующее между людьми того и другого пола, и какъ они по временамъ стремились къ искорененію этого чувства. Между тѣмъ, пока оно находится въ извѣстныхъ предѣлахъ, пока оно не составляетъ разлада съ другими духовными стремленіями человѣка, оно является чувствомъ вполне нравственнымъ и заслуженно носитъ святое имя любви. Точно такъ же чисто матерьяльныя наслажденія, въ родѣ, напримеръ, ѣды, не могутъ быть безнравственными, пока они не отвлекаютъ насъ отъ другихъ болѣе важныхъ задачъ нашей жизни. Разъ человѣкъ признаетъ эти общія основанія для ограниченія своихъ страстей, для него уже не нужны тѣ формальныя предписанія, къ которымъ прибѣгали люди въ разныя времена для регулированія общественной нравственности. Этика обозначаетъ извѣстныя границы человѣческихъ увлеченій, а въ то, что дѣлается въ предѣлахъ этихъ границъ, она отнюдь не вмѣшивается. Такъ, напримеръ, этика порицаетъ тщеславіе и все, что вызывается тщеславіемъ, т. е. излишній вкусъ къ нарядамъ и т. п. — на томъ основаніи, что это свидѣтельствуетъ о безнравственной субординаціи внутренняго міра внѣшнему, высшихъ задачъ существованія — низшимъ. Но установленіе правилъ, сколько каждый можетъ тратить на платѣе, не можетъ быть задачей этики въ виду разнообразія условій и занятій людей; съ другой стороны, всякая попытка предписать извѣстную моду, какъ это дѣлалось прежде, напримеръ, такъ называемыми „законами о роскоши“, нарушило бы то чувство свободы, которое долженъ уважать въ человѣкѣ всякій моралистъ. Очевидно, мысль Адлера состоитъ въ томъ, что успѣхи человѣка зависятъ какъ отъ равновѣсія между отдѣльными стремленіями и чувствами человѣка, такъ и отъ равновѣсія

между стремленіями отдѣльныхъ индивидуумовъ, составляющихъ человѣческое общество.

Необходимость этого равновѣсія, этихъ нравственныхъ соотношеній, какъ выражается Адлеръ, сказалась въ историческомъ накопленіи въ цивилизованномъ обществѣ цѣлаго кодекса нравственности, цѣлаго ряда общепризнанныхъ добродѣтелей и вѣдній долга, которыми смягчаются страсти и увлеченія человѣка.

Съ давнихъ временъ существуетъ стремленіе подвергнуть человѣческія добродѣтели извѣстному опредѣленію, извѣстной классификаціи. Такъ, напримѣръ, Платонъ признавалъ четыре главныхъ добродѣтели: умѣренность, храбрость, справедливость, мудрость. Аристотель дѣлилъ добродѣтели на такъ называемыя діанэтическія (dianoetic), или разсудочныя, и собственно этическія. Кантъ различалъ совершенныя добродѣтели отъ несовершенныхъ и т. д., и т. д., смотря по характеру философскаго міровоззрѣнія этихъ людей. Всѣ эти философы имѣли въ виду опредѣлить источники человѣческаго поведенія и по этимъ источникамъ пытались дать классификацію человѣческимъ добродѣтелямъ.

Другого метода придерживается Адлеръ въ той классификаціи, которую онъ предлагаетъ дать разнообразнымъ вѣдніямъ человѣческаго долга.

Никто не сомнѣвается въ томъ, говоритъ онъ, что человѣкъ самъ для себя является объектомъ извѣстныхъ обязанностей или долга, хоть бы напримѣръ въ смыслѣ интеллектуальнаго развитія; далѣе, одинаково несомнѣнно, что всякій несетъ извѣстныя обязанности по отношенію къ другимъ людямъ, какъ существамъ себѣ подобнымъ; и, наконецъ, никто не отвергаетъ также, что есть спеціальныя обязанности по отношенію къ особо близкимъ намъ лицамъ, какъ-то: родственникамъ, братьямъ, сестрамъ.

Такимъ образомъ, самый строй человѣческаго общества указываетъ на естественную классификацію долга и обязанностей по объекту, къ которому онѣ примѣняются.

Въ числѣ обязанностей, относящихся къ нашей собственной личности, Адлеръ различаетъ долгъ по отношенію къ тѣлу, къ уму и къ чувствамъ. Обязанности перваго разряда сводятся къ тому, что мы должны настолько развивать и укрѣплять наше тѣло, чтобы оно сдѣлалось хорошимъ орудіемъ въ служеніи высшимъ цѣлямъ нашего существованія.

Подъ эту рубрику подходят заботы о здоровьѣ, упражненія тѣла, чистоплотность и, наконецъ, умѣренность (temperance). Последнюю Адлеръ понимаетъ не въ одномъ лишь смыслѣ воздержанія отъ спиртныхъ напитковъ (по узкому значенію, какое это слово приобрѣло въ англійскомъ языкѣ), но примѣняетъ и ко многимъ другимъ, болѣе невиннымъ съ перваго взгляда удовольствіямъ жизни; онъ думаетъ, что привычки умѣренности и воздержанія должны начинаться съ ранняго дѣтства и практиковаться, на примѣръ, надъ сладостями, которыя готовятъ почву къ злоупотребленіямъ другого рода ¹⁾.

Къ заботамъ о нашемъ физическомъ существованіи относится также вопросъ о самоубійствѣ, который слѣдующимъ образомъ разрѣшается Адлеромъ: Мы живемъ не для того только, чтобы быть счастливыми, и не это составляетъ нашу первѣйшую задачу, мы, напротивъ, призваны по мѣрѣ силъ нашихъ способствовать всеобщему прогрессу, и потому мы не вольны сбросить жизнь, какъ пустую скорлупу, когда мы лично перестали находить въ ней наслажденіе. Разорившійся богачъ совершаетъ подлость, если онъ изъ опасенія нужды для себя и семейства лишаетъ себя жизни и боится вновь вступить въ трудную борьбу за существованіе; даже человѣкъ, лишившійся предмета своей пламенной любви не имѣетъ права покончить свое существованіе, потому что всегда найдется кто-нибудь, кто въ немъ нуждается. Миръ человѣческій полонъ зла, требующаго удаленія, полонъ тяжестей, которыя некому нести. Если наше бремя кажется намъ черезчуръ тяжелымъ, мы можемъ облегчить себя, взявши на себя чье-нибудь чужое бремя, передъ которымъ наше собственное будетъ намъ казаться ничтожнымъ.

Итакъ, правило для нашего поведенія выразится въ слѣдующей формулѣ: Береги и поддерживай свою жизнь, чтобы

¹⁾ Американскія дѣти страдаютъ своего рода порокомъ жеванія конфетъ или особаго клея (въ родѣ вишневаго); эта дурная привычка, обуславливающая въ позднѣйшіе годы столь распространенную въ Америкѣ жвачку табака, преслѣдуется въ тамошнихъ шеолахъ, какъ такое же зло, какъ у насъ, на примѣръ, куреніе табаку въ дѣтскомъ возрастѣ.

исполнить ту долю міровой работы, которая на тебя приходится.

Что касается нашихъ интеллектуальныхъ обязанностей, то онѣ, прежде всего, выражаются въ необходимости приобрѣтенія знаній и развитія способствующихъ ему свойствъ порядка, прилежанія и настойчивости въ умственномъ трудѣ. Приобрѣтеніе знаній въ юности, не говоря уже о почетѣ и успѣхѣ въ жизни, которые оно намъ сулитъ въ будущемъ, готовитъ насъ къ широкому и правильному приложенію имѣющихся у насъ стремленій послужить на общее благо. Всякая истинная философія, всякая великая общественная реформа, кромѣ преданности идеямъ человѣчества, требуетъ также глубокаго пониманія стоящихъ на очереди задачъ, — пониманія, возможнаго лишь при солидной фактической подготовкѣ человѣка. Итакъ, *ищи знанія ради того блага, которое ты можешь сдѣлать другимъ.* Но обязанность интеллектуальнаго развитія не ограничивается временемъ ученія: она распространяется за предѣлы школьнаго возраста. И тутъ, по мнѣнію Адлера, обязанность человѣка состоитъ въ строгомъ, правдивомъ изученіи самого себя. Испытай свои собственныя духовныя склонности, говоритъ онъ. Старайся раскрыть, въ какомъ направленіи лежать твои способности и цѣликомъ пусти ихъ въ ходъ. Старайся овладѣть какой-нибудь одною отраслью знанія въ совершенствѣ: это будетъ для тебя ключемъ ко всякому другому знанію. Общее образованіе, конечно, для всѣхъ необходимо, но съ нимъ вполнѣ уживается и сосредоточеніе наше надъ нѣкоторыми специальными предметами изученія. Только такая специализація и позволяетъ намъ собственно твердо вступить въ область знанія. Знаніе, по сравненію Адлера, можетъ быть уподоблено сферическому строенію: изъ любого пункта поверхности шара мы можемъ, путемъ настойчивой работы, докопаться до его центра. А тотъ, кто докопался до центра, — тотъ овладѣлъ и всей периферіей.

При выборѣ специальности надо помнить, говоритъ Адлеръ, что мы не имѣемъ права искать знанія ради одного нашего удовольствія и не должны приступать къ извѣстному занятію потому только, что оно льститъ нашему тщеславію. Пользуясь въ своихъ ученыхъ занятіяхъ накопившимся трудомъ цѣлаго ряда людей науки, мы въ свою очередь должны стремиться посильнымъ вкладомъ расширить область дознанныхъ

человѣчествомъ истинъ и не имѣемъ права тратить время на приобрѣтеніе такой эрудиціи, которая служить лишь для выставленія себя на показъ.

Наши обязанности по отношенію къ чувствамъ и ощущеніямъ нашимъ могутъ быть суммированы въ слѣдующей заповѣди: управляй своими ощущеніями и облагораживай свои чувства.

Подавленія требуютъ чувства гнѣва, страха и самодовольства. Говоря о страхѣ, Адлеръ отмѣчаетъ разницу между физическимъ страхомъ, который составляетъ дѣло темперамента, и нравственнымъ страхомъ, являющимся недостаткомъ характера человѣка. Тотъ и другой могутъ до известной степени быть подавлены, хотя изъ двухъ страховъ физическій бываетъ часто всего труднѣе преодолѣть. Сознаніе опасности, представляемой больше всего самимъ страхомъ, который лишаетъ человѣка необходимаго присутствія духа, желаніе избѣгнуть насмѣшекъ товарищей и, наконецъ, сознаніе превосходства нашего духа надъ всѣми внѣшними случаями жизни — все это въ значительной степени можетъ развитъ въ насъ храбрость. Нѣсколько другой отгѣнокъ имѣетъ то, что мы называемъ мужествомъ. Часто бываетъ, что лицо, способное проявить въ отдѣльныхъ случаяхъ рѣдкую даже храбрость, лишено совершенно тѣхъ свойствъ, которыя позволяютъ человѣку твердо стоять за свою идею и настойчиво проводить свои цѣли или мужественно выдерживать удары судьбы. Мужество предполагаетъ не только силу, но и выдержку воли и иногда уживается съ крайнею слабостью и даже физической трусостью человѣка.

Подавленіе гнѣва и злобы должно исходить изъ того сознанія, что лично испытанное нами зло не имѣетъ большого значенія сравнительно съ той массой зла, которое дѣлается на свѣтѣ. Когда мы сердимся, мы часто, въ свою очередь, наносимъ обиды, которыя вовсе не имѣли въ виду наносить, и къ которымъ привелъ насъ единственно нашъ гнѣвъ. Кромѣ того, мы мѣряемъ зло не по его истиннымъ размѣрамъ, а по размѣрамъ испытанной нами обиды. Всякій знаетъ, что ничтожная вина можетъ иногда нанести намъ большой вредъ и, наоборотъ, серьезная вина — доставить иногда лишь небольшое безпокойство. Вотъ почему гнѣвъ есть чувство нелѣпное и безнравственное.

Совеѣмъ иное дѣло — чувство негодованія. Незаконно

ненавидѣть зло потому только, что оно нанесено намъ; но вполне законно и даже нравственно ненавидѣть зло само по себѣ, безъ отношенія къ намъ самимъ. Постолько, поскольку мы ненавидимъ зло, мы стремимся уничтожить его власть какъ надъ нами, такъ и надъ всѣми другими; мы надѣемся даже избавить самого злодѣя отъ тираніи его злобной природы и мечтаемъ сдѣлаться моральными исцѣлителями тѣхъ, кто нанесъ намъ обиду. И именно потому, что мы являемся обиженными, отъ насъ и должно исходить ихъ исцѣленіе. Мы больше другихъ знаемъ размѣры и свойства ихъ злостности и потому лучше другихъ можемъ поработать надъ ея излѣченіемъ. Вотъ въ какомъ смыслѣ, думаетъ Адлеръ, надо понимать ученіе: на зло отвѣчай добромъ. Это правило не всегда одинаково примѣнимо, но смыслъ его долженъ вдохновлять насъ во всѣхъ нашихъ дѣяніяхъ.

Когда воръ крадетъ у насъ кошелекъ, было бы безуміемъ дать ему чекъ для полученія вдобавокъ еще новой суммы изъ нашего банка. Если бы разбойникъ ранилъ насъ въ спину, никто бы не потребовалъ, чтобы мы попросили также нанести намъ ударъ въ грудь. Такимъ путемъ мы бы не излѣчили, его, а лишь поддержали бы его въ его злостности. Въ иныхъ случаяхъ для того, чтобы избавить преступника отъ власти зла надъ нимъ, полезно, напротивъ, удержать его отъ злыхъ поступковъ, даже лишивши его на время свободы. Только относительно тѣхъ лицъ, которыя достигли болѣе высокаго моральнаго уровня и у которыхъ совѣсть достаточно чувствительна, можетъ быть примѣнено правило о платежѣ добромъ за зло въ буквальномъ смыслѣ. Если вашъ братъ поступилъ не по-братски относительно васъ, воспользуйтесь ближайшимъ случаемъ, чтобы отплатить ему вполне братскимъ поступкомъ: вы этимъ укажете ему, какъ онъ долженъ былъ самъ поступить относительно васъ и пробудите въ немъ хорошую сторону его природы.

Другое требующее подавленія чувство, самодовольство, Адлеръ разбиваетъ на чувство тщеславія, основаннаго на чисто внѣшнихъ, часто воображаемыхъ преимуществахъ человѣка, которыми онъ готовъ увлекаться, и чувство гордости или спѣси, которая заставляетъ человѣка, болѣею частью незаслуженно, превозносить себя сравнительно съ другими. Это чувство ничего не имѣетъ общаго съ истинною гордостью

или собственнымъ достоинствомъ, которое основано не на сравненіи себя съ другими въ свою выгоду, а на сознаниіи того права на рациональное развитіе, которымъ мы пользуемся на ряду со всѣмъ человѣчествомъ и того участія, которое мы признаны принять въ достиженіи общей цѣли его. Уважающій себя человѣкъ сдѣлалъ себѣ оцѣнку не по внѣшнимъ заслугамъ своимъ и не по сравненію себя съ другими, а по степени энергіи, съ которою онъ исполняетъ то, что считаетъ своимъ долгомъ и обязанностью, а такъ какъ совершенство рѣдко достигается, то чувство собственного достоинства у такого человѣка всегда будетъ сопровождено значительной долей скромности, которая вполне уживается съ истинною гордостью.

Этимъ исчерпывается у Адлера обсужденіе того нравственнаго долга, который мы призваны исполнить по отношенію къ своей собственной личности. Переходя къ обязанностямъ, опредѣляющимъ наше отношеніе къ другимъ людямъ, онъ раздѣляетъ ихъ на проявленія чувства справедливости и милосердія.

Справедливость въ общественной морали, а не въ одномъ только юридическомъ смыслѣ этого слова, заставляетъ насъ уважать индивидуальность другихъ и не мѣшать ихъ свободному развитію какъ въ смыслѣ физическомъ, такъ и интеллектуальномъ. Человѣческое общество представляетъ изъ себя организмъ, совершенство котораго зависитъ отъ степени самостоятельнаго и разнообразнаго развитія отдѣльныхъ частей. Единству и силѣ общественнаго организма не только не мѣшаетъ, но даже лучше всего способствуетъ его дифференціація. Только человѣкъ, развившійся во всю ширину своихъ индивидуальныхъ способностей, окажется хорошимъ слугою на пользу общую; и потому наша обязанность по отношенію къ людямъ состоитъ въ томъ, чтобы всѣмъ давать жить въ широкомъ смыслѣ этого слова.

Сюда относится необходимость не убивать людей, не посягать на ихъ личную свободу, даже хотя бы въ видѣ экономическаго поработенія и, наконецъ, уважать собственность людей. За человѣкомъ всегда будетъ числиться извѣстное владѣніе, на которое никто не долженъ посягать; да и во всякомъ случаѣ, если мы недовольны настоящимъ экономическимъ порядкомъ, соблюденіе существующей системы права,

является, по мнѣнію Адлера, первымъ условіемъ для достиженія лучшаго порядка вещей.

Но еще драгоценнѣе для человѣка, чѣмъ собственность, бываетъ хорошая репутація и доброе имя. Поэтому тотъ, кто по легкомыслію или по злостности распространяетъ дурные слухи, дѣлаетъ злонамѣренные намеки или предположенія, толкуетъ въ дурную сторону чье-нибудь поведеніе, поступаетъ безнравственно. Но, спрашиваетъ Адлеръ, развѣ незаконно разоблачать мошенниковъ и предостерегать людей противъ волковъ въ овечьей шкурѣ? Да, если мы увидимъ, что наше побужденіе безкорыстно, что мы не руководимся личной неприязнью или предубѣжденіемъ. Если намъ лицо не нравится, мы склонны приписывать ему всякаго рода дурныя свойства и намѣренія, которыя иногда имѣются лишь въ нашемъ воображеніи. Очень часто лицо, къ которому мы сначала чувствуемъ рѣшительную антипатію, при ближайшемъ знакомствѣ заслуживаетъ наше уваженіе и даже любовь. Это должно намъ служить урокомъ, чтобы не спѣшить съ нашимъ сужденіемъ и не давать воли нашему языку порицать людей, пока мы не имѣемъ на то достаточнаго основанія.

Въ числѣ нашихъ обязанностей по отношенію къ людямъ Адлеръ ставитъ необходимость говорить правду. Слова, объясняетъ онъ, представляютъ собою извѣстные факты. На этихъ фактахъ человѣкъ, насъ слушающій, строитъ свои сужденія: мы не имѣемъ никакого права давать ему негодный строительный матерьялъ.

Сюда же относится необходимость держать обѣщаніе. На нашемъ обѣщаніи очень часто человѣкъ строитъ свои планы, и потому съ нравственной точки зрѣнія простое обѣщаніе такъ же обязательно, какъ юридическій контрактъ. При этомъ, однако, бываютъ такія обстоятельства, гдѣ болѣе нравственнымъ является нарушить обѣщаніе. Молодой человѣкъ, обѣщавшій принять участіе въ мошенничествѣ, напирѣвъ, въ ограбленіи банка, и въ послѣднюю минуту раскаявшійся, имѣетъ нравственное право измѣнить своему обѣщанію. Его грѣхъ состоитъ въ томъ, что предварительно обѣщанію не послѣдовало отказа отъ дурного дѣйствія. Но если кто-нибудь пообѣщаетъ заплатить ростовщику проценты за ссуженныя ему деньги и затѣмъ воспользуется законами о ростовщикахъ, чтобы избѣгнуть уплаты за нихъ, то это лицо можетъ называться отъявленнымъ мошенникомъ, потому что оно поль-

зается ширмой добродѣтели, чтобы безнаказанно обманывать других!

Въ то время какъ чувство справедливости требуетъ, чтобы мы не мѣшали жить другимъ, чувство милосердія приказываетъ намъ спасать жизнь нашихъ ближнихъ и помогать имъ въ ихъ индивидуальномъ развитіи. Сюда же относится геройское спасеніе потопящихся и гибнущихъ въ пожарѣ, помощь нуждающимся—та истинная помощь, которая сближаетъ насъ съ бѣдными, расширяетъ нашъ собственный кругозоръ, — утѣшеніе грустящихъ, которые очень часто нуждаются не только въ симпатіи, но и въ давленіи извиѣ, чтобы воспрянуть отъ своего горя и вернуться къ обязанностямъ жизни. Истинно милосердный и великодушный человекъ отнесется съ состраданіемъ даже къ тѣмъ лицамъ, которыя подвергаются не одному матерьяльному, но и нравственному паденію; онъ сочтетъ себя обязаннымъ по примѣру Христа протянуть руку грѣшнику и помочь ему въ борьбѣ съ жизненными испытаніями.

Первой лучшей школой для упражненія человека въ альтруистическихъ добродѣтеляхъ является семья. Здѣсь, въ лицѣ братьевъ и сестеръ, часто очень разнообразныхъ по характеру и способностямъ, человекъ впервые соприкасается съ необходимой дифференціаціей человѣческаго общества и привыкаетъ уважать чужую личность и поступаться единичными интересами въ пользу интересовъ общихъ. Здѣсь впервые онъ начинаетъ ощущать также, хотя еще и въ очень маломъ кружкѣ, чувство солидарности со своими ближними,— то чувство, которое впоследствии, на болѣе высокой ступени его развитія, заставляетъ его понять, что покуда человекъ живетъ единственно для себя, для своихъ личныхъ цѣлей, его жизнь проходитъ такъ же безслѣдно, какъ жизнь эфемерныхъ насѣкомыхъ, которыя нынче живутъ, а завтра погибаютъ, и что только въ качествѣ неразрывнаго органа человѣческаго общества онъ получаетъ прочное значеніе.

То, что для юноши представляетъ семья, для взрослого человека даетъ отечество, государство. Адлеръ признаетъ право на существованіе идеи о національности и связаннаго съ ней національнаго патріотизма. Всякій народъ, говоритъ онъ, несомнѣнно имѣетъ свой національный характеръ, національный духъ, національную индивидуальность: о грекахъ мы говоримъ, какъ о носителяхъ искусства и философіи, о

римлянахъ, какъ объ основателяхъ юриспруденціи и т. д., и т. д. Не менѣе различны также между собою свойства современныхъ народовъ: англичанъ, нѣмцевъ, французовъ, итальянцевъ. Каждый изъ нихъ призванъ исполнить свою особую нравственную миссію, принеся на пользу общую лучшія стороны своей національной индивидуальности. Развить эту индивидуальность, способствовать проявленію національнаго генія въ областяхъ промышленности, искусства, литературы или науки и составляетъ задачу государства, и солидарность съ нимъ въ этихъ отношеніяхъ каждаго отдѣльнаго члена его должна считаться, по мнѣнію Адлера, единственно истиннымъ проявленіемъ патріотизма, который только при такой рациональной подкладкѣ заслуживаетъ названіе нравственнаго чувства.

По этому поводу мы должны привести общее, вытекающее изъ разбираемой нами книги мнѣніе американскаго мыслителя, что чувства сами по себѣ не могутъ быть нравственными или безнравственными, что всѣ они получаютъ свою окраску постольку, поскольку въ нихъ отражаются извѣстныя идеи нравственности. Такъ, нравственная сторона чувства храбрости зависитъ отъ сознанія, что отдѣльные удары судьбы неважны, а что важно, чтобы мы были вѣрны своему личному я. Съ другой стороны, часто прославляемая мягкость характера сама по себѣ не составляетъ добродѣтели, ибо нерѣдко является просто дѣломъ темперамента. Еще менѣе заслуживаетъ похвалы импульсъ симпатіи самъ по себѣ.

Такимъ образомъ, мы видимъ, все этическое міровоззрѣніе Адлера основано на чисто рациональномъ представленіи о человѣкѣ, какъ существѣ, имѣющемъ какъ свою личную, индивидуальную жизнь, такъ и жизнь общую, которую онъ дѣлитъ со всѣми себѣ подобными. Согласованіе требованій индивида съ требованіями всего общественнаго организма и составляетъ исходную точку ученія Адлера, и только то поведеніе и тѣ поступки онъ считаетъ хорошими и нравственными, которые поддерживаютъ эту гармонію человѣческихъ отношеній.

Познакомившись выше съ классификаціей и общими воззрѣніями Адлера на главныя начала этики, посмотримъ теперь, какъ представляетъ онъ себѣ планъ обученія дѣтей этимъ началамъ.

Сообразно дѣленію американскихъ народныхъ школъ на т.-н. „primary schools“ и „grammar schools“, непосредственно примыкающія другъ къ другу и составляющія вмѣстѣ 6 лѣтъ обычнаго средняго образованія, руководство Адлера распадается на 2 отдѣла, изъ коихъ первый имѣетъ въ виду для поученія началамъ этики дѣтей отъ шести (въ такомъ уже возрастѣ американцы поступаютъ въ школу) и до двѣнадцати лѣтъ, а второй—дѣтей отъ двѣнадцати и до пятнадцати лѣтъ.

Кругъ обязанностей и нравственныхъ понятій въ разномъ возрастѣ разный, по мнѣнію Адлера. Юношѣ — школьнику, само собой понятно, преждевременно толковать о супружескихъ обязанностяхъ; точно такъ же ученикамъ младшихъ классовъ трудно было бы разъяснить, въ чемъ состоитъ гражданскій долгъ человѣка. Поэтому Адлеръ рекомендуетъ въ практическомъ примѣненіи выработанной имъ системы человѣческаго поведенія замѣнить изложенную выше логическую классификацію обязанностей такимъ распредѣленіемъ ихъ, которое соотвѣтствовало бы нуждамъ и пониманію даннаго дѣтскаго возраста. Какъ мы припомнимъ, въ классификаціи Адлера человѣческій долгъ дѣлится на обязанности человѣка по отношенію самого себя (своей физики, чувствъ и ума), на отношенія къ другимъ лицамъ (чувства справедливости, милосердія и т. п.) и, наконецъ, на спеціальныя обязанности (по отношенію къ роднымъ, соотечественникамъ и т. д.). Среди каждаго изъ этихъ отдѣловъ должно быть выбрано всякій разъ то, что соотвѣтствуетъ возрасту ученика даннаго класса, и уже затѣмъ постепенно, концентрическими кругами, должно расширяться его моральное образованіе.

Для маленькаго ребенка, поступающаго шести, семи или восьми лѣтъ въ школу, всѣ обязанности его группируются вокругъ необходимости послушанія, къ которому, предполагается, онъ уже пріученъ дома, и которое теперь переносится на его наставниковъ¹⁾. Ему не чужды также братскія чувства, которыя въ школѣ получаютъ болѣе широкое примѣненіе по отношенію къ товарищамъ. Изъ этихъ чувствъ современемъ разовьется болѣе широкая любовь къ соотече-

¹⁾ Повиновеніе родителямъ, какъ представителямъ высшей, лучшей воли, по мнѣнію Адлера, служить лучшей подготовкой къ повиновенію въ будущемъ лучшимъ, высшимъ принципамъ жизни.

ственникамъ, уваженіе къ закону и другія гражданскія добродѣтели, пока еще для дѣтей недоступныя. Привычки послушанія и прилежанія, доброе отношеніе къ товарищамъ, нѣкоторыя заботы о своемъ собственномъ тѣлѣ (въ смыслѣ, напримѣръ, чистоплотности), сердечное обращеніе съ прислугой и отсутствіе жестокости къ животнымъ, — вотъ все, на что можетъ быть направлено непосредственно этическое поученіе дѣтей до двѣнадцатилѣтняго возраста, т.-е. въ предѣлахъ американской „*primary*“, или начальной школы.

Но и этотъ небольшой циклъ нравственныхъ понятій сдѣлается доступенъ ребенку не путемъ абстрактныхъ принциповъ, а лишь путемъ примѣровъ, которые онъ черпаетъ изъ окружающей жизни или изъ того, что ему рассказываютъ или что онъ читаетъ. Поэтому Адлеръ придаетъ большое значеніе употребленію въ начальныхъ школахъ сказокъ, басенъ и библійскихъ рассказовъ.

Относительно сказокъ, говоритъ онъ, и ихъ нравственнаго значенія для дѣтей, существуетъ вѣчный споръ между педагогами. Споръ этотъ не разрѣшается благодаря тому, что спорящія стороны, очевидно, имѣютъ въ виду разные типы этого рода литературы. Дѣтскія сказки можно легко раздѣлить, по мнѣнію Адлера, на два рѣзко различающіеся другъ отъ друга вида: на сказки дѣйствительно вредныя и на такія, которыя, кромѣ красоты и возвышающаго элемента, ничего иного, могущаго вредить дѣтямъ, не содержатъ.

Фантастическая сторона сказокъ дѣтямъ не вредна. Фантазія необходима даже, по мнѣнію Адлера, для проявленія высшихъ чувствъ человѣка. Мы не можемъ сочувствовать и сострадать ближнему, пока наше воображеніе не поможетъ намъ перенестись въ его судьбу и какъ бы мысленно испытать чужое горе и нужду. Лишь недостатокъ фантазіи могъ заставить Марію Антуанетъ, напр., выразить недоумѣніе почему, если у народа нѣтъ хлѣба, ему бы не питаться пирогами.

Такую-то способность ставить себя въ положеніе другихъ и развиваютъ въ дѣтяхъ сказки. Съ интересомъ слѣдя за развертывающимися передъ ихъ глазами событіями, юные читатели приводятъ лицомъ къ лицу съ соблазнами, опасностями, трудностями и печальми, ими не испытанными, и передъ ихъ воображеніемъ ярко выступаютъ такія ощущенія, напримѣръ, какъ остаться одинокимъ на всемъ бѣломъ свѣтѣ, быть разлученнымъ отъ заботъ отца и матери, тер-

пѣть голодь и жажду, оцутиться беззащитнымъ посреди враговъ и т. п. Такимъ путемъ возбуждаются симпатіи ихъ къ разнаго рода положеніемъ, съ которыми изъ личной жизни они, быть можетъ, даже и не имѣютъ случая столкнуться.

Сказки пришли къ намъ изъ тѣхъ временъ, когда человѣческій міръ былъ молодъ. Онѣ представляютъ собою юность человѣчества, вотъ почему онѣ никогда не перестаютъ нравиться ребенку. Онѣ проникнуты поэзіей лѣсной тишины и выражаютъ собою то таинственное чувство страха и благоговѣнія, которое легко овладѣваетъ человѣкомъ въ уединеніи лѣсовъ, вдали отъ человѣческаго общества. Въ своихъ карликахъ и гномахъ сказка изображаетъ міръ подземной жизни, къ которому дѣти имѣютъ особый интересъ. Главная же привлекательная сила сказокъ въ томъ, что онѣ изображаютъ человѣка (чаще всего самого ребенка) какъ бы въ братскомъ общеніи съ природой и всѣми ея твореніями: деревья, цвѣты, животныя дикія и прирученныя, даже сами звѣзды являются товарищами и сподвижниками человѣка, а иногда даже прямо олицетворяютъ собою человѣческую душу. Сказка воплощаетъ родство между собой всего живого. Между тѣмъ, никто такъ сильно не ощущаетъ своей связи съ природой, какъ именно ребенокъ. Достаточно видѣть инстинктивное влеченіе и интересъ дѣтей къ животнымъ, напр., чтобъ убѣдиться, что гармонія съ окружающею жизнью въ этомъ возрастѣ, по крайней мѣрѣ, не нарушена; а эта гармонія лучше всего отражается въ народной сказкѣ, почему она такъ хорошо и отвѣчаетъ вкусамъ и потребностямъ дѣтства.

Что касается способа примѣненія сказокъ, какъ средства этическаго развитія, то Адлеръ рекомендуетъ на первыхъ порахъ, чтобъ сказки читались не самими дѣтьми, а прочитывались имъ учителями, ибо въ формѣ живого слова онѣ лучше всего производятъ впечатлѣніе дошедшаго до насъ преданія изъ юности человѣчества съ его доступными молодому пониманію чувствами и стремленіями. При этомъ онъ особенно совѣтуетъ не подчеркивать мораль повѣствованія, а давать ребенку наслаждаться имъ во всей его прелесть. Для иллюстраціи своей мысли Адлеръ приводитъ сказку о лягушкѣ, ставшей королемъ.

Въ этой сказкѣ намъ говорятъ, что жила-была молодая принцесса, которая была такъ прекрасна, что даже солнце, видавшее многое на свѣтѣ, не знало ничего красивѣе ея.

Любимою забавой и игрушкой принцессы былъ подаренный ей королемъ-отцомъ золотой мячъ. Однажды, сидя у колодца подъ навѣсомъ старой липы и подбрасывая мячъ на воздухъ, она обронила его въ воду. Внѣ себя отъ горя и отчаянiя, она смотрѣла въ глубину колодца, заливаясь горькими слезами. Вдругъ на поверхности воды засверкали глаза огромной жабы: она предложила принцессѣ, что нырнетъ и вытащитъ ей мячъ, если та пообѣщаетъ принять ее въ друзья, сажать съ собою обѣдать и класть съ собою спать. Все это принцесса поспѣшила обѣщать; но когда лягушка принесла ей мячъ, она сбросила ее назадъ въ колодезь, сама же убѣжала, не внимая ея крикамъ. На слѣдующій день, какъ только царская фамилия усѣлась за обѣдъ, послышался стукъ въ дверь. Пріотворивъ ее, принцесса увидала знакомую ей жабу; съ крикомъ ужаса поспѣшила захлопнуть она дверь. Когда-жъ король, ея отецъ, узналъ въ чемъ дѣло, онъ сказалъ: „Что ты пообѣщала, ты должна сдержать“; и принцесса должна была послушаться отца, хотя ей это было очень неприятно. (Тутъ Адлеръ допускаетъ возможность вскользь упомянуть о необходимости часто слушаться въ такихъ вещахъ, которыя приходятся ребенку не по вкусу). Лягушка была впущена и посажена за столъ, гдѣ стала ѣсть изъ золотой принцессиной тарелочки и пить изъ золотого ея кубка. Напившись и наѣвшись, она сказала: „Вотъ я и устала, клади меня теперь съ собою въ постельку бѣлоснѣжную твою“. Тутъ принцесса стала упираться, но король опять сказалъ: „Что ты пообѣщала, ты должна сдержать; какъ бы некрасива ни была лягушка, она вѣдь помогла тебѣ въ твоей печали, и тебѣ не подлежитъ теперь пренебрегать своимъ помощникомъ въ бѣдѣ“.—Въ этомъ, говоритъ Адлеръ, уже достаточно ясно обнаруживается мораль исторiи. Далѣе идетъ фантастическая часть ея — превращенiе лягушки въ молодого принца, и вскорѣ состроенная съ нимъ свадьба принцессы. Дѣти любятъ всякаго рода переодѣванiя и превращенiя; нѣтъ больше удовольствiя для нихъ, какъ воображать себя не тѣмъ, что они есть и разыгрывать какую-нибудь роль,—то звѣря, то фантастическаго существа. Въ этомъ и причина любви дѣтей къ подобнаго рода рассказамъ, и было бы нелѣпо отвлекать интересъ ихъ отъ фантастическаго элемента сказки въ пользу ея морали, которая въ этомъ возрастѣ, по мнѣнiю Адлера,

дѣйствуетъ всего лучше тогда, когда не черезчуръ подчеркнута.

При выборѣ и передѣлкѣ сказокъ Адлеръ рекомендуетъ отбрасывать изъ нихъ все то, что безъ всякой поэтической подкладки несетъ на себѣ слѣды лишь старинныхъ суевѣрій или грубыхъ нравовъ прежнихъ временъ, или что вообще не соотвѣтствуетъ нашимъ нравственнымъ понятіямъ. Такая сказка, на примѣръ, какъ о праздномъ паукѣ, суть которой, повидимому, состоятъ въ томъ лишь, что особое провидѣніе печется о лѣнивыхъ и безпечныхъ, не можетъ быть полезной для дѣтскаго чтенія. Одинаково требуютъ осужденія тѣ рассказы, которые основаны на успѣхѣ обмана и хитрости. „По этому поводу“, говоритъ Адлеръ, „не разъ уже возбуждался вопросъ, въ какой степени мы должны знакомить дѣтей съ существующимъ въ мірѣ зломъ и въ какой мѣрѣ могутъ быть употребляемы рассказы о злыхъ людяхъ, злыхъ геніяхъ и злыхъ „поступкахъ“. „По моему мнѣнію“, продолжаетъ Адлеръ, „мы должны представлять ребенку лишь тѣ менѣе крупныя формы зла, которыя ему доступны и понятны, и исключать тѣ формы, которыя стоятъ внѣ его дѣтскаго уразумѣнія или нарушаютъ его довѣрчивое отношеніе къ людямъ“. На этомъ основаніи Адлеръ предупреждаетъ воспитателя противъ всѣхъ тѣхъ, къ сожалѣнію, очень многочисленныхъ сказокъ съ злыми мачихами, несправедливыми отцами, которыя не могутъ быть полезны для дѣтей. Если сказка въ остальныхъ своихъ частяхъ представляетъ важный интересъ и пользу, то онъ рекомендуетъ видоизмѣненіе ея съ исключеніемъ всего вышеуказаннаго несимпатичнаго элемента такой сказки. Образецъ такого рода измѣненія представляется имъ относительно сказки, напр., о двѣнадцати братьяхъ, которая начинается съ противуестественнаго объщанія отца, подвергнуть смерти всѣхъ своихъ сыновей, въ случаѣ рожденія дочки, съ другой же стороны, въ дальнѣйшемъ своемъ содержаніи представляетъ весьма цѣнное и поэтическое описаніе сестриной любви и преданности. Точно такъ же Адлеръ осуждаетъ тѣ изъ дѣтскихъ сказокъ, въ которыхъ какъ бы возводится въ принципъ чувство страха и необходимость остерегаться незнакомыхъ лицъ,—сказки, которыя могли имѣть практическое значеніе для нянекъ, оставляющихъ дѣтей одними, но которыя отнюдь не имѣютъ воспитательнаго значенія для самихъ дѣтей.

По недостатку мѣста мы не можемъ слѣдовать за Адлеромъ въ его интересномъ разборѣ и распредѣленіи сказокъ для дѣтскаго возраста; скажемъ только, что онъ съ особенной любовью останавливается на разказахъ, иллюстрирующихъ любовь къ животнымъ и ихъ заслуги передъ человѣкомъ, необходимость благодарности и ласковаго обращенія съ прислугой, заботы сестеръ о братьяхъ и братьевъ о сестрахъ и, наконецъ, любовь и уваженіе къ родителямъ, однимъ словомъ, тѣ качества, на упражненіи которыхъ и должно, по его мнѣнію, какъ мы видѣли, опираться нравственное воспитаніе дѣтей перваго школьнаго возраста, т.-е. примѣрно до 12 лѣтъ.

Дальнѣйшую ступень въ чтеніи дѣтей этого возраста, ради цѣлей этического развитія составляютъ столь любимыя ими также басни. Но и тутъ Адлеръ не избавляетъ воспитателя отъ необходимости тщательнаго выбора и очистки отъ зловредныхъ элементовъ, перешедшихъ изъ другихъ временъ и иныхъ правовъ. Какъ оказалось изъ новѣйшихъ изслѣдованій ученыхъ, такъ называемыя Эзоповскія басни имѣютъ свое происхожденіе не въ культурной Греціи, а въ древней Азіи съ ея варварствомъ и деспотизмомъ. Этимъ объясняется такое преобладаніе, въ самыхъ популярныхъ даже между ними басняхъ, элемента насилія и несправедливости сильныхъ и коварства и предательства слабыхъ съ возведеніемъ въ принципъ чувства страха, безмолвной покорности и безнадежнаго пессимизма. Такая литература, по мнѣнію Адлера, не подходитъ уже къ нашимъ измѣненнымъ правамъ и запросамъ. „Однимъ изъ общихъ мѣстъ, изрекаемыхъ педагогами“, говоритъ Адлеръ, „является мнѣніе, будто бы каждый человѣкъ долженъ пройти тѣ же стадіи эволюціи, какъ и все челоѣчество въ его цѣломъ; и на этомъ основаніи часто допускается ознакомленіе ребенка цѣликомъ съ первыми, самыми грубыми, можетъ быть, проявленіями челоѣческихъ чувствъ и стремленій. Но, возражаетъ Адлеръ, не слѣдуетъ забывать, что процессъ цивилизаціи зависитъ отъ двухъ условій: во-первыхъ, чтобы ходъ эволюціи былъ ускоренъ, т.-е. время, назначенное для перехода отъ одной стадіи къ другой, было сокращено, и во-вторыхъ, чтобы недостойные и развращающіе элементы, входившіе когда-то въ процессъ эволюціи и въ свое время, можетъ быть, даже съ нимъ и неразрывные, нынѣ во всякомъ случаѣ были исключены и отброшены. Подобно тому, какъ сказки, соответствующія миѣической эпохѣ челоѣческой

истории, должны быть избавлены отъ суевѣрнаго балласта, который все еще продолжаетъ ихъ обременять, точно такъ же басни, соотвѣтствующія эпохѣ варварства и деспотизма, должны быть очищены отъ безнравственныхъ, по нашимъ современнымъ понятіямъ, элементовъ, въ нихъ все еще встрѣчающихся“.

Басни, годныя для чтенія дѣтей ранняго возраста, могутъ быть раздѣлены на два отдѣла: на басни, представляющія въ себѣ типы добродѣтелей и на такія, которыя даютъ намъ иллюстраціи разныхъ видовъ зла не съ тѣмъ, чтобы возвести необходимость его въ принципъ (оговаривается вторично Адлеръ), а съ тѣмъ, чтобы вызвать неодобреніе и правильное сужденіе о нихъ юнаго читателя. Себялюбіе, несправедливость, безпечность и непредусмотрительность, неблагодарность, трусость, тщеславіе, самонадѣянность, жестокость къ животнымъ, ложь, хвастовство, обманъ, коварство—на все это есть образцы въ басенной литературѣ, которая обыкновенно такъ легко поддается запоминанію дѣтей, что иногда достаточно при совершеніи ребенкомъ какой-нибудь пеловкости или проступка напомнить ему соотвѣтствующую басню, чтобы онъ повялъ свое вину или смѣшное положеніе.

Что касается способа трактованія басенъ въ урокахъ этики, то Адлеръ предлагаетъ, обратно съ сказкой, подолѣе останавливаться на ея морали, чему способствуетъ, кромѣ наступившаго уже болѣе зрѣлаго возраста дѣтей, самая форма этого литературнаго произведенія, выдвигающаго на первый планъ какую-нибудь одну черту человѣческой природы. Вотъ какимъ образомъ, по намѣченному Адлеромъ плану, должно происходить, примѣрно, обсужденіе басни въ классѣ начальной школы: „Разскажите басню дѣтямъ“, говоритъ онъ, „заставьте повторить своими словами съ обозначеніемъ существенныхъ пунктовъ ея, путемъ вопросовъ доведите до яснаго обозначенія того, что иллюстрируется басней; затѣмъ предложите ученикамъ изъ собственнаго опыта привести иллюстрацію того же. Отыскиваніе примѣровъ разъясняетъ суть басни лучше всякихъ иныхъ объясненій“. Какъ видно, предлагаемый методъ есть не что иное, какъ методъ такъ назыв. предметнаго или нагляднаго обученія, который, по мнѣнію Адлера, хотя и не безъ трудности для перваго начала, можетъ быть распространенъ и на моральное поученіе дѣтей, подобно тому, какъ онъ распространенъ нынѣ въ

Америкѣ уже на многіе изъ школьныхъ вообще предметовъ.

Третью ступень въ наглядномъ изображеніи морали послѣ сказки, въ которой она какъ бы исчезаетъ среди фабулы, и затѣмъ басни, выдвигающей всегда одно лишь свойство или качество, занимаютъ, по дѣленію Адлера, священные рассказы ветхаго завѣта, въ которыхъ ребенку представляются за разъ разностороннія формы проявленія человѣческой добродѣтели или порока. Американская общественная школа, считаемъ нужнымъ напомнить здѣсь читателю, — школа чисто свѣтская. Религія или Законъ Божій, какъ школьный предметъ, въ ея планѣ не включены (за исключеніемъ мѣстностей исключительно католическихъ) и предоставлены такъ назыв. „воскреснымъ школамъ“, устраиваемымъ разными вѣроисповѣданіями въ самихъ церквахъ. Но библійскіе рассказы, обыкновенно проходимые въ этихъ послѣднихъ школахъ, по мнѣнію Адлера, имѣютъ такое великое воспитательное значеніе, какъ изображеніе несложныхъ, но общечеловѣческихъ чувствъ и мотивовъ поведенія, что не могутъ быть исключены изъ школы свѣтской, для этическихъ уроковъ которой они представляютъ драгоценный матерьялъ. Мы не будемъ останавливаться на этомъ отдѣлѣ книги Адлера въ виду того, что у насъ, въ русскихъ школахъ, священные рассказы цѣликомъ относятся къ урокамъ Закона Божьяго и потому не подлежатъ обсужденію обыкновеннаго преподавателя. Скажемъ только, что относительно и этого этического матерьяла Адлеръ прибѣгаетъ къ той же споркѣ, какъ относительно сказокъ и басенъ, рекомендуя выборъ и даже измѣненія формы рассказовъ, чтобы они отвѣчали все той же основной цѣли, иллюстраціи чувствъ, доступныхъ и понятныхъ раннему дѣтскому возрасту. Какъ мы припомнимъ, для дѣтей до двѣнадцати лѣтъ возрастомъ центральная область нравственности, по мнѣнію Адлера, лежитъ въ сыновней и братской любви, образцы которой, такъ же какъ и пагубныхъ послѣдствій нарушенія ея, мы находимъ, на примѣръ, въ циклѣ рассказовъ о Іаковѣ и его королевствѣ или въ такъ назыв. Давидовомъ циклѣ.

Трогательную иллюстрацію уваженія и преданности къ родителямъ можно найти, наконецъ, въ греческомъ эпосѣ, который также включается Адлеромъ въ матерьялъ для этическихъ уроковъ. Что можетъ быть поучительнѣе, на примѣръ,

той сцены, въ которой Ахиллесъ, герой Иліады, встрѣчая другого греческаго героя Улисса въ царствѣ тѣней, всего болѣе печалится о томъ, что онъ не можетъ вернуться къ жизни для попеченія о своемъ старомъ отцѣ, который за его смертью остался безъ защитника? Не менѣе полезнымъ можетъ быть для дѣтей рассказъ о преданности Телемака своему отцу и о стараніяхъ, употребленныхъ имъ для его розыска—элементъ, дѣлающій Одиссею крайне цѣннымъ матерьяломъ въ наглядномъ обученіи этикѣ, предполагая опять-таки, какъ и въ другихъ образцахъ литературы, исключеніе изъ нея всего грубаго и жестокаго, какъ-то заканчивающей поэму картины расправы съ докучливыми женихами Пенелопы или предательскими служанками.

Переходя къ курсу этики для дѣтей старше двѣнадцати лѣтъ, учениковъ такъ назыв. въ Америкѣ «грамматическихъ» школъ (Grammar Schools), Адлеръ измѣняетъ и самый методъ преподаванія. Послѣ того, какъ дѣтямъ дана возможность, путемъ вышеозначенной литературы и обсужденія ея въ связи съ примѣрами изъ жизни, разобраться въ основныхъ этическихъ началахъ, можно приступить, говоритъ Адлеръ, уже къ составленію болѣе опредѣленныхъ и ясно сформулированныхъ представленій о долгѣ человѣка. Но и тутъ американскій педагогъ все еще находитъ преждевременнымъ касаться центральныхъ, всеобъемлющихъ принциповъ добродѣтели, въ родѣ Кантовскаго правила: „Дѣйствуй такъ, чтобы основы твоихъ дѣйствій въ твоихъ глазахъгодились въ универсальные законы поведенія“, или Бентамовской необходимости „содѣйствія нашихъ поступковъ наибольшему счастью наибольшаго числа людей“. Для этого возраста онъ считаетъ достаточнымъ выясненіе ближайшихъ лишь законовъ поведенія, которые, однако, по возможности, должны быть выведены путемъ разсужденія самими дѣтьми. Такъ, на примѣръ, каждому ребенку совѣсть подсказываетъ, что лгать грѣшно, а въ курсѣ этическихъ уроковъ начальной школы онъ не разъ встрѣчался, кромѣ того, съ образцами зловредности лжи, которая, какъ, на примѣръ, въ сказкѣ о мальчикѣ и волкѣ, прямо ведетъ даже къ опасности и во всякомъ случаѣ подвергаетъ лжеца насмѣшкамъ и презрѣнію людей. Этимъ уже достаточно укрѣпилась моральная привычка стыдиться лжи, и на второй ступени начальной школы остается, не касаясь философской мотивировки, которая привела бы лишь къ

излишнему резонерству, и такъ составляющему нерѣдко недостатокъ дѣтей — разобраться въ конкретныхъ случаяхъ, когда приходится выбирать между ложью и правдою, и затѣмъ составить себѣ болѣе или менѣе ясно сформулированную аксіому поведенія. Ребенку очень часто приходится встрѣчаться съ нарушениями заповѣди: „Не лги“. Всегда ли я долженъ говорить правду, все, рѣшительно все, что я знаю, и всякому: не лучше ли иногда скрыть правду или даже прямо солгать: напримѣръ, когда говоришь съ больнымъ или съ сумасшедшимъ? Таковы вопросы, постоянно смущающіе ребенка, если только онъ искренно проникнуть сознаниемъ о безнравственности лжи. Необходимо, поэтому, выработать для него правила поведенія, которыя, оставляя въ силѣ общій принципъ правдивости, тѣмъ не менѣе дали бы руководство и для исключительныхъ случаевъ, на которые наталкиваетъ жизнь. Выясненіе этихъ правилъ, какъ мы уже упоминали, Адлеръ считаетъ наиболѣе удобнымъ достигнуть путемъ разбора цѣлаго ряда конкретныхъ случаевъ. „Я предлагаю классу“, говоритъ онъ, „обсудить, напримѣръ, слѣдующій поступокъ: кто-нибудь изъ дѣтей разбилъ драгоценную вазу; когда его спрашиваютъ, онъ ли это сдѣлалъ, онъ отвѣчаетъ: нѣтъ. Какъ вы назовете такой отвѣтъ? Ложью. Дѣятельное участіе учениковъ въ такомъ обсужденіи крайне существенно; при правильной постановкѣ они всей душой примутъ въ немъ участіе и охотно отъ себя приведутъ иллюстрирующіе подобную же ложь примѣры.

Въ приведенномъ въ книгѣ Адлера примѣрномъ урокѣ дѣти случай за случаемъ разбираютъ разныя положенія, въ которыхъ человѣку приходится выбирать между ложью и правдою, и по немногу выясняютъ себѣ, что истинная правда состоитъ не въ томъ только, чтобы внѣшнимъ образомъ слова наши соответствовали фактамъ (напр., когда мальчикъ, котораго дома спрашиваютъ, гдѣ онъ былъ, отвѣчаетъ, что въ школѣ, тогда какъ онъ забѣгалъ туда лишь на нѣсколько минутъ), а въ томъ, чтобы наши утвержденія по существу своему соответствовали правдѣ. Тотъ, кто сознательно вызываетъ въ своемъ слушатель нелѣпное представленіе о какомъ-нибудь фактѣ, хотя бы онъ и не говорилъ прямой неправды — столько же лжецъ какъ и тотъ, кто прямо извращаетъ самые факты. „То, что мы сообщаемъ нашему собрату“, говоритъ Адлеръ, „берется имъ какъ матерьялъ для построенія извѣ-

стнаго понятія или даже извѣстнаго хода дѣйствій, и мы не въ правѣ снабжать его негоднымъ строительнымъ матерьяломъ, изъ-за котораго должно рухнуть все возведенное имъ зданіе“. Съ другой стороны, нельзя назвать лжецомъ человѣка, скрывающаго горе отъ больного, неспособнаго его перенести, и никто не обвинитъ насъ также, если мы путемъ обмана отвратимъ убійство, напр., или иное преступленіе. Вообще, вѣрный своему общему положенію Адлеръ и необходимость говорить правду приводитъ въ равновѣсіе съ иными моральными сторонами человѣка, не допуская неизбѣжности, во чтобы то ни стало, говорить правду, хотя бы изъ нея никому, кромѣ вреда, ничего не произошло¹⁾. Зато, по мнѣнію Адлера, правдивый человѣкъ долженъ сказываться не въ однихъ лишь словахъ, но и въ дѣйствіяхъ своихъ. Подобно тому, какъ мы обязаны не извращать фактовъ, на которыхъ другіе люди строятъ свои понятія и дѣйствія, мы должны помнить, что всякое наше обѣщаніе, хотя бы просто, напримѣръ, придти къ кому-нибудь въ гости, заставляеть человѣка извѣстнымъ образомъ распланировать свое время и поведеніе, и что мы неисполненіемъ своего обѣщанія не имѣемъ права нарушать его плановъ и намѣреній.

Такимъ образомъ, анализируя шагъ за шагомъ значеніе лжи и правды, Адлеръ расширяеть самое понятіе о правдѣ и подкрѣпляетъ его соображеніями общественной пользы, уже нѣсколько доступными для дѣтей двѣнадцати—пятнадцати лѣтъ, составляющихъ контингентъ американскихъ „грамматическихъ школъ“.

Но, скажутъ многіе, нравственность человѣка зависитъ вовсе не отъ его разсужденія, а отъ тѣхъ моральныхъ на-
выковъ, которые онъ унаслѣдовалъ отъ предыдущихъ поколѣній, и которые поддерживаются его личнымъ воспитаніемъ.

На это Адлеръ возражаетъ, что онъ и на второй ступени общественной школы не устраняеть необходимости возбуждать дѣтей къ подражанію хорошимъ образцамъ добродѣтели

¹⁾ По этому поводу мнѣ вспоминается повѣсть американскаго писателя Howells: *An Imperative Duty*, въ которой выведена женщина съ преувеличеннымъ, чисто пуританскимъ сознаніемъ долга правды, благодаря которому она чуть не разбиваетъ счастье двухъ любящихъ другъ друга людей безъ всякой нужды и пользы для кого-нибудь.

(а на первой ступени онъ, какъ мы видѣли, цѣликомъ даже расчитываетъ именно на такой способъ развитія моральнаго сознанія дѣтей). Но, говоритъ онъ, нравственные навыки, хотя и всего сильнѣе руководятъ нашими поступками, имѣютъ недостатокъ нѣкоторой узкости и ограниченности примѣненія. Лицо, управляемое однѣми добрыми привычками, легко впадаетъ въ рутину, оно дѣйствуетъ увѣренно лишь въ тѣхъ жизненныхъ условіяхъ, къ которымъ приспособлены его привычки. Измѣняются эти условія, и онъ остается безпомощнымъ и теряется въ выборѣ поступковъ. Вотъ почему необходимо изъ нашихъ нравственныхъ привычекъ вывести универсальныя аксіомы поведенія, необходимъ анализъ и формулировка правилъ, примѣнимыхъ, по возможности, ко всякимъ условіямъ жизни, и къ такой формулировкѣ легко могутъ приступить дѣти 12—15-лѣтняго возраста, если ими будетъ руководить наставникъ.

Переходя, послѣ вышеизложеннаго урока на тему о лжи, къ обсужденію другихъ сторонъ человѣческаго поведенія, американскій педагогъ больше всего останавливается на специально школьной добродѣтели — прилежаніи къ ученію и обязанности пріобрѣтенія знаній. Мы не будемъ повторять здѣсь изложенныя выше общія воззрѣнія Адлера на мотивы самообразования и укажемъ лишь на то, что для подтвержденія идеи: безъ знанія нельзя быть полезнымъ ближнему, онъ рекомендуетъ указаніе въ классѣ на примѣръ врачебной дѣятельности и иныхъ требующихъ специальной подготовки профессій, разобрать вліяніе успѣха въ разныхъ отрасляхъ знанія на строй современнаго общества, а также — что весьма рѣдко дѣлается — пересмотрѣть съ учениками всѣ проходимые въ школѣ предметы — географію, исторію, словесность и т. д., и выяснить значеніе cadaго изъ нихъ въ смыслѣ подготовки къ жизни будущаго дѣятеля.

Введеніемъ къ урокамъ объ этикѣ ученія служатъ у Адлера два трогательныхъ разсказа о греческомъ мальчикѣ Клеантѣ, который, по своей бѣдности, чтобы днемъ посѣщать школу Зенона, долженъ былъ ночью зарабатывать деньги, и нѣмцѣ Гиллелѣ, котораго нашли полузамерзшимъ у слухового окна школы послѣ того, какъ ему прегражденъ былъ, также по бѣдности, правильный доступъ въ нее.

Такимъ образомъ мы видимъ, что и на второй ступени общественной школы Адлеръ считаетъ нужнымъ возбуждать

симпатію дѣтей къ образцамъ добродѣтели изъ литературы разныхъ странъ, и посреди его разсужденій по всѣмъ отдѣламъ нравственности мы находимъ массу интересныхъ для дѣтей примѣровъ, добавляющихъ запасъ прочтеннаго ими раньше.

Въ результатѣ обсужденія центральной обязанности учебнаго возраста, Адлеромъ намѣчаются слѣдующіе выводы, формулирующіе эту обязанность доступнымъ для дѣтей образомъ.

„Учись ради успѣха въ борьбѣ за существованіе“.

„Учись ради пріобрѣтенія уваженія твоихъ собратьевъ“.

„Учись ради самоудовлетворенія, которое тебѣ доставляетъ знаніе“.

„Учись, чтобы быть въ состояніи дѣлать добро другимъ“.

Этихъ главнѣйшихъ пунктовъ для дѣтскаго возраста совершенно достаточно, по мнѣнію Адлера; и болѣе глубокое обсужденіе интеллектуальныхъ обязанностей человѣка должно быть оставлено до болѣе зрѣлаго также возраста учениковъ ¹⁾.

Въ связи съ основнымъ долгомъ пріобрѣтенія знанія Адлеръ касается и служащихъ ему подспорьемъ необходимыхъ свойствъ аккуратности, порядливости и исполнительности, напоминая ученикамъ, что отъ каждаго непрigотовленнаго урока или манкировки страдают не только они одни, но весь классъ, успѣхъ котораго зависитъ отъ общей дружной работы всѣхъ товарищей.

Намѣченнымъ путемъ разсматриваются въ книгѣ Адлера и всѣ другія доступныя дѣтскому возрасту стороны поведения человѣка, группирующіяся, какъ мы видѣли выше, въ обязанности, относящіяся къ личной физической жизни и личному усовершенствованію, и обязанности, касающіяся другихъ людей. При этомъ, хотя чувства сыновнія и братскія уже, предполагается, достаточно подчеркивать въ урокахъ начальной школы, тѣмъ не менѣе онъ еще разъ, для перехода къ новымъ отношеніямъ товарищества и школьной дисциплины, возвращается къ семейнымъ добродѣтелямъ,

¹⁾ Авторъ книги „Нравственное воспитаніе дѣтей“ общаетъ въ будущемъ продолженіе своей программы преподаванія этикъ въ примѣненіи къ возрасту юношей, для высшихъ учебныхъ заведеній.

такъ какъ, по его мнѣнію, всякій новый кругъ этическихъ понятій долженъ тѣсною связью вытекать изъ закрѣпленнаго ранѣе цикла правилъ поведенія. Ясное представленіе и добросовѣстное исполненіе обязанностей, налагаемыхъ на насъ однимъ возрастомъ, говорить Адлеръ, служатъ лучшей подготовкой для обязанностей слѣдующаго возраста; семейныя же добродѣтели лежатъ въ основѣ не только того поведенія, которое требуется въ школѣ, но и тѣхъ чувствъ, съ которыми мы должны относиться современемъ ко всѣмъ людямъ.

Задача школы, по мнѣнію Адлера, состоитъ въ томъ, чтобы, съ одной стороны, связать систему школьныхъ обязанностей съ обязанностями предыдущаго періода, съ другой стороны — приготовить ихъ морально къ послѣдующему періоду ихъ жизни. Школа является промежуточнымъ звеномъ между жизнью въ семьѣ и жизнью въ обществѣ и государствѣ; поэтому этическое образованіе въ народной средней школѣ для дѣтей достигающихъ пятнадцати—шестнадцати-лѣтняго возраста должно закончиться главой о гражданскихъ обязанностяхъ, которыя, впрочемъ, въ этомъ возрастѣ могутъ быть намѣчены лишь въ своихъ главныхъ чертахъ.

Во всѣхъ американскихъ училищахъ, особенно на ступени „грамматической“ школы, введены спеціальныя уроки „гражданственности“ („civics“); по мнѣнію Адлера, чрезчуръ преобладаетъ внѣшнее знакомство съ формами государства: отъ учениковъ требуется, чтобы они знали точно обязанности городского головы, столичнаго свѣта, законодательныхъ органовъ, условія избранія президента и т. д., и т. д., тогда какъ гораздо важнѣе было бы познакомить ихъ съ внутреннимъ духомъ политическихъ учреждений, съ великими идеями, лежащими въ основѣ государства. Въ недавнемъ прошломъ Соединенныхъ Штатовъ могутъ быть отмѣчены крупныя моменты сначала борьбы съ природой, затѣмъ образованія новыхъ государственныхъ формъ и, наконецъ, борьбы противъ рабства; для настоящаго же времени всячески должно быть внушено ребенку, что каждый истинный гражданинъ представляетъ своею личностью интересы государства, что онъ носить въ себѣ судьбу своего народа и долженъ дѣйствовать съ точки зрѣнія его общаго блага.

Доступнымъ примѣромъ значенія организаціи въ человѣческомъ обществѣ служить для учениковъ сама школа, предполагая, конечно, что въ ней царитъ атмосфера нравственности и порядка. Школьная дисциплина съ ея стѣсняющими произволь постановвленіями представляетъ, въ миниатюрѣ, картину государственной и общественной жизни съ ея законами и ограниченіями для личной воли въ пользу общаго блага.

Но еще лучшей иллюстраціей для условій человѣческаго общежитія является, по мнѣнію Адлера, дѣтская игра. Въ игрѣ, говоритъ онъ, дѣти приучаются повиноваться выбраннымъ ими вожакамъ, соблюдать правила игры, преслѣдовать всякое нарушеніе ихъ, въ видѣ ли насилія или обмана; они подчиняются волѣ большинства и приучаются добродушно сносить неудачу. Такого же мнѣнія, замѣтимъ кстати, относительно значенія общественныхъ игръ придерживаются англичане (см. напр., статью въ журналѣ „Educational Times“, за февраль 1889 г.). „Маленькій міръ площадки“, говорятъ они, „на которой играютъ дѣти, въ нѣкоторыхъ отношеніяхъ представляетъ несравненно лучшую подготовку къ настоящей жизни, чѣмъ классная комната. Въ игрѣ каждый ребенокъ узнаетъ, что онъ самъ своею ловкостью и находчивостью долженъ пробить себѣ дорогу и занять то мѣсто, какое ему подобаешь; съ другой стороны, онъ долженъ быть готовъ приносить свою долю пользы и участія для успѣха всей игры, иначе, его изъ нея выключать. Всякій долженъ идти туда, куда его назначаетъ вождь его партіи; ему хотѣлось бы фигурировать на первомъ планѣ, но онъ долженъ уступить это мѣсто болѣе ловкому товарищу, а самъ на посту, который, можетъ быть и не совсѣмъ ему приходится по душѣ, долженъ стараться сдѣлать все для успѣха своей партіи“.

Такимъ образомъ игра представляетъ столько же шансовъ для проявленія самостоятельности человѣка, какъ и для упражненія его въ общественныхъ добродѣтеляхъ. Вотъ почему и авторъ англійской статьи, и американецъ Адлеръ одинаково настаиваютъ на необходимости учителю принимать участіе въ играхъ своей школы, изъ-за чего не слѣдуетъ вовсе, чтобы непременно должно было пострадать его достоинство. Нигдѣ, какъ въ игрѣ не сказываются затаенныя свойства и недостатки ребенка: хитрость, трусость, лживость; и воспитатель имѣетъ массу случаевъ подмѣтить черты характера своихъ учениковъ, и слова, которыми онъ остановитъ

ребенка во время игры, произведутъ впечатлѣніе въ десять разъ большее, чѣмъ всякое увѣщеваніе его съ учительской кафедрой. Вообще, по мнѣнію Адлера, истинный воспитатель и школьный учитель должны всячески постараться завладѣть общественнымъ мнѣніемъ своихъ учениковъ, которое, къ сожалѣнію, обыкновенно дѣлитъ школу на два міра, рядомъ стоящіе, но совершенно другъ отъ друга обособленные — на міръ, къ которому учитель имѣетъ доступъ и на такой, изъ коего онъ исключенъ своими же учениками.

Мы не будемъ останавливаться на перечисленіи того нравственного матерьяла, который, по изложенію Адлера, доставляется на помощь урокамъ этики всѣми остальными школьными предметами, исторіей, литературой и т. д., и укажемъ лишь на то значеніе, которое онъ придаетъ, для укрѣпленія моральныхъ аксіомъ, заучиванію разныхъ изреченій великихъ людей, а также народныхъ поговорокъ послѣ тщательнаго обсуждения и разъясненія ихъ.

Въ довершеніе своего плана школьнаго преподаванія этики Адлеръ указываетъ на необходимость для преподавателя этого предмета строго изучать индивидуальность своихъ учениковъ, входя въ сношеніе для этой цѣли со всѣми другими преподавателями, а также съ родителями своихъ учениковъ для того, чтобы избѣгнуть черезчуръ общихъ поученій, неподходящихъ къ характеру отдѣльныхъ личностей.

Изученіе ребенка не только въ его физическихъ, но и въ нравственныхъ проявленіяхъ должно вообще, по мнѣнію Адлера, лежать на обязанности какъ наставниковъ, такъ и родителей. „Каждая мать“, говоритъ Адлеръ, „должна быть въ состояніи отвѣтить на слѣдующіе вопросы относительно своего ребенка: когда проявились въ немъ первые признаки моральнаго сознанія, въ чемъ они выразились, какими эмоціональными и интеллектуальными способностями обладаетъ ребенокъ въ разные періоды жизни и въ какомъ соотвѣтствіи находятся онѣ съ его моральнымъ состояніемъ, въ какой моментъ является на сцену совѣсть, какимъ дѣйствіямъ или явленіямъ прилагаетъ ребенокъ эпитеты: хорошій и дурной“. Такія наблюденія, вмѣстѣ съ изученіемъ дѣтей школьнаго возраста со стороны наставниковъ, способны были бы современнымъ, когда накопится обильный матерьялъ, дать научно-правильныя основанія для преподаванія морали, какъ самостоятельнаго и полезнаго школьнаго предмета.

III.

Клубъ юныхъ натуралистовъ.

Въ нашей печати такъ же, какъ и въ распоряженіяхъ учебнаго начальства, начинается въ послѣднее время все болѣе и болѣе сказываться интересъ къ естествознанію, какъ предмету школьнаго обученія. Въ виду этого намъ представляется небезъинтереснымъ познакомить читателей съ однимъ новымъ американскимъ учрежденіемъ, работающимъ именно въ этомъ направленіи.

Въ нѣдрахъ одного изъ высшихъ учебныхъ заведеній Соединенныхъ Штатовъ Сѣверной Америки, въ Корнельскомъ университетѣ города Итака, штата Нью-Йоркъ, образовался кружокъ людей, поставившихъ себѣ задачею черезъ посредство школъ развить въ странѣ интересъ къ изученію природы. Соотвѣтственно такимъ задачамъ, кружокъ этотъ носитъ названіе „Бюро изученія природы“ (Bureau of Nature Study). Конечною цѣлью такого изученія выставляется счастье и довольство американскихъ гражданъ; чтобы быть счастливымъ,—думаютъ устроители Бюро,—необходимо питать интересъ къ тому, что окружаетъ человѣка; надо умѣть полюбить растенія и животныхъ, и вообще природу, и тогда будешь любить свое отечество и будешь радоваться тому, что имѣешь счастье въ немъ жить. Такую любовь къ природѣ и къ своему отечеству члены Бюро, конечно, прежде всего стремятся развить среди юной Америки, между школьниками и школьницами, и съ этою цѣлью въ недавнее время разосланы были по всей странѣ обращенія „къ дорогимъ мальчикамъ и дѣвочкамъ“ (dear boys and girls), чтобы они приступили къ

изученію природы и въ этихъ видахъ образовали между собою „клубы юныхъ натуралистовъ“ („Junior naturalists Clubs“). Извѣстно, до какой степени въ Америкѣ распространенъ обычай образовывать союзы и общества для различныхъ цѣлей; такія общества основываются и среди дѣтей, и потому съ американской точки зрѣнія нисколько не удивительною является пропаганда такого новаго вида дѣтскихъ клубовъ. Денежныхъ затратъ со стороны дѣтей при исполненіи обязанностей членовъ клуба никакихъ не требуется. Правда, каждый членъ обязанъ аккуратно присылать черезъ казначея своего клуба въ Центральное Бюро Корнельскаго университета еженедѣльный взносъ, но взносъ этотъ состоитъ исключительно въ письменной работѣ или рисункѣ, касающемся какого-нибудь явленія въ природѣ. Вся организація клуба тѣмъ не менѣе, согласно инструкціямъ, также рассылаемымъ юнымъ натуралистамъ, нисколько не отличается отъ строгой организаціи обществъ и клубовъ взрослыхъ: точно такъ же избираются должностныя лица, — предсѣдатель, секретарь и казначей, — съ такою же торжественностью происходятъ засѣданія, и введена та же парламентская форма, которая имѣетъ мѣсто во всѣхъ американскихъ обществахъ. Вотъ какъ представляютъ себѣ руководители этого дѣла созданіе среди школьниковъ такого клуба юныхъ натуралистовъ.

Въ одно прекрасное утро Джимми Джонсъ пришелъ въ школу съ новымъ открытіемъ относительно сѣмянъ, напр., и способа ихъ распространенія, или съ новымъ наблюденіемъ относительно кузнечиковъ либо другихъ интересныхъ насекомыхъ и звѣрьковъ, однимъ словомъ, съ чѣмъ-нибудь, что было бы любопытно узнать и другимъ. Съ согласія учителя назначается сессія клуба, на что дается 5 или 10 минутъ времени. Заранѣе выбранный изъ самихъ же мальчиковъ президентъ встаетъ на кафедрѣ, стучитъ или звонитъ, призывая къ порядку, и объявляетъ, что засѣданіе открыто и что будетъ дѣлать докладъ такой-то. Въ обыкновенное время, въ засѣданіи клуба, докладчика зовутъ Яша или Яшка Джонсъ (Jim or Jimmie Jones), теперь же предсѣдательствующее лицо съ достоинствомъ называетъ его г. Яковъ Джонсъ (James Jones); докладчикъ, въ свою очередь, торжественно начинаетъ свое обращеніе словами: „Милостивые государи, г. президентъ и члены нашего клуба натуралистовъ“; точно такъ же всякій членъ, имѣющій что-нибудь ска-

затѣ, предварительно обращается къ предсѣдательствующему, вѣжливо называя его „г. президентъ“, и ведетъ рѣчь лишь послѣ того какъ послѣдній далъ ему слово. Такимъ образомъ съ юныхъ лѣтъ американскій гражданинъ приучается къ дисциплинѣ общественныхъ собраній.

Любопытны также даваемые юнымъ натуралистамъ совѣты относительно поведенія при выборѣ должностныхъ лицъ. Вотъ что читаемъ мы въ одномъ изъ писемъ Бюро къ мальчикамъ и дѣвочкамъ: „Выборное состязаніе должно вестись вами на дружественной ногѣ, но вы будете въ полномъ правѣ, если постараетесь обезпечить для вашего кандидата какъ можно больше голосовъ, лишь бы это дѣлалось честнымъ и справедливымъ способомъ. Если бы вы увидѣли какое-нибудь неправильное дѣйствіе, вы обязаны изобличить его, но вы должны вполнѣ быть увѣрены, прежде чѣмъ рѣшиться взвести на кого-либо обвиненіе. Если бы случилось, что ваша партія потерпитъ пораженіе, мы все-таки посовѣтовали бы вамъ принести ваши поздравленія усилѣннымъ кандидатамъ, заявляя имъ, что такъ какъ они сражались честно, то вы первые готовы оказать выбранной администраціи самую искреннюю и вѣрную поддержку и т. д.“

Къ аккуратной уплатѣ недѣльныхъ взносовъ, состоящихъ, какъ мы уже говорили, не въ чемъ иномъ, какъ въ регулярной корреспонденціи съ Бюро Корнельскаго университета, юные натуралисты поощряются выдачей послѣ представленія четырехъ письменныхъ взносовъ значка для ношенія на груди „въ качествѣ свидѣтельства“, какъ говорится въ инструкціи, „что обладателю значка присвоиваются все почести, принадлежащія по праву юному натуралисту“. Еще большимъ поощреніемъ является помѣщеніе наиболѣе удачныхъ „взносовъ“ въ издаваемыхъ при Бюро ежемѣсячныхъ листочкахъ *Junior Naturalist Monthly*. Подобныя сообщенія въ видѣ корреспонденціи съ „дядей Джономъ“ (dear uncle John), по имени главнаго руководителя Бюро для изученія природы, можно найти въ октябрьскомъ и ноябрьскомъ нумерахъ этого мѣсячнаго журнальчика *Юный Натуралистъ*. Кромѣ того, въ числѣ матерьяловъ, любезно доставляемыхъ намъ самимъ г. Спенсеромъ, имѣется рядъ подлинныхъ писемъ отъ дѣтей съ разныхъ концовъ Америки. Для разборки этихъ писемъ существуетъ въ Корнельскомъ университетѣ при Бюро для изученія природы цѣлый штатъ лицъ, специально занятыхъ

пріемомъ и оцѣнкой дѣтскихъ „взносовъ“ и всевозможными сношеніями съ членами „клубовъ натуралистовъ“. Кромѣ того, если кто-нибудь изъ школьниковъ имѣетъ какія-нибудь личныя недоразумѣнія или вопросы, онъ согласно съ инструкціей для организаціи клуба можетъ непосредственно обращаться къ этому самому дядѣ Джону. И дѣйствительно, въ дѣтскихъ письмахъ, образцы которыхъ намъ также присланы, мы встрѣчаемъ, кромѣ сообщенія требуемыхъ отъ дѣтей наблюденій, также и обращеніе съ вопросами по поводу ихъ наблюденій. Бюро изученія природы находится въ постоянномъ общеніи съ специалистами по естествознанію, благодаря которымъ въ состояніи оказывать дѣтямъ всестороннюю помощь въ ихъ изслѣдованіяхъ на тотъ случай, если бы они не могли найти должнаго указанія у своихъ преподавателей.

Патенты или хартіи (какъ они пышно названы американцами), которыя заготовлены при Бюро изученія природы для высылки образующимся въ школахъ клубамъ натуралистовъ, снабжены рисункомъ такого содержанія: съ правой стороны — башня бібліотеки Корнельскаго университета, обладающей широкими ресурсами по всеѣмъ отдѣламъ знанія; съ лѣвой — скромная сельская школа, надъ которой высится сидящая на деревѣ сова, — извѣстная эмблема познанія и мудрости. Между школой и университетомъ, въ видѣ стаи почтовыхъ голубей, изображенъ постоянный обмѣнъ писемъ, что и характеризуетъ нагляднымъ образомъ главнѣйшую дѣятельность этого любительнаго американскаго учрежденія. Недѣльный оборотъ корреспонденціи Корнельскаго Бюро достигалъ еще въ прошломъ году, судя по его отчетамъ, свыше 1.200 писемъ, а число справокъ и инструкцій, доставленныхъ корреспондентамъ за весь 1899 годъ, составляетъ цифру въ 80.000.

Не слѣдуетъ думать, однако, чтобы вся эта пропаганда Корнельскаго университета велась помимо преподавательскаго персонала школы. Дѣятельность Бюро изученія природы началась съ того, что оно постаралось заручиться участіемъ американскихъ учительницъ и учителей, и прежде, чѣмъ были разосланы вышеупомянутыя циркулярныя письма къ мальчикамъ и дѣвочкамъ, въ школахъ получились воззванія по адресу „dear teacher“ (въ буквальномъ переводѣ — дорогой учитель), отъ котораго Бюро и ожидало главнѣйшаго содѣйствія своимъ задачамъ. Въ одномъ изъ такихъ воззваній

предлагается преподавателю сдѣлать попытку устроить клуб юныхъ натуралистовъ между его учениками въ надеждѣ, что онъ будетъ сторицею вознагражденъ за трудъ, который потребуется на такое устройство. Засѣданія клуба юныхъ натуралистовъ, по идеѣ учредителей, какъ мы уже сказали, происходятъ въ самой школѣ съ согласія учащаго и въ назначенное имъ время; кромѣ того, какъ видно, напримѣръ, изъ одного письма къ ученикамъ, тотъ, кто не счумѣлъ заслужить одобреніе преподавателя, можетъ быть лишень права участія въ клубѣ, и вообще въ него допускаются лишь дѣти, хорошо себя зарекомендовавшія (pupils of good standing). Отъ учителя зависитя организація прогулокъ и экскурсій съ цѣлью изученія природы, и къ учителю дѣти обращаются за свѣдѣніями относительно содержанія разныхъ растений и животныхъ, составленія коллекцій и т. п. Хотя Бюро, какъ уже сказано, беретъ на себя доставленіе всякихъ научныхъ свѣдѣній, отнюдь не ожидая, какъ не разъ считаетъ долгомъ оговориться, найти въ преподавателѣ готовую энциклопедію всѣхъ знаній по естественной исторіи, тѣмъ не менѣе общая организація дѣла такъ же, какъ и направленіе въ желательную сторону работъ клуба, естественно возлагается главнымъ образомъ на попеченіе преподавателей.

Какимъ же, спрашивается, является въ глазахъ Центральнаго Бюро направленіе, желательное для занятій клуба юныхъ натуралистовъ?.. На это мы имѣемъ прямое указаніе въ одномъ изъ обращеній къ американскимъ учительницамъ и учителямъ: „Мы не поощряемъ васъ“, говорится въ этомъ обращеніи (отъ 6-го ноября нынѣшняго года), „чтобы вы вели учениковъ въ направленіи классификаціи или опредѣленіи желаемыхъ предметовъ, а предпочитаемъ, чтобы вы дали такой ходъ ихъ занятіямъ, благодаря которому они познали бы мудрость устройства всего живущаго въ природѣ, цѣлесообразность и приспособленность органовъ, непогрѣшимость животнаго инстинкта, связь между міромъ животныхъ и растений и т. д., и т. д.“. Сообразно отмѣченной нами раньше главной цѣли Бюро изученія природы, оно и отъ учителей ожидаетъ главнымъ образомъ воздѣйствія на учениковъ въ смыслѣ возбужденія любви и интереса къ природѣ: „Снабдите своихъ учениковъ энтузіазмомъ къ ихъ занятіямъ“, говорить оно преподавателямъ, „и предоставьте техническую

сторону доставленія имъ научныхъ свѣдѣній намъ, руководителямъ Бюро!

Но любить природу невозможно, не имѣя съ ней общенія, и поэтому во всѣхъ своихъ инструкціяхъ, журналахъ и обращеніяхъ къ ученикамъ и учителямъ описываемое нами Бюро всячески старается обратить вниманіе на необходимость непосредственнаго со стороны дѣтей наблюденія природы. „Молодому человѣку“, говоритъ журналъ „Юный Натуралистъ“, за октябрь 1900 г., „не такъ легко сдѣлаться хорошимъ наблюдателемъ, но онъ долженъ неминуемо имъ сдѣлаться, если захочетъ съ успѣхомъ изучать явленія природы... Разсматривайте тщательно самыя обыкновенныя предметы, которые вы часто видите, и записывайте все, что интересуесть васъ или возбуждаетъ въ васъ недоумѣніе“... „Всѣ истинныя натуралисты такъ дѣлаютъ“, говорится для поученія и поощренія юныхъ естествоиспытателей. Журнальчикъ, издаваемый Корнельскимъ Бюро, въ свое содержаніе включаетъ большею частью не законченное описаніе нѣкоторыхъ явленій, а лишь начальныя факты, заинтересовывающіе и толкающіе къ наблюденію; для обезпеченія послѣднихъ, въ свою очередь, помѣщаются совѣты относительно способовъ нахождения и сохраненія въ живомъ видѣ растений, насѣкомыхъ или иныхъ животныхъ; такъ, напр., кузнечика ученики имѣютъ возможность наблюдать, посадивши его согласно указаніямъ, которыя мы находимъ въ одномъ изъ нумеровъ „Юнаго Натуралиста“, въ горшокъ, наполненный травой и прикрытый ламповымъ стекломъ, выходъ изъ котораго заграждается кисейкой, обвязанной по его верхушкѣ. Для наблюденія надъ листоѣдомъ рекомендуется найти листы съ личинками этого насѣкомаго, послѣ чего, оставивши эти листы на самомъ растеніи, обвязать ихъ маленькимъ мѣшечкомъ изъ кисеи или марли и дожидаться выхода изъ нихъ жучковъ, которымъ и нельзя будетъ вылетать изъ огражденнаго такимъ образомъ пространства. Съ помощью даннаго приѣма ученику предлагается, на основаніи собственныхъ наблюденій, отвѣтить на цѣлый рядъ намѣчаемыхъ вопросовъ касательно продолжительности метаморфозы листоѣда, условій его питанія, его распространенности и т. д., и т. д. Точно такъ же, путемъ непосредственнаго наблюденія надъ кузнечиками, сохраняемыми вышеуказаннымъ способомъ, члены клуба юныхъ нату-

ралистовъ приглашаются сами изслѣдовать происхождение специфическаго звука, присущаго этимъ насѣкомымъ.

Настолько усиленно поощряется самостоятельность учениковъ въ изученіи природы, что въ числѣ „взносозъ“, удостоиваемыхъ напечатанія, преимущество отдается такимъ сообщеніямъ, въ которыхъ ученикъ не знаетъ даже названія предмета, имъ описываемаго, а слѣдовательно не могъ нигдѣ заимствовать своего описанія. „Мы гордимся нашимъ юнымъ натуралистомъ“, говорится, напр., по поводу напечатаннаго „взноса“ мальчика, который не полѣнился самъ дойти до причины страннаго звука, раздавагоса въ древесной вѣткѣ, которую онъ случайно толкнулъ ногой. Рассмотрѣвъ вѣтку, какъ онъ сообщаетъ въ своемъ письмѣ, онъ нашелъ какое-то насѣкомое, которое подвергнувъ всестороннему осмотру, настолько точному, что Бюро по его описанію могло определить, какое насѣкомое было найдено даннымъ мальчикомъ, и могло сообщить ему, что онъ наткнулся на такъ называемую „сонную цикаду“.

Такая самостоятельность въ наблюденіи и описаніи видѣннаго строго оберегается устроителями клуба юныхъ натуралистовъ. „Мы сильно боимся“, говорится въ журнальчикѣ для нихъ, „что многіе изъ васъ, нашихъ корреспондентовъ, пришлютъ намъ не отчеты о своихъ собственныхъ наблюденіяхъ, а постараются наполнить письма фактами, которые они узнали отъ другихъ. Между тѣмъ, намъ бы хотѣлось, чтобы вы писали то, что сами думаете и что сами видѣли. Нѣсколько строкъ о томъ, что лично заинтересовало васъ въ природѣ, дорожке намъ, чѣмъ цѣлыя страницы вычитанныхъ наблюденій“. Опѣнка дѣтскихъ „взносозъ“, — какъ объявляется въ инструкціи для организациіи клуба юныхъ натуралистовъ, „будетъ основываться не на степеніи начитанности корреспондента, а на томъ, насколько онъ умѣетъ самъ, своими словами (или рисункомъ) изобразить то, что онъ видѣлъ“. Очень часто рядомъ съ письменнымъ сообщеніемъ юный натуралистъ приглашается прислать въ Бюро выведенныхъ имъ самимъ насѣкомыхъ (напримѣръ, листоѣдовъ, очутившихся въ рукахъ дѣтей при вышеописанныхъ приемахъ для ихъ наблюденія); съ этой цѣлью въ одномъ изъ номеровъ журнальчика подробно указываются даже способы упаковки и отправки по почтѣ пакетовъ съ живыми насѣкомыми. Вообще участіе въ клубахъ юныхъ натуралистовъ требуетъ

отъ дѣтей постояннаго проявленія самодѣятельности и сопряжено не только съ умственной, но и съ физической работой. Чтобы быть достойнымъ членомъ подобнаго клуба, дѣти должны нести извѣстный трудъ не только по собиранію растений, но и по разведенію ихъ и подготовкѣ для нихъ почвы. Съ этою цѣлью въ руководство юныхъ натуралистовъ составлена брошюра, на примѣръ, для посадки луковичныхъ растений, — парциссовъ, крокуса, тюльпановъ, гіацинтовъ и т. д., и въ качествѣ поощренія къ такой работѣ разсылаются даже фотографіи тѣхъ школъ, гдѣ они дали уже видимые результаты. Благодаря такимъ посадкамъ невзрачные часто школьные дворы обращаются въ хорошенькіе садики, и это создается цѣликомъ руками самихъ дѣтей. Такъ, въ одномъ изъ циркуляровъ Бюро сообщается примѣръ школы, гдѣ даже вся подготовительная къ посадкамъ работа была исполнена не кѣмъ инымъ, какъ школьниками и школьницами: мальчики издалека таскали землю, нужную для клумбъ, а дѣвочки въ это время дружной артелью очищали дворъ отъ мусора. Въ другой школѣ точно такъ же, по заявленію учительницы, всѣ работы по устройству садика, начиная съ копанія земли, были произведены самими ученицами и учениками.

Въ результатѣ всѣхъ этихъ работъ по изученію природы должно получиться, по убѣжденію представителей Центральнаго Бюро, благотворное воздѣйствіе и на другіе учебные предметы, которые отнюдь не проиграютъ отъ времени, потраченнаго на вышеозначенныя работы, а напротивъ — выиграютъ. Такъ, на примѣръ, всѣмъ извѣстно, что однимъ изъ самыхъ трудныхъ занятій для дѣтей является обыкновенно писаніе сочиненій или такъ называемыхъ изложеній. „Между тѣмъ этого не должно бы быть“, говоритъ Бюро, „если бы дѣти всегда имѣли что сказать; естественно-историческія наблюденія и дадутъ имъ тему, достаточно интересную для того, чтобы они перестали придумывать, что бы имъ написать, а лишь задумывались бы надъ тѣмъ, какъ лучше написать“...

Поступающія въ качествѣ недѣльныхъ „взносовъ“ дѣтскія письма, часто съ весьма оригинальными, хотя и наивно высказанными замѣчаніями, лучше всего свидѣтельствуютъ о томъ, что на самомъ дѣлѣ самостоятельныя наблюденія и работы по изученію природы развязали языкъ юнымъ школьникамъ

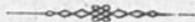
и школьницамъ, а отзывы учительницъ, приводимые Центральнымъ Бюро, подтверждаютъ оживленіе и облегченіе письменныхъ упражненій въ школахъ, принявшихъ на себя устройство клубовъ юныхъ натуралистовъ.

Такое же оживленіе получили отъ изученія природы и уроки рисованія, въ которыхъ дѣти стали наперерывъ изображать для своихъ „взносомъ“ растенія, подвергаемыя наблюденію, насѣкомыхъ и т. д., однимъ словомъ исполнять рисунки въ родѣ тѣхъ, которые присланы были отъ американскихъ школъ на нынѣшнюю Парижскую выставку въ огромномъ количествѣ. Мы не говоримъ уже о томъ оживляющемъ дѣйствиіи, какое получается для всѣхъ вообще занятій отъ антрактовъ, періодически допускаемыхъ учителями для засѣданій клуба, а еще больше отъ предшествующихъ имъ прогулокъ или экскурсій, во время которыхъ добывается матерьялъ для нихъ.

Не на этомъ одномъ, однако, останавливаются задачи, преслѣдуемыя Корнельскимъ Бюро изученія природы. Подобно тому какъ учрежденіемъ праздника древопосаженія (получившимъ извѣстность и даже примѣненіе и въ нашемъ отечествѣ) Америка преслѣдовала кромѣ педагогическихъ цѣлей еще цѣли экономическія, — улучшеніе сельскаго хозяйства, — подобно этому пропаганда изученія природы въ школахъ и развитіе любви къ ней между дѣтьми въ основѣ своей имѣетъ также отчасти экономическую цѣль поддержанія сельскаго хозяйства страны. Злобою дня въ Америкѣ является, одинаково съ другими странами, опустѣніе деревни и перекочевка населенія въ городъ. Въ борьбѣ съ этимъ явленіемъ, дѣятельность Бюро изученія природы составляетъ часть общей дѣятельности Корнельскаго университета или, точнѣе, его *земледѣльческаго отдѣленія*, работающаго въ пользу поддержанія интереса къ сельской жизни и сельскому хозяйству. Какъ пишетъ мнѣ одинъ изъ главныхъ руководителей этой дѣятельности, вышеупомянутый г. Спенсеръ, или — для дѣтей — дядя Джонъ, ими избранъ именно описанный нами путь для пропаганды сельско-хозяйственныхъ интересовъ взаимно въ введеніи прямого обученія земледѣлію, какъ это дѣлается въ другихъ государствахъ (тутъ, очевидно, разумѣется примѣръ Франціи, и отчасти, можетъ быть, Россіи, если только американцы съ нашими школами достаточно знакомы).

Оригинальность этого пути косвеннаго достиженія тѣхъ

же цѣлей, къ коимъ въ другихъ странахъ стремятся путемъ непосредственныхъ узаконеній, и заставила насъ сдѣлать данное сообщеніе объ этомъ новомъ американскомъ учрежденіи, тѣмъ болѣе, что, какъ указано въ началѣ нашей статьи, съ нимъ совпадаетъ стремленіе и у насъ къ развитію школьнаго естествознанія, отъ котораго точно такъ же, надо думать, должны выиграть косвенно и интересы русскаго земледѣлія.





2011109003