Годъ XXVII. ФЕВРАЛЬ. № 2.

ВѢСТНИКЪ ВОСПИТАНІЯ.

НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫЙ ЖУРНАЛЪ,

ИЗДАВАЕМЫЙ

подъ редакціей д-ра Н. Ф. Михайлова.

МОСКВА.
Товарищества И. Н. Кушнеревъ и К°.
собствен. домъ.

СОДЕРЖАНІЕ.

Стран.

1. Задачи и методы народной школы. (Окончаніе). Прив.-доц. **П. Блонскаго** . . . . . 1— 35
2. Новыя перемѣны въ постановкѣ преподаванія исторіи. **С—ва** . . . . . 36—58
3. О „дѣтскихъ садахъ" въ Россіи. **Н. П.** . . . . . 59—74
4. Школа Монтессори въ теоріи и на практикѣ. **А. Шубертъ** . . . . . 75—105
5. Къ психологіи дѣтской игры въ куклы. **К. Корнилова** . . . . . 106—130
6. Сельская школа и война. **Ю. Я. Ярошевичъ** . . . 131—158
7. Мѣсто картинки въ дѣтской книгѣ. **В. Мурзаева** . 159—173
8. О допустимости для учащихся игры въ футболъ. Д-ра **В. В. Гориневскаго** . . . . . 174—187
9. Материнство въ бельгійской литературѣ. **М. Веселовской** . . . . . 188—209
10. Критика и библіографія. С. А. Ананьинъ. Интересъ по ученію современной психологіи и педагогики. Прив.-доц. **М. М. Рубинштейна.**—Педагогическія воззрѣнія Платона и Аристотеля, пер. С. В. Меликовой и проф. С. А. Жебелева. **Его же.**—Д-ръ Георгъ Кершенштейнеръ, Развитіе художественнаго творчества ребенка, пер. съ нѣм. С. А. Левитскаго. **И. Соловьева.**—Г. Шарельманъ, Въ лабораторіи народнаго учителя, пер. С. В. Розенблатъ. **Г. Р.** — Л. Струнина, Грамматика въ начальной школѣ по принципу самодѣятельности. **И. Соловьева.** — А. Е. Прѣсняковъ, Русская исторія. **Вл. Сыроѣчковскаго.** — Книга для чтенія по русской исторіи, части II и III. **Г. Пригоровскаго.**—Начальное землевѣдѣніе, сост. А. Ященко. **А. Борзова.**—Н. А. Бушъ, Общій курсъ ботаники. **В. Капелькина.**—Природа, вып. 1, 2 и 3, сост. О. Марковская. **В. Брунстъ.**—Александръ Зачиняевъ, „Зла-

Стран.

тоцвѣтъ", ч. IV, кн. I. **Ю. Веселовскаго.**—Французскія дѣти и война. **Его же.**—Отчетъ о дѣятельности харьковскаго педагогическаго общества за 1914—15 г. **Е. Звягинцева.**—Совѣщаніе дѣятелей по нар. образ. при Саратовской губ. зем. управѣ; Совѣщаніе при петроградской губ. зем. управѣ по статистикѣ народнаго образованія. **Его же.**—Жизнь и дѣятельность нижегородскаго учительскаго института, третій годъ и четвертый годъ. **Его же.**—И. В. Владиславлевъ, Что читать, вып. II. **Х.—Г.**—А. И. Лебедевъ, Дѣтская и народная литература, вып. 2-ой, 3-ье перераб. изд. **Ея же.**—Книги и брошюры, поступившія въ редакцію . . . . . 1—52

11. Хроника. Изъ хроники народнаго образованія. Городской народный университетъ въ гг. Нижнемъ и Томскѣ. Проектъ университета въ Саратовѣ. Циркуляръ гр. П. Н. Игнатьева о развитіи культурно-просвѣтительной дѣятельности. Курсы по подготовкѣ спеціалистовъ внѣшкольнаго образованія. Народные учителя изъ чиновъ, неспособныхъ къ военной службѣ. Объ экзаменахъ въ народной школѣ. **Е. Звягинцева.**—Изъ жизни средней школы. Введеніе въ среднія школы военнаго строя. Отмѣна выпускныхъ и переводныхъ экзаменовъ. **Р. Г.**—О семестровой системѣ въ средней школѣ. **Ф. Чембулова.**—Третій всероссійскій съѣздъ по экспериментальной педагогикѣ. **И. Соловьева.**—Курсы по библіотечному дѣлу . . . . . 53—115

12. Объявленія . . . . . I—IV

Задачи и методы народной школы.

(Окончаніе [1]).

VIII.

Генетическій методъ, какъ единственный способъ органическаго сознанія дѣтей.

Итакъ, мы изложили уже методъ и предметъ народной школы: методъ — логическое мышленіе, предметъ — человѣческая жизнь. При этомъ учитель въ нашей школѣ — не учитель въ обычномъ смыслѣ этого слова, но лишь руководитель и спутникъ: онъ руководитъ *собственными* изслѣдованіями дѣтей, онъ спутникъ *ихъ* путешествій въ человѣческую жизнь. Неестественно, если учитель, болѣе знающій старшій, устраняется отъ руководства слабыми умами малознающихъ дѣтей, но такъ же неестественно, если въ классѣ работаетъ, учитъ учитель, а дѣти пассивны.

Но при руководствѣ учителя, конечно, его представленіе объ идеалѣ играетъ огромную роль. Вѣдь именно онъ намѣчаетъ цѣль, которую дѣти, подъ его руководствомъ, достигаютъ своими силами. Однако нужно, чтобы его цѣль соотвѣтствовала дѣтскимъ силамъ. Нужно, чтобы та истина, къ открытію которой учитель наставляетъ дѣтей, была доступная дѣтямъ истина. И, мнѣ кажется, современное обученіе—сплошное нарушеніе этого правила. Дѣло въ томъ, что наша истина, истина взро-

---

[1]) Январь, стр. 1—36.

слыхъ людей, не есть истина для ребенка; наша истина его умомъ не пріемлется, онъ можетъ ее заучить, но не въ состояніи ее осознать; истина ребенка—иная истина.

Міръ для ребенка и міръ для ученаго — совершенно различныя вещи. Нашъ міръ — міръ атомовъ и движущейся земли, огромныхъ небесныхъ свѣтилъ и безконечнаго неба; нашъ міръ—созданіе нашей критической мысли. Міръ же ребенка—непосредственно воспринимаемая дѣйствительность. Соотвѣтственно этому наша истина — истина мышленія, мысль, лишенная противорѣчій; а истина ребенка — то, что онъ воспринимаетъ. Поэтому все то, что узнаетъ ребенокъ о вселенной и природѣ изъ *нашей* науки, чуждо ему, мертво для него. Такъ, напримѣръ, когда мы говоримъ ребенку, что земля кругла и движется вокругъ солнца, онъ можетъ повѣрить нашему внушенію, онъ можетъ научиться «толковымъ тономъ» (какъ стараются учителя поставить голосъ ученика такъ, чтобы получалась иллюзія разсуждающаго человѣка!) отвѣчать заученныя слова учителя или учебника, но онъ этого не понимаетъ, это не живая для него истина. Всякія карты и глобусы лишь дѣлаютъ внушеніе учителя болѣе сильнымъ, но цѣны логическаго доказательства у нихъ нѣтъ. Возьмите глобусы, замѣните шары призмами, скажите ребенку, что земля продвигается скачками, скажите ему любую нелѣпость, за неусвоеніе которой, онъ знаетъ, вы будете карать его, и онъ этому будетъ вѣрить. Выражаясь рѣзко, мы, учителя, дрессировщики, гипнотизеры, а ученикъ—попугай, загипнотизированный авторитетомъ автоматъ. И какъ ни трагично это для нашей мысли, но часто и для насъ, взрослыхъ, міръ — то, что внушилъ намъ воспитывающій авторитетъ и во что мы вѣримъ, и каждая попытка усомниться въ этомъ внушеніи является новой эпохой научнаго творчества. И до тѣхъ поръ, пока будемъ давать ребенку нашу науку, нашу истину, школьное обученіе будетъ внушеніемъ, а не развитіемъ собственной мысли ученика.

Да и вообще мы слишкомъ далеко отошли отъ дѣтей. Наша поэзія, наши вѣрованія, наше искусство также не для дѣтей. Балталонъ правильно писалъ о краснощекомъ мальчуганѣ, отвѣчающемъ «съ чувствомъ» учителю: «Когда волнуется желтѣющая нива и дремлетъ листъ при шумѣ вѣтерка... Тогда смиряется души моей тревога, расходятся морщины на челѣ». Неудивительно, что наше объяснительное чтеніе и до сихъ поръ не идетъ дальше объясненія непонятныхъ словъ и выдѣленія трафаретнаго плана. Чуть ли не во всѣхъ дѣтскихъ хрестоматіяхъ сейчасъ встрѣчается картина Саврасова «Грачи прилетѣли», но, мнѣ кажется, не только дѣтямъ, но и половинѣ учителей художественная цѣнность этой замѣчательной картины настроенія неясна; классная же бесѣда о ней — избитое «описаніе наступленія весны». А въ области религіи мы или внушаемъ ребенку отвлеченнѣйшіе догматы и тончайшую символику, или мечтаемъ объ интерконфессіональномъ обученіи, т.-е. о внушеніи ребенку естественной религіи, этой дочери ультрарацiоналистической эпохи Просвѣщенія.

Ребенокъ есть существо развивающееся, и воспитаніе есть развитіе. Развитіе — опредѣленный процессъ, имѣющій исходную точку и цѣль. Цѣль воспитанія—развитіе мысли ребенка, исходная же точка—его наличное сознаніе, болѣе близкое къ сознанію дикаря, нежели къ нашему. И наша ошибка въ томъ состоитъ, что, поглощенные вопросомъ о цѣли воспитанія, мы забыли, изъ чего должны исходить. Обучать ребенка—это значитъ не давать ему нашей истины, но развивать его собственную истину до нашей, иными словами, не навязывать ему нашего міра, созданнаго нашей мыслью, но помогать ему перерабатывать мыслью непосредственно очевидный чувственный міръ.

То, что я предлагаю, носитъ въ педагогикѣ опредѣленное названіе: это — генетическій методъ. Ребенокъ какъ бы повторяетъ исторію, генезисъ науки. Все время

ребенокъ пріучается къ тому, чтобы мыслью провѣрять данныя своихъ воспріятій, иными словами, открывать или создавать міръ такъ, какъ строила его наука. Наши уроки — рядъ открытій, дѣлаемыхъ ребенкомъ, и это то единственное, что дѣйствительно можетъ сдѣлать нашу истину живой, пережитой и осознанной для ребенка истиной.

Конечно, не надо слишкомъ увлекаться. Ребенокъ далеко отстоитъ отъ насъ, но все же онъ растетъ среди насъ, и въ его душѣ есть много прорывовъ въ современность. Исторія развитія его ума—копія исторіи развитія ума человѣчества, но копія смутная, неясная, съ массой пробѣловъ и искаженій, съ массой вставокъ изъ современнаго сознанія. Поэтому надо бояться утрировки въ генетическомъ методѣ, и пользоваться имъ слѣдуетъ лишь въ томъ, правда, очень частомъ случаѣ, если наша истина дѣйствительно далека отъ наивнаго сознанія. Кромѣ того, переработка мыслью данныхъ непосредственнаго воспріятія не должна начинаться слишкомъ рано, но лишь тогда, когда логическая мысль ребенка отчасти уже созрѣла, т.-е. приблизительно во 2-й половинѣ школьнаго курса, а до тѣхъ поръ пусть ребенокъ хорошенько успѣетъ разобраться въ своихъ воспріятіяхъ.

Но, могутъ возразить, не означаетъ ли подобный методъ укрѣпленія ученика въ его ошибочномъ мнѣніи? Неужели мы будемъ поощрять ученика въ его ошибочныхъ взглядахъ съ тѣмъ, чтобы впослѣдствіи переучивать его? И что въ концѣ-концовъ получится въ головѣ ребенка? Не проще ли открыть ему сразу истинную точку зрѣнія? Мнѣ кажется, подобныя возраженія основаны на недостаточно ясномъ пониманіи, что такое истина. Однако лучше будетъ разъяснить наши недоумѣнія посредствомъ конкретнаго примѣра.

Въ началѣ школьнаго курса мы наблюдаемъ видимое нами небо такъ, какъ воспринимаемъ его, т.-е. какъ не-

бесный сводъ. Время отъ времени мы слѣдимъ за движеніемъ солнца; мы научаемся называть звѣзды и узнаемъ главнѣйшія ихъ движенія. Словомъ, у насъ образуется нѣчто въ родѣ первобытной астрономіи, и въ то же время мы постепенно создаемъ небесный глобусъ. Исторія географіи, напримѣръ, путешествіе Магеллана и рядъ разсказовъ другихъ путешественниковъ, внушаетъ намъ мысль о земномъ глобусѣ: земля—шаръ. Въ тотъ моментъ, когда ребенокъ понялъ иллюзію, состоящую въ преуменьшеніи размѣровъ отдаленныхъ предметовъ, воображаемое воздушное путешествіе дастъ ему взглядъ на земной шаръ, какъ на небесное тѣло. Теперь перенесемъ все съ небеснаго глобуса на земной, и мы станемъ понимать послѣдній, ибо его круги — проекція найденныхъ на небѣ. Такимъ образомъ, мы уже подходимъ отъ Птоломеевой системы къ Коперниковой: земля, небесный шаръ, вращается, ея движеніе аналогично движенію Венеры. Шагъ за шагомъ, съ помощью самыхъ первобытныхъ приборовъ, слѣдя за небомъ и движеніями солнца, луны и Венеры, мы перерабатываемъ нашу картину міра.

Мы не пишемъ здѣсь методики космографіи [1]). Мы хотимъ лишь указать на то, что въ эти три періода своего обученія ребенокъ ни разу не уклонился отъ истины. Но первая истина — небесный сводъ съ движущимися свѣтилами и неподвижный горизонтъ — истина непосредственнаго воспріятія, которою живемъ и мы, взрослые, въ нашей повседневной жизни. И только тотъ, кто хорошо разобрался въ этой истинѣ, можетъ овладѣть второй истиной—истиной земныхъ путешественниковъ. Ясно, конечно, что кто не знаетъ небеснаго глобуса, тотъ не пойметъ земного. И точно такъ же лишь тотъ, кто знаетъ движенія свѣтилъ, пойметъ движеніе земли, истину небесныхъ путешественниковъ. Усвоеніе предшествующей

---

[1]) См. подробнѣе у Вильмана: Дидактика, какъ теорія образованія, т. II, § 72, 7.

истины есть conditio sine qua non живой послѣдующей истины, и всѣ эти истины—истины, но лишь съ различныхъ точекъ зрѣнія. Все дѣло клонится не къ тому, чтобы запутаться, но, наоборотъ, упростить, т.-е. создать однообразную картину міра, помѣстить и землю на небо. Итакъ, мы не будемъ разучивать ученика, онъ будетъ лишь прогрессировать въ расширеніи своей точки зрѣнія.

Генетическій методъ мало извѣстенъ въ Россіи, тогда какъ въ Америкѣ и Германіи онъ имѣетъ много горячихъ приверженцевъ [1]). Поэтому слѣдующія строки покажутся читателю, быть можетъ, еще болѣе странными. Я утверждаю, что наши вѣрованія, литература и искусство слишкомъ далеко отстоятъ отъ психологіи деревенскаго ребенка. Его душа живетъ, скорѣе всего, въ старинѣ. Вотъ почему и надо дать ему въ руки старинную религію, литературу и искусство. Вѣдь это нелѣпо же: знать утвержденія психологовъ, что дѣтское искусство близко къ примитивному искусству, и навязывать ребенку современную живопись, не знакомя его съ примитивной, въ которой и мы сами находимъ столько красоты. Хотя ссылка на личный опытъ мало убѣдительна, но все же укажу, что я неоднократно видалъ, какъ еще непосредственный ребенокъ до неузнаваемости измѣнялся, когда ему случалось разсматривать примитивы.

Въ литературѣ мы уже отчасти генетисты, когда знакомимъ дѣтей съ сказками и народными пѣснями. Но будемъ послѣдовательными: введемъ апокрифы, легенды, житія святыхъ, средневѣковыя и старорусскія повѣсти (въ предѣлахъ доступности и въ переводѣ, но не въ пересказѣ, на современный литературный языкъ), и, вмѣсто «дѣтскихъ пье-

---

[1]) Къ приверженцамъ генетическаго метода принадлежатъ Кантъ, Фребель, гербартіанцы, Спенсеръ, Контъ, Дьюи, Болдвинъ и мн. др. Уже давно чувствуется потребность въ популяризаціи идей генетической психологіи среди русской публики, хотя бы посредствомъ переводной литературы, напр., „Sudd, Genetic Psychology for Teachers (пока можно рекомендовать книгу Чемберлэна, Дитя, т. I—II).

сокъ», введемъ мистеріи, вертепную драму и петрушку. Дайте въ руки ребенку апокрифы и житія святыхъ, и вы увидите, что ребенка не оторвать отъ этихъ книгъ; Бова-королевичъ и Еруслан Лазаревичъ воспитывали Пушкина; отъ рождественской звѣзды и петрушки дѣтскіе глазенки горятъ. Или вы этого не видите? А старинныя космографіи, описаніе индійскаго царства или паломничество въ Іерусалимъ? А лѣтописи и даже слово о полку Игоревѣ (съ нѣкоторыми выпусками)? [1]) Я своими глазами видалъ слезы на глазахъ 7-милѣтняго ребенка, когда ему читали это слово, и любой учитель исторіи вамъ скажетъ, какъ врѣзываются въ память ребенка разсказы лѣтописца. Мы заставляемъ сейчасъ гимназистовъ въ среднихъ классахъ читать то, что уже умерло для нихъ, и тѣмъ самымъ томимъ ихъ, но старинную допетровскую русскую литературу надо читать гораздо раньше: творчество народа-ребенка—для ученика-ребенка. Прологи увлекали Льва Толстого и Лѣскова, народныя повѣсти воспитали Пушкина и Гоголя, житія святыхъ даютъ ребенку самый высокій нравственный идеалъ, — идеалъ высшаго совершенства, святости. Намъ не покажется, послѣ сказаннаго выше объ астрономіи, парадоксомъ утвержденіе, что старинныя космографіи — прекрасная подготовка къ тому, чтобы ребенокъ усвоилъ современные взгляды не только устами, но и на самомъ дѣлѣ. Но все же возраженія возможны: не хлынетъ ли въ душу ребенка, вмѣстѣ съ старинными книжками, и отравляющая эту душу волна старинныхъ суевѣрій, предразсудковъ и аскетизма? Не смутятъ ли миръ ребенка суровыя фигуры подвижниковъ? Не слишкомъ ли много демонологіи? Не слишкомъ ли невысокой является мораль этихъ книжекъ? Какое раціоналистическое ханжество мнѣ слышится въ этихъ словахъ!

---

[1]) И лѣтописи и Слово о полку Игоревѣ Ушинскій ввелъ въ свой „Дѣтскій Міръ“, а его „Родное Слово“ почти сплошь народная словесность.

Нравственная высота святости очевидна, и идеалъ христіанства—самый возвышенный. По крайней мѣрѣ, идеалы многихъ изъ современныхъ педагоговъ несравненно ниже. Кѣмъ будетъ ребенокъ, воспитанный по теоріи естественныхъ послѣдствій, какъ не искусникомъ жить согласно заповѣди: «дѣлай все, за что тебя не ждетъ непріятная расплата»? Кто воспитанникъ Кершенштейнера, какъ не спица въ колесѣ германскаго государства? Не проникъ ли духъ «американизма» и въ американскую педагогику? И не выше ли всего этого, съ нравственной точки зрѣнія, самоотверженное стремленіе ребенка подражать Христу и приблизиться къ святой жизни? Что же касается демонологіи, то ее всегда возможно избѣжать въ тѣхъ дозахъ, когда она дѣйствительно вредна, а не quand-même, когда она изъ конкретнаго воплощенія злого начала становится пугающимъ ребенка суевѣріемъ. Современная же педагогика, съ ея возведеніемъ въ аксіому отрицанія пугающихъ нѣжную душу ребенка разсказовъ, должна, во имя послѣдовательности, запретить дѣтямъ читать сказки Гоголя (какъ это нѣкоторыми блюстителями дѣтской литературы и дѣлалось) и нѣкоторыя изъ лучшихъ сказокъ Л. Толстого.

Итакъ, мы должны при обученіи ребенка все время помнить, что дѣтское сознаніе ближе къ народу и старинѣ, нежели къ намъ. Вотъ почему исходная точка обученія—дѣтское, народное и старинное научное и художественное творчество. Далѣе, мы должны, при обученіи также все время помнить, что обученіе есть развитіе имѣющагося у ребенка сознанія. Вотъ почему обученіе ребенка—процессъ переработки складывающейся у него критической мыслью данныхъ его первобытнаго сознанія. Но эта критическая мысль ребенка органически вырастаетъ изъ его души, и безъ ясной наивной картины неба, мы видѣли, нѣтъ возможности самому возсоздать современную картину неба, какъ, насколько мнѣ кажется, безъ наивной христіанской морали не можетъ вырасти автономное мо-

ральное сознаніе, но лишь или мораль успѣха, или мораль дѣльца [1]). Словомъ, все, что мы до сихъ поръ говорили, можетъ быть выражено слѣдующей формулой: *безъ генетическаго метода нѣтъ органическаго развитія дѣтскаго сознанія.* Выражаясь проще, скажемъ: если ребенокъ не мыслилъ и чувствовалъ, какъ ребенокъ, не изжилъ близкаго къ нему стариннаго и народнаго творчества, онъ не будетъ впослѣдствіи самостоятельно мыслить и чувствовать, какъ взрослый.

Укажу въ заключеніе еще на одно преимущество генетическаго метода. Ребенокъ сердцемъ и мыслью спаивается съ исторіей родной культуры. Въ будущемъ онъ тогда, навѣрное, не вандалъ по отношенію къ ней. Онъ крѣпко-на-крѣпко связанъ съ народомъ, ибо, хотя онъ сталъ выше народа, но онъ—питомецъ его и сознаетъ это. Генетическій методъ, какъ мы его понимаемъ, даетъ опору образованному человѣку, дѣлаетъ для него родину дѣйствительно родиной его духа и внушаетъ ему уваженіе къ народу. А вѣдь, сознаемся, мы, безъ сомнѣнія, любимъ родной народъ, но уважаемъ ли мы его, знаемъ ли мы его цѣнность, какъ творца? Нашъ воспитанникъ, воспитанникъ исторіи родной культуры, не сможетъ не уважать ея.

IX.

Школа соціальнаго труда.

Задача школы—научить жить. Жить—это значитъ познавать дѣйствительность и преобразовывать ее. Методы познанія и труда—основное содержаніе школьнаго обра-

---

[1]) Кромѣ міровѣдѣнія и литературы, генетическій методъ особенно нуженъ въ математикѣ. Возьмемъ современную манеру доказыванія геометрической теоремы: чтобы доказать теорему, проведемъ линіи AB, CD и т. д. Вѣдь это образцовая школа антилогическаго мышленія: чтобы доказать съ неба свалившуюся желательную намъ истину, произвольно сдѣлаемъ такія-то махинаціи. Единственный выходъ—разсказать, какъ была открыта эта теорема, какъ получилась она *въ концѣ-концовъ*, т.-е. дать исторію ея.

зованія. О томъ, какъ ребенокъ овладѣваетъ методами познанія окружающей его человѣческой и естественной среды, постепенно и органически преобразовывая свое примитивное, наивное сознаніе до ступени научнаго логическаго мышленія, мы уже говорили. Теперь переходимъ къ вопросу о томъ, какъ овладѣваетъ ребенокъ методами труда.

О томъ, что идеальная школа—школа труда, теперь говорятъ много, но подъ трудомъ обыкновенно понимаютъ ручной трудъ. Такимъ образомъ, трудовое обученіе понимается, какъ обученіе ребенка различнымъ ручнымъ работамъ. Но подобный мануализмъ крайне суживаетъ цѣль трудовой школы. Человѣкъ—существо общественное; дѣятельность человѣка—дѣятельность общественная, и именно къ этой дѣятельности мы должны подготовить ребенка. Слѣдовательно, вмѣсто ручного труда мы вводимъ болѣе широкое понятіе: соціальный трудъ.

Мы, русскіе, мало подготовлены къ соціальному труду. Исторія всевозможныхъ общественныхъ начинаній въ достаточной мѣрѣ плачевна. Внѣшкольная жизнь русскаго человѣка даетъ слишкомъ мало благопріятныхъ для развитія способности къ соціальному труду условій. На долю школы выпадаетъ поэтому особенно интенсивная работа въ дѣлѣ созданія хорошаго общественнаго работника. Россія слишкомъ нуждается въ такомъ работникѣ.

Я помню, нѣсколько лѣтъ назадъ тяжело заболѣлъ одинъ старый учитель, очень любимый своими многочисленными учениками. Казенное пособіе, выданное ему, было слишкомъ ничтожнымъ, чтобы заболѣвшій могъ поѣхать лѣчиться на него. Съ какимъ возмущеніемъ говорили объ этомъ бывшія ученицы старика, среди которыхъ нѣкоторыя были очень состоятельными, но... ни одной не пришла мысль, ни одна не сумѣла организовать общественную помощь своему учителю. И пока время проходило въ соболѣзнованіяхъ и сочувствіяхъ, старикъ догоралъ. Этотъ маленькій случай мнѣ кажется символомъ нашей неспособности проявить иниціативу, нашего неумѣ-

нія взяться за общее дѣло. Уже достаточно общей стала фраза, что мы прекрасно умѣемъ умирать за Россію, но умѣемъ ли мы жить для нея? Мы, можетъ быть, необычайно способны къ любви и любимъ мы сильно и глубоко, но *умѣемъ ли* мы любить, умѣемъ ли мы *воплощать* порывы нашего сердца и проявлять *активно* нашу любовь такъ, чтобы она согрѣвала и оживляла тѣхъ, кого мы любимъ? Не есть ли наша любовь, которой мы такъ гордимся, цвѣтокъ безъ запаха, мало живая, мало плодотворная любовь? Мнѣ кажется, что да. Въ этомъ, быть можетъ, главное препятствіе для прогресса въ Россіи, и объ этомъ современная школа слишкомъ мало думаетъ: въ томъ, что она не думаетъ о созданіи умѣлаго общественнаго работника, ея самый большой грѣхъ.

Какъ же создать умѣлаго общественнаго работника? Конечно, путь единственный: упражняя ребенка въ общественной работѣ. Общество изучается ребенкомъ, какъ мы видѣли, въ слѣдующемъ порядкѣ: школа, семья, улица (кварталъ) въ городѣ или родная деревня, городъ или округа, родина. Такимъ образомъ, первыя упражненія ребенка въ общественной работѣ—упражненія его въ школьной работѣ. Въ первое время своего пребыванія въ школѣ ребенокъ знакомится со школьной жизнью, но знакомится (мы уже говорили объ этомъ) посредствомъ активнаго участія въ этой жизни.

Ясно, слѣдовательно, что мы примыкаемъ къ тому теченію въ педагогикѣ, которое настаиваетъ на школьномъ самоуправленіи. Организацію этого школьнаго самоуправленія въ небольшомъ масштабѣ можно осуществить въ видѣ общества благоустройства класса, по отношенію къ которому каждый изъ учениковъ беретъ на себя опредѣленную функцію. Особенно поощрялъ бы я систему порученія какой-нибудь обязанности нѣсколькимъ ученикамъ совмѣстно: это учило бы ихъ работать вмѣстѣ подъ коллективной отвѣтственностью. Вообще, замѣтимъ разъ навсегда, надо всѣми силами стараться воспитать въ дѣ-

тахъ именно сознаніе коллективной отвѣтственности вмѣсто господствующихъ въ современной школѣ индивидуализма, недоброжелательства и жажды выдѣлиться. При этомъ сами дѣти, подъ предсѣдательствомъ учителя, рѣшаютъ вопросъ, какъ благоустроить классъ и кому что поручить.

Постепенно проблема благоустройства расширяется: не только классъ, но вся школа, и не только внутреннее помѣщеніе школы, но и школьный дворъ. Функціи ученика все болѣе и болѣе усложняются, и ребенокъ втягивается въ общую работу всей школы. Онъ пріучается жить въ чемъ-то болѣе широкомъ, нежели его тѣсная ячейка—собственный классъ. Такимъ образомъ, классъ и до извѣстной степени вся школа—дѣло рукъ самихъ учениковъ. Постепенно вниманіе учениковъ обращается на болѣе утонченные вопросы: организація школьной кассы, сбереженія которой шли бы куда-нибудь по рѣшенію учениковъ, одобренному учителемъ; организація помощи слабымъ въ самыхъ различныхъ отношеніяхъ товарищамъ, при чемъ подъ помощью мы понимаемъ не только подачу необходимаго, но вообще всего, что можетъ создать товарищу свѣтлую минуту жизни, и т. п. Авторъ этой статьи, являясь убѣжденнымъ приверженцемъ заповѣди: «Не судите, да не судимы будете», конечно, рѣзко высказался бы противъ организаціи товарищескаго суда въ силу чисто-принципіальныхъ соображеній; онъ предложилъ бы судъ дѣтей замѣнить общимъ собраніемъ дѣтей, которое, не затрогивая совершенно личностей, рѣшало бы въ общей формѣ вопросъ: «Произошло то-то. Какъ сдѣлать, чтобы этого больше не было?», напримѣръ, какъ сдѣлать такъ, чтобы ученики не дрались, не ссорились и т. п. Но, въ общемъ, было бы лучше по возможности избѣгать волновать дѣтей отрицательными событіями изъ ихъ жизни. Напомнимъ, между прочимъ, старый совѣтъ: вѣрное средство унять драчуна—поручить ему надзоръ надъ драками въ классѣ. Въ этомъ смыслѣ и могутъ быть

выносимы рѣшенія собранія дѣтей, этого класса практической морали.

Второе, на что обращается вниманіе ученика,—семья. Поэтому второй циклъ упражненій ребенка въ общественной работѣ—работа въ семьѣ. Конечно, это не значитъ, что ребенокъ прекращаетъ совершенно упражненія перваго цикла: нѣтъ, онъ, продолжая ихъ, начинаетъ и новыя упражненія, именно въ семейной работѣ. Фребель въ свое время считалъ крайне педагогичнымъ участіе дѣтей въ домашней работѣ взрослыхъ, и нечего говорить о томъ, какъ измѣнится взглядъ семьи на значеніе школы, если школа будетъ ставить одной изъ своихъ непосредственныхъ задачъ помощь семьѣ. Великій грѣхъ современной школы, что она отнимаетъ ребенка отъ семьи и внушаетъ ему высокомѣрный взглядъ на семью. Школа по прежнему продолжаетъ смотрѣть на учениковъ, какъ на свою безотчетную собственность, и создавать изъ нихъ отщепенцевъ отъ семьи въ настоящемъ и безбрачныхъ существъ въ будущемъ. Подавляющее большинство питомцевъ школы впослѣдствіи будутъ строить семейную жизнь, но объ этомъ подготавливающая ихъ къ жизни школа имъ ничего не говоритъ.

Мы ставимъ передъ дѣтьми рядъ вопросовъ: «что и какъ я дѣлаю дома?», «чѣмъ я могу помочь моей матери?», «какую пользу я могу принести моему отцу?», «какъ обходиться съ маленькимъ въ семьѣ?», «какъ помочь больной бабушкѣ?», «какъ ухаживать за домашними животными?» и т. п. Первый вопросъ разрастается въ курсъ домоводства, второй—въ курсъ практическихъ работъ общаго характера, напр., агрономія, третій—педагогика, четвертый—медицина, пятый—прикладная зоологія и т. п. Только коснитесь этихъ вопросовъ, и темъ, крайне важныхъ

---

[1]) Ясно, что организованный уходъ за школьнымъ садомъ—первые уроки ботаники, а за школьными животными—первые уроки зоологіи, собираніе камней для школьнаго музея—занятія по минералогіи, а работа надъ украшеніями школы—уроки лѣпки и рисованія.

для ребенка, будетъ безчисленное множество. Но не надо гнаться за количествомъ и систематичностью: нашъ критерій—посильность темы въ смыслѣ возможно лучшаго выполненія ея ребенкомъ и настоятельный интересъ къ ней со стороны класса. Схема разбора темы такова: классное обсужденіе—практическая подготовка въ классѣ (если возможно и нужно)—приложеніе въ семьѣ—классный отчетъ. Чѣмъ естественнѣй все это, тѣмъ лучше. Приложеніе въ семьѣ отнюдь не означаетъ навязыванія семьѣ рецептовъ учителя, но, скорѣе, помощь въ томъ, въ чемъ семья испытываетъ затрудненіе: это не исполненіе заданнаго урока, но воспитаніе умѣлой предупредительности къ домашнимъ.

Кромѣ вышеозначенныхъ вопросовъ, изъ многихъ возможныхъ другихъ вопросовъ мы выдѣлимъ серію вопросовъ «какъ поступать во время какого-нибудь несчастья, напримѣръ, пожара, и т. п.?» Авторъ статьи съ большимъ сочувствіемъ относится къ той части воспитанія «развѣдчиковъ» (бойскоутовъ), о которыхъ теперь много говорятъ, гдѣ рѣчь идетъ о развитіи въ ребенкѣ зоркости къ опасности и чужой бѣдѣ, ловкости и находчивости въ трудныхъ обстоятельствахъ. Точно такъ же слѣдуетъ заимствовать изъ ихъ программы золотое правило: «ни одинъ день безъ добраго дѣла», и рядъ воспитывающихъ зоркость и находчивость (но не болѣе!) игръ.

Итакъ, первое время ребенокъ упражняется въ трудѣ, поскольку послѣдній примѣняется въ семьѣ и школѣ. Словомъ, изученіе и участіе въ семейной школьной жизни—вотъ предметъ, на которомъ сосредоточилъ свое вниманіе ребенокъ съ первыхъ дней ученія.

Далѣе кругъ дѣятельности ребенка расширяется: онъ—участникъ деревенской или городской жизни. Программа занятій крайне разнообразится, сообразно окружающей ребенка обстановкѣ, и здѣсь я привожу примѣръ лишь въ видѣ иллюстраціи. Начнемъ съ деревенскаго ребенка. Онъ познакомился съ жизнью своей семьи и уже умѣлый

помощникъ ей. Мы, да и сама жизнь вмѣстѣ съ нами, останавливаемъ вниманіе ребенка на работѣ отца въ различныя времена года: весеннія работы крестьянина въ полѣ, огородѣ и саду; лѣтнія работы въ саду и огородѣ, сѣнокосъ, жатва; работы отца осенью, поѣздки на базаръ; зима (трудъ и развлеченія); въ лѣсу и на рѣкѣ. Помимо обсужденія, практической подготовки и участія ребенка въ работѣ отца, эта работа воспроизводится въ школѣ троякимъ способомъ: работа на опытной грядкѣ и классномъ полѣ съ записью наблюденій; ручной трудъ въ школѣ, воспроизводящій домашній трудъ въ семьѣ (главнымъ образомъ обработка сырыхъ матеріаловъ); воспроизведеніе жизни крестьянина посредствомъ рисованія, лѣпки и драматическихъ игръ. Очень много пользы привесла бы и издаваемая учениками «Газета Деревенскаго труженика».

Переходимъ къ городскому ребенку. Исходный пунктъ— все та же работа отца, т.-е., въ итогѣ, работа нашего квартала. Занятія ручнымъ трудомъ (слойдомъ) въ школьной мастерской [1]); школьный кооперативъ; воспроизведеніе жизни городского работника посредствомъ лѣпки, подражательныхъ драматическихъ игръ—вотъ наши темы. Самое главное здѣсь—практическое и, насколько возможно, теоретическое знакомство съ различными отраслями обрабатывающей промышленности. Методика ручного труда требуетъ, конечно, самостоятельной разработки, и я хотѣлъ бы указать лишь на два пункта по отношенію къ ней: во-первыхъ, я очень привѣтствую мысль Монтессори о томъ, чтобы дѣтскій возрастъ вкратцѣ повторилъ главныя работы первобытнаго человѣка: гончарное искусство

---

[1]) Такимъ образомъ, я бы примкнулъ къ шведской концепціи ручного труда (слойдъ—самостоятельный предметъ, ставящій цѣлью дать дѣтямъ возможность практиковаться въ ручномъ трудѣ и имѣть постоянное, интересное и дающее нѣкоторый заработокъ ремесло), хотя методика слойда нуждается въ коренной реформѣ. Дѣвочки, конечно, воспроизводятъ преимущественно работу матери.

и лѣпка кирпичиковъ—первыя занятія ребенка [1]); во-вторыхъ, я настаивалъ бы на томъ, чтобы конечной, никогда, при построеніи курса, незабываемой цѣлью было элементарное машиновѣдѣніе. Въ изданіи газеты городскими дѣтьми, пожалуй, нѣтъ такой необходимости, какъ въ деревнѣ, но учитель всегда, идя на урокъ, долженъ отмѣтить въ своей газетѣ, что можно и нужно прочитать изъ нея дѣтямъ.

Конечно, и въ городѣ, и въ деревнѣ трудовому воспитанію дѣтей принесутъ огромную пользу экскурсіи и коллекціонированіе, при чемъ надо пріучать самихъ дѣтей умѣть организовывать экскурсіи и собирать коллекціи, а также создавать таблицы, напримѣръ, по обрабатывающей промышленности.

Итакъ, сперва нашъ ребенокъ—организаторъ, подъ руководствомъ учителя, школьной жизни и помощникъ въ семьѣ; затѣмъ онъ—маленькій крестьянинъ или рабочій. Остается еще послѣдній кругъ—маленькій русскій. Этотъ циклъ совпадаетъ съ изученіемъ родиновѣдѣнія. По причинѣ обширности этого круга отношеніе ребенка къ русской жизни во всемъ ея объемѣ не можетъ быть столь непосредственнымъ, какъ раньше. Правда, сейчасъ, въ дни войны, школьникамъ вполнѣ можетъ представиться возможность активнаго участія въ русской жизни: раненые, бѣженцы, оставшіяся безъ рабочихъ рукъ семьи и т. п. Въ принципѣ организацію трудовыхъ дружинъ учащихся лѣтомъ можно только привѣтствовать; точно такъ же велико педагогическое значеніе оказанія дѣтьми помощи бѣженцамъ. Словомъ, сейчасъ можно свободно создать для дѣтей школу гражданской любви. Но какъ быть въ обыкновенное время? Одно явленіе теперешняго времени мы можемъ сохранить и для обыкновеннаго времени: посильная помощь дѣтей родинѣ во всѣ трудныя минуты. При этомъ необходимо настойчиво подчеркивать помощь всѣмъ

---

[1]) Еще ярче выступаетъ генетическій принципъ у Дьюи („Школа и Общество"). Очень много полезнаго въ смыслѣ распредѣленія матеріала для трудовыхъ занятій ребенка можно найти у *Эртли* „Народная школа и трудовое начало".

народностямъ, какъ членамъ русскаго государства. Такимъ образомъ, въ сознаніи ребенка дѣйственно укрѣпляется идея единства Россіи. Вредная въ политическомъ отношеніи идея великорусскаго сепаратизма и противоположности интересовъ населяющихъ Россію племенъ, которая такъ усиленно насаждается сторонниками теоріи національнаго эгоизма, должна совершенно быть чуждой сознанію будущихъ русскихъ гражданъ.

Курсъ родиновѣдѣнія я бы связалъ съ курсомъ гражданскаго воспитанія. При этомъ встаетъ трудный вопросъ: какъ избѣжать политическихъ внушеній со стороны учителя, чтобы данный курсъ не превратился въ партійный катехизисъ? Мнѣ кажется, удобнѣе всего курсъ гражданскаго воспитанія разбить на двѣ части. Первая часть—объективное описаніе органовъ государства (государственная дума, сенатъ, департаментъ министерства, судъ, земское собраніе или городская дума, участокъ, полкъ, монастырь). Методъ изученія—драматизація, инсценировка даннаго учрежденія. Вторая часть—соціальная мораль, которая, подобно международному праву, можетъ быть достаточно нейтральной и которая у насъ, мнѣ кажется, стоитъ гораздо ниже, чѣмъ личная. Темы ея: связь личной жизни съ общественной и необходимость солидарности; взаимопомощь; идея справедливости; уваженіе къ человѣческой личности; братство людей; самопожертвованіе; благо государства, какъ высшее благо; участіе въ общественной дѣятельности, какъ нравственная обязанность. Темы трактуются по возможности въ связи съ вопросомъ о конкретныхъ формахъ воплощенія ихъ; методъ—отъ близкихъ ребенку формъ воплощенія къ отдаленнымъ отъ него организаціямъ. Школьная жизнь даетъ много случаевъ примѣнить узнанное: классъ и отдѣльный ученикъ; товарищество и организація общества взаимопомощи; уваженіе къ маленькимъ; классъ, какъ семья; героизмъ въ школѣ; благо школы; участіе въ организаціи школы.

X.

Конкретизація программы. Экзамены.

Итакъ, мы послѣдовательно разсмотрѣли вопросъ о методѣ и предметѣ познанія, о генетическомъ принципѣ обученія и объ образованіи общественнаго работника. Теперь время синтезировать все сказанное и дать программу если не въ качествѣ образца, то въ качествѣ иллюстраціи. Оговариваюсь, что я «наперекоръ стихіямъ» буду говорить о шестилѣтней народной школѣ, при чемъ прохожденіе программы опредѣляется не лѣтами, а развитіемъ ученика [1]).

1 годъ. Номенклатура и классификація посредствомъ рукъ и зрѣнія школьныхъ предметовъ, ихъ качествъ и дѣйствій и нахожденіе отличительныхъ признаковъ ихъ; счетъ классифицируемыхъ предметовъ (т.-е. сложеніе и вычитаніе до 20). Номенклатура и классификація растеній и животныхъ въ школѣ. Номенклатура видимаго неба. Участіе въ организаціи и украшеніи класса.

2 годъ. Номенклатура и классификація по памяти предметовъ въ семьѣ, ихъ качествъ и дѣйствій и нахожденіе отличительныхъ признаковъ ихъ; счетъ и измѣреніе (первая сотня). Небесный глобусъ. Номенклатура и классификація звуковъ рѣчи (фонетическій методъ обученія чтенію). Практическое воспитаніе помощника въ семьѣ.

---

[1]) Организація будущей русской народной школы мнѣ представляется въ видѣ удлиненія на годъ вверхъ и внизъ, т.-е., вмѣсто четырехлѣтней для возраста 8 — 12 л., она будетъ шестилѣтняя (7—13); въ 6 лѣтъ ребенокъ *для школы* малъ, а послѣ 13 л. у него переходный возрастъ, переносить на который выпускной классъ невозможно. За шестилѣтней элементарной школой идетъ четырехлѣтняя средняя (нынѣшіе 4 — 7 кл.) съ дополнительнымъ классомъ для непоступающихъ въ высшую школу, относительно которой, мнѣ кажется, можетъ идти рѣчь не въ смыслѣ сокращенія курса, но наоборотъ, удлиненія его, такъ какъ и сейчасъ обычная жалоба работающаго студента та, что онъ не успѣваетъ овладѣть своей спеціальностью въ нормальный срокъ (я бы представлялъ высшую школу пятилѣтней).

3 годъ. Номенклатура и классификація словъ. Упражненія ребенка въ логическихъ опредѣленіяхъ повседневныхъ явленій. Земной глобусъ. Обученіе письму. Болѣе сложныя темы изъ жизни, окружающей ребенка въ школѣ и семьѣ, скорѣе, изъ области внутренней жизни человѣка; упражненіе находчивости и умѣнія ребенка въ болѣе сложныхъ случаяхъ. Сложный счетъ и измѣреніе.

4 годъ. Наблюденіе пространственныхъ и временныхъ отношеній и точная словесная и числовая запись. Воспитаніе критики. Земля, какъ небесное тѣло. Жизнь квартала или деревенская жизнь. Упражненія въ земледѣліи или ремеслѣ (преобладаетъ генетическій методъ).

5 годъ. Нахожденіе причинныхъ отношеній въ мірѣ природы или техники; отношенія и пропорціи. Земская или городская общественная жизнь; кооперативъ; газета. Земледѣліе или Ремесло (выработка техники).

6 годъ. Нахожденіе причинъ отношеній въ мірѣ соціальномъ. Уравненія. Путешествія по Россіи. Соціальная мораль. Машиновѣдѣніе.

P. S. Каждая послѣдующая ступень включаетъ усложненныя работы предыдущей. Такимъ образомъ, программа указываетъ лишь *начало* соотвѣтствующихъ упражненій. Во избѣжаніе недоразумѣній спѣшу указать, что объ эстетическомъ и литературномъ воспитаніи рѣчь будетъ итти ниже [1]).

Приведемъ въ видѣ иллюстраціи нѣсколько схемъ пробныхъ уроковъ.

---

[1]) Для примѣра все же укажу распредѣленіе матеріала для разсказовъ учителя: I. Сказки и легенды. Жизнь Христа. II. Легенды. Житія святыхъ. Лѣтописныя преданія и старинныя космографіи. Басни. III. Разсказы объ историческихъ русскихъ герояхъ; старинныя путешествія. IV. Народныя и фантастическія путешествія; герои всемірной исторіи. Народная лирика и драма. V. Незамѣтные герои долга и труда. Газета и популярныя брошюры. Художественная поэзія. VI. То же самое, но болѣе трудный матеріалъ. Разумѣется, послѣдовательности quand-même не должно быть; я хочу указать лишь, какой матеріалъ *преобладаетъ* въ данномъ классѣ.

Для 1 года. Дѣти распредѣляютъ между собою для надзора классныя вещи, классифицируя и называя ихъ, и подсчитывая, сколько вещей находится въ вѣдѣніи каждаго. Подсчитавъ порученныя вещи, ученикъ устанавливаетъ отличительные признаки (качество и дѣйствіе) каждой вещи въ отдѣльности. Вторая половина дня на открытомъ воздухѣ: дѣти гуляютъ въ школьномъ саду, знакомясь съ названіями растущихъ тамъ растеній, ихъ отличительными признаками и морфологическимъ родствомъ; затѣмъ возвращаются въ классъ и лѣпятъ или рисуютъ цвѣты для развѣшиванія по стѣнамъ класса. Вечеромъ дѣти собираются въ школѣ «разсматривать звѣзды».

Иная варіація урока такова. Дѣти вмѣстѣ съ учителемъ, запоминающимъ ихъ заявленія, устанавливаютъ признаки понятія «хорошій ученикъ» или «хорошій товарищъ». Затѣмъ идутъ гулять съ учителемъ на шоссе «искать камни». Приносятъ камни въ школу, разбираются въ признакахъ ихъ, классифицируютъ и узнаютъ названія камней; подсчитываютъ, сколько камней какого сорта. Остальное время работаютъ надъ класснымъ подаркомъ тому, кто за эту недѣлю окажется лучшимъ товарищемъ (принесетъ, напримѣръ, больше пользы слабымъ ученикамъ).

Для 2 года. Дѣти вмѣстѣ съ учителемъ устанавливаютъ содержаніе «работы матери» и «работы отца», объединяя мелкіе виды дѣятельности ихъ въ болѣе обширные; находятъ посредствомъ сравненія специфическіе признаки «работы матери». Сосредоточивъ вниманіе на одномъ изъ такихъ признаковъ, напримѣръ, отправленіе дѣтей въ школу, подача обѣда, укладываніе дѣтей спать, ученики обсуждаютъ, какъ могутъ они облегчить матери этотъ видъ ея дѣятельности. Затѣмъ, послѣ прогулки, начинается урокъ грамоты, на которомъ устанавливается опытнымъ путемъ классификація звуковъ: ртооткрыватели и ртозакрыватели; дѣти знакомятся съ названіями (гласные и согласные; а, о, у и т. д.) соотвѣтствующихъ фонети-

ческихъ таблицъ и классифицируютъ ихъ. Передъ уходомъ домой дѣти лѣпятъ или рисуютъ людей, произносящихъ данный звукъ. Значительную часть года дѣти работаютъ надъ составленіемъ большого класснаго небеснаго глобуса и рѣшеніемъ задачъ изъ семейнаго быта.

Для 3 года. Учитель или сами дѣти называютъ рядъ явленій изъ того, что ребенокъ уже воспринималъ; дѣти объединяютъ эти явленія въ общій классъ и указываютъ отличительные признаки ихъ, при чемъ дѣти должны сами сдѣлать все, что требуется для нахожденія опредѣленія данныхъ явленій. Такъ, напримѣръ, дается опредѣленіе понятію «домашнія животныя». Къ этому занятію примыкаютъ бесѣда «уходъ за домашними животными» (конечно, для отдѣльнаго урока тема спеціализируется) и соотвѣтствующія ручныя занятія, практическія и эстетическія. Въ остальное время чтеніе какого-нибудь путешествія и соотвѣтствующая работа или исправленіе въ изготовляемомъ учениками земномъ глобусѣ. Во время чтенія путешествія дѣйствія надъ большими числами и задачи на время.

Для 4 года. Составляется планъ квартала или деревни. Учитель, замѣтивъ неточность во взаимномъ расположеніи двухъ предметовъ, останавливаетъ вниманіе учениковъ; вырабатываются формулировки: садъ около дома, садъ у дома, садъ при домѣ и т. п. Вскрывается реальное значеніе предлоговъ и способъ управленія падежами. Разстоянія формулируются и математически, что необходимо для масштаба. Въ остальную часть дня воспроизведеніе работы крестьянина на опытной грядкѣ или въ мастерской (въ городѣ ремесленный трудъ). Все время ведется изданіе «Газеты Деревенскаго Труженика» (слѣдить за непомѣщеніемъ непровѣренныхъ сообщеній) и окончательно подрывается вѣра въ данныя непосредственнаго воспріятія (земля, какъ небесное тѣло).

5 годъ. Мы совершаемъ воображаемую поѣздку въ ближайшій уѣздный городъ. Кипитъ оживленная математиче-

ская работа (продолжительность дороги, стоимость поѣздки, провіантъ и т. п.), причемъ все вычисляется пропорціонально числу участниковъ. По дорогѣ имѣніе члена земской управы и выясняются его обязанности. На пути, хотя бы въ полѣ, мы наталкиваемся на массу явленій, возбуждающихъ вопросъ «почему?». Какъ узнать причину? Какъ точно формулировать? Послѣ обѣда ручной трудъ и соотвѣтствующія задачи. Мастерскую же и школьный кооперативъ можемъ использовать для цѣлей нашей поѣздки. Изъ мѣстной газеты узнаемъ новости проѣзжаемаго района.

6 годъ. Прогулка по Кіеву съ планомъ. (Лавра и ея историческое значеніе; Старый городъ и т. п.). Въ связи съ генералъ-губернаторскимъ домомъ идетъ рѣчь о функціяхъ генералъ-губернатора. Сравнивается земство въ западныхъ губерніяхъ съ земствомъ въ центральной Россіи и ставится вопросъ: почему здѣсь иное земство? (Въ историческихъ экскурсіяхъ ставятся вопросы: почему Кіевъ пересталъ быть столицей? почему малороссы отличаются отъ великороссовъ? и т. п.) Въ связи съ дорожными впечатлѣніями встаетъ рядъ вопросовъ изъ области соціальной морали, напримѣръ: паника Кіева во время войны, близорукій эгоизмъ торговаго класса, «зайцы» въ поѣздѣ и т. п. Послѣ обѣда изучаются элементы машинъ и составляются уравненія. Въ словесной формулировкѣ выводовъ требуется точность формулировки способа дѣйствія (виды глагола и нарѣчіе).

Приведенныя мною темы уроковъ, какъ сказано, лишь иллюстраціи; это, скорѣе, схемы цѣлой серіи однородныхъ уроковъ. Для того, чтобы не растеряться въ обширности темъ, учителю, привыкшему имѣть нынѣ дѣло не съ многообразной жизнью, а съ строго опредѣленной страницей въ учебникѣ, я предложилъ бы, во избѣжаніе хаоса при преподаваніи, слѣдующій выходъ: учитель ставитъ на данный учебный годъ весьма ограниченное количество темъ (напримѣръ, для 6-го года на утреннія занятія лишь Кіевъ,

Москва, Петроградъ, Волга, Сибирская желѣзная дорога); въ каждой темѣ намѣчается также ограниченное количество отдѣловъ (напримѣръ: Москва—Кремль, Китай-городъ, учебныя заведенія, вокзалы, Сухаревка), но, при разработкѣ каждаго изъ этихъ отдѣловъ, ученикамъ предоставляется возможность какъ можно шире ознакомиться съ нимъ. Еще разъ повторяю, по отношенію къ начальной школѣ я не защищаю принципа основательности знаній: по моему мнѣнію, ранній возрастъ нуждается именно въ расширеніи своихъ знаній, и именно широта знаній ребенка—самое благопріятное условіе для углубленія его апперцепціи въ средней школѣ [1]).

При веденіи занятій съ дѣтьми слѣдуетъ, кромѣ намѣченныхъ выше вопросовъ, возможно чаще вводить три слѣдующихъ: 1) въ нашемъ дѣлѣ случилось такое-то затрудненіе; какъ преодолѣть его? 2) что добраго при данныхъ обстоятельствахъ можемъ мы сдѣлать? 3) что красиваго мы увидали? Воспроизведемъ его для класса, семьи, въ подарокъ и т. д.!

Однимъ изъ крайне запутанныхъ вопросовъ современной школы являются экзамены. Теоретически они безусловно необходимы: это отчетъ школы передъ обществомъ; практически они—сплошная нелѣпость: опредѣляется не умственная одаренность ребенка, но степень усвоенія имъ опредѣленныхъ страницъ опредѣленной школьной книги, контролеръ работы народной школы—часто анекдотическое лицо, въ родѣ мѣстнаго исправника, недоучившагося помѣщика и т. п. Такимъ образомъ, экзаменовъ, въ педагогическомъ смыслѣ этого слова, у насъ почти нѣтъ: они—дѣло будущаго. Такъ какъ и наша школа—школа

---

[1]) Моя программа—лишь иллюстрація, и было бы огромной ошибкой, вопреки духовнымъ силамъ даннаго класса, стремиться точно осуществлять ее. Въ идеальной школѣ вопросъ *о распредѣленіи* содержанія программы—вопросъ изъ наименѣе важныхъ (несравненно важнѣе—типъ школы, организація, методъ и формы обученія и т. п.) и отнюдь не a priori рѣшаемый.

будущаго, то нарисуемъ въ заключеніе отчетъ нашей школы передъ обществомъ въ ея педагогической работѣ. Отчеты эти—рѣдкіе, лучше если не болѣе 2—3 разъ за все время школьнаго курса, ибо результатъ работы только за одинъ учебный годъ мало очевиденъ для постороннаго.

Контрольная комиссія составляется изъ представителей семьи, общества (напр., земства) и государства (помощники инспектора народныхъ училищъ). Испытываетъ дѣтей учитель при содѣйствія педагогически подготовленнаго представителя государства (такимъ образомъ, право предсѣдательства въ контрольной комиссіи зависитъ отъ степени педагогической подготовки, но, можетъ быть, въ будущей Россіи наиболѣе подготовленной будетъ именно школьная инспекція, какъ это и требуется самымъ дѣломъ). Экзаменъ состоитъ въ испытаніи умственной и практической одаренности ребенка соотвѣтственно его возрасту. Такимъ образомъ, современной психологіи предстоитъ отвѣтственная задача—довести до сравнительно совершенной степени современную методику испытанія умственной одаренности ребенка, разработавъ также и аналогичную методику испытанія практической одаренности ребенка (doing tests); при этомъ не слѣдуетъ особенно чуждаться испытаній, учитывающихъ и выучку ребенка (ибо нашъ умъ зависитъ и отъ количества нашихъ знаній). Сравненіе полученныхъ послѣ испытанія данныхъ съ прежними данными объ одаренности ребенка дастъ характеристику работы учителя.

Кстати, укажемъ, въ связи съ вопросомъ объ испытаніи одаренности ребенка, на то, что, по современнымъ изслѣдованіямъ психологовъ, умственная одаренность большинства дѣтей оказывается выше того класса, въ какомъ, по своимъ знаніямъ, они находятся. Не указываетъ ли это на то, что современная школа, несмотря на ея многопредметность и обширныя программы, не даетъ достаточно матеріала для умственнаго развитія ученика?

Послѣднее замѣчаніе: намъ могутъ возразить, что опи-

раться на психологическіе методы опредѣленія одаренности ученика пока, вслѣдствіе несовершенства психологіи, еще опасно. Да, отвѣчу я, но опираться на глазомѣръ и усмотрѣніе станового пристава или захолустнаго помѣщика опаснѣе въ тысячу разъ, особенно тамъ, гдѣ рѣчь идетъ не о диктантѣ на ѣ, славянскомъ чтеніи или ариѳметическомъ казусѣ, но о человѣческомъ умѣ.

XI.

Воспитаніе сердца въ школѣ.

Нашъ ученикъ умѣетъ логически мыслить и точно формулировать свои выводы; истина органически развилась изъ его наивнаго сознанія; глаза его раскрыты для воспріятія человѣческой жизни; онъ способенъ къ общественному труду. Мы развили въ немъ мысль и рѣчь, трудовыя привычки и активную любовь къ людямъ. Все ли это? Нѣтъ, мы не видимъ еще въ нашей школѣ ни поэзіи, ни красоты.

Что современная школа—слишкомъ прозаическая вещь, доказательства не требуетъ. Но также не требуетъ доказательства и то, что поэзія, какъ солнце, нужна человѣку. Современная школа, съ загаженнымъ поломъ и унылыми партами, съ скучными таблицами на стѣнахъ и учителемъ—нечеловѣкомъ, дѣлаетъ все для того, чтобы, нагнать на ребенка тоску. Та форма преподаванія, которая практикуется нынѣ, какъ бы нарочито придумана для того, чтобы вспугнуть у ребенка настроеніе и не дать ему цѣльнаго впечатлѣнія.

Мы должны рѣшительно возстать противъ вопросо-отвѣтной формы обученія. Прежде всего, она пріучаетъ дѣтей не думать: бойкій урокъ, состоящій изъ вопросовъ учителя и отвѣтовъ ученика, есть сплошная подсказка учителя, и если ученикъ хоть на минуту задумается, учитель, словно бѣда случилась, спѣшитъ съ «наводящимъ»

вопросомъ. Я собственными ушами часто слышалъ упреки учителямъ, дававшимъ уроки въ вопросо-отвѣтной формѣ: «У васъ ученики часто задумывались». Да, наконецъ, скажите сами, гдѣ скорѣе устаетъ ваша мысль, гдѣ она интенсивнѣе работаетъ—на лекціи или на собесѣдованіи? Далѣе, при вопросо-отвѣтной формѣ обученія, на отдѣльные вопросы растерзывается тема, и нѣтъ ея, какъ нѣтъ и учителя. Возьмите въ руки методику, наговорите конспекты уроковъ въ граммофонъ и пустите пластинки по школамъ, посадивъ въ уголкѣ для острастки сторожа. Но развѣ есть только одинъ, а не тысячи способовъ хорошо дать урокъ на данную тему? И развѣ урокъ не долженъ вырасти изъ конкретной жизни ученика, а также и учителя?

Нѣтъ, не надо больше «растерзаній поэтовъ», по выраженію Элленъ Кей. Дорожите цѣльнымъ впечатлѣніемъ ребенка, его думою и настроеніемъ. Урокъ—или логическая задача, которую дѣти сами рѣшаютъ, или разсказъ, сердечный и простой, учителя. Разсказъ учителя долженъ быть возстановленъ въ своихъ правахъ. Какъ сильно можетъ всколыхнуть дѣтскія души разсказъ учителя о своей работѣ, своемъ дѣтствѣ, своихъ путешествіяхъ, своихъ любимыхъ писателяхъ и своихъ любимыхъ герояхъ? Почему учитель, какъ живая личность, отсутствуетъ въ классѣ и держитъ свою душу на замкѣ отъ дѣтей? Почему передъ дѣтьми такъ часто скучающій профессіоналъ? Лишь живая душа оживитъ души. Говори же, говори, учитель; можетъ быть, часъ твоего увлеченія—самый поучительный часъ для дѣтей. Всколыхни ихъ сердца, дай имъ глубокое впечатлѣніе.

Въ нашей идеальной школѣ дѣти часто будутъ слыхать разсказы учителя о его любимыхъ герояхъ, онъ часто будетъ читать имъ свои любимые стихи, пѣть съ ними свои любимыя пѣсни, показывать имъ свои любимыя картины. Конечно, не все, что любитъ учитель, доступно дѣтямъ, но все, что даетъ онъ имъ, должно быть имъ любимымъ. Въ школѣ должно быть побольше яркихъ, красоч-

ныхъ часовъ. И для того, чтобы увлечь ребенка разсказомъ (а дѣти очень любятъ разсказъ), нужно не такъ много: нужно быть простымъ и сердечнымъ, самому чувствовать и избѣгать пышныхъ фразъ.

Овѣйте душу ребенка героизмомъ и поэзіей: этимъ вы воспитаете въ немъ самоотверженное нѣжное сердце. Побольше разсказовъ о герояхъ людяхъ и герояхъ-народахъ, побольше поэзіи и музыки. У учителя есть балалайка, гитара или скрипка—полчаса игры учителя развѣ не будутъ очень очень полезны для дѣтей? А фантазія учителя—сказки, легенды, воображаемыя путешествія? А что можетъ быть лучше фантазированія вмѣстѣ съ дѣтьми, когда они подсказываютъ запнувшемуся учителю? Вѣдь это лучшее средство для развитія поэтическаго творчества ребенка. Развѣ не урокъ это, если у насъ состоится импровизированный концертъ или если мы мысленно будемъ плыть въ лунную ночь въ низовьяхъ Волги?

Два порока имѣетъ дѣтская фантазія: дѣтскій вымыселъ скуденъ, и ребенокъ некритически относится къ нему; ребенокъ—рабъ своей бѣдной фантазіи. Для устраненія перваго порока и необходимъ толчокъ со стороны учителя, его работа вмѣстѣ съ ученикомъ, совмѣстное фантазированіе. А для того, чтобы ребенокъ не потерялъ чувства реальности, для этого не развитіе его воображеніе сдерживайте, но развивайте въ немъ параллельно критическую научную мысль, что мы и дѣлали. Фантазія и дѣйствительность не враги, враги—фантазія и плохое знаніе дѣйствительности.

Но если есть въ ребенкѣ уже потребность, дайте волю и его самостоятельному поэтическому творчеству. Путей для проявленія этого творчества много, и мы назовемъ самый главный—свободныя сочиненія. Лишь въ нихъ можетъ найти удовлетвореніе личность ребенка и проявиться съ полной энергіей индивидуальное творчество его. Эти сочиненія сперва устныя, а потомъ письменныя. Въ послѣднемъ случаѣ школьный, лучше, классный журналъ—

наиболѣе подходящій возбудитель творчества ребенка, кстати это самое дѣйствительное средство воспитать въ ребенкѣ орѳографическій навыкъ [1]). Итакъ, дайте просторъ, чтобы и ребенокъ говорилъ въ школѣ, а не только «отвѣчалъ учителю», какъ это дѣлается теперь. Пусть и ребенокъ сочиняетъ, рисуетъ, на всѣ лады воплощаетъ свою фантазію.

Конечно, самые лучшіе уроки такого рода—уроки «на случай». Но все же мнѣ хочется, чтобы читатель конкретно представлялъ себѣ дѣло, и потому спѣшу дать иллюстрацію. Возьмемъ все ту же тему «ночь въ низовьяхъ Волги (Столбичи)». Учитель раздаетъ дѣтямъ открытки (или показываетъ на экранѣ) и начинаетъ фантазировать: «Мы плывемъ. Ночь. Яркая луна. На лѣвомъ берегу далеко-далеко вглубь уходитъ степь. На правомъ—все утесы да утесы, дикіе, наваленные другъ на друга. Какъ красиво! Закроемъ глаза и будемъ въ умѣ рисовать, какъ мы плывемъ мимо этихъ береговъ». Дѣти подхватываютъ, говорятъ (непремѣнно будутъ говорить), что они видятъ. Когда тема исчерпывается, учитель предлагаетъ запѣть пѣсню, хотя бы «Какъ по морю» или «Ахъ, ты ночь ли, ноченька». Послѣ пѣнія длительная пауза, во время которой учитель продолжаетъ тихо аккомпанировать. «Дѣти, мы подъѣзжаемъ къ утесу Стеньки Разина». Раздача

---

[1]) Писать ребенокъ научается, какъ любому ремеслу. Что же касается орѳографическаго навыка, то онъ пріобрѣтается легче всего тѣми, кто пишетъ много и тщательно, а именно такъ пишутъ дѣти для своего журнала. Осторожность развивается у дѣтей благодаря боязни испортить журналъ, и учителю остается лишь развить въ дѣтяхъ привычку и умѣніе справляться, какъ пишется данное слово. Что касается вообще орѳографіи, то относительное знаніе ея я считаю въ такой же мѣрѣ необходимымъ, какъ умѣніе держать себя въ обществѣ, т.-е. безграмотность я считаю условнымъ неприличіемъ. Однако, отсюда слишкомъ далеко до того, чтобы оцѣнивать умъ ученика по количеству дѣлаемыхъ имъ орѳографическихъ ошибокъ. Такъ могутъ поступать лишь тѣ, которые вообще некомпетентны въ оцѣнкѣ человѣческаго ума: то ли легкое дѣло—считать орѳографическія ошибки въ дѣтскихъ тетрадяхъ!

картинокъ, лучше цвѣтныхъ. Учитель разсказываетъ о Стенькѣ Разинѣ; легендъ здѣсь—безчисленное количество. Отъ легендъ о Разинѣ переходимъ къ разсказамъ о заколдованныхъ кладахъ. Но вотъ разсвѣтъ (совмѣстное описаніе; гимнъ утру). Урокъ заканчивается дѣтскимъ творчествомъ легендъ, ихъ рисованіемъ, лѣпкой, кто что хочетъ, или бесѣдой о разбойничествѣ, какъ соціальномъ явленіи, археологическихъ раскопкахъ и т. п. А вотъ другой примѣръ, въ младшемъ отдѣленіи. Рѣчь идетъ о семьѣ и о безпріютныхъ дѣтяхъ. На дворѣ морозъ. Учитель подходитъ къ окну, всматривается, начинаетъ тихо говорить: «Вотъ въ такой морозъ одинъ, одинъ бредетъ сиротка по улицѣ. На улицѣ много людей, но всѣ для него чужіе, никто не обращаетъ на него вниманія... Холодно... Голодно»... «Вечеръ былъ, сверкали звѣзды...», декламируетъ учитель. «Я сыграю вамъ на скрипкѣ, вслушайтесь, мы потомъ вмѣстѣ споемъ» (трудныя мѣста повторяются, и вниманіе дѣтей задерживается). Поемъ вмѣстѣ. Ну, а какой съ виду была эта старушка? Нарисуемъ устно ея комнатку! Какъ живетъ она. Мы возсоздаемъ ея прежнюю жизнь. Ну, а если бы сиротка никого не встрѣтилъ? Опять работа воображенія. Въ заключеніе пѣніе, рисованіе, лѣпка, стихи и разсказы дѣтей. Конечно, залогъ успѣшнаго урока—наличность поэтическаго настроенія въ душѣ учителя, который также поетъ, рисуетъ, разсказываетъ [1]).

Въ предыдущей главѣ мы говорили уже о томъ, что учитель долженъ часто, во время занятій съ дѣтьми, ставить вопросы: «Что красиваго мы увидали? Воспроизведемъ его для класса, для мамы, въ подарокъ кому-нибудь!» Ребенокъ пріучается къ эстетическимъ оцѣнкамъ и привыкаетъ дѣлать красивое. Его классъ украшенъ, гряз-

---

[1]) Ср. А. Дауге, Искусство и творчество въ воспитаніи, особ. статью „Объ учителѣ-художникѣ". См. также Гильдебрандъ. О преподаваніи родного языка въ школѣ, и Ernst Linde, Persönlichkeits-Pädagogik.

ныя стѣны заполнены картинами, полочками съ лѣпкой и цѣлыми сценами, старыя парты прикрыты; весною и ранней осенью въ классѣ цвѣты и зелень, да и зимой классъ, по возможности, декорированъ хотя бы елочными вѣтками и бумагой. Тетради дѣтей украшены ихъ рисунками, и передъ началомъ урока дѣти обязательно приводятъ себя въ порядокъ. На праздники они дарятъ другъ другу подарки. Иногда послѣ уроковъ дѣти вмѣстѣ съ учителемъ ходятъ по избамъ и вносятъ и въ крестьянскія семьи кроху поэзіи: пѣніе, музыка, разсказы. И какъ будетъ любить населеніе такую школу! То же самое возможно было бы и въ городѣ, если бы на это не сердился мѣстный околоточный или дворникъ.

Эстетическая оцѣнка слишкомъ трудна для дѣтей. Поэтому необходимы особыя упражненія дѣтей въ нахожденіи красотъ въ произведеніи искусства. Доступнѣе всего наслажденіе поэзіей: если предварительной бесѣдой создано уже настроеніе, стихотвореніе дѣйствуетъ само по себѣ, и что въ немъ наиболѣе ярко, дѣтьми запоминается безъ напряженія. Сложнѣе подготовка къ эстетическому воспріятію картины или музыки. Подготовка къ музыкѣ можетъ вестись такъ: читается текстъ, затѣмъ вопросы о томъ, гдѣ пѣть хоромъ, гдѣ—одному, гдѣ надо замедлить темпъ и наоборотъ, гдѣ пѣть тихо, какіе аккорды болѣе выразительные; когда классъ отчасти намѣтилъ мелодію, учитель играетъ, и дѣти уже поймутъ музыку. Шаблонъ подготовки къ картинѣ таковъ: разсказывается содержаніе картины; затѣмъ вопросы въ связи съ пробнымъ рисованіемъ, какъ размѣстить и въ какомъ видѣ нарисовать предметы, какъ лучше выразить настроеніе рисункомъ, какіе гдѣ подобрать цвѣта; наконецъ, показывается самая картина.

Въ современной школѣ слишкомъ много шуму: либо учитель, либо дѣти все время говорятъ. Учитель, какъ несчастья, боится молчанія въ классѣ. А между тѣмъ въ молчаніи зрѣетъ мысль и особенно чувство. Древніе пиѳагорейцы прославляли тихое созерцаніе. Дадимъ же

мѣсто ему и въ нашей школѣ. Пусть дѣти будутъ имѣть возможность сосредоточиться, пережить въ себѣ полученное впечатлѣніе. Подобныя паузы для созерцанія, раздумья или переживанія чувства необходимы. Перестанемъ безпрестанно тормошить нашихъ учениковъ.

Въ нашей школѣ будетъ жить и чувство благоговѣнія. Надо воспитать въ ребенкѣ благоговѣйное отношеніе къ труду, истинѣ и людямъ. Наша школа—школа серьезности, и мы категорически противъ ученія - забавы. Жизнь—не игра, не забава, но серьезное дѣло, требующее священнаго отношенія. Поэтому и учитель жизни не забавникъ. Конечно, и въ нашей школѣ будутъ дѣтскія улыбки, дѣтскій смѣхъ и добродушный юморъ учителя, но все это не самоцѣль; все это лишь привходящіе моменты, лишь внѣшнія проявленія бодрости духа. Но въ глубинѣ души ребенокъ долженъ всегда съ чувствомъ благоговѣнія подходить къ своей работѣ и серьезно относиться къ ней. Фребель и Л. Толстой были правы, связывая съ ручнымъ трудомъ религіозное настроеніе. И въ нашей школѣ такое настроеніе всегда будетъ. Мы будемъ въ ней часто молиться, но молиться не по заказу, не только устами, но всѣмъ сердцемъ, всѣмъ существомъ своимъ. Вышеприведенный урокъ о сироткѣ какъ хорошо закончить намъ импровизированной молитвой о сирыхъ и обездоленныхъ! Какъ кстати разсказъ о моленіи Христа закончить молитвой «Отче нашъ»! Какой чудный урокъ можетъ создать учитель, прочитавъ на понятномъ для ребенка языкѣ какой-нибудь псаломъ! Какъ хорошо мы можемъ молиться въ классѣ наканунѣ Рождества! Да, въ нашей школѣ у дѣтей часто будетъ молитвенное, благоговѣйное настроеніе.

Послѣднее замѣчаніе. Мои указанія, что нужно ребенку почаще говорить о герояхъ и героизмѣ, что нужно знакомить его съ искусствомъ и развивать въ немъ умѣніе украшать себя и свое жилище, рискуютъ показаться односторонними. Я хочу ими подчеркнуть лишь то, что надо

воспитать въ ребенкѣ стремленіе къ высшему, сверхчеловѣческому въ лучшемъ смыслѣ этого слова и жажду преобразованія будничной, сѣрой жизни. Но желать преобразовывать жизнь не значитъ отвращаться отъ нея.

Нѣтъ, мы будемъ развивать въ ребенкѣ умѣніе находить красоту въ той жизни, которая повседневно окружаетъ его, и умѣніе создавать красоту изъ самаго зауряднаго. Не аристократовъ, но демократовъ духа готовимъ мы. Что красиваго сегодня увидалъ ты по дорогѣ въ школу? Что красиваго у тебя дома? Неужели ничего нѣтъ? Присмотрись: есть много, очень много незамѣтной, тихой красоты! И, напримѣръ, для городского ребенка красота засіяетъ и въ огонькахъ трамвая, и въ извозчичьей клячѣ, плетущейся по мокрому снѣгу, и въ дырявыхъ обояхъ сырого подвала. Мы будемъ искателями красиваго повсюду, въ самыхъ мелочахъ. И тамъ же будемъ мы искать и героизмъ. Нѣтъ ли героевъ вблизи насъ? Не героиня ли твоя мать, голодная и больная, послѣдній кусокъ отдающая дѣтямъ и работающая, пока не свалится съ ногъ? Не герой ли отецъ съ его работой въ типографіи, многими часами дышащій свинцовою пылью? Ребенокъ замѣчаетъ незамѣтный героизмъ и самъ становится понемногу такимъ, можетъ быть, самымъ сильнымъ героемъ, героемъ въ мелочахъ. А украшенія? Ихъ можно много надѣлать изъ самаго зауряднаго, даже изъ того, что сбрасывается въ сорный ящикъ. Ребенокъ упражняется въ работахъ надъ бросовымъ матеріаломъ.

XII.

Учитель, стань человѣкомъ!

Наша школа, школа мысли, человѣчности, соціальнаго труда и поэтическаго чувства, уже очерчена. Ея основа— дѣятельность самого ребенка, постепенное саморазвитіе его при помощи дающаго матеріалъ для этого саморазвитія учителя. Но встаетъ вопросъ: не утопія ли подоб-

ная школа? не слишкомъ ли далеко до нея отъ дѣйствительности? не слишкомъ ли мало изъ этой статьи мы можемъ понести завтра въ нашъ классъ? Да, наша школа идеалъ, но такой идеалъ, который все больше и больше подчиняетъ себѣ дѣйствительность, и осуществленіе этого идеала въ большой мѣрѣ зависитъ отъ самого народнаго учителя. Ты сравнительно счастливъ, народный учитель! Ты всегда былъ любимцемъ родныхъ педагоговъ, твой хозяинъ—земство—сравнительно хорошій для твоей работы хозяинъ, въ твоей глухой школѣ ты хозяинъ своего класса. Ты часто лучше подготовленъ къ педагогической дѣятельности, чѣмъ твой товарищъ, учитель средней школы, и часто больше его читаешь и думаешь въ своей школѣ. Въ выборѣ метода преподаванія (а вѣдь на этомъ главнымъ образомъ и основана наша реформа народной школы) ты относительно свободенъ, такъ какъ отъ тебя часто спрашиваютъ лишь сумму вложенныхъ въ головы учениковъ знаній. Развивать мысль и точность рѣчи, знакомить съ человѣческой жизнью и человѣческимъ трудомъ, будить чувство красоты,—все это, до извѣстной степени, возможно и въ условіяхъ современной школы, правда, съ извѣстными препятствіями. Правда, музыка на урокѣ, молитва въ срединѣ урока, приходъ съ учениками въ гости къ родителямъ и т. п., и т. п. могутъ иногда насмерть перепугать блюстителей рутины, но ты уже знаешь, навѣрное, какъ облекать новую мысль въ наименѣе дразнящую поклонниковъ старины форму. Смотри же, не являешься ли часто именно ты самъ главнымъ препятствіемъ для обновленія школы!

Наша школа—школа жизни, но въ этой школѣ жизни будетъ ли мѣсто для тебя, живой ли ты человѣкъ? Не отбываетъ ли учитель въ классѣ зачастую опостылѣвшей ему повинности за 28 р. 20 к. ежемѣсячнаго жалованья, и не проходитъ ли его личная жизнь гдѣ-то въ сторонѣ, то въ томленіи и тоскѣ «культурной одиночки», то въ моральномъ паденіи и опустошеніи души? И неудиви-

тельно, если душа живого человѣка не переноситъ неодухотворенной, неосмысленной работы: неудовлетворенность—все же желаніе лучшаго. И съ этой точки зрѣнія несравненно вреднѣе для ребенка я считаю тѣхъ «отдавшихся своему дѣлу» учителей и учительницъ, которые часто и по внѣшнему виду сохранили въ себѣ мало отъ нормальнаго человѣка. Беззавѣтно увѣровавъ въ пользу современной школы, ея уроки, методы и учебники, они деспотически захватили въ свои цѣпкія руки опытныхъ ремесленниковъ учительскаго цеха живыя дѣтскія души; добавочными занятіями, частыми нотаціями они скоро сумѣютъ создать хорошихъ школьныхъ автоматовъ.

Пусть это звучитъ, какъ парадоксъ, но беззавѣтно преданныхъ современной несовершенной школѣ педагоговъ я считаю однимъ изъ самыхъ вредныхъ для дѣтей. Какъ насилуютъ эти полулюди души маленькихъ людей!

Любите не школу, а дѣтей, приходящихъ въ школу; любите не книги о дѣйствительности, а самую дѣйствительность; не жизнь суживайте до ученія, но ученіе расширяйте до жизни! А самое главное: любите жизнь и какъ можно больше живите живою жизнью! Въ нашей идеальной школѣ учитель не будетъ скучать и томиться, ибо въ ней онъ будетъ самъ жить [1]). Вмѣстѣ съ дѣтьми онъ будетъ самъ учиться, всматриваться въ жизнь и разбираться въ ней, и если онъ мало знаетъ жизнь, тѣмъ интереснѣе ему будетъ узнавать ее. Вмѣстѣ съ дѣтьми онъ будетъ путешествовать въ новыхъ для него странахъ; вмѣстѣ съ ними онъ втянется въ новое общее дѣло. А нѣтъ у него настроенія ни думать, ни мастерить, вмѣстѣ съ дѣтьми онъ будетъ отдыхать за музыкой, книгой поэта, легендой или мечтой. Въ его учительской службѣ будетъ мало повтореній, ибо творчеству учителя въ новой школѣ, школѣ жизни, будетъ много мѣста.

---

[1]) Онъ не будетъ и культурной одиночкой въ деревнѣ, ибо школа пойдетъ въ семью, а семья въ школу, и учитель станетъ роднымъ для родителей учениковъ.

Да, мы много говоримъ о жизни и творчествѣ дѣтей, но пора заговорить уже и о жизни и творчествѣ учителя. Школа должна дать мѣсто жизни учителя, иначе она не будетъ имѣть учителей—живыхъ людей. Школа должна дать возможность учителю стать человѣкомъ для дѣтей и жить въ классѣ интенсивной человѣческой жизнью. Въ школѣ должно быть возможно больше простора для личнаго творчества учителя: точно регламентированная программа, учебникъ и вопросо-отвѣтная форма обученія обезличиваютъ учителя. Превратимъ же уроки въ совмѣстную жизнь учителя съ дѣтьми, пусть урокъ будетъ или совмѣстной работой надъ новой задачей или задушевной общей бесѣдой, пусть учитель не скрываетъ отъ дѣтей своего сердца, въ которомъ дѣти увидятъ не только учительскую раздражительность и сухость, пусть наша новая школа мысли, человѣчности и поэзіи для ребенка будетъ школой жизни и творчества и для учителя.

П. Блонскій.

Новыя перемѣны въ постановкѣ преподаванія исторіи.

Прошло всего $2^1/_2$ года со времени изданія новыхъ программъ по исторіи для мужскихъ гимназій и $1^1/_2$ года со времени изданія такихъ же программъ для реальныхъ училищъ, и передъ нами еще новыя программы и новыя объяснительныя записки къ нимъ. Весной 1915 года при министерствѣ народнаго просвѣщенія было созвано особое совѣщаніе по реформѣ средней школы, и теперь результаты его трудовъ увидѣли свѣтъ въ видѣ приложенія къ ноябрьской книжкѣ «Журнала Министерства Народнаго Просвѣщенія». Пока напечатана только часть «Матеріаловъ по реформѣ средней школы» и въ томъ числѣ все то, что касается будущей постановки преподаванія исторіи въ средней школѣ. На этой части «Матеріаловъ» мы и предполагаемъ остановиться.

Какія перемѣны и какія новыя начала въ преподаваніе исторіи вносятъ новыя программы и объяснительныя записки къ нимъ? По новому проекту устава средней школы она должна быть семиклассной съ подраздѣленіемъ на 2 ступени: младшую трехлѣтнюю и старшую четырехлѣтнюю. Курсъ младшей ступени одинаковъ во всѣхъ школахъ, что же касается старшей ступени, то тутъ проектъ вводитъ начало бифуркаціи и допускаетъ три разновидности: отдѣленіе ново гуманитарное, гуманитарно-классическое и реальное. Такой учебный планъ долженъ существенно измѣнить положеніе исторіи въ сред-

ней школѣ. Прежде всего сокращается число недѣльныхъ часовъ, отводимыхъ на исторію; по программамъ 1913—1914 гг. въ мужскихъ гимназіяхъ на исторію отводилось 26 недѣльныхъ часовъ, а въ реальныхъ училищахъ—22; по программамъ, дѣйствовавшимъ до этихъ годовъ, этимъ цифрамъ соотвѣтствовали 20 и 19. Новый учебный планъ вводитъ такое распредѣленіе уроковъ исторіи: въ I—III классахъ—по два урока въ недѣлю, въ IV—VII классахъ—въ зависимости отъ отдѣленія, именно: на ново гуманитарномъ отдѣленіи 14 уроковъ, гуманитарно-классическомъ—12 уроковъ, и на реальномъ—11 уроковъ. Такимъ образомъ, въ общей сложности на исторію отводится 20, 18 и 17 уроковъ, т.-е. только учащіеся, прошедшіе ново гуманитарное отдѣленіе, будутъ заниматься исторіей столько же времени, сколько занимались ею гимназисты до изданія программъ 1913 года, всѣ же остальные учащіеся будутъ проходить исторію при меньшемъ числѣ часовъ, чѣмъ это было по программамъ до 1913—14 гг., и для гимназистовъ новаго типа и реалистовъ это уменьшеніе выразится въ двухъ недѣльныхъ часахъ. Такое сокращеніе времени, отводимаго на исторію, должно быть поставлено въ большой минусъ новому учебному плану, тѣмъ болѣе, что, какъ увидимъ дальше, онъ предполагаетъ большія и сложныя программы, требуетъ изученія ихъ согласно съ современными теченіями педагогической мысли, и т. п. Если преподаватели исторіи и раньше (вполнѣ основательно) жаловались, что положенные по программамъ курсы исторіи невозможно пройти при существующемъ количествѣ уроковъ, то тѣмъ сильнѣе они будутъ жаловаться тогда, когда войдетъ въ жизнь новый учебный планъ. Однимъ изъ немногихъ достоинствъ программъ по исторіи 1913—14 гг. было увеличеніе числа часовъ, отводимыхъ на изученіе исторіи [1]). Новый учебный планъ дѣлаетъ шагъ назадъ не только

[1]) См. „В. В." № 2, за 1915 г.

по сравненію съ этими программами, но и по сравненію со «старымъ» порядкомъ.

Затѣмъ новый учебный планъ вводитъ совершенно новое распредѣленіе разныхъ курсовъ исторіи по классамъ. Какъ извѣстно, программы 1913—14 гг. вводили концентрическое расположеніе всего учебнаго матеріала по исторіи, установивъ при прохожденіи русской исторіи 3 концентра, а при прохожденіи всеобщей—2 концентра. Теперь эта концентрическая система упраздняется, и, по нашему мнѣнію [1]), объ этомъ не приходится жалѣть. Правда, и по новому плану русская исторія проходится 2 раза: первый разъ на младшей ступени обученія, а второй разъ—на старшей, но это въ сущности не два концентра, а два разныхъ курса; какъ говоритъ объяснительная записка къ курсу русской исторіи (стр. 86), «на младшей ступени главное мѣсто занимаетъ «разсказъ» о лицахъ и событіяхъ, на старшей—«объясненіе» смѣны и связи историческихъ явленій»; такимъ образомъ разница между этими курсами идетъ дальше того, что собственно предполагаетъ концентрическая система, и противъ такихъ двухъ курсовъ русской исторіи возраженій, вѣроятно, не будетъ. Первый изъ этихъ курсовъ по новому плану долженъ проходиться въ теченіе трехъ лѣтъ (I—III классы); вызвано это, очевидно, не какими-либо принципіальными соображеніями (о нихъ, по крайней мѣрѣ, ничего не говорится въ объяснительныхъ запискахъ), а практическими; дѣло въ томъ, что новый учебный планъ имѣетъ цѣлью согласовать курсъ первой ступени средней школы съ курсомъ первыхъ трехъ классовъ высшихъ начальныхъ училищъ, въ которыхъ проходится только русская исторія; съ другой стороны, онъ, очевидно, предполагаетъ, что многія дѣти ограничатся прохожденіемъ первой ступени средней школы и не пойдутъ дальше, а потому и не имѣетъ смысла начинать съ ними, положимъ, въ 3-мъ классѣ,

---

[1]) См. указанную выше статью.

изученіе всеобщей исторіи, разъ они ее не закончатъ. Такимъ практическимъ соображеніямъ нельзя отказать въ правильности, но мы думаемъ, что въ защиту перенесенія курса всеобщей исторіи въ 4-й классъ можно привести и иныя соображенія. Вѣдь если спорнымъ представляется вопросъ, можно ли изучать русскую исторію съ дѣтьми 10—11 лѣтъ, то тѣмъ большія возраженія должно вызывать раннее изученіе всеобщей исторіи; конечно, разсказы изъ греческой миѳологіи, біографіи разныхъ древнихъ царей и полководцевъ и т. п.,—все это доступно и дѣтямъ 10—11 лѣтъ, но какъ сказка, анекдотъ, занимательное повѣтствованіе, но не какъ предметы школьнаго изученія; а кромѣ того, вѣдь изъ всего этого, разумѣется, еще не получится *курса* исторіи, и тѣмъ болѣе систематическаго. Древняя исторія, съ которой начинается изученіе всеобщей, вообще не легка для изученія и не легче другихъ отдѣловъ, для дѣтей же она представляетъ всегда особыя трудности: совершенно чуждый имъ бытъ древнихъ, незнакомыя географическія условія жизни, трудная номенклатура и т. п.—все это создаетъ много камней преткновенія. Поэтому необходимо, чтобы они пріобрѣли возможно больше разнообразныхъ историческихъ *понятій*, можетъ быть, даже и не систематическихъ, прежде чѣмъ приступятъ къ изученію всеобщей исторіи, какъ учебнаго предмета. Вѣдь даже по учебникамъ Иловайскаго, наполовину состоящимъ изъ анекдотовъ, не легко было въ прежнія времена начинать изученіе всеобщей исторіи, по нынѣшнимъ же учебникамъ, болѣе серьезнымъ и научнымъ, это еще труднѣе. Поэтому перенесеніе начала систематическаго курса всеобщей исторіи въ 4-й классъ намъ представляется цѣлесообразнымъ, и въ этомъ отношеніи новый учебный планъ лучше программъ 1913—14 г., по которымъ всеобщая исторія начиналась во 2-мъ классѣ; да лучше онъ и программъ начала девятисотыхъ годовъ, которыя начинали его съ 3-го класса.

Изученіе исторіи на второй ступени средней школы новый учебный планъ намѣчаетъ такъ: въ 4-мъ классѣ должна проходиться древняя исторія до конца V вѣка по Р. Х., въ 5-мъ классѣ—русская исторія съ древнѣйшихъ временъ до конца XV вѣка и средніе вѣка до конца XV вѣка, въ 6-мъ классѣ—русская и новая исторія XVI—XVII вв. и 7-мъ классѣ—русская и новая исторія XVIII—XIX вв. Такимъ образомъ, тутъ мы видимъ въ сущности возвращеніе къ порядку, который существовалъ въ мужскихъ гимназіяхъ до начала девятисотыхъ годовъ; теперь онъ распространяется на всѣ виды второй ступени средней школы и послѣдовательнѣе проводитъ принципъ хронологической согласованности курсовъ русской и всеобщей исторіи; при этомъ рекомендуется соотвѣтствующіе (хронологически) отдѣлы всеобщей исторіи проходить раньше русской исторіи, «потому что, какъ говоритъ объяснительная записка (стр. 96),—таковы были этапы развитія европейской культуры въ дѣйствительности: южные, западные и восточные славяне, создавая свои государства и вырабатывая свои національныя культуры, испытывали на себѣ и претворяли вліянія романо-германскихъ народовъ». Съ этими соображеніями нельзя не согласиться, и указанное выше распредѣленіе историческаго матеріала по классамъ можно принять. Но при этомъ возникаетъ одинъ вопросъ, прямого отвѣта на который не даютъ ни новыя программы, ни объяснительныя записки: учебный планъ отводитъ на исторію въ IV—VII классахъ разное число часовъ на различныхъ отдѣленіяхъ будущей средней школы; меньше всего—11 часовъ,—отводится на исторію въ реальномъ отдѣленіи, больше всего—14 часовъ—въ ново гуманитарномъ, а между тѣмъ курсы остаются одни и тѣ же; исключеніе составляетъ только 5-й классъ: во всѣхъ отдѣленіяхъ въ немъ положено по 3 недѣльныхъ часа на исторію, такъ что въ отношеніи курсовъ русской и всеобщей исторіи до конца XV вѣка всѣ учащіеся будутъ въ одина-

ковыхъ условіяхъ; что же касается древней исторіи, то она должна проходиться при 2-хъ недѣльныхъ часахъ на реальномъ отдѣленіи и при 3-хъ часахъ на двухъ остальныхъ; всеобщая и русская исторіи XVI—XIX вв. должны быть изучены въ VI—VII классахъ при 8 недѣльныхъ часахъ (по 4 въ каждомъ классѣ) на ново гуманитарномъ отдѣленіи и при 6 недѣльныхъ часахъ (по 3 въ каждомъ классѣ)—на двухъ остальныхъ отдѣленіяхъ. Такимъ образомъ на реальномъ отдѣленіи пострадаютъ курсы древней и новой (русской и всеобщей) исторіи, на гуманитарно-классическомъ—второй изъ этихъ курсовъ, что особенно нежелательно. Курсы эти на указанныхъ отдѣленіяхъ придется сокращать и притомъ значительно: на одну треть и на одну четверть. Но какъ это сдѣлать, въ какихъ именно отдѣлахъ,—отвѣта на это не даютъ ни программы, ни объяснительныя записки. Правда, послѣднія не разъ говорятъ, что предлагаемыя программы только «примѣрныя», что онѣ не должны стѣснять преподавателя, что имъ, а также педагогическимъ совѣтамъ предоставляется право дѣлать въ нихъ сокращенія и измѣненія «по особымъ, чаще всего мѣстнымъ, условіямъ». Такую постановку вопроса можно, конечно, только привѣтствовать, но дѣло въ томъ, что въ данномъ случаѣ рѣчь будетъ идти не о какихъ-либо особыхъ и мѣстныхъ, временныхъ условіяхъ, а объ условіяхъ общихъ, одинаковыхъ для всѣхъ школъ 2-хъ видовъ; придется для реальныхъ и гуманитарно-классическихъ отдѣленій навсегда составить *сокращенную* программу по сравненію съ той, которая можетъ быть принята на отдѣленіяхъ ново гуманитарныхъ. Будетъ ли это допущено? Вѣдь тутъ потребуются сокращенія по существу и извѣстная переработка программы. Ничего, конечно, нельзя имѣть противъ того, чтобы это было предоставлено отдѣльнымъ педагогическимъ совѣтамъ, вмѣсто того, чтобы установить такую сокращенную программу въ центрѣ, но нужно это сказать прямо, чтобы не вышло потомъ недоразумѣній.

Но, конечно, было бы лучше всего уравнять число часовъ, отводимыхъ на исторію, на всѣхъ трехъ отдѣленіяхъ второй ступени средней школы и принять за общую норму высшую изъ приведенныхъ выше цифръ—14 недѣльныхъ часовъ.

Теперь посмотримъ, каково же содержаніе вышеуказанныхъ курсовъ, и какія цѣли имъ ставятъ объяснительныя записки. На младшей ступени, какъ указано выше, по новому учебному плану полагается пройти русскую исторію; такъ какъ эта ступень охватываетъ 3 первые класса и въ каждомъ изъ нихъ на исторію отводится по 2 недѣльныхъ урока, то, значитъ, элементарный курсъ русской исторіи будетъ проходиться при 6 недѣльныхъ часахъ. Полагаемъ, что для элементарнаго курса этого слишкомъ много. Программы 1913—14 гг. впадали въ другую крайность: въ мужскихъ гимназіяхъ онѣ отводили на этотъ курсъ $1^1/_2$ года при двухъ недѣльныхъ урокахъ, а въ реальныхъ—только 1 годъ при томъ же числѣ уроковъ, и опытъ показалъ, что этого времени мало. Преподаватель этого элементарнаго курса прежде всего долженъ «ввести» учащихся въ изученіе исторіи, посвятивъ не мало времени вступительнымъ бесѣдамъ; въ самой широкой степени онъ долженъ примѣнить наглядность и конкретность въ этомъ курсѣ, что требуетъ много времени; историческія свѣдѣнія въ этомъ возрастѣ могутъ сообщаться только небольшими дозами, но въ то же время элементарный курсъ не долженъ быть эпизодическимъ: онъ долженъ въ связномъ и послѣдовательномъ (во внутреннемъ единствѣ) изложеніи дать эволюцію русской исторіи. Курсъ такого рода не можетъ быть пройденъ удовлетворительно при 2-хъ недѣльныхъ урокахъ въ $1^1/_2$ года, а тѣмъ болѣе въ 1 годъ, и практика нѣсколькихъ лѣтъ до 1913—14 гг. показала, что на него необходимо посвятить 2 года: первая $^1/_2$ и $^1/_4$ года посвящается вступительнымъ бесѣдамъ, а остальное время—собственно русской исторіи, которую и оказывалось возможнымъ прой-

ти не спѣша, но въ то же время и не растягивая изложенія; времени было какъ разъ въ самую мѣру. Теперь тотъ же самый курсъ предполагается растянуть на 3 года, при чемъ учебный планъ намѣчаетъ такое распредѣленіе матеріала: 1-й классъ—«Вступительныя бесѣды. Русская исторія съ древнѣйшихъ временъ до конца XII вѣка», 2-й классъ—«Русская исторія XIII—XVII вѣковъ» и 3-й классъ—«Русская исторія XVIII—XIX вѣковъ». Мы думаемъ, что было бы лучше распредѣлить этотъ курсъ на 2 года—2-й и 3-й классы,—и тѣмъ еще больше разгрузить программу 1-го класса (новый учебный планъ устанавливаетъ для 1-го класса 25 недѣльныхъ уроковъ, что, конечно, большой шагъ впередъ съ нынѣшнимъ порядкомъ, при которомъ дѣти 10—11 лѣтъ должны проводить въ классѣ 30 уроковъ въ недѣлю, по 50 минутъ каждый; но уменьшить это число еще на 2 урока для дѣтскаго организма было бы только полезно).

Что касается содержанія курса исторіи для младшей ступени, то новыя программы вводятъ въ него много положительныхъ началъ. Прежде всего этотъ курсъ не только узаконяетъ вступительныя бесѣды по исторіи культуры, которыя прежними программами не признавались, но и намѣчаетъ интересный ихъ планъ (стр. 57); однако новыя программы не дѣлаютъ этотъ планъ обязательнымъ: объяснительная записка прямо говоритъ (стр. 81), что «въ программу «вступительныхъ бесѣдъ» включены темы, которыя въ зависимости отъ мѣстныхъ условій, могутъ быть опущены или замѣнены другими». При такихъ условіяхъ нѣтъ основанія подвергать эти темы подробному разсмотрѣнію; въ общемъ онѣ вполнѣ пріемлемы, а практика установитъ необходимыя въ нихъ измѣненія. Совершенно правильно объяснительная записка говоритъ, что для такихъ бесѣдъ необходимы подлинные памятники или наглядныя пособія. Къ сожалѣнію, наши школы не обладаютъ въ данной мѣрѣ ни тѣми, ни другими: первыми—потому, что при школахъ у насъ нѣтъ особыхъ музеевъ

по исторіи, а во многихъ мѣстахъ и вообще нѣтъ никакихъ историческихъ музеевъ, вторыми—потому, что существующія у насъ наглядныя пособія по исторіи все какъ-то обходятъ темы такъ называемой первобытной культуры. Можетъ быть, хоть теперь наличность указаннаго отдѣла въ курсѣ исторіи средней школы побудитъ наши педагогическіе и издательскіе круги заняться этими темами и дать по нимъ необходимыя школѣ пособія. Гораздо труднѣе, конечно, разсчитывать на образованіе школьныхъ и общихъ историческихъ музеевъ въ ближайшемъ будущемъ, такъ какъ это зависитъ отъ цѣлаго ряда сложныхъ и разнообразныхъ условій.

Что касается самаго элементарнаго курса русской исторіи, то и ему придается нѣсколько иная обстановка, чѣмъ это было до сихъ поръ. Прежде всего это не эпизодическій курсъ, который держался у насъ нѣсколько лѣтъ. Объяснительная записка говоритъ (стр. 82), что «на младшей ступени изложеніе должно быть послѣдовательнымъ и связнымъ; чтобы развить въ дѣтяхъ чувство исторической перспективы и сообщить имъ понятіе о смѣнѣ явленій, необходимъ внутренній порядокъ въ подборѣ и распредѣленіи матеріала». Отъ систематическаго же курса старшей ступени онъ долженъ отличаться «наибольшей простотой, краткостью и конкретностью». Соотвѣтственно этому программа видное мѣсто отводитъ темамъ бытового характера. Далѣе авторы записки вполнѣ правильно предостерегаютъ отъ опасности сдѣлать элементарный курсъ «сокращеннымъ изданіемъ» систематическаго, такъ какъ и сейчасъ у насъ имѣется достаточное количество учебниковъ для младшихъ классовъ, которые представляютъ собою не что иное, какъ «конспекты» какого-нибудь большого учебнаго руководства. Конечно, какъ учебники для элементарнаго курса, они совсѣмъ непригодны.

Настаивая далѣе на наибольшей наглядности и конкретности при прохожденіи элементарнаго курса русской исторіи, объяснительная записка указываетъ одинъ пріемъ,

который намъ представляется непримѣнимымъ въ младшихъ классахъ: именно, она рекомендуетъ прибѣгать къ діаграммамъ и таблицамъ, совѣтуя даже предлагать учащимся «рядъ графическихъ работъ, напримѣръ, для выясненія роста территоріи или вооруженныхъ силъ». Но вѣдь діаграммы и таблицы—не картины, которыя содѣйствуютъ большей конкретности историческихъ представленій учащихся; это—схема, отвлеченіе, которыя плохо даются юному уму, мыслящему по преимуществу въ конкретныхъ образахъ (противъ схематизаціи протестуетъ дальше сама объяснительная записка). Другое дѣло старшіе классы: тутъ и діаграммы, и картограммы, и всякаго рода таблицы вполнѣ умѣстны и цѣлесообразны; сюда ихъ и слѣдуетъ перенести. А кромѣ того, нужны ли вообще въ курсѣ младшихъ классовъ тѣ цифры, изъ которыхъ могутъ составиться эти діаграммы и таблицы?

Зато нельзя не привѣтствовать того, что говорится въ объяснительной запискѣ относительно способа происхожденія начальнаго курса русской исторіи. Совершенно правильно тутъ указывается, что работа учащихся надъ этимъ курсомъ должна проходить въ классѣ, а учебникъ долженъ быть для нихъ только подспорьемъ; что домашнее приготовленіе уроковъ по учебнику исторіи должно занимать, вопреки установившемуся обычаю, возможно меньше времени; «готовить» и «заучивать» дома учащіеся не должны. Къ сожалѣнію, для практическаго осуществленія этихъ совершенно правильныхъ положеній есть много препятствій, устранить которыя можетъ только общая коренная реформа школьнаго дѣла; одно изъ нихъ—это переполненіе классовъ: при 40—50 учащихся очень трудно проработать курсъ такъ, какъ это рекомендуетъ объяснительная записка, а доживемъ ли мы до того времени, когда въ нашихъ классахъ будетъ по 20—25 человѣкъ?

Какія же цѣли должно преслѣдовать преподаваніе исторіи на младшей ступени средней школы? Отвѣтъ, который даетъ на этотъ вопросъ объяснительная записка, сильно

разнится отъ того, что говорили по этому поводу прежніе офиціальные документы. Записка говоритъ (стр. 83), что «преподаваніе исторіи на младшей ступени имѣетъ своей воспитательной цѣлью вызвать въ дѣтяхъ живой интересъ къ прошлой жизни родного народа, развить этотъ интересъ до возможной сознательности и тѣмъ самымъ упрочить дѣтскую любовь къ родинѣ». И далѣе: «Воодушевленное патріотическимъ чувствомъ, любовью къ дѣтямъ и къ педагогическому дѣлу, умѣлое преподаваніе родной исторіи легко приведетъ къ желаемому результату и научитъ дѣтей любить свое великое государство и чтить его многотрудное прошлое». Это, разумѣется, совсѣмъ не тѣ цѣли, которыя такъ долго и настойчиво ставились преподаванію русской исторіи при предшественникахъ на министерскомъ посту гр. Игнатьева. Не менѣе ново и то, что говорится въ объяснительной запискѣ дальше: «Необходимо, однако, помнить, что высокая воспитательная цѣль историческаго преподаванія не должна и не можетъ достигаться иначе, какъ путемъ *правдиваго* (курсивъ нашъ) ознакомленія дѣтей съ событіями и образами прошлаго, живо говорящими дѣтскому сердцу. Отрѣшенныя отъ исторической дѣйствительности назидательныя рѣчи преподавателя съ нравоученіями на патріотическія моральныя темы, внося въ учебное дѣло нежелательную и вредную фальшь, извратили бы доброе воспитательное средство и повели бы къ прямому педагогическому злу». Какъ извѣстно, объяснительныя записки къ программамъ 1913—14 гг. прямо требовали отъ преподавателя «подчеркивать тѣ положительные факты, которые возвеличиваютъ русскій народъ и русское государство», объ отрицательныхъ же фактахъ совѣтовали не распространяться «подробно», дабы не повредить «идеѣ національнаго воспитанія молодежи».

Въ заключеніе объяснительная записка рекомендуетъ преподавателю при прохожденіи начальнаго курса русской исторіи пользоваться содѣйствіемъ преподавателей другихъ предметовъ, въ особенности—русскаго языка и

географіи, совѣтуя попутно побольше обращаться къ произведеніямъ нашихъ лучшихъ писателей и историковъ, ярко отразившихъ въ своихъ произведеніяхъ русскую жизнь XVIII—XIX вв.

На старшей ступени средней школы (IV—VII класса), какъ уже указано выше, должны быть пройдены всеобщая исторія и русская исторія (распредѣленіе курсовъ по классамъ см. выше). Объяснительная записка къ курсу исторіи на старшей ступени особенно настаиваетъ, чтобы изученіе русской и всеобщей исторіи доводилось до начала XX вѣка, справедливо считая совершенно недостаточнымъ «*краткій* обзоръ *главныхъ* событій второй половины XIX вѣка»; тѣмъ болѣе, разумѣется, нельзя «сокращать» или даже вовсе «вычеркивать» этотъ отдѣлъ. Считая это указаніе совершенно справедливымъ, мы должны однако указать, что выполненіе его встрѣтитъ большое препятствіе въ томъ маломъ количествѣ уроковъ, которые отводитъ на исторію новый учебный планъ (см. выше), и потому можно опасаться, что на практикѣ и при новомъ планѣ учащіеся (особенно на реальномъ и гуманитарно-классическомъ отдѣленіяхъ) будутъ попрежнему проходить только *краткій* обзоръ *главныхъ* событій второй половины XIX вѣка». Такое же препятствіе встрѣтитъ и другое указаніе объяснительной записки о томъ, что «преподаватель исторіи обязанъ ознакомить учащихся съ элементами законовѣдѣнія или, точнѣе говоря, съ элементами государственнаго права и съ современнымъ государственнымъ и общественнымъ строемъ Россіи» [1]).

Посмотримъ теперь, какая же именно постановка дается курсамъ русской и всеобщей исторіи на старшей ступени.

Если просмотрѣть заголовки программы по русской исторіи, то мы найдемъ въ ней не много новаго; она повторяетъ въ сущности все то и въ той же связи и по-

---

[1]) Самостоятельный курсъ законовѣдѣнія новымъ учебнымъ планомъ изъ программы средней школы исключенъ.

слѣдовательности, что и какъ именно имѣется въ обычныхъ программахъ. Но есть въ этой программѣ и нѣкоторыя отличія отъ другихъ, и на нихъ мы нѣсколько остановимся. Во-первыхъ, обращаетъ на себя вниманіе, что разсматриваемая программа выдѣляетъ въ особые, самостоятельные отдѣлы (въ будущихъ учебникахъ они станутъ особыми главами) вопросы государственнаго, общественнаго и хозяйственнаго строя и культурнаго состоянія кіевской Руси XI—XII вв.; эти отдѣлы поставлены послѣ обзора военно-политической исторіи XI—XII вв.; то же сдѣлано дальше по отношенію къ государственному и общественному строю Московскаго государства XVII вѣка. Это есть возвращеніе къ прежнему, уже, казалось бы, оставленному порядку. Учебники Иловайскаго, Елпатьевскаго и др., уже совсѣмъ или почти сданные въ архивъ, держались именно этого порядка, но несостоятельность его уже давно была выяснена въ педагогической литературѣ, и позднѣйшіе учебники (напр., проф. Платонова) строились по другому плану. Къ сожалѣнію, объяснительная записка ничего не говоритъ по этому поводу, и потому трудно сказать, чѣмъ вызвано это обстоятельство.

Во-вторыхъ, надо указать на нѣкоторыя дополненія, которыя дѣлаетъ новая программа къ обычно распространеннымъ. Такъ, напримѣръ, въ ней довольно подробно разработанъ отдѣлъ, посвященный удѣльному порядку XIII—XIV вв., который часто въ учебникахъ сводится къ 1—2 параграфамъ и не представляетъ собой самостоятельнаго отдѣла (напр., въ учебникѣ проф. Платонова, наиболѣе, кажется, сейчасъ распространенномъ). Затѣмъ въ отдѣлѣ Смуты встрѣчаемъ такой подзаголовокъ: «Сказанія и повѣсти о Смутномъ времени»; конечно, если у преподавателя найдется время (въ чемъ, повторяемъ опять, можно сильно сомнѣваться), то, что̀ можно возражать противъ этой темы? Въ дальнѣйшихъ частяхъ программы находимъ включенными въ нее сочиненія Котошихина («О Россіи въ царствованіе Алексѣя Михайловича»), Θео-

фана Прокоповича («Правда воли монаршей») и Посошкова («О скудости и богатствѣ»). Эти произведенія проходились и проходятся теперь на урокахъ русской литературы, но преимущественно какъ литературные памятники соотвѣтствующей эпохи. Новый учебный планъ переноситъ ихъ въ курсъ русской исторіи, гдѣ они должны быть разсмотрѣны уже и съ иной точки зрѣнія—какъ источники русской исторіи. Конечно, это сдѣлать полезно и въ извѣстной мѣрѣ возможно и съ учащимися VI и VII классовъ, если... на это будетъ время.

Для исторіи XVIII вѣка послѣ Петра I нововведеніями являются такіе подзаголовки, какъ «частныя монополіи» (при Елизаветѣ), «русскій театръ» (до Екатерины II), «межеваніе» (тоже обычно опускается въ учебникахъ), «питейный откупъ», «масонство» (иногда изучаютъ на урокахъ исторіи русской литературы). Для исторіи XIX вѣка дополненій въ программѣ сдѣлано мало («экономическія послѣдствія русско-турецкой войны», «ростъ фабричной промышленности» и кое-что еще), если не считать, конечно, обзоровъ царствованій императоровъ Александра III и Николая II, которые собственно цѣликомъ являются дополненіями, такъ какъ обычно отсутствуютъ и въ программахъ и въ учебникахъ; объясняется это, конечно, тѣмъ, что *исторіи* этого времени въ дѣйствительномъ смыслѣ этого слова еще нѣтъ и не можетъ быть, такъ какъ о многомъ и очень многомъ писать и говорить въ настоящее время еще нельзя; возможно, разумѣется, сдѣлать *перечень* событій внутренней и внѣшней жизни Россіи послѣ 1881 года (да и то не всѣхъ), но едва ли возможно будетъ установить ихъ *причины* и внутреннюю *связь*. Къ этому *перечню*, очевидно, и сведется этотъ отдѣлъ на практикѣ.

Но если отъ самой программы обратиться къ объяснительной запискѣ, то мы увидимъ, что указанными дополненіями дѣло не исчерпывается. Такъ, она рекомендуетъ на заключительныхъ урокахъ «коснуться главныхъ успѣ-

ховъ русской исторической науки» и «разработать (въ 2—3 урока), напримѣръ, слѣдующія темы: трудъ Карамзина, собираніе и критика историческаго матеріала въ первой половинѣ XIX вѣка, борьба западниковъ и славянофиловъ по отношенію къ древней русской исторіи и къ реформѣ Петра Великаго, труды Соловьева и новѣйшихъ изслѣдователей, научная задача и практическая цѣль изученія отечественной исторіи». Затѣмъ рекомендуется вводить въ курсъ (и въ начальный и въ систематическій) «мѣстный» матеріалъ: въ школахъ Сибири, Средней Азіи, Кавказа или западныхъ окраинъ—изъ исторіи Сибири, Японіи, Китая, Кавказа, Турціи и западно-европейскихъ странъ (взамѣнъ другихъ отдѣловъ, по усмотрѣнію педагогическихъ совѣтовъ); «такого рода дополненія, по словамъ объяснительной записки, по *всеобщей* исторіи представляются необходимыми для углубленія курса *русской* исторіи въ тѣхъ областяхъ Имперіи, которыя вошли въ ея составъ въ теченіе XVIII и XIX столѣтій». Не останутся ли, однако, всѣ эти совѣты въ силу уже не разъ указанныхъ причинъ лишь pia desideria.

Курсу русской исторіи на старшей ступени объяснительная записка ставитъ такія цѣли: такъ какъ главное мѣсто въ немъ должно занимать «объясненіе» смѣны и связи историческихъ явленій, то онъ долженъ «вызвать въ учащихся историческое отношеніе къ жизни, развить въ нихъ историческое пониманіе»; удѣляя преимущественное вниманіе развитію государственнаго и общественнаго строя, хозяйства и просвѣщенія (войны изучаются лишь въ связи съ основными процессами внутренней культурной исторіи),—слѣдуетъ: «содержаніе курса расширять и углублять по мѣрѣ приближенія ко второй половинѣ XIX вѣка», дабы «идти навстрѣчу первымъ проблескамъ научнаго мышленія и гражданскаго чувства». Такимъ образомъ, какъ видимъ, цѣли ставятся серьезныя и важныя и что особенно отрадно отмѣтить,—не имѣющія ничего общаго съ тѣми quasi-патріотическими выкликами, кото-

рые еще недавно такъ энергично проводились въ разныхъ офиціальныхъ документахъ.

Преподаваніе и этого курса объяснительная записка рекомендуетъ вести конкретно, съ помощью всякихъ наглядныхъ пособій, поощряя добровольныя и самостоятельныя работы учащихся (въ формѣ рефератовъ), содѣйствуя внѣклассному чтенію и развивая его; курсъ не долженъ загромождаться именами, цифрами, терминами и фантастическими подробностями. Все это, конечно, совершенно справедливо; на все это давно уже указывала педагогическая литература, критикуя современную постановку преподаванія, и новостью является лишь офиціальное признаніе необходимости указанныхъ положеній.

Обратимся теперь къ курсамъ всеобщей исторіи. Программа по древней исторіи не содержитъ въ себѣ чего-либо существенно новаго, кромѣ собственно одного отдѣла: «Іонія и ея культура»; какъ говоритъ объяснительная записка, «введеніе въ программу этого отдѣла имѣетъ цѣлью: а) ознакомить учащихся съ тѣми частями греческаго міра, которыя въ VIII—VI вѣкахъ первенствовали въ культурномъ отношеніи; б) дать понятіе о значительности греческаго элемента въ бассейнахъ Средиземнаго моря и такимъ образомъ предотвратить обычное сведеніе всей греческой исторіи къ исторіи Аѳинъ и Спарты». Это нововведеніе нельзя не признать цѣлесообразнымъ. «Посвѣжѣла» программа по древней исторіи и въ нѣкоторыхъ частностяхъ, въ формулировкѣ отдѣльныхъ §§ овъ, но по существу она мало отличается отъ обычныхъ. Отъ программъ 1913—14 гг. она отличается преимущественно начальными отдѣлами, которые въ нихъ были выдѣлены въ особый курсъ—«Востокъ и героическая Греція». Объяснительная записка къ этому курсу не прибавляетъ ничего новаго къ ранѣе сказанному.

Зато совершенно новую постановку даетъ новая программа курсу по исторіи среднихъ вѣковъ. Исходя изъ того соображенія, что Византіи и славянамъ «обычно

отводилось въ учебникахъ ничтожное мѣсто», программа проводитъ раздѣленіе всего матеріала по исторіи среднихъ вѣковъ на двѣ части: «Западная (Романо-германская) Европа» и «Восточная (Греко-славянская) Европа», вслѣдствіе чего программа разбита на такіе отдѣлы: Римская имперія въ V в., Западная Европа въ VI—VIII вв., Восточная Европа въ VI—VIII вв., Міръ ислама въ VII—VIII вв. Попытка политическаго и культурнаго объединенія Западной Европы въ IX в. Попытка культурнаго и политическаго объединенія Восточной Европы въ IX в. Западная Европа въ X—XII вв. Восточная Европа въ X—XII вв. Западная Европа въ XIII—XV вв. Восточная Европа въ XIII—XV вв. (въ отдѣлы «Восточная Европа» входитъ и исторія Россіи, которая въ V классѣ должна изучаться параллельно курсу всеобщей исторіи).

Дѣйствительно, исторіи Византіи и славянства наши программы и учебники удѣляютъ мало вниманія; на практикѣ же часто «вычеркиваются» и тѣ немногія страницы, которыя въ учебникахъ посвящаются славянамъ и Византіи. Но почему это происходитъ? Только ли потому (какъ, повидимому, склонны думать составители новыхъ программъ и объяснительныхъ записокъ къ нимъ), что «до послѣдняго времени въ русскихъ руководствахъ по всеобщей исторіи рѣшительно преобладали схемы западно-европейскихъ (преимущественно нѣмецкихъ) программъ», а «благодаря выдѣленію отечественной исторіи въ особый курсъ, учащіеся невольно подчинялись вліянію указанныхъ схемъ»? Конечно, вліянія западно-европейскихъ программъ, и въ томъ числѣ нѣмецкихъ, на наши учебныя руководства отрицать нельзя—достаточно вспомнить хотя бы пресловутые учебники Иловайскаго, составленные именно по иноземнымъ образцамъ; но не этимъ только объясняется ихъ малое вниманіе къ исторіи Византіи и славянъ, какъ, конечно, не пренебреженіемъ или презрѣніемъ къ византійскому и славянскому мірамъ объясняется совершенно второстепенное мѣсто, отводимое имъ въ западно-евро-

пейскихъ учебныхъ руководствахъ по исторіи. Курсъ исторіи среднихъ вѣковъ въ средней школѣ не можетъ вѣдь охватить *всѣхъ* событій за тысячелѣтній періодъ (V—XV вв.) и *всѣхъ* государствъ и народовъ; для этого нѣтъ времени и возможности, да это и не нужно: этотъ курсъ долженъ остановить вниманіе учащихся лишь на *типическихъ явленіяхъ* въ исторіи Европы и притомъ въ такихъ странахъ, гдѣ эти явленія нашли наиболѣе рельефное выраженіе и гдѣ они наиболѣе изслѣдованы въ наукѣ. Съ другой стороны, изучается обыкновенно исторія тѣхъ государствъ, которыя играли главную роль въ судьбахъ Европы, оказывая разнообразное вліяніе на болѣе слабыхъ въ политическомъ, экономическомъ или культурномъ отношеніи сосѣдей. Поэтому въ исторіи среднихъ вѣковъ (какъ и въ курсѣ новой исторіи) мало вниманія удѣляется не только Византіи или славянамъ, но и скандинавскимъ народамъ, Нидерландамъ, Швейцаріи, Испаніи и проч.; ихъ обычно касаются лишь въ тѣхъ случаяхъ, когда они дѣлаются участниками общеевропейскихъ событій или даютъ типичную разновидность какого-либо общеевропейскаго явленія. Поэтому при изученіи феодализма останавливаются обыкновенно лишь на исторіи его во Франціи, Германіи и Англіи, хотя всѣмъ извѣстно, что и другія государства пережили соотвѣтствующую форму политическо-соціальнаго строя; но, съ другой стороны, для характеристики политическихъ формъ конца среднихъ вѣковъ нельзя ограничиться Франціей, Германіей и Англіей, и учебныя руководства отводятъ извѣстное мѣсто государствамъ Италіи этой эпохи, въ которыхъ господствовали иныя политическія формы; исторію Тридцатилѣтней войны нельзя излагать, не охарактеризовавъ хотя бы только тогдашнее состояніе Швеціи, но вся исторія этого государства въ учебномъ курсѣ среднихъ вѣковъ (у насъ и въ Западной Европѣ), конечно, можетъ быть опущена и опускается; точно такъ же въ исторіи Реформаціи нельзя обойтись безъ Цвингли и Кальвина,

но вообще исторію Швейцаріи можно не изучать и т. п. Точно такъ же слѣдуетъ поступать по отношенію къ исторіи Византіи и западныхъ и южныхъ славянъ; изучить всю ихъ исторію въ V классѣ средней школы (при двухъ недѣльныхъ урокахъ) невозможно, имѣя въ виду, что въ то же время надо пройти курсъ исторіи «Западной Европы» (Франціи, Германіи и Англіи по преимуществу)— на практикѣ получится конспектъ, сухой перечень именъ, годовъ и событій; а кромѣ того, это не нужно и по существу: какъ говоритъ объяснительная записка (стр. 96), «южные, западные и восточные славяне, создавая свои государства и вырабатывая свои національныя культуры, испытывали на себѣ и претворяли вліянія романо-германскихъ народовъ»; поэтому и нужно прежде всего и преимущественно ознакомиться съ «первоисточникомъ», съ «претвореніями» же его можно знакомиться лишь постольку, поскольку они давали что-либо новое, типичное (конечно, по отношенію къ русской исторіи мѣрка будетъ иная); съ другой стороны, нѣтъ основанія останавливаться послѣдовательно и на всѣхъ *моментахъ* въ исторіи Византіи, западныхъ и южныхъ славянъ: достаточно остановиться лишь на тѣхъ изъ нихъ, которые или типичны въ какомъ-либо отношеніи, или стоятъ въ ближайшей связи съ исторіей остальной Европы; поэтому нельзя обойти молчаніемъ государства Стефана Душана, Коссовской битвы, роли и судьбы Византіи въ эпоху Крестовыхъ походовъ и проч., но можно оставить въ покоѣ словинцевъ, многочисленныхъ императоровъ Исаврійской династіи и удѣльныхъ князей Польши. Повторяемъ: нельзя отрицать того, что исторіи Византіи и славянамъ въ программахъ и учебникахъ по всеобщей исторіи удѣляется непропорціонально и незаслуженно мало вниманія; часто эти отдѣлы пристегиваются чисто механически къ остальнымъ, и уже по одному этому преподаватели иногда опускаютъ ихъ совсѣмъ. Эти нежелательныя явленія надо устранить, ввести въ большей мѣрѣ исторію славянъ и Византіи въ

общую исторію Европы, но руководствоваться при этомъ слѣдуетъ только научными и педагогическими, а не какими-либо посторонними соображеніями; при ознакомленіи же съ разсматриваемой программой нельзя отрѣшиться отъ мысли, что она составлялась въ эпоху борьбы съ «нѣмецкимъ засильемъ», подъ вліяніемъ лозунга, что наша школа должна быть «національной». Объяснительная записка, правда, говоритъ, что указанная выше группировка матеріала по исторіи среднихъ вѣковъ не является строго обязательной, что она только «примѣрная», что предлагаемыми программами «намѣчаются рамки и содержаніе курсовъ, но не регламентируется живое дѣло преподаванія». Практика, однако, показываетъ, что очень часто «примѣрное» дѣлается общеобязательнымъ, а потому и является опасеніе, что въ новой «національной» школѣ будутъ и особые «національные» учебники, и вмѣсто Францисковъ, Карловъ и Георговъ учащіеся станутъ изучать всѣхъ Неманичей, Палеологовъ и Премысловичей.

Что касается параллелизма, устанавливаемаго новыми программами въ изученіи исторіи Западной Европы и Россіи (это сдѣлано и въ программѣ по новой исторіи), то противъ этого мы не возражаемъ; это желательно для болѣе глубокаго и разносторонняго изученія какъ всеобщей, такъ и русской исторіи.

Не останавливаясь на частностяхъ программы по исторіи среднихъ вѣковъ и объяснительной записки къ ней (частности эти не существенны), переходимъ къ программѣ новой исторіи. Тутъ прежде всего мы встрѣчаемся съ тѣмъ же дѣленіемъ всего матеріала на двѣ части—«Западная Европа» и «Восточная Европа», что и въ курсѣ среднихъ вѣковъ, а потому и къ этой программѣ приложимо все то, что сказано по этому поводу выше. Въ виду этого обратимся къ другимъ особенностямъ этой программы, которыя не встрѣчаются въ предшествовавшей.

Самая программа не разработана подробно и только въ общихъ чертахъ намѣчаетъ содержаніе курса новой

исторіи; она собственно обычнаго типа (исключая, конечно, отдѣловъ, посвященныхъ «Восточной Европѣ»), содержитъ все, что имѣется въ другихъ подобныхъ программахъ, и дополняетъ ихъ только въ послѣдней части: какъ уже указано выше, по новому учебному плану изложеніе исторіи должно быть доведено до начала XX вѣка, а потому конецъ программы по новой исторіи изложенъ полнѣе и подробнѣе, чѣмъ обычно. Объяснительная записка къ ней придаетъ этому курсу особо важное значеніе, говоря, что онъ долженъ вызвать въ учащихся «вдумчивое отношеніе къ исторической дѣйствительности и развить въ нихъ историческое пониманіе», вызвать сознательную любовь къ родинѣ и человѣчеству; эта послѣдняя цѣль можетъ быть достигнута «только научно-правдивымъ изложеніемъ курса», «всякая неправда и тенденціозность, даже съ наилучшими намѣреніями, должны быть устранены», такъ какъ, «если не умомъ, то сердцемъ юноши всегда догадываются, что учитель «хитритъ», и теряютъ къ нему довѣріе» [1]). Соотвѣтственно съ этимъ рекомендуется сообщать учащимся возможно больше «историческихъ *понятій*» и не выдвигать на первый планъ знанія *фактовъ*:

---

[1]) Нельзя однако согласиться съ дальнѣйшей аргументаціей объяснительной записки по этому поводу. Она совѣтуетъ сообщать учащимся только факты, а не подробности, относящіеся къ проявленіямъ низости и жестокости людей (пытки инквизиціи, рѣзня въ Варѳоломеевскую ночь и проч.), съ чѣмъ можно согласиться, а потомъ говоритъ: „для ознакомленія учащихся съ государственнымъ, общественнымъ и хозяйственнымъ строемъ французской абсолютной монархіи или русской имперіи XVIII вѣка имѣетъ *мало значенія* (курсивъ нашъ) „борьба честолюбцевъ и временщиковъ" при французскомъ или русскомъ дворѣ". Къ сожалѣнію, факты говорятъ другое: эта борьба имѣла большое значеніе для всей и государственной, и общественной, и хозяйственной жизни Россіи и Франціи, и если преподаватель обойдетъ эту „борьбу" молчаніемъ, то онъ именно „схитритъ" и можетъ подорвать къ себѣ довѣріе. Вѣдь даже въ офиціально одобренныхъ учебникахъ годы 1725—41 въ нашей исторіи называются „эпохой временщиковъ", а объяснительная записка хочетъ доказать, что эта „борьба" имѣла мало значенія, а потому, значитъ, о ней нечего особенно и распространяться.

объяснительная записка совершенно справедливо указываетъ, что «благодаря понятіямъ свѣжи будутъ въ памяти и факты». Говоря о методахъ преподаванія этого курса, объяснительная записка отдаетъ рѣшительное предпочтеніе работамъ учащихся передъ разсказами преподавателя, а класснымъ бесѣдамъ—передъ лекціями.

Изъ частныхъ замѣчаній къ отдѣльнымъ §§-амъ программы остановимся на слѣдующихъ.

Излагая отдѣлы реформацій и возрожденія католицизма, слѣдуетъ, по словамъ объяснительной записки, «избѣгать ошибки большинства нѣмецкихъ протестантскихъ историковъ реформаціи, обыкновенно черезчуръ сгущающихъ краски при изображеніи состоянія католической церкви на рубежѣ среднихъ вѣковъ и новаго времени, и обратить вниманіе учащихся на то, что такъ называемая «католическая реакція» была вмѣстѣ съ тѣмъ «возрожденіемъ и обновленіемъ католицизма». Однако съ другой стороны не рекомендуется и «преуменьшать отрицательные элементы «католической реакціи», особенно сказывающіеся въ Австріи и Польшѣ, въ судьбѣ западныхъ славянъ, отчасти на славянскомъ Югѣ и Востокѣ (католическая пропаганда, уніи, іезуиты)», а также останавливаться на подробностяхъ біографіи Лютера, крестьянскаго возстанія и анабаптизма. Очевидно, и эти соображенія объяснительной записки, подобно выдвиганію на первый планъ исторіи славянъ и Византіи, возникли подъ вліяніемъ лозунговъ борьбы съ «нѣмецкимъ засильемъ» и жалобъ, что наши учащіеся лучше знаютъ исторію реформаціи, чѣмъ исторію церковной реформы Никона.

Въ исторіи французской революціи (1789 г.) объяснительная записка почему-то особенно совѣтуетъ остановиться на новомъ устройствѣ арміи, но зато для характеристики умственныхъ движеній 30-хъ и 40-хъ годовъ XIX в. она не боится назвать имена Сенъ-Симона, Фурье, Луи Блана, Маркса, Оуэна — все пугала для прежнихъ программъ. Въ отдѣлѣ «Міровое господство европейской культуры»

рекомендуется обратить особое вниманіе на «величайшія завоеванія человѣчества въ области науки и техники».

Таковы главнѣйшія основы новыхъ программъ по исторіи и важнѣйшія соображенія объяснительныхъ записокъ къ нимъ. Во многомъ преподаваніе исторіи этими программами существенно мѣняется; иную постановку получаетъ и цѣль преподаванія исторіи; во всемъ этомъ не мало положительнаго, жизненнаго, но не мало и спорнаго или навѣяннаго настроеніями текущаго момента. Объяснительныя записки рекомендуютъ разнообразные, новые (хотя и не ими придуманные) и въ большинствѣ случаевъ цѣлесообразные методы преподаванія, предъявляя тѣмъ самымъ къ преподавателямъ большія требованія; курсы исторіи во многомъ расширены и дополнены, но въ то же время учебный планъ отводитъ на исторію въ средней школѣ меньше недѣльныхъ часовъ, чѣмъ на нее приходится теперь, и въ этомъ есть большое внутреннее противорѣчіе, способное свести на-нѣтъ многія нововведенія и пожеланія программъ и объяснительныхъ записокъ. Все это заставляетъ желать, чтобы новый учебный планъ и программы подверглись извѣстной переработкѣ; если они пойдутъ потомъ обычнымъ законодательнымъ путемъ, то надо надѣяться, что комиссія Государственной Думы и сама Дума произведутъ эту переработку; если же предполагается провести ихъ въ порядкѣ министерскаго распоряженія, то необходимо передать ихъ предварительно на разсмотрѣніе и заключеніе педагогическихъ совѣтовъ среднихъ учебныхъ заведеній, давъ на это опредѣленный срокъ, чтобы дѣло реформы не затянулось.

С—въ.

О „дѣтскихъ садахъ“ въ Россіи.

Говоря о русскомъ дѣтскомъ садѣ, мы имѣемъ въ виду не столько его настоящее, сколько будущее. Мысли Фребеля съ шестидесятыхъ годовъ прошлаго столѣтія проводятся въ русской педагогической литературѣ, тѣмъ не менѣе организованное дошкольное воспитаніе имѣетъ въ Россіи весьма скромные успѣхи. Число дѣтскихъ садовъ въ Россіи, сравнительно съ другими странами, совершенно незначительно, даже безъ сопоставленія съ ея пространствомъ и числомъ населенія.

До послѣдняго времени число дѣтскихъ садовъ и въ нѣкоторыхъ другихъ европейскихъ государствахъ было незначительно (напр., въ Англіи). Шире и прочнѣе поставлены дѣтскіе сады въ Германіи. Но только въ Соединенныхъ Штатахъ Сѣв. Америки число дѣтскихъ садовъ приходитъ въ нѣкоторое соотвѣтствіе съ дѣйствительною въ нихъ потребностью населенія и учрежденія дошкольнаго воспитанія прочно входятъ въ общую систему народнаго образованія [1]).

Многолѣтнія наблюденія за жизнью начальной школы въ различныхъ областяхъ земской Россіи привели насъ къ убѣжденію, что правильная постановка школы невозможна безъ соотвѣтствующаго дошкольнаго воспитанія. Къ мысли о дѣтскомъ садѣ мы пришли, отправляясь отъ

---

[1]) По даннымъ американской школьной статистики за 1909 годъ дѣтскіе сады посѣщались 185 тысячами дѣтей въ возрастѣ моложе 6-ти лѣтъ.

начальной школы. Происходящія на глазахъ нашихъ неудачи и разочарованія лучшихъ народныхъ учителей и учительницъ въ работѣ надъ дѣтьми младшаго отдѣленія убѣдили насъ, что наша начальная школа получаетъ совершенно неподготовленный къ классным занятіямъ составъ учащихся; предъ нею ставятся задачи поистинѣ неразрѣшимыя; ея обстановка, ея методы находятся въ полномъ несоотвѣтствіи съ умственнымъ состояніемъ дѣтей, явившихся въ школу въ возрастѣ позднемъ и остававшихся безъ правильнаго воспитательнаго воздѣйствія въ важнѣйшій и интереснѣйшій періодъ жизни [1]).

Въ Россіи дѣти поступаютъ въ начальную школу обычно въ возрастѣ около 8 лѣтъ. Составленный министерствомъ народнаго просвѣщенія планъ всеобщаго обученія подвелъ подъ понятіе «школьнаго возраста» четыре возрастныя группы 8—11 лѣтъ и, такимъ образомъ, закрѣпилъ установившуюся школьную практику. Такъ какъ домашнее обученіе и планомѣрное воспитаніе въ громадномъ большинствѣ семействъ деревенской и городской Россіи отсутствуютъ, то до 8 лѣтъ дѣти предоставлены случайнымъ вліяніямъ среды.

Относительно возраста отъ 3-хъ до 7 лѣтъ представители науки, посвятившіе себя психологіи дѣтства, сходятся въ утвержденіи, что на развитіе чувствъ и образованіе важнѣшихъ навыковъ воспитаніе можетъ вліять въ полной мѣрѣ, только пока дѣти переживаютъ этотъ періодъ [2]). Жизнь даетъ разительные примѣры того, какъ *запоздалое* развитіе чувствъ и *запоздалое* установленіе полезныхъ привычекъ приводятъ къ крайне недостаточнымъ результатамъ. Оставленіе дѣтей въ возрастѣ 3—7 лѣтъ безъ пла-

---

[1]) Интересныя соображенія и цифровыя данныя по возбуждаемому вопросу можно найти въ докладѣ харьковской городской управы 1914 г. объ открытіи постояннаго народнаго дѣтскаго сада на окраинѣ г. Харькова.

[2]) Напр., В. Прейеръ. Духовное развитіе въ первомъ дѣтствѣ, стр. 168—182. Ср. Монтессори, „Домъ ребенка", стр. 192—199.

номѣрныхъ воздѣйствій воспитателей — невознаградимый пробѣлъ воспитанія, ясно обнаруживающійся на первыхъ же дняхъ школьнаго обученія.

Нѣсколько десятковъ дѣтей съ недисциплинированнымъ вниманіемъ, съ неразвитою рѣчью, съ нестройными, невыдержанными движеніями мы загоняемъ за неподвижныя парты. Мы держимъ здѣсь дѣтей цѣлыми часами. Что̀ предлагаемъ мы этой толпѣ дѣтей? Принимаемся за обученіе грамотѣ, такъ какъ твердо знаемъ, что русская начальная школа, гдѣ дѣти остаются 2—3 года, должна спѣшить. Не совершается ли здѣсь грубое насиліе надъ природой? Не предрѣшается ли этими пріемами неправильность всего дальнѣйшаго хода обученія?

Суровыя условія нашей жизни лишаютъ возможности нашихъ дѣтей свободно, самостоятельно, почти подъ незамѣтнымъ руководительствомъ наставницы совершенствовать умственныя и нравственныя силы въ раннемъ возрастѣ. Мы прямо начинаемъ съ коллективныхъ уроковъ, предполагающихъ уже дисциплинированную волю и вниманіе. Возможно ли ожидать стройной музыки отъ оркестра, составленнаго изъ музыкантовъ, въ первый разъ взявшихъ въ руки инструменты. Это сравненіе мы беремъ у М. Монтессори. Утверждая, что коллективному воспитанію, коллективнымъ урокамъ долженъ предшествовать продолжительный періодъ занятій съ отдѣльными дѣтьми, Монтессори говоритъ слѣдующее: «Концертмейстеръ долженъ готовить своихъ учениковъ поодиночкѣ, чтобы изъ ихъ коллективной работы получилась великая и прекрасная гармонія; каждый музыкантъ долженъ усовершенствоваться, какъ индивидъ, прежде чѣмъ будетъ въ состояніи слѣдовать безмолвнымъ велѣніямъ палочки мастера» [1]).

Уроки письма и чтенія могутъ идти съ успѣхомъ и непринужденностью только въ томъ случаѣ, если вниманіе

---

[1]) М. Монтессори. „Домъ ребенка“, стр. 100.

дѣтей, ихъ способность къ сравненію и сужденію развиты предварительно на болѣе подходящемъ для дѣтскаго возраста матеріалѣ. Скудная рѣчь дѣтей восьмилѣтняго возраста, являющихся въ нашу сельскую школу, создаетъ неисчислимыя препятствія на урокахъ чтенія. Одновременно и попутно съ обученіемъ грамотѣ учителю предстоитъ содѣйствовать образованію у дѣтей ясныхъ и отчетливыхъ представленій, закрѣпленію точной номенклатуры и вообще развитію рѣчи. Все—одновременно и все—попутно, такъ какъ центромъ занятій въ начальной школѣ является обученіе грамотѣ и выполненіе программы. Намъ кажется, что, создавъ цѣлую литературу по методикѣ начальнаго обученія, дѣятели нашей народной школы не въ полной мѣрѣ изслѣдовали данную сторону вопроса,—умственное и нравственное состояніе дѣтей, являющихся въ школу. Неподготовленность почвы для посѣва оцѣнена недостаточно, и всѣ логически вытекающія отсюда положенія съ должною ясностью не установлены.

Въ свѣжемъ человѣкѣ, присутствующемъ на урокѣ въ младшемъ отдѣленіи начальной школы, рождается тягостное чувство. Работа идетъ тяжело и нудно. Слабое вниманіе дѣтей изнемогаетъ подъ бременемъ однообразныхъ занятій. Объясненія учителя на $^{9}/_{10}$ не воспринимаются. Наиболѣе подготовленные и вдумчивые преподаватели стараются перемежать обученіе грамотѣ бесѣдами, предметными уроками, разсказываніемъ сказокъ. Доброе сердце народной учительницы ласковымъ обращеніемъ къ тому или другому ребенку старается ослабить суровое вліяніе классной дисциплины; все это однако только смягчаетъ, а не устраняетъ послѣдствій общей ненормальной постановки дѣла. Но представьте многолюдную школу, гдѣ въ младшее отдѣленіе ежегодно принимаютъ до 60 чел. неграмотныхъ дѣтей, гдѣ классная дисциплина неизбѣжно должна быть строга. Представьте, что этотъ классъ порученъ учителю исполнительному, учителю съ характеромъ,—и вы поймете, съ какимъ радостнымъ чувствомъ

бѣжитъ изъ школы домой послѣ уроковъ «освобожденная» толпа ребятъ. Онъ добьется результатовъ,—этотъ учитель,— его ученики будутъ бойко читать и писать, но какъ достигнуты эти результаты и велика ли цѣна этому «бойкому чтенію»?

Подъ зданіе нашей начальной школы необходимо подвести фундаментъ, которымъ могутъ быть только учрежденія дошкольнаго воспитанія. Этими словами мы отнюдь не высказываемъ мнѣнія, что дѣтскій садъ долженъ имѣть характеръ подготовительной школы и сообразоваться съ постановкой дѣла на дальнѣйшихъ ступеняхъ обученія. Дѣтскій садъ имѣетъ самостоятельныя задачи, опредѣляющіяся возрастомъ и потребностями порученныхъ ему дѣтей. Нѣтъ сомнѣнія въ томъ, что тѣмъ лучшій контингентъ учащихся передастъ дѣтскій садъ начальной школѣ, чѣмъ полнѣе будутъ удовлетворены имъ душевные запросы и физическія потребности дѣтей младшаго возраста. Тѣмъ не менѣе точки соприкосновенія между дѣтскимъ садомъ и начальною школою, какъ учрежденіями смежными, существуютъ и должны существовать. Нѣкоторые элементы обученія входятъ въ планъ занятій дѣтскаго сада въ видѣ предметныхъ уроковъ, бесѣдъ, рисованія, лѣпки и упражненій, направленныхъ къ развитію рѣчи. Отношеніе дѣтскихъ садовъ къ обученію счисленію, письму и чтенію какъ въ Россіи, такъ и за границей недостаточно ясно. Наглядное обученіе счисленію имѣетъ довольно широкое распространеніе. Обученіе письму и чтенію допускается въ нѣкоторыхъ садахъ для тѣхъ дѣтей, которыя обнаружатъ интересъ и склонность къ подобнаго рода занятіямъ. Полнѣе, опредѣленно и притомъ въ смыслѣ положительномъ рѣшаетъ данный вопросъ М. Монтессори, которая внесла заслуживающія вниманія измѣненія въ существующіе методы обученія грамотѣ (главнымъ образомъ письму) и опытами въ дѣтскихъ садахъ, порученныхъ ея руководству, доказала, что дѣти въ возрастѣ 4—5 лѣтъ съ боль-

шимъ успѣхомъ и безъ всякаго напряженія научаются письму и чтенію внѣ коллективныхъ уроковъ, путемъ самостоятельныхъ, индивидуальныхъ занятій, при умѣломъ и искусномъ руководствѣ наставницы.

Позволимъ себѣ высказать предположеніе, что въ условіяхъ русской жизни дѣтскіе сады въ большинствѣ случаевъ включатъ въ свой планъ обученіе письму, чтенію и счету не въ формѣ классныхъ занятій, а въ постановкѣ, близкой къ дѣтскимъ садамъ М. Монтессори.

Позднее начало школьнаго обученія въ Россіи (8 лѣтъ) установлено не произвольнымъ распоряженіемъ сверху, а велѣніями самой жизни,—суровымъ климатомъ страны и разбросанностью населенія. Ежедневный переходъ въ школу за 2—3 версты и обратно и напряженныя 5—6-тичасовыя занятія не могутъ выдерживать дѣти въ болѣе раннемъ возрастѣ. Трудно ожидать, чтобы въ близкомъ будущемъ школьное обученіе распространено было у насъ на дѣтей 6 и 7-лѣтняго возраста. По соображеніямъ педагогическаго характера было бы предпочтительнѣе, чтобы воспитаніе и обученіе дѣтей этого возраста протекало не въ школьной обстановкѣ, а въ обстановкѣ дѣтскаго сада.

Такимъ образомъ, періодъ дошкольнаго воспитанія въ условіяхъ русской жизни является болѣе продолжительнымъ; онъ захватываетъ часть того возраста, въ которомъ дѣти въ другихъ государствахъ посѣщаютъ уже начальную школу. Столь важная особенность нашей жизни не можетъ, конечно, не повліять на содержаніе и характеръ занятій въ народныхъ дѣтскихъ садахъ.

Здѣсь подходимъ мы къ вопросу о томъ, какое вліяніе могутъ оказать на организацію учрежденій дошкольнаго воспитанія наши бытовыя условія.

Распространить въ Россіи планомѣрное обученіе и воспитаніе на дѣтей въ возрастѣ 4—7 лѣтъ—задача по-

истинѣ колоссальная. Въ нашей великой странѣ все принимаетъ грандіозные размѣры. Размѣры предстоящей работы не должны однако парализовать усилія дѣятелей народной школы и правительства, если потребность народа настоятельно требуетъ удовлетворенія и если отъ правильнаго рѣшенія вопроса зависитъ успѣшность всего дальнѣйшаго хода народнаго образованія.

По окончаніи великой міровой войны вопросы народнаго просвѣщенія, мы вѣримъ, встанутъ на первую очередь. Многомилліонныя народныя массы невозможно долѣе оставлять въ темнотѣ. Недостаточные результаты нашей начальной школы, при значительныхъ на нее затратахъ, неизбѣжно приведутъ насъ къ вопросу объ ограниченіи дѣтскаго труда въ школьномъ возрастѣ. Въ связи съ этимъ встанетъ вопросъ и о недостаточности четырехлѣтняго курса обученія въ начальной школѣ.

Въ особенности важенъ вопросъ о планомѣрномъ воспитаніи дѣтей 6—7-лѣтняго возраста. Повсемѣстная потребность въ учрежденіяхъ для этого возраста обозначилась съ достаточною ясностью. Въ нѣкоторыхъ городахъ «сады» для дѣтей этого возраста возникаютъ въ порядкѣ частной иниціативы и находятъ значительное число платныхъ воспитанниковъ. Что касается народныхъ массъ крестьянской Россіи, то здѣсь умѣстно отмѣтить одно любопытное явленіе. Въ то время, какъ дѣтей 10—12 лѣтъ, уже полезныхъ въ сельскихъ работахъ, крестьяне берутъ изъ школы, они усиленно добиваются принятія въ школу дѣтей въ возрастѣ моложе 8 лѣтъ, если школа находится въ близкомъ разстояніи отъ деревни. Народные учителя и учительницы могутъ много разсказать о томъ, какъ часто родители прибѣгаютъ къ всевозможнымъ ухищреніямъ, чтобы помѣстить дѣтей въ школу въ возможно раннемъ возрастѣ. И это понятно. Шести-семилѣтнія дѣти еще не работники. Воспитаніе ихъ, даже простой присмотръ за ними, иной крестьянской семьѣ не подъ силу. Къ сожалѣнію, вѣрнѣе—къ стыду нашему, эти «лишніе

люди» деревни, жадно ищущіе здоровыхъ впечатлѣній и упражненій, отталкиваются отъ порога школы. Высказанное замѣчаніе справедливо не только по отношенію къ крестьянской средѣ. Дѣти до 8 лѣтъ являются «лишними» и въ бѣдной городской семьѣ и въ особенности въ семьѣ рабочаго, ютящейся въ наемной квартирѣ или въ фабричной казармѣ.

Задача охватить учрежденіями дошкольнаго воспитанія всю нашу деревенскую и городскую «мелкоту» колоссальна, и осуществленіе ея принадлежитъ цѣлому ряду лѣтъ при наличности благопріятныхъ экономическихъ условій. Но изученіе вопроса и разнообразные широко поставленные опыты возможны и при современныхъ условіяхъ. То, что сдѣлано и дѣлается въ этомъ направленіи въ Россіи, мы считаемъ недостаточнымъ. Большіе города, уѣздныя земства, благополучныя въ финансовомъ отношеніи, и, наконецъ, крупныя фабрично-заводскія предпріятія могли бы выступить на эту дорогу. Возможно надѣяться, что и министерство народнаго просвѣщенія, въ виду важности такого рода начинаній, окажетъ имъ поддержку—не регламентаціей, неумѣстной въ періодъ опытовъ, а ассигнованіемъ субсидій учрежденіямъ дошкольнаго воспитанія, обслуживающимъ неимущіе слои населенія, и вообще благожелательнымъ отношеніемъ къ этимъ учрежденіямъ.

Опыты могли бы идти въ направленіяхъ различныхъ. Представляется весьма желательнымъ учрежденіе городами и уѣздными земствами въ нѣкоторыхъ школьныхъ районахъ «садовъ» для 6—7-милѣтнихъ дѣтей съ планомъ занятій, расчитанныхъ на два года. Городскіе «сады» могли бы въ лѣтніе мѣсяцы переносить занятія изъ закрытыхъ помѣщеній на «дѣтскія площадки» или въ «лѣтнія колоніи». Деревенскіе «сады» могли бы имѣть перерывъ въ періодъ суровыхъ морозовъ. Впрочемъ, все здѣсь должно зависѣть отъ мѣстныхъ условій, отъ удобствъ помѣщенія, разстояній, числа дѣтей и заявленій со стороны

родителей. Возможно высказать пожеланіе, чтобы опыты ставились въ школьныхъ районахъ съ разнообразными бытовыми условіями.

«Сады» для дѣтей 6—7-милѣтняго возраста неизбѣжно должны включить въ свой планъ занятія болѣе сложныя, чѣмъ тѣ, которыя предлагаются на Западѣ дѣтямъ 4—5 лѣтъ. Повторяемъ, что важнѣйшимъ интереснѣйшимъ занятіемъ здѣсь, по нашему мнѣнію, должно быть обученіе счисленію и грамотѣ. Несомнѣнно, что эти занятія должны идти не въ формѣ коллективныхъ уроковъ, а въ формѣ самостоятельныхъ занятій ребенка. Ключъ въ таинственный и многообѣщающій «книжный міръ» не долженъ доставаться ребенку цѣною мытарствъ, цѣною томительныхъ часовъ пассивнаго выслушиванія и созерцанія безчисленныхъ манипуляцій учителя. Обученіе письму можетъ идти свободно и весело, если оно опирается на правильно поставленныя упражненія мускульнаго и осязательнаго чувства и на занятія рисованіемъ. Чтеніе—съ психологической точки зрѣнія болѣе сложный и трудный актъ—также должно исходить изъ самостоятельныхъ упражненій каждаго ребенка въ отдѣльности, подъ руководствомъ наставницы. Чтеніе отдѣльныхъ словъ, затѣмъ связныхъ фразъ и наконецъ цѣлыхъ разсказовъ представляетъ собою отдѣльныя ступени въ развитіи процесса чтенія. Въ основѣ этихъ занятій должны лежать упражненія, направленныя къ развитію рѣчи. Чтеніе «вслухъ» представляетъ для ребенка новыя трудности. Какъ мало соотвѣтствуетъ все это нашей установившейся школьной практикѣ! Наблюденія и выводы М. Монтессори, подтвержденные блестящими опытами, толкаютъ насъ на перестройку методовъ обученія грамотѣ. Двухлѣтняя работа «Домовъ ребенка», протекавшая подъ руководствомъ талантливой женщины-педагога, быть можетъ, многимъ представляется слишкомъ непродолжительной. Условія, въ которыя поставлены были опыты итальянскаго педагога, были исключительно благопріятны. Согласимся, что нужны новые

опыты въ нашихъ бытовыхъ условіяхъ съ рядовыми, хотя и хорошо подготовленными исполнителями. Но эти опыты по провѣркѣ новыхъ методовъ обученія грамотѣ требуютъ обстановки дѣтскаго сада, а не начальной школы, которая въ силу всей своей организаціи еще долго не откажется отъ системы коллективныхъ уроковъ, классной дисциплины и напряженнаго хода занятій. Здѣсь, быть можетъ, лежитъ причина того равнодушія, съ которымъ двѣсти итальянскихъ народныхъ учителей и учительницъ отнеслись къ лекціямъ М. Монтессори о предлагаемой ею постановкѣ обученія письму и чтенію [1]).

Итакъ, болѣе поздній возрастъ питомцевъ русскаго дѣтскаго сада въ значительной степени опредѣляетъ содержаніе и планъ занятій. Бытовыя условія населенія, преобладающія занятія, земледѣліе и фабрично-заводскіе промыслы, все это должно положить свой отпечатокъ на работу дѣтскаго сада. Постановка нашихъ дѣтскихъ садовъ была бы неправильна и искусственна, если бы руководители ихъ, не принявъ во вниманіе національныхъ и мѣстныхъ особенностей, стали бы переносить въ готовомъ видѣ въ Россію дѣтскіе сады изъ Германіи или Америки. Одно то дѣловитое настроеніе, съ которымъ пойдетъ въ дѣтскій садъ нашъ «мужичокъ съ ноготокъ», дѣлаетъ безтактными и неумѣстными многія занятія, практикующіяся въ нѣмецкихъ садахъ. Здоровый реализмъ нашего народа не перенесетъ искусственности и фальши.

Высказывая эти общія замѣчанія, мы не имѣемъ въ виду дать въ настоящей статьѣ готовый планъ для дѣтскаго сада въ русской деревнѣ или городѣ, напротивъ, мы думаемъ, что русскій садъ долженъ «вырасти» изъ русской почвы, а на это нужны время и работа коллективная. Намъ нуженъ не нѣмецкій такъ называемый «Фребелевскій» садъ, и не итальянскій садъ по Монтессори, и не новый американскій садъ по системѣ Макъ-Лиръ...

---

[1]) М. Монтессори. „Домъ ребенка", стр. 240.

Организаторы нашихъ садовъ должны знать работу своихъ предшественниковъ во всѣхъ уголкахъ міра, въ особенности же глубокія идеи великаго педагога-философа, основателя дѣтскаго сада, и не вполнѣ удачное ихъ практическое осуществленіе. Во всякомъ случаѣ мы въ правѣ ожидать, что организаторы нашего дѣтскаго сада посадятъ въ русскомъ саду деревья, свойственныя нашему климату и почвѣ.

Опытъ народныхъ дѣтскихъ садовъ, устраиваемыхъ общественными учрежденіями, могъ-бы разрѣшить весьма важные вопросы. а) Какія требованія предъявляетъ населеніе къ дѣтскимъ садамъ? б) Возможно ли провести чрезъ дѣтскіе сады значительную часть дѣтей 6—7 лѣтъ въ школьномъ районѣ и передать ихъ начальной школѣ уже грамотными? в) Какъ повліяютъ дѣтскіе сады на посѣщаемость дѣтьми начальной школы и на успѣшность ихъ обученія?

Быть можетъ, излишне было бы говорить о томъ, что опыты по устроенію дѣтскихъ садовъ въ городѣ и деревнѣ должны ставиться подъ руководствомъ лицъ, теоретически и практически знакомыхъ съ вопросами дошкольнаго воспитанія. Намъ извѣстна симпатичная по чувству попытка очень крупной промышленной фирмы на Сѣверѣ Россіи устроить правильныя занятія съ дѣтьми рабочихъ въ возрастѣ 6—7 лѣтъ, чтобы предохранить ихъ отъ праздности и вредныхъ вліяній фабричной казармы. Попытка, проведенная безъ участія компетентныхъ лицъ, создала учрежденіе сомнительной полезности. Оно передано было въ духовное вѣдомство и скоро въ неумѣлыхъ рукахъ выродилось въ «школу грамоты». Дѣти отданы были учительницамъ со скуднымъ общимъ образованіемъ, при чемъ на долю каждой учительницы пришлось чрезмѣрно большое число дѣтей. Все свелось къ обученію дѣтей грамотѣ и счисленію въ обычной школьной обстановкѣ, съ пріемами, обычно практикуемыми въ начальныхъ школахъ малообразованными учительницами. Любо-

пытно, что изъ «школы грамоты» дѣти переходятъ въ *первое* отдѣленіе мѣстнаго министерскаго училища и здѣсь невыгодно отличаются отъ другихъ, свѣжихъ дѣтей, «школу грамоты» не посѣщавшихъ, сонливостью, вялостью и плохимъ чтеніемъ. До 1914 года эта школа еще существовала по инерціи, ни въ комъ не вызывая восхищенія. Но фабричные рабочіе продолжали отдавать сюда дѣтей, «чтобы не болтались зря по двору». Такіе печальные опыты служатъ предостереженіемъ для обществъ и лицъ, содержащихъ учрежденія дошкольнаго воспитанія.

Такъ называемыя «ясли», устраиваемыя нѣкоторыми земствами лѣтомъ въ деревняхъ въ страдную пору, часто также причисляютъ къ учрежденіямъ дошкольнаго воспитанія. Справедливость заставляетъ однако отмѣтить, что при устроеніи яслей весьма часто преслѣдуются слишкомъ узкія цѣли, вслѣдствіе чего воспитательное воздѣйствіе этихъ учрежденій на дѣтей весьма слабо. Задача облегчить крестьянамъ пропитаніе дѣтей и присмотръ за ними во время полевыхъ работъ часто является господствующею. Педагогическая сторона дѣла рисуется неясно и часто совершенно ускользаетъ отъ вниманія учредителей.

Соединеніе дѣтей разныхъ возрастовъ въ большой массѣ на рукахъ одной руководительницы, которою въ большинствѣ случаевъ является неимѣющая спеціальной подготовки сельская учительница, служитъ первымъ и самымъ важнымъ препятствіемъ для осуществленія здѣсь планомѣрнаго воспитательнаго воздѣйствія. Хозяйственныя хлопоты по прокормленію массы дѣтей, недостатокъ прислуги, тѣсное помѣщеніе, пестрота возрастовъ... Что можно тутъ сдѣлать? Другимъ немаловажнымъ препятствіемъ къ обращенію «яслей» въ учрежденія педагогическія является краткій срокъ ихъ существованія,—отъ 30 до 40 дней въ году. Наконецъ, должно отмѣтить почти полное отсутствіе спеціальнаго оборудованія (приборы для игръ,

наглядныя пособія и пр.). Такъ поставлены были въ 1906—1911 гг. деревенскія ясли, учрежденныя земствомъ въ одномъ изъ уѣздовъ сѣверной Россіи, съ которыми намъ удалось познакомиться.

Если «яслямъ» поставить задачи болѣе широкія, планомѣрное воспитаніе дѣтей дошкольнаго возраста, то въ организаціи ихъ должны произойти перемѣны существенныя. Возможно установить болѣе продолжительный періодъ для правильнаго функціонированія яслей, — съ 1-го мая по 1-ое сентября каждаго года. Возможно расчленить пеструю толпу крестьянскихъ дѣтей по возрастамъ. Дѣтей 6—7 лѣтъ желательно собрать въ особую группу изъ цѣлаго школьнаго района и сосредоточить въ зданіи школы. Въ лѣтнее теплое время, быть можетъ, оказалось бы возможнымъ для нихъ ежедневное хожденіе въ школу, при условіи полученія тамъ горячей пищи. Для дѣтей младшаго возраста (3 — 5) лѣтъ желательно устроить особыя ясли по деревнямъ. Необходимо дать яслямъ спеціальное оборудованіе и подготовленныхъ наставницъ. Для общаго же руководства яслями необходимо приглашать лицъ вполнѣ компетентныхъ.

Опыты въ данномъ направленіи весьма важны и желательны. Трудно разсчитывать на то, что народные дѣтскіе сады, какъ учрежденія постоянныя, въ ближайшемъ же будущемъ покроютъ густою сѣтью пространства Россіи. Рѣшеніе этой задачи связано съ проведеніемъ реформы мѣстныхъ общественныхъ учрежденій и, въ частности, съ изысканіемъ новыхъ денежныхъ источниковъ. Въ виду этого важно путемъ правильно поставленныхъ опытовъ выяснить, какіе результаты съ педагогической точки зрѣнія могутъ дать лѣтнія занятія съ дѣтьми дошкольнаго возраста.

Пустующія въ теченіе четырехъ мѣсяцевъ школьныя помѣщенія значительно облегчатъ содержаніе яслей. Нѣкоторая часть школьныхъ наглядныхъ пособій могла бы быть использована и въ ясляхъ. Въ теплую, сухую погоду занятія могли бы происходить въ школьномъ саду.

Лѣтнія занятія съ дѣтьми въ школьныхъ помѣщеніяхъ, быть можетъ, послужили бы новымъ толчкомъ къ устроенію *при школахъ* небольшихъ садовъ и огородовъ. Въ качествѣ наставницъ возможно во многихъ случаяхъ воспользоваться трудомъ сельскихъ учительницъ, получившихъ спеціальную подготовку по дошкольному воспитанію, за достаточное дополнительное вознагражденіе. Здѣсь выскажемъ замѣчаніе, въ справедливости котораго мы глубоко убѣждены. Не самъ по себѣ педагогическій трудъ преждевременно старитъ и убиваетъ нашу сельскую учительницу, а условія этого труда и матеріальная необезпеченность. Весьма значительная часть сельскихъ учительницъ ищутъ и находятъ лѣтнія платныя занятія. Хорошее дополнительное вознагражденіе за руководство яслями и нормальная обстановка труда избавятъ учительницъ народныхъ школъ отъ другихъ видовъ скудно оплачиваемаго труда.

Въ теченіе двухлѣтняго періода, оставаясь въ «ясляхъ» по четыре мѣсяца ежегодно, 6—7-милѣтнія дѣти могутъ пріобрѣсти нѣкоторые полезные навыки и познанія. Было-бы преждевременно давать въ настоящее время подробный планъ занятій для такихъ учрежденій дошкольнаго воспитанія. Онъ долженъ быть постепенно выработанъ по указаніямъ опыта, въ зависимости отъ мѣстныхъ условій и обстоятельствъ.

Важнѣе всего въ настоящее время привлечь къ работѣ въ данномъ направленіи наши общественныя учрежденія, которыя, мы вѣримъ, присоединятся къ тому взгляду, что «ясли» и въ городѣ и въ деревнѣ могутъ и должны быть учрежденіями педагогическими по преимуществу и въ качествѣ таковыхъ заслуживаютъ глубокаго вниманія.

Отмѣчая возрастаніе важности и трудности педагогическихъ задачъ по мѣрѣ нисхожденія къ младшимъ возрастнымъ группамъ дѣтей, К. Д. Ушинскій сравниваетъ

педагогику съ пирамидой [1]). Трудно найти болѣе удачное выраженіе для вполнѣ справедливой мысли. Занятія съ дѣтьми дошкольнаго возраста требуютъ спеціальной и серьезной педагогической подготовки. Здѣсь умѣстно вспомнить интересныя страницы книги М. Монтессори, изображающей безпомощность школьныхъ учительницъ, переходящихъ къ занятіямъ съ маленькими дѣтьми въ домахъ ребенка [2]).

Мы не хотимъ сдѣлать отсюда тотъ выводъ, что трудомъ учительницъ начальныхъ училищъ нельзя пользоваться въ учрежденіяхъ дошкольнаго воспитанія и въ частности въ деревенскихъ ясляхъ. Мы хотѣли-бы искать иного выхода. Въ учебные планы учительскихъ семинарій и женскихъ гимназій весьма желательно включить основательный курсъ по дошкольному воспитанію. Тѣ немногія слова, которыя слышатъ воспитанницы названныхъ учебныхъ заведеній о физическомъ воспитаніи и развитіи внѣшнихъ чувствъ въ дѣтскомъ возрастѣ, нельзя признать достаточною подготовкою къ воспитанію дѣтей дошкольнаго возраста. Желательно видѣть какъ при учительскихъ семинаріяхъ, такъ и при женскихъ гимназіяхъ «дѣтскіе сады» на ряду съ такъ называемыми образцовыми школами. У насъ въ Россіи можно отмѣтить починъ костромской женской учительской семинаріи, ходатайствовавшей предъ министерствомъ народнаго просвѣщенія объ открытіи при семинаріи «дѣтскаго сада» [3]).

Усиленіе педагогическаго элемента въ высшихъ и среднихъ женскихъ учебныхъ заведеніяхъ диктуется не только тѣмъ соображеніемъ, что окончившія курсъ этихъ учебныхъ заведеній въ значительномъ числѣ «идутъ въ учительницы», но также и тѣмъ, что женщина вообще, какъ

---

[1]) К. Ушинскій. Человѣкъ, какъ предметъ воспитанія.

[2]) М. Монтессори. „Домъ ребенка“, стр. 92—101.

[3]) Въ Сѣв. Америкѣ изъ 164 правительственныхъ учительскихъ семинарій въ 1909 году въ 36 семинаріяхъ имѣлись курсы для дѣтскихъ садовницъ.

мать и сестра, есть прирожденная воспитательница. Безискусственныя и трогательныя страницы маленькой книжечки Лиліенъ Харди являются лучшимъ подтвержденіемъ того, какое глубокое нравственное удовлетвореніе даетъ женщинѣ руководство дѣтьми дошкольнаго возраста [1]). Съ шестидесятыхъ годовъ прошлаго столѣтія русская педагогическая литература воспроизводитъ мысли Фребеля, но рѣдкая русская образованная женщина умѣетъ дать подходящія занятія и игры своимъ или чужимъ маленькимъ дѣтямъ.

Если мы будемъ возлагать всѣ надежды на немногочисленные наши курсы по подготовкѣ «садовницъ», существующіе при педагогическихъ обществахъ, то долго не дождемся широкаго распространенія въ Россіи «дѣтскихъ садовъ», правильно организованныхъ «яслей» и улучшенія дошкольнаго воспитанія въ семьѣ.

Н. П.

---

[1]) Л. Харди. Дневникъ дѣтскаго сада. М. 1914 г.

Школа Монтессори въ теоріи и на практикѣ.

I. Теорія.

Едва ли кто-нибудь изъ современныхъ педагоговъ пользовался у насъ за послѣднее время такой извѣстностью въ широкихъ кругахъ публики, какъ Марія Монтессори. Особенно зимой 1913—1914 года имя ея было у всѣхъ на устахъ: печатались журнальныя статьи, читались публичныя лекціи, велась газетная полемика. При этомъ одни превозносили систему М. до небесъ, видя въ ней начало новой эры въ педагогикѣ, другіе же страстно предостерегали отъ нея, какъ отъ возвращенія къ мертвой схоластикѣ и формалистикѣ старой школы. Интересно отмѣтить, что такое же двойственное отношеніе къ М. существуетъ и на Западѣ. Въ то время какъ профессоръ Гольмсъ называетъ книгу М. [1]) книгою «полной новизны и оригинальности», трудомъ «замѣчательнымъ, овѣяннымъ дыханіемъ генія», а самую М.—человѣкомъ не только глубокоученымъ, но и не менѣе значительнымъ въ педагогикѣ, чѣмъ были Фребель и Песталоцци, въ это же самое время популярный итальянскій профессоръ делла Ва-

---

[1]) „Il metodo della Pedagogica scientifica applicata all'educazione infantile nelle Case dei Bambini 1910".—Въ русскомъ переводѣ: „Домъ Ребенка", изд. М., 1913. Второе русское изданіе 1915 г. вышло подъ названіемъ „Методъ научной педагогики, примѣняемой къ дѣтскому воспитанію въ Домахъ Ребенка".

лле [1]) публикуетъ рѣзкую, уничтожающую статью, въ которой доказываетъ ненаучность, неоригинальность «системы» М.—Въ то время какъ трудъ М. переведенъ уже на 5 европейскихъ языковъ [2]) (русскій, польскій, англійскій, нѣмецкій, французскій) и подготовляются новые переводы (японскій, голландскій, испанскій) и нѣкоторые англійскіе и американскіе журналы выходятъ буквально переполненными статьями о М., въ нѣмецкой и итальянской педагогической литературѣ ее почти совершенно замалчиваютъ: за 4 года со времени опубликованія въ Италіи главнаго труда М. тамъ появилось о немъ лишь двѣ статьи (при чемъ одна изъ нихъ принадлежитъ перу проф. делла-Валле). Но непризнанная, такимъ образомъ, большинствомъ ученыхъ и педагоговъ, М. пользуется и на Западѣ громадной извѣстностью въ широкихъ кругахъ публики (главнымъ образомъ въ Америкѣ, Франціи, Швейцаріи, Бельгіи и Англіи). Когда лѣтомъ 1913 года М. ѣздила въ Америку, то навстрѣчу ей выѣзжала цѣлая флотилія маленькихъ судовъ съ ея поклонниками и поклонницами; зданія городовъ при встрѣчѣ ея украшались плакатами и флагами и въ чествованіи ея принималъ участіе президентъ республики. Нѣчто подобное происходитъ и въ Италіи. Ежегодно М. объявляетъ въ Римѣ курсъ лекцій по педагогикѣ и на него съѣзжаются каждый разъ многіе десятки слушательницъ со всего міра. Такъ, въ 1914 году число ихъ достигло 90, причемъ были представлены слѣдующія страны: Италія, Испанія, Россія, Австрія, Голландія, Англія, Германія, Трансвааль, Японія, Австралія, Соед. Штаты, Румынія и Данія. (Между прочимъ, курсъ этотъ длится всего 3 мѣсяца и даетъ въ

---

[1]) Prof. della—Valle, Le Case dei Bambini e pedagogica scientifica di M. Montessori. Rivista pedagogica. Anno IV. Vol. II. Gen—Luglio 1911., p. 67.

[2]) Приводимыя здѣсь данныя относятся всѣ къ 1914 году, какъ полученныя мною лично отъ самой г-жи М. Настоящая статья является публичной лекціей, прочитанной мною въ томъ же году въ Московскомъ обществѣ экспериментальной психологіи.—А. Ш.

результатѣ письменное благословеніе М. на открытіе Домовъ Ребенка. Прослушаніе курса стоитъ 1250 лиръ, т.-е. слишкомъ 400 рублей.) Эти лекціи происходятъ во дворцѣ Кампидоліо или въ замкѣ св. Ангела,—въ зданіяхъ, въ которыхъ обычно публичныя лекціи не устраиваются. Это—привилегія, даруемая одной М. Въ упомянутомъ 1914 году курсъ лекцій былъ открытъ въ присутствіи министра народнаго просвѣщенія, депутатовъ отъ муниципалитета, пословъ Америки, Испаніи, Японіи и въ присутствіи представителя королевы Маргариты; и единственно кто блисталъ своимъ отсутствіемъ, это—представители науки, профессора университета.—Въ то время какъ Дома Ребенка очень распространены въ Англіи и Америкѣ и начинаютъ возникать во Франціи, Швейцаріи, Австраліи, Испаніи, Китаѣ, Германіи (?), Россіи (?), въ это же время на родинѣ М., въ Италіи, ихъ имѣлось въ 1913—1914 учебномъ году всего лишь 9: восемь въ Римѣ и одинъ въ Миланѣ [1]).

Въ чемъ же состоитъ система М., если только вообще она можетъ быть названа системой? Въ чемъ ея сила и слабость? Чѣмъ объясняются ея широкая популярность, съ одной стороны, и жестокія нападки на нее—съ другой?

Главные пункты ученія М. состоятъ въ слѣдующемъ:

1) Пріемы воспитанія должны основываться на данныхъ о свойствахъ и потребностяхъ дѣтской природы.

---

[1]) Когда мнѣ пришлось посѣтить квартиру М. въ ея пріемный день, то я должна была довольно долго прождать среди другихъ посѣтителей, пока не дошла очередь до меня.—Въ Дома Ребенка я была допущена на основаніи врученнаго мнѣ печатнаго билета съ англійскимъ и итальянскимъ текстомъ: „12 февраля 1914 года $9^1/_4$ ч. утра. Домъ Ребенка на улицѣ Джусти № 12. Для Мистриссъ... Секретарь"... На оборотѣ стояла просьба не нарушать тишины и не вставать со своего стула.—Уже одна наличность такого печатнаго бланка и текстъ его позволяли безошибочно предположить, какъ велико должно быть обычное количество посѣтителей и какая нація при этомъ преобладаетъ. И дѣйствительно, въ день моего посѣщенія школы я оказалась въ обществѣ 30 или 40 англичанокъ и американокъ; тутъ же я узнала, что неменьшее число посѣтителей бываетъ на улицѣ Джусти каждый четвергъ.

2) Пріемы воспитанія вырабатываются учителемъ попутно съ ходомъ воспитанія.

3) Воспитываемыя дѣти должны пользоваться возможно большей свободой. Обученіе не должно быть принудительнымъ.

4) Дѣти должны съ ранняго дѣтства пріучаться къ самостоятельности.

5) Слѣдуетъ спеціально развивать всѣ внѣшніе органы чувства при помощи особыхъ упражненій.

6) Обученіе грамотѣ можетъ начинаться съ 3—4 лѣтъ.

7) Обученіе грамотѣ начинается съ обученія письму по способу ощупыванія ребенкомъ вырѣзанныхъ буквъ.

Итакъ, искусство воспитанія должно развиваться въ зависимости отъ изученія личности ребенка. Только изучивъ ее, мы узнаемъ потребности и способности ребенка, узнаемъ, насколько доступны ему тѣ или иныя знанія и упражненія и какъ отражаются на немъ различныя воспитательныя мѣропріятія. Въ виду всего этого учитель долженъ быть основательно знакомъ съ экспериментальной психологіей и съ физической антропологіей ребенка. Стремленіе къ знанію, къ саморазвитію вложено въ ребенка самой природой. Цѣль воспитанія—лишь облегчить и направить естественный ходъ развитія. Въ силу этого воспитатель не долженъ навязывать воспитаннику знаній и навыковъ, потребность въ которыхъ еще не просыпалась, онъ не долженъ вѣчно указывать ребенку на его ошибки, а лишь помогать ребенку стать въ другой разъ самостоятельно на вѣрный путь. Мѣры воспитанія и обученія должны, такимъ образомъ, вырабатываться попутно съ ходомъ воспитанія. Учитель долженъ быть скорѣе пассивнымъ наблюдателемъ-экспериментаторомъ, чѣмъ активнымъ руководителемъ. Такимъ образомъ, теорія и практика воспитанія должны совпадать.—Такъ какъ стремленіе къ саморазвитію является въ ребенкѣ врожденнымъ, то въ нормальныхъ условіяхъ принудительное обученіе будетъ излишнимъ. Вообще свобода ребенка должна ограничи-

ваться лишь интересомъ коллектива: нужно не допускать все жестокое, грубое, непріятное для другихъ. Если ребенку предоставляются всѣ условія для свободнаго развитія его личности, если интересъ его всегда будетъ соотвѣтственнымъ образомъ занятъ, то не будетъ въ школѣ мѣста ни скукѣ, ни лѣни, ни нарушеніямъ дисциплины, а слѣдовательно, ни наградамъ, ни наказаніямъ. Если ребенокъ дѣлаетъ что-нибудь недостаточно хорошо, то это значитъ, что онъ до этого еще не доросъ. Если ребенокъ нарушаетъ общій порядокъ, то достаточно отсадить его на время отъ остальныхъ дѣтей, и онъ будетъ сейчасъ же стремиться вернуться въ общій кругъ дѣтей, подчиняясь добровольно необходимой дисциплинѣ. Иначе говоря, внѣшняя дисциплина должна быть замѣнена внутренней самодисциплиной.—Истинная свобода заключается въ томъ, что человѣкъ независимъ отъ другихъ, что онъ самостоятеленъ. Въ виду этого необходимо воспитывать въ дѣтяхъ самостоятельность съ ранняго дѣтства. Потребность быть самостоятельными и принимать участіе въ окружающей жизни просыпается въ дѣтяхъ очень рано. Идя навстрѣчу этой потребности, слѣдуетъ давать дѣтямъ возможность проявляться въ актахъ самопомощи и взаимопомощи: самимъ одѣваться, мыться, убирать комнаты, накрывать на столъ, ухаживать за животными и растеніями. Благодаря сознанію себя полезнымъ членомъ маленькаго общества и сознанію зависимости своихъ интересовъ отъ интересовъ другихъ, любовь къ труду и соціальныя чувства дѣтей находятъ здѣсь свое естественное выраженіе и развитіе.—Ребенку свойственно стремленіе развивать не только свой умъ, чувствованія, волю, мускульную силу, но и свои внѣшнія ощущенія: зрѣніе, слухъ, вкусъ, обоняніе, осязаніе. Извѣстно, съ какимъ удовольствіемъ маленькія дѣти подолгу разсматриваютъ и вертятъ въ рукахъ различные предметы, перекладываютъ ихъ съ мѣста на мѣсто, производятъ ими различные шумы и проч. Всѣ эти безполезныя, казалось бы, дѣйствія служатъ въ дѣйствитель-

ности для развитія внѣшней воспріимчивости. Идя навстрѣчу этой потребности, М. вводитъ въ школьный обиходъ рядъ спеціальныхъ упражненій и соотвѣтствующихъ пособій. Пособія эти состоятъ вкратцѣ въ слѣдующемъ. Для развитія зрительныхъ ощущеній—мотки цвѣтной шерсти, цвѣтные лоскутки матеріи и др.; весь этотъ цвѣтной матеріалъ дѣтьми подбирается по сходству, по порядку, узнается, называется по имени и т. д. Для воспитанія мышечно-осязательнаго чувства—разнаго рода деревянныя дощечки и тѣла различной формы, толщины, высоты, длины, объема, которыя ребенкомъ ощупываются, раскладываются по степенямъ, вкладываются въ соотвѣтствующіе пазы въ большихъ доскахъ и т. п. Сюда же относятся карточки и лоскутки матеріи, которые распознаются по степени своей шероховатости. Для развитія собственно мускульнаго чувства—деревяшки различнаго вѣса. Для развитія термическаго чувства—чашечки съ водою различной температуры. Для развитія чувства обонянія—цвѣты, а также различные испорченные съѣстные продукты. Для развитія вкуса—разной степени растворы хины, соли, сахара. Для развитія слуха—коробочки, производящія при сотрясеніи различнаго рода шумы, затѣмъ звонки, барабанъ, арфа. Кромѣ того имѣется рядъ пособій для развитія ловкости пальцевъ, пособій, подготовляющихъ къ письму, счету и рисованію, гимнастическихъ приборовъ и проч.

Интересъ къ чтенію и письму просыпается въ дѣтяхъ очень рано и обыкновенно они сами начинаютъ просить родителей объяснить имъ значеніе тѣхъ или иныхъ буквъ. Для удовлетворенія этой потребности долженъ быть только примѣненъ легкій и интересный для дѣтей методъ обученія и тогда обученіе грамотѣ можетъ начаться уже съ 3—4 лѣтъ. Обученіе грамотѣ должно начинаться съ обученія письму. При этомъ дѣти должны сначала тщательно изучать форму прописныхъ буквъ при помощи осязательно-двигательныхъ ощущеній: дѣти обводятъ ука-

зательнымъ пальцемъ вырѣзанныя изъ картона буквы, названія которыхъ попутно даются имъ учительницей. Въ результатѣ этихъ упражненій образъ буквъ такъ запечатлѣвается въ памяти ребенка, рука настолько привыкаетъ къ извѣстнымъ формамъ движеній, что писаніе буквъ на доскѣ или бумагѣ становится уже дѣломъ совсѣмъ простымъ. Писаніе палочекъ дѣлается такимъ образомъ излишнимъ.

Таковы главныя положенія ученія М. Большинство изъ нихъ пользуется въ наше время широкимъ признаніемъ. Но возникаетъ вопросъ о томъ, насколько М. здѣсь оригинальна, насколько справедливо провозглашать именно ее великимъ реформаторомъ, создавшимъ эру въ педагогикѣ. Если судить по словамъ самой М., то тому новому теченію, представительницей котораго она является, суждено не много, не мало какъ создать новую породу людей и содѣйствовать разрѣшенію ряда соціальныхъ проблемъ. Никакихъ предшественниковъ своего великаго дѣла М. при этомъ не знаетъ или не хочетъ знать. Лишь вскользь упоминаетъ она Фребеля, Пиццоли, Серджи. Она, правда, подробно цитируетъ Итара и Сегена, піонеровъ врачебной педагогики, но лишь самыя общія мѣста ихъ ученія. Получается впечатлѣніе, что главные вдохновители М. едва ли не пророкъ Іезекіиль и св. Францискъ Ассизскій, о которыхъ она постоянно говоритъ, потому что о тѣхъ ученыхъ, въ которыхъ педагогическая наука привыкла видѣть своихъ столповъ и реформаторовъ, мы не слышимъ отъ М. ничего рѣшительно: какъ будто не существовало никогда ни Локка, ни Коменскаго, ни Песталоцци, ни Руссо, ни Толстого, не говоря уже о современникахъ нашихъ: Мейманѣ, Холлѣ, Штернѣ, Кершенштейнерѣ и др. Но въ такомъ случаѣ что же новаго, исключительнаго сказала міру М. по сравненію со всѣми ними?

Требованіе М. основывать пріемы воспитанія на данныхъ о дѣтской природѣ,—это требованіе было призна-

ставленнаго въ педагогикѣ рядомъ видныхъ ученыхъ. Отсюда же слѣдуетъ и то, что между экспериментальной педагогикой М. и экспериментальной педагогикой въ общепринятомъ смыслѣ, есть значительная разница. Рекомендуемый же ею эмпирическій методъ систематическаго испытыванія педагогическихъ пріемовъ ничего новаго въ себѣ не заключаетъ.

Не является ли М. болѣе оригинальной въ своемъ ученіи о свободномъ воспитаніи?

Уже Локкъ и Базедовъ требовали непринужденія въ дѣлѣ обученія. Фребель прямо говорилъ, что воспитаніе, преподаваніе, назиданіе должны быть сначала по необходимости пассивными, слѣдящими, но отнюдь не предписывающими, рѣшающими, насильственными. Наиболѣе же широкаго проведенія принципа свободы и невмѣшательства въ естественный ходъ развитія ребенка во всѣхъ стадіяхъ его воспитанія и обученія требовали, какъ извѣстно, Руссо и Л. Толстой. Мало того, Толстой первый практически осуществилъ идею свободной школы. Но ни о немъ, ни о другихъ великихъ поборникахъ школьной свободы М. даже и не вспоминаетъ.

М. требуетъ далѣе, чтобы дѣтей съ раннихъ лѣтъ пріучали къ самостоятельности, упражняли въ актахъ самопомощи и взаимопомощи. Требованіе это, какъ извѣстно, начало практически проводиться во многихъ дѣтскихъ садахъ обоихъ полушарій задолго до М.

Оригинальна ли, наконецъ, М. въ своемъ требованіи формально развивать внѣшнія чувства дѣтей?

О созданіи особой азбуки основныхъ движеній мечталъ еще, какъ извѣстно, Песталоцци. Первую систему упражненій для формальнаго развитія главнѣйшихъ внѣшнихъ чувствъ и движеній тщательно разработалъ уже Фребель. И даже мысль о томъ, что слѣдовало бы нормальной школѣ позаимствовать у вспомогательной ея систему упражненій внѣшнихъ чувствъ,—мысль эта возникала въ печати неоднократно. Тѣмъ не менѣе справедливость

требуетъ признать, что въ этомъ пунктѣ заслуга М. безспорна. Въ самомъ дѣлѣ, она первая практически осуществила эту идею и ввела въ дѣтскіе сады для нормальныхъ тѣ пособія, которыя употребляются въ вспомогательныхъ школахъ для развитія *всѣхъ* безъ исключенія внѣшнихъ чувствъ. Мало того: М. эту систему пособій переработала, пополнила и привела въ систему. Въ отличіе отъ Фребеля ея система пособій полнѣе и свободна отъ всякой схоластики. Какъ извѣстно, у Фребеля придается слишкомъ мало значенія осязанію, и вообще центръ тяжести часто оказывается у него лежащимъ въ сообщеніи ребенку опредѣленныхъ представленій, а не въ развитіи навыковъ.

Совершенно особнякомъ стоитъ М. въ своемъ взглядѣ на цѣлесообразность ранняго обученія грамотѣ, потому что многолѣтній опытъ все болѣе и болѣе убѣждаетъ современныхъ педагоговъ въ томъ, что обученіе грамотѣ дѣтей даже и съ шестилѣтняго возраста должно считаться преждевременнымъ: за слишкомъ раннее обученіе дѣти неизбѣжно расплачиваются впослѣдствіи своимъ психическимъ здоровьемъ.

Безусловнымъ созданіемъ М. является ея методъ обученія письму. Въ плодотворности этого метода мнѣ пришлось лично убѣдиться при посѣщеніи Домовъ Ребенка въ Римѣ.

Послѣ сдѣланнаго краткаго обзора мы можемъ теперь точнѣе опредѣлить то, что сдѣлала для педагогики М.: она первая перенесла изъ вспомогательной школы въ нормальную школу систематизированную программу упражненій внѣшнихъ чувствъ и она изобрѣла остроумный способъ обученія письму, легко доступный даже дѣтямъ 3—4 лѣтъ [1]). Въ этомъ и только въ этомъ, по нашему мнѣнію, ея заслуга передъ наукой о воспитаніи. Объявленіе же ея системы эрой въ педагогикѣ, объявленіе ея строго-научною, покоится на недоразумѣніи. Марія Монтессори человѣкъ вы-

---

[1]) Методъ М. обученія письму и ея система формальныхъ упражненій введены, въ настоящее время, по иниціативѣ Кершенштейнера, въ программу нѣкоторыхъ начальныхъ школъ Мюнхена.

соко талантливый, одаренный творчествомъ и недюжиннымъ педагогическимъ чутьемъ, но ея недостаточное знакомство съ классической и текущей литературой даетъ себя сильно чувствовать. Это ея незнаніе другихъ педагогическихъ системъ служитъ, можетъ быть, къ ея чести, какъ творческой личности, но умаляетъ научную и практическую цѣнность ея работы. А именно, Монтессори лишилась возможности, воспользовавшись чужимъ опытомъ, избѣгнуть многихъ ошибокъ. Она часто слишкомъ легко проходитъ мимо труднѣйшихъ проблемъ и утверждаетъ положенія, не считаясь съ существующими возраженіями. Зная глубже психологію и патологію ребенка и психологію народовъ, она не отвергла бы можетъ быть такъ легко дѣтскія игрушки, подражательныя игры и дѣтскую сказку, не отнеслась бы можетъ быть такъ пренебрежительно къ проявленіямъ дѣтскаго творчества не ввела бы, имѣя за собою лишь 4—5 лѣтъ практики, ранняго обученія грамотѣ, не ввела бы вовсе своихъ «уроковъ тишины» и публичной исповѣди, не ввела бы совмѣстныхъ занятій 3 и 7-лѣтнихъ дѣтей (Д. Р., стр. 314) и многое другое. Зная ближе сущность экспериментальной педагогики она, можетъ быть, не отдѣлалась бы такою поверхностною критикою этой научной области, какую мы встрѣчаемъ у нея [1]).

---

[1]) Сторонники М. часто отмѣчаютъ ея якобы обширную ученость, ссылаясь для доказательства этого на окончаніе ею двухъ факультетовъ: философскаго и естественнаго. Въ дѣйствительности М. изучила въ университетѣ одну только антропологію и не сдѣлала въ римской лабораторіи ни одного, столь ей ненавистнаго, психологическаго или педагогическаго эксперимента. Отсутствіе у нея ссылокъ на другія педагогическія работы едва ли случайно. Она такъ часто и подробно цитируетъ Итара и пророка Іезекіиля, съ такою гордостью разсказываетъ о своемъ удивительномъ методѣ, при помощи котораго она изучила Сегена, что едва-ли стала бы замалчивать свое знакомство съ другими авторитетами. Между прочимъ, съ цѣлью болѣе основательнаго изученія Сегена она перевела съ французскаго на итальянскій всѣ его 600 страницъ и переписала ихъ каллиграфически. Интересно, не найдетъ ли она нужнымъ ввести этотъ, безспорно ея собственный, пріемъ въ среднюю школу, какъ новый методъ изученія исторіи или литературы?

Все вышеописанное, надо думать, въ достаточной мѣрѣ объясняетъ недовѣрчивое и отрицательное отношеніе къ Монтессори большинства спеціалистовъ. Что же до ея популярности въ широкихъ кругахъ общества, то она объясняется слѣдующимъ: обладая даромъ слова, Монтессори сумѣла въ легкой, изящной, увлекательной и общедоступной формѣ популяризировать рядъ плодотворныхъ педагогическихъ идей и въ этомъ ея несомнѣнная заслуга.

Таковы въ общихъ чертахъ сущность и значеніе ученія Монтессори въ теоріи. Изъ послѣдующаго описанія Домовъ Ребенка станетъ намъ можетъ быть яснѣе и то, что представляетъ изъ себя школа Монтессори на практикѣ. Мнѣ удалось познакомиться съ школами М. въ Римѣ въ теченіи 1913—1914 учебнаго года. При этомъ я посѣтила двѣ школы, къ описанію которыхъ теперь и перехожу.

II. Практика.

Монастырская школа на улицѣ Джусти.

Въ назначенные день и часъ насъ собралось въ пріемной францисканскаго женскаго монастыря около 35 человѣкъ посѣтителей, главнымъ образомъ англичанокъ и американокъ. Ровно въ 10 ч. насъ пригласили въ монастырскую церковь. Здѣсь, передъ алтаремъ, стояло на колѣняхъ человѣкъ 50 малютокъ 3—5 лѣтъ; сложивъ ручки, они подпѣвали за монахиней какую-то молитву. Окончивъ ее, дѣти выстроились по обѣимъ сторонамъ престола двумя колоннами и тутъ началось слѣдующее маленькое представленіе. Оба впереди стоящихъ малыша выходили на средину церкви, здѣсь еще разъ склонялись передъ алтаремъ на prie-dieu и затѣмъ, взявшись за руки, отходили въ сторону. Затѣмъ выходила слѣдующая пара и т. д. Нельзя сказать, чтобы вся эта процедура, похожая на маленькій балетъ, продѣлывалась дѣтьми соотвѣтственно благоговѣйнымъ образомъ. Дѣти вертѣлись, переглядыва-

лись и явно спѣшили поскорѣе отъ всего этого отдѣлаться. Отъ prie-dieu они удалялись съ веселыми рожицами и нѣкоторые даже въ припрыжку. Такихъ сестра-монахиня вернула и заставила продѣлать церемонію вторично.

Такимъ образомъ, видѣнное до сихъ поръ, произвело на меня сразу непріятное впечатлѣніе. Я знала что М. отстаиваетъ необходимость воспитывать религіозное чувство, не считая себя въ правѣ пренебрегать этой глубокой потребностью человѣка. Но здѣсь эта потребность проявлялась въ дѣтяхъ очень мало. А именно, они явно тяготились церемоніей и сестрѣ приходилось прибѣгать къ принужденію. Такимъ образомъ школа шла здѣсь въ разрѣзъ съ принципомъ М. идти навстрѣчу лишь свободной, внутренней потребности дѣтей (Д. Р., стр. 37).

Изъ церкви мы перешли въ классъ. Это была большая, высокая комната съ каменнымъ поломъ и безъ отопленія. Выбѣленыя стѣны. Высокія готическія окна съ матовыми стеклами и желѣзными рѣшетками, отчего получался нѣкоторый полумракъ. По стѣнамъ нѣсколько благочестивыхъ изреченій и таблица съ данными антропометрическаго измѣренія. Меблировка: шкафы со столовой посудой, шкафъ съ антропометрическими и медицинскими приборами, черная доска, два шкафика съ учебными пособіями, два шкафика съ именными выдвижными ящиками для храненія тетрадей и письменныхъ принадлежностей, столикъ съ игрушками (одна кукла въ кроваткѣ и двѣ лошадки), длинный рядъ стульевъ по стѣнамъ, одинъ большой столъ и наконецъ—маленькіе столы и стульчики, разставленные рядами. Не оказалось ни цвѣтовъ, ни рыбъ, ни птицъ, ни гимнастическихъ аппаратовъ, ни маленькихъ плетеныхъ креселъ для отдыха, ни символа Домовъ Ребенка—Мадонны Рафаэля, такъ поэтично описанныхъ у М. Обычный, холодный, непріютный классъ. Въ разрѣзъ съ собственнымъ требованіемъ М. доска была подвѣшена такъ высоко, что малышамъ для писанія приходилось становиться на стулъ. Столики оказались разставленными

рядами (см. осужденіе этого у М.: Д. Р., стр. 79) и настолько тяжелыми, что не только четырехлѣтнему ребенку, но и мнѣ было бы трудно «свободно переносить ихъ съ мѣста на мѣсто» (Д. Р., стр. 69).

Дѣти ринулись въ классъ всѣ одновременно по данному имъ знаку и начали спѣшно и дѣловито здороваться со всѣми посѣтителями за руку. Послѣ этого дѣти чинно разсѣлись по своимъ мѣстамъ, по три человѣка за каждый столикъ. Начался урокъ.

Первымъ былъ продемонстрированъ намъ пресловутый урокъ тишины, которому М. придаетъ основно дисциплинирующее значеніе (Д. Р., стр. 316). Урокъ этотъ былъ проведенъ слѣдующимъ образомъ. Старшая сестра подошла къ доскѣ и написала на ней слово «тишина». Дѣти выпрямились, заложили руки за спину и въ классѣ водворилась относительная тишина. Я говорю «относительная», потому что уже черезъ нѣсколько секундъ маленькія руки и ноги начали шевелиться, стульчики скрипѣть и двигаться. Сестра шопотомъ упорно повторяла свое требованіе и наконецъ предложила дѣтямъ закрыть глаза. Я вынула часы и стала наблюдать. Сестра тихо спросила: Слышите ли вы, какъ идетъ дождь?—И послѣ небольшой паузы: Слышите ли вы шумъ экипажа?—Затѣмъ она начала шопотомъ же вызывать къ себѣ дѣтей по именамъ. Дѣти вставали и на цыпочкахъ выходили изъ-за столиковъ. Пока все это длилось, а длилось оно цѣлыхъ 12 минутъ, глаза большинства дѣтей успѣли раскрыться и устремиться на посѣтителей, на собственныя руки и ноги, которыя буквально не хотѣли оставаться въ покоѣ. Одинъ малышъ полѣзъ въ карманъ за платкомъ, другой началъ играть со своими руками, третій—шаркать ногами и т. п. Наконецъ одинъ мальчикъ просто-напросто заснулъ. Все это со стороны дѣтей было только естественно. Согласно утвержденію самой М., соблюденіе неподвижности дается дѣтямъ очень трудно, и М. энергично протестуетъ противъ принудительной неподвижности въ классѣ. Сидѣніе съ закры-

тыми глазами вызываетъ, какъ извѣстно, у дѣтей сонливость. По этой причинѣ, конечно, весь урокъ молчанія производилъ впечатлѣніе чего-то въ высшей степени искусственнаго и придуманнаго. Вспоминалась справедливость упрековъ проф. делла-Валле, Козловскаго, Водовозовой и др. Правда, въ одномъ мѣстѣ своей книги М. говоритъ о необходимости внушать дѣтямъ немного странное, на нашъ взглядъ, убѣжденіе, будто-бы *нормальное положеніе* ребенка это — молча сидѣть на своемъ мѣстѣ, держа ноги на полу, руки на столикѣ, а голову прямо, потому-что такъ пріятнѣе на нихъ смотрѣть и это пріучаетъ ихъ къ внѣшней уравновѣшенности (Д. Р., стр. 106). Но М. рекомендуетъ это лишь въ послѣдующихъ стадіяхъ коллективнаго воспитанія (Д. Р., стр. 79). Передъ нами же было много малышей 3—4 лѣтъ, едва успѣвшихъ посѣтить Домъ Ребенка 2—3 раза. Можетъ быть у самой М. этотъ урокъ и проходилъ блестяще. Можетъ быть, благодаря своему художественному дару слова, она умѣла передавать дѣтямъ поэзію тишины, красоту полутоновъ и тѣмъ дѣлала урокъ интереснымъ. Но требовать того же отъ рядового педагога и притомъ по нѣскольку разъ ежедневно, едва ли посильная задача. И не даромъ дѣти на улицѣ Джусти проводили урокъ со скучающими личиками, которыя немедленно оживились, какъ только досадное слово «тишина» оказалось съ доски стертымъ.

На доскѣ появляется новая надпись: Спойте пѣсню... (слѣдуетъ ея названіе).—По предложенію сестры, одинъ изъ мальчиковъ встаетъ и читаетъ написанное. Тогда поднимаются остальныя дѣти и начинаютъ пѣть.

Еще новая надпись: Бѣгайте потихоньку.—Надпись эта тѣмъ-же старшимъ мальчикомъ, назовемъ его Витторіо, прочитана. Дѣти радостно выбѣгаютъ изъ-за столиковъ и начинаютъ бѣгать гуськомъ вокругъ большого стола *по чертѣ проведенной на полу*. Въ это время сестра подходитъ къ доскѣ и пишетъ букву *f* (начальная буква итальянскаго слова «останавливаться»). Буква *f* стерта—

всѣ снова бѣгаютъ. Стерто все—дѣти бѣгутъ по своимъ мѣстамъ.

На доскѣ снова пишется, а именно, вопросъ: Хотите работать?—Витторіо читаетъ и дѣти громко выражаютъ свое согласіе. Тогда Витторіо забирается на стулъ и осторожно выводитъ мѣломъ слово «да». Лишь послѣ этой сложной процедуры дѣти направляются къ шкафчикамъ за пособіями для развитія внѣшнихъ чувствъ.

Послѣ урока я подошла къ одной изъ сестеръ и спросила ее о значеніи вопроса, хотятъ-ли дѣти работать? Что было бы, если-бы кто-нибудь не захотѣлъ работать, предпочитая поиграть въ игрушки или пойти гулять въ садъ? «О, отвѣтила мнѣ сестра, этого они никогда не хотятъ; они такъ привыкли работать въ теченіе перваго часа, что имъ и въ голову не приходитъ заняться чѣмъ-нибудь другимъ».—Но къ чему-же, спрашивается, тогда этотъ фарисейскій вопросъ на доскѣ? Не имѣемъ-ли мы здѣсь дѣло съ явной фальсификаціей дѣтской свободы?—Страннымъ казалось и изгнаніе изъ общенія съ дѣтьми живой устной рѣчи. Чего ради изгоняется естественная и простая форма общенія и замѣняется сложной и длинной процедурой писанія и чтенія, тѣмъ болѣе, что половина дѣтей неграмотна? Желаніе уменьшить тѣмъ самымъ активную роль наставника приводитъ здѣсь къ пустой фикціи.

Итакъ начался урокъ обученія письму, счета и урокъ развитія внѣшнихъ чувствъ. Одни дѣти начали подбирать цвѣтную шерсть, другіе подбирать кубики, третьи ощупывать лоскутки матеріи, четвертые обводить пальцемъ вырѣзанныя буквы, пятые, разложивъ на каменномъ полу сукно, начали раскладывать на немъ «длинную лѣстницу» (пособіе для обученія счету) и т. д., и т. д. Покончивъ занятіе съ однимъ изъ пособій, дѣти относили его въ шкафикъ и приносили взамѣнъ другое. Что до отношенія къ этимъ занятіямъ, то, надо сказать, что большинство дѣтей относилось къ нимъ съ интересомъ и даже увлеченіемъ. Но были тамъ и такія дѣти, которыя безучастно

просидѣли передъ своими пособіями цѣлый часъ, едва къ нимъ притрогиваясь; нѣкоторыя изъ дѣтей, видимо слишкомъ хорошо знакомыя съ пособіями, быстро продѣлывали всѣ нужныя манипуляціи и, наскучившись ими, ежеминутно бѣгали мѣнять одни пособія на другія.—Если принять во вниманіе, что нѣкоторыя дѣти посѣщаютъ школу второй и третій годъ, то становится вполнѣ понятнымъ, что малочисленная коллекція М. успѣваетъ имъ надоѣсть, какъ не требующая отъ нихъ больше достиженія и не представляющая никакой новизны. Когда видишь, съ какимъ интересомъ занимаются пособіями большинство дѣтей, то невольно склоняешься къ мысли, что такія формальныя упражненія идутъ навстрѣчу нѣкоторой внутренней потребности ребенка; приходится только пожалѣть о томъ, что коллекція М. все же слишкомъ малочисленна, слишкомъ мало градирована по степенямъ трудности и не снабжена указаніями для учительницъ, въ какомъ направленіи могли бы онѣ сами усложнять и разнообразить имѣющіяся пособія.

Въ то время какъ одни дѣти манипулировали съ пособіями, другія занимались писаніемъ на грифельныхъ доскахъ. Писали дѣти, даже маленькія четырехлѣтки, увѣренно, отчетливо, почти красиво. Тѣ образцы, которыя приводятся въ репродукціи въ книгѣ М. отнюдь не являются фальсификаціей. — Нѣкоторыя дѣти обходили тутъ-же посѣтителей, показывали имъ написанное и стяжали похвалы.

Нужно отмѣтить здѣсь еще одно, а именно: всѣ дѣти прямо поражали ловкостью и чувствительностью своихъ рукъ. Писали-ли они, складывали-ли пособія, разбирались ли въ тяжестяхъ или лоскутахъ матеріи, казалось, что мы имѣемъ передъ собою не простыхъ дѣтей, но маленькихъ фокусниковъ. Дѣти съ поразительной точностью разбирались въ малѣйшихъ градаціяхъ цвѣтовъ, тяжестей, шероховатостей. Конечно, то былъ результатъ ежедневнаго упражненія надъ пособіями.

Тѣмъ временемъ установленный часъ истекъ и дѣтямъ было предложено убрать пособія на прежнее мѣсто. Во время уборки сестра подошла къ доскѣ и написала слово «тишина». Дѣти мгновенно остановились, сохраняя тѣ позы, въ которыхъ они только-что были. «Тишина» стерта и дѣти снова двигаются. И такъ до трехъ разъ.—Это дѣйствіе магическаго слова «тишина» было поразительно. Если-бы не предупрежденіе, что эта дисциплина достигается при полномъ непринужденіи, то каждый подумалъ бы, что передъ нимъ находятся не дѣти свободной школы, но выдрессированные, вымуштрованные питомцы монастырскаго пріюта; тѣмъ болѣе что лица дѣтей оставались большею частью серьезными, если не печальными. Это отсутствіе дѣтской радости и смѣха, маленькихъ шалостей и иниціативы отдѣльныхъ дѣтей производило впечатлѣніе особенно грустное.

Послѣ работъ надъ пособіями начался урокъ гимнастики. Дѣти ходили и бѣгали подъ музыку все по тому же красному кругу на полу вокругъ стола. Должна отмѣтить, что никакой особенной граціи дѣтей, о которой пишетъ М., я при этомъ не замѣтила.

Этимъ главная показательная часть жизни въ Д. Р. была закончена. Большинство посѣтителей начало прощаться съ сестрами и расходиться. Интересно отмѣтить, что здѣсь уже никому изъ дѣтей не пришло въ голову проститься съ посѣтителями.—Я и еще 2—3 человѣка остались посмотрѣть на то, какъ дѣти обѣдаютъ. Въ то время какъ всѣ дѣти были заняты на дворѣ групповою игрой подъ руководствомъ сестры, два дежурныхъ малыша лѣтъ четырехъ начали накрывать столы для обѣда. Здѣсь опять сказалась поразительная ловкость дѣтей. По возвращеніи къ обѣду остальныхъ, дежурные начали имъ прислуживать.

Тутъ и мы стали прощаться и уходить. Передъ уходомъ я спросила сестру, чѣмъ будутъ заниматься дѣти дальше. Оказывается—рисовать, играть въ подвижныя

родъ» отдѣленъ лишь проволокой. Какъ возможны при такихъ условіяхъ систематическія занятія съ дѣтьми по уходу за растеніями, трудно себѣ представить. Никакого другого, болѣе изолированнаго, дворика для установки гимнастическихъ аппаратовъ и для разведенія домашнихъ животныхъ, какъ того настоятельно требуетъ М., при школѣ не оказалось (Д. Р., стр. 131—142).

Въ упомянутомъ мною 1914 году на Пинчіо обучалось 40 человѣкъ дѣтей отъ 4 до 8 лѣтъ, за годовую плату въ 150 лиръ. Педагогическій персоналъ состоялъ изъ врача, двухъ учительницъ общихъ предметовъ и трехъ учительницъ спеціальныхъ предметовъ: музыки, англійскаго и нѣмецкаго языковъ. Занятія длились съ 10 часовъ утра до 3 часовъ дня. Въ этомъ Домѣ Ребенка я успѣла побывать 4 или 5 разъ. Я приходила обыкновенно безъ всякаго предупрежденія въ различные часы дня. Цѣлью моей было увидѣть школу въ различные моменты ея жизни. Во время одного изъ посѣщеній, когда дѣти были на прогулкѣ, я попросила показать мнѣ всѣ имѣющіяся пособія. Мнѣ показали тогда все тѣ же пособія, видѣнныя мною на улицѣ Джусти, выработанныя М. 4 года тому назадъ, 2 книжки съ картинками, нѣсколько книжекъ для чтенія (безъ иллюстрацій), цвѣтные карандаши, тетради. Ни игрушекъ, рекомендуемыхъ М., какъ пособіе при обученіи чтенію, ни кирпичиковъ для построекъ, ни пособій для лѣпки, ни гимнастическихъ инструментовъ не оказалось. Преподаваніе выдѣлки кирпичиковъ, свободной лѣпки и лѣпки античныхъ вазъ, съ цѣлью развитія у питомцевъ Дома Ребенка эстетическаго вкуса и уваженія къ продуктамъ человѣческаго труда, давно уже, какъ оказалось, не производится. (То же—на улицѣ Джусти).

Описывать систематически всѣ мои посѣщенія этого Дома Ребенка я не стану. Распорядокъ дня былъ тамъ все тотъ же. Я только ни разу не могла застать урока молчанія, если только вообще онъ тамъ проводится. Дѣтей школьнаго возраста я находила, впрочемъ, всегда въ ма-

ленькой классной за грамотой и счетомъ. Пользуясь правомъ свободнаго доступа въ это учрежденіе, я особенно стремилась видѣть тѣ занятія, съ которыми не удалось познакомиться въ монастырѣ. Это, во-первыхъ, утреннія бесѣды съ дѣтьми, или вѣрнѣе публичная исповѣдь ихъ на тему объ ихъ поведеніи дома за предыдущій день. Согласно описанію М., ихъ спрашиваютъ о томъ, что они дѣлали, были ли вѣжливы и любезны со знакомыми, помогали ли родителямъ, не портили ли вещей и т. п.— Противъ этихъ бесѣдъ не разъ поднимался въ печати упрекъ, что онѣ слишкомъ сухи, скучно-правоучительны и пріучаютъ дѣтей къ формальнымъ и неискреннимъ отношеніямъ со старшими. Провѣрить правильность этихъ упрековъ мнѣ не удалось: какъ рано я ни приходила, уроковъ этихъ я не заставала. Изъ неопредѣленныхъ отвѣтовъ завѣдующей я, наконецъ, поняла, что бесѣды эти въ дѣйствительности никогда не происходятъ: повидимому, вслѣдствіе ихъ полной непригодности. Вѣроятно по той же причинѣ не удалось мнѣ видѣть и уроковъ граціи и вѣжливости; по крайней мѣрѣ, вѣжливости дѣтей по отношенію къ себѣ я не видѣла (ни одного раза, ни одинъ ребенокъ не подошелъ ко мнѣ поздороваться), а что касается граціи дѣтей этого дома, то ея еще придется коснуться впереди.—Въ третью очередь интересовали меня упражненія органовъ рѣчи, обонянія, вкуса и температурнаго чувства. Оказалось, что и они почти никогда не примѣняются. Большой бѣды въ этомъ, можетъ быть, и нѣтъ, такъ какъ спеціальное развитіе этихъ способностей имѣетъ для вполнѣ нормальнаго ребенка лишь очень небольшое значеніе. А кромѣ того справедливъ, повидимому, также упрекъ, что нѣкоторыя, рекомендуемыя М., упражненія слишкомъ сложны и неудобны въ школьной практикѣ при большомъ числѣ учащихся.—Зато мнѣ удалось присутствовать на урокахъ гимнастики, музыки и грамоты.

Начну съ урока гимнастики. Надо сказать, что это былъ первый урокъ въ упомянутомъ школьномъ году. Къ нему

были привлечены всѣ дѣти, большія и маленькія одновременно. Дѣти были выстроены колонною попарно: маленькія впереди, большія сзади. Первое упражненіе состояло въ отбиваніи подъ музыку такта поочередно то правой, то лѣвой ногой при счетѣ въ $^4/_4$ и съ паузой на каждую первую четверть. Это періодическое выдерживаніе паузы соотвѣтственно произнесенію слова «разъ» оказалось для маленькихъ чрезвычайно труднымъ, и они, со свойственнымъ имъ автоматизмомъ, продолжали отбивать тактъ при всѣхъ четырехъ четвертяхъ. Еще болѣе труднымъ оказалось для нихъ, послѣдовавшее тутъ же, второе упражненіе: дѣти должны были ритмически, подъ музыку, сгибать, разгибать, поднимать и опускать руки. Эта регулярная и послѣдовательная смѣна движеній оказалась для маленькихъ не подъ силу. Ритмъ былъ взятъ слишкомъ быстрый; одни дѣти за нимъ не поспѣвали, другія же его, повидамому, вовсе не чувствовали. Стояли дѣти очень тѣсно, протягивать руки было некуда и невольно получалась страшная каша. Старшія дѣти, конечно, постигли вышеописанную премудрость уже черезъ нѣсколько минутъ, но маленькія не постигли ея и на второмъ урокѣ. И вотъ, когда этимъ старшимъ надоѣдали безконечныя повторенія, или когда учительницы начинали отдѣльно упражнять маленькихъ, то въ заднихъ рядахъ колонны, невидимыхъ для глазъ учительницы, начинало происходить всякое озорство до пинковъ другъ другу въ животы включительно.

Я позволила себѣ такъ подробно остановиться на описаніи урока гимнастики потому, что только здѣсь я имѣла дѣйствительно случай наблюдать въ Д. Р. самый процессъ обученія съ первыхъ же пріемовъ, видѣть примѣненіе «экспериментальнаго метода Монтессори», согласно которому учительница лишь наблюдаетъ, «лишь пробуетъ и никогда не насилуетъ». На дѣлѣ все оказалось совершенно обратнымъ. Къ дѣтямъ предъявили съ самаго же начала требованія, явно непосильныя. При первыхъ же

неудачахъ дѣтей пришлось поневолѣ останавливать, упражнять, натаскивать. При этомъ совершенно не считались ни съ наличностью у дѣтей чувства ритма, ни со свойственнымъ ихъ возрасту темпомъ движеній.

Неменьшее недоумѣніе вызвалъ во мнѣ урокъ музыки. Такъ какъ онъ являлся урокомъ платнымъ, то предварительно всѣхъ дѣтей раздѣлили на овецъ и козлищъ, причемъ однихъ оставили въ большой комнатѣ, другихъ же загнали въ маленькій классъ. Уже одна наличность такого подраздѣленія мало гармонировала съ представленіемъ о домѣ «свободнаго» ребенка.—Урокъ музыки брало всего 8—10 человѣкъ отъ 4—8 лѣтъ, всѣ вмѣстѣ. Ихъ усадили за столики, на которыхъ были разложены большіе листы крупно линованной нотной бумаги и поставлены коробочки съ эмалированными накладными нотными значками. Обученіе шло по женевскому методу Chassevant. Сначала всѣ дѣти наложили на первую линейку дискантовый ключъ. Затѣмъ учительница стала наигрывать на фортепіано и напѣвать гамму do-мажоръ, называя каждую ноту по имени, дѣти же начали накладывать на линейки соотвѣтствующіе значки. За этимъ слѣдовалъ диктантъ все болѣе и болѣе сложный съ цѣлыми тонами, полутонами, четвертями и восьмыми. При цѣломъ тонѣ учительница дѣлала четыре голосовыхъ вибраціи, при полутонѣ—двѣ, при четверти—одну, восьмыя напѣвались stoccato. Надо отмѣтить, что весь этотъ, сравнительно сложный, диктантъ былъ выполненъ, даже самыми маленькими дѣтьми, очень сносно (я присутствовала на 15-омъ урокѣ). Не входя въ разборъ того, насколько цѣлесообразенъ описанный методъ самъ по себѣ, коснусь только цѣлесообразности примѣненія его къ маленькимъ дѣтямъ. Когда дѣтямъ было предложено пропѣть совмѣстно съ учительницей все записанное ими, то самыя маленькія оказались въ состояніи лишь правильно называть по именамъ ноты. Держать правильно сложный ритмъ они были не въ состояніи и пѣли всѣ ноты совершенно фальшиво. Получалось, что дѣти

записывали не высоту и длительность тоновъ, но названія ихъ и вибраціи голоса учительницы. Не уподоблялся ли въ такомъ случаѣ весь этотъ диктантъ писанію непонятныхъ египетскихъ іероглифовъ? О соблюденіи основныхъ принциповъ М. опять не было и рѣчи. Дѣтей поправляли, останавливали. Старшія скучали и принимались за постороннія занятія. Обвинять учительницъ во всемъ этомъ, конечно, не приходилось: онѣ прямо выбивались изъ силъ. Было ясно, что имъ просто не было дано г-жей М. болѣе разработанной программы. М. такъ презираетъ школьный психологическій экспериментъ, но можетъ быть, именно здѣсь онъ могъ бы оказать ей неоцѣненную услугу въ опредѣленіи того, насколько доступны дѣтямъ тотъ или иной ритмъ, та или иная высота тоновъ и др.— Слѣдуетъ здѣсь еще отмѣтить, что избранный М. методъ Chassevant стоитъ въ полномъ противорѣчіи съ тѣмъ, что М. въ своей книгѣ кладетъ въ основу музыкальнаго воспитанія. Во-первыхъ, М. категорически объявляетъ фортепіано никуда негоднымъ для этой цѣли инструментомъ и признаетъ лишь поэтическую лиру Орфея, колоколъ и барабанъ. (Этой «троицы» въ Д. Р., конечно, не оказалось). Во-вторыхъ, М. говоритъ, что дѣти къ тону, какъ къ таковому, вовсе нечувствительны, а потому смыслъ музыкальнаго воспитанія состоитъ лишь въ томъ, чтобы научить дѣтей распознавать разнаго рода звуки, и въ томъ, чтобы пробуждать въ нихъ мускульное чувство ритма; этому послѣднему она придаетъ важное дисциплинирующее значеніе. Согласно съ этимъ ученики М. должны лишь слушать музыку, подпѣвать за учительницей несложныя пѣсенки или продѣлывать подъ музыку ритмическія движенія (Д. Р., стр. 185—187).—На дѣлѣ мы встрѣчаемъ въ Д. Р. фортепіано, пѣніе сложныхъ пассажей и запись отдѣльныхъ тоновъ. Ритмическая же гимнастика, которую мы наблюдали, была, въ свою очередь, очень далека отъ простыхъ, легкихъ движеній, приближающихся къ танцамъ (Д. Р., тамъ же).

Оба описанныхъ нами урока музыки и гимнастики представляли собой, кромѣ того, самую дурную форму коллективнаго урока: въ одной и той же группѣ, однимъ и тѣмъ же дѣломъ были одновременно заняты дѣти самыхъ различныхъ возрастовъ и различныхъ степеней знанія. А между тѣмъ М. является въ теоріи энергичной противницей коллективнаго способа преподаванія.

Коснусь еще въ нѣсколькихъ словахъ того, какъ занимались на Pincio грамотой дѣти школьнаго возраста. Эти занятія меня особенно интересовали, такъ какъ я неоднократно слышала въ то время въ Римѣ о томъ, что М. занимается въ своихъ школахъ практической выработкой методовъ обученія для начальной школы.

Одинъ разъ я попала на урокъ письма, другой разъ на ариѳметику. На урокѣ письма дѣти списывали написанное ими на доскѣ: нѣкоторыми изъ нихъ было въ несложной формѣ описано посѣщеніе римскаго карнавала. Въ тетрадяхъ описаніе это не оживлялось ни картинками, ни собственными иллюстраціями, что такъ въ ходу вездѣ за послѣднее время.—На урокѣ ариѳметики дѣти были заняты каждый своимъ: одни, начинающія, писали въ тетрадяхъ всѣ числа подрядъ, другія прикладывали къ каждому числу какую-нибудь небольшую сумму и такъ исписывали по нѣскольку страницъ. Болѣе старшія дѣти списывали съ доски и рѣшали у себя въ тетрадяхъ ариѳметическія задачи. Одну изъ нихъ я для памяти списала себѣ дословно: слишкомъ живо напомнила она мнѣ мое далекое дѣтство и гимназическіе задачники: «часовщикъ продалъ 6 карманныхъ часовъ всего на сумму 175 лиръ, купивъ самъ каждые изъ нихъ за 27 лиръ. Спрашивается, сколько лиръ нажилъ онъ на всѣхъ часахъ вмѣстѣ?»—Такимъ образомъ оказалось, что обученіе дѣтей школьнаго возраста у М. не отличается ничѣмъ отъ обученія въ самой простой, дореформенной школѣ.

Перейдемъ къ разсмотрѣнію общаго характера этого «аристократическаго» Д. Р. Что касается самихъ дѣтей, то

здѣсь они производили болѣе отрадное впечатлѣніе, чѣмъ питомцы монастыря: это были веселыя, живыя дѣти, которыя громко смѣялись, шутили, свободно переходили съ мѣста на мѣсто и подчасъ ярко проявляли свою индивидуальность. Правда, все это и много другихъ еще интересныхъ чертъ, мнѣ приходилось наблюдать главнымъ образомъ тогда, когда обѣихъ учительницъ не было въ классѣ. Оставшись одни, дѣти точно перерождались. Общее благонравіе дѣтей, ихъ серьезность и дѣловитость, такъ умиляющія самое М. и ея сторонниковъ, были, повидимому, самимъ дѣтямъ невмоготу. Почувствовавъ себя на свободѣ, они первымъ дѣломъ принимались разминать свои члены: бѣгать, прыгать, жонглировать мебелью и пособіями; маленькіе садились или растягивались на коврикахъ и начинали болтать ножонками. Учительницы, вернувшись, неизмѣнно приходили въ ужасъ отъ происходящаго и сейчасъ же водворяли прежнее благонравіе. Вѣдь извѣстно, что М. безпощадно преслѣдуетъ всѣ безцѣльныя и безпорядочныя движенія (Д. Р., стр. 74).

Другое интересное явленіе, которое мнѣ удалось отмѣтить у дѣтей, тоже въ отсутствіе учительницъ, это попытка дѣтей устраивать себѣ «глупыя», по выраженію М., игры и игрушки, которыхъ они лишены въ Д. Р., попытка найти выходъ своему стремленію къ творчеству. Такъ я видѣла, какъ дѣти потихоньку строили себѣ изъ пособій для изученія длины и толщины домики и лѣстницы и начинали по послѣднимъ осторожно гулять вверхъ и внизъ. Пособіе «длинная лѣстница» обращалось въ рукахъ мальчиковъ въ рапиры, а мебель въ вагоны и пароходы. Учительница, конечно, приходила въ священный ужасъ и немедленно прекращала кощунственное обращеніе съ учебными пособіями.

Что до болѣе существенныхъ нарушеній дисциплины, то на Пинчіо они наблюдались мною не разъ. Надо только отмѣтить, что дурное поведеніе опредѣленно прогрессировало вмѣстѣ съ возрастомъ: чѣмъ старше были дѣти,

тѣмъ хуже они себя вели; маленькія же четырехлѣтки вели себя не менѣе образцово, чѣмъ дѣти монастыря. Такъ, старшія дѣти, наскучившись работой на ряду съ маленькими, начинали позволять себѣ исподтишка всякія озорства: бить маленькихъ руками и ногами, дергать дѣвочекъ за косы и т. п. Однажды, уже послѣ того, какъ дѣти вымыли руки, я видѣла, какъ двое 8-милѣтнихъ молодцовъ затѣяли гонки на четвереньках подъ накрытыми къ обѣду столами. И только тогда, когда болѣе старшія дѣти бывали заняты соотвѣтствующимъ для ихъ возраста дѣломъ, то и они вели себя весьма добропорядочно. Въ заключеніе и для иллюстраціи того, какъ сильно отличается у М. теорія отъ практики,—одинъ послѣдній маленькій штрихъ. Когда при моемъ послѣднемъ посѣщеніи Д. Р. на Пинчіо я заглянула въ столовую, то первое, что бросилось мнѣ въ глаза, была цѣлая батарея бутылокъ съ виномъ передъ дѣтскими приборами. Я попросила у учительницы объясненія и получила отвѣтъ, что это—уступка желанію родителей. Напоминаю здѣсь слова М. о вредѣ вина: «изъ діэты ребенка безусловно исключаются всѣ напитки, содержащіе алкоголь. Ребенокъ не долженъ быть знакомъ даже со вкусомъ вина. Если бы Домамъ Ребенка удалось убѣдить въ томъ народныя массы, то они выполнили бы великую гигіеническую задачу для блага грядущихъ поколѣній» (Д. Р., стр. 114). И тѣмъ не менѣе послѣдней картинкой, которую мнѣ пришлось наблюдать въ «Д. Р»., былъ 8-лѣтній мальчуганъ, который потихоньку тянулъ вино изъ горлышка принесенной имъ изъ дома бутылки.

Если послѣ всего изложеннаго сравнить обѣ школы, школу на улицѣ Джусти и школу на Пинчіо, то первое, что бросается въ глаза, это, конечно, разница въ характерѣ и поведеніи дѣтей тамъ и здѣсь. Въ монастырѣ дѣти были молчаливы, серьезны, безконечно послушны, автоматически слѣдовали общему порядку и ничѣмъ не проявляли своей индивидуальности. На Пинчіо дѣти были оживлены, вели себя независимо и часто нарушали общую

дисциплину и гармонію. Я, лично, склонна объяснять это обстоятельство различіемъ въ возрастахъ и въ соціальномъ положеніи обѣихъ группъ дѣтей (предполагая, конечно, что воспитательныя мѣры, примѣняемыя здѣсь и тамъ, одинаковы). И дѣйствительно, на улицѣ Джусти мы имѣли дѣло съ маленькими, забитыми дѣтьми улицы, на Пинчіо же—съ избалованными дѣтьми состоятельныхъ классовъ, изъ которыхъ нѣкоторыя уже достигли 7—8 лѣтъ. А между тѣмъ извѣстно, что дѣти забитыя и въ то же самое время болѣе юныя, легче поддаются общему порядку и авторитету взрослыхъ и невольно стремятся подражать другъ другу.

Такимъ образомъ, убѣдиться въ какой-то исключительной дисциплинированности воспитанниковъ М. мнѣ не удалось. На Пинчіо ея вообще было очень мало; дисциплина же въ монастырѣ вызывала сомнѣніе, не является ли она результатомъ забитости дѣтей, стадности, подражательности. И вообще дѣти и тутъ и тамъ по характеру своему и поведенію вполнѣ напоминали дѣтей нашихъ дѣтскихъ пріютовъ, съ одной стороны, и привилегированныхъ дѣтскихъ садовъ—съ другой. А между тѣмъ, по словамъ М., мы должны были встрѣтить дѣтей, замѣтно отличающихся отъ дѣтей обыкновенныхъ школъ (Д. Р., стр. 338), увидѣть дѣтство человѣчества болѣе высокой стадіи развитія, чѣмъ наша (Д. Р., стр. 339). Мы, посѣтители, должны были увидѣть новую породу людей, полныхъ граціи, гармоніи и доброжелательности къ человѣчеству вообще, а къ намъ въ особенности. Сердца ихъ, по словамъ М., переполнены глубиной какой-то признательности къ посѣтителямъ: «часто какой-нибудь малютка садится на полъ возлѣ посѣтителя и молча выводитъ его имя, прибавляя теплое слово благодарности» (ibid.).—Слава Богу, при мнѣ ни одного такого инцидента не произошло. Это были все простыя, одни немного распущенныя, другія немного забитыя, но въ общемъ очень милыя, искреннія дѣти.

Такъ какъ обѣ вышеописанныя школы были мнѣ рекомендованы, какъ состоящія подъ постояннымъ руковод-

ствомъ самой г-жи М., а слѣдовательно какъ образцовыя, то на нихъ я свое ознакомленіе съ Д. Р. закончила.

На основаніи всего видѣннаго мною позволяю себѣ сдѣлать слѣдующіе дополнительные выводы:

1. Вводимыя М. упражненія внѣшнихъ чувствъ въ большинствѣ случаевъ дѣтямъ нравятся и замѣтно повышаютъ ихъ воспріимчивость и ловкость.—2. Коллекція пособій М. слишкомъ малочисленна и потому примѣняться къ однимъ и тѣмъ же дѣтямъ долгое время не можетъ.—3. Нѣкоторыя упражненія, каковы упражненія вкуса, обонянія, дыханія, движеній, органовъ рѣчи, въ школьной практикѣ трудно примѣнимы, по причинѣ своей сложности.—4. Урокъ тишины и неподвижности противорѣчитъ основнымъ свойствамъ дѣтской природы и цѣли своей не достигаетъ.—5. Рекомендуемыя М. совмѣстныя занятія дѣтей различныхъ возрастовъ мало плодотворны и ведутъ къ грубымъ нарушеніямъ дисциплины.—6. Методъ М. обученія письму даетъ хорошіе результаты.—7. Подавляя дѣтскую подвижность, не имѣющую какой-нибудь опредѣленной цѣли, изгоняя фантастическія игры и игрушки, ограничивая дѣтское творчество самыми узкими предѣлами, М. идетъ въ разрѣзъ съ потребностями дѣтской природы и становится тѣмъ самымъ въ противорѣчіе съ собственнымъ принципомъ свободы.—8. Постановка воспитанія и обученія въ Домахъ Ребенка и оборудованіе ихъ часто не соотвѣтствуютъ и даже противорѣчатъ тому, что говорится обо всемъ этомъ въ книгѣ М. Вообще школа Монтессори на практикѣ даетъ много яркихъ образчиковъ того, что объявлено вреднымъ или безполезнымъ у Маріи Монтессори въ ея теоріи [1]).

А. Шубертъ.

---

[1]) Литература о М. на русскомъ языкѣ. Статьи: Е. Янжулъ, Вѣстн. Восп". 1912 г. №№ 1—2. Ея-же. Педагог. сборн. Пгр. 1915.—Т. Сухотиной. „Своб. Восп". 1912—13 г. № 9.—Водовозовой, „Русск. Шк." 1914 г., № 4.—Фауссекъ, „Русск. Шк." 1915 г., №№ 5—6. Ив. В., „Вѣстн. Восп." 1915., № 4.—Л. Козловскаго, „Русск. Вѣд." 1913 г., 22 сент.—Брюшюры: Тихѣева, Дома Ребенка Монтессори въ Римѣ. Петроградъ, 1915 г.—Н. Лубенецъ, Фребель и Монтессори. Кіевъ,—1915.

Къ психологіи дѣтской игры въ куклы.

„Откуда пришелъ я, гдѣ ты нашла меня?"—спросилъ у матери малютка.

Она отвѣтила, полуплача, полусмѣясь, прижимая малютку къ груди:

„Ты былъ спрятанъ въ сердцѣ моемъ въ видѣ желанія, родной мой. Ты былъ въ куклахъ моихъ дѣтскихъ игръ".

Рабиндранатъ Тагоръ. „Лунный Серпъ".

Вопросъ о томъ, что представляетъ собой дѣтская игра и что влечетъ ребенка къ игрѣ, давно уже привлекалъ исключительное вниманіе психологовъ и педагоговъ. И вполнѣ понятно, почему это происходило: игра—это первое и, пожалуй, единственное занятіе, составляющее главное содержаніе жизни ребенка. Игра для ребенка—это такое же серьезное занятіе, какъ ученіе и трудъ для взрослаго. Вотъ почему разрѣшить вопросъ объ играхъ ребенка — значитъ разрѣшить основной вопросъ жизни ребенка.

Но въ то время, какъ на выясненіе вопроса о происхожденіи дѣтскихъ игръ вообще и значеніи дѣтскихъ игрушекъ въ частности было потрачено не мало усилій выдающимися психологами и педагогами, до послѣдняго времени какъ-то недостаточно освѣщеннымъ и мало проанализированнымъ является вопросъ о дѣтскихъ куклахъ и той роли, которую онѣ играютъ въ жизни дѣтей. А между тѣмъ несомнѣнно, что съ этими играми въ куклы

у дѣвочекъ стоитъ въ самой тѣсной связи вложенный въ нихъ природой инстинктъ материнства,—инстинктъ, имѣющій громадное общественное значеніе и поэтому заслуживающій какъ его подробнаго изученія, такъ и соотвѣтствующаго культивированія.

Что этотъ инстинктъ дѣйствительно является доминирующимъ въ жизни дѣвочекъ, это видно хотя бы уже изъ одного того, что почти невозможно себѣ представить дѣвочку безъ куклы такъ же, какъ мальчика безъ ружья, пушки или хлыста. Едва только выйдя изъ періода самаго ранняго дѣтства, только что научившись владѣть своими произвольными движеніями и рѣчью, мы уже видимъ, дѣвочка начинаетъ нянчиться со своей куклой, съ которой она не разстается и тогда, когда изъ ребенка становится подросткомъ и даже взрослой дѣвушкой, когда часто на смѣну послѣдней куклѣ является первый ребенокъ. Дѣвочка, никогда не игравшая въ куклы,—это столь же ненормальное явленіе, какъ замужняя женщина, никогда не имѣвшая дѣтей.

Эта природная склонность дѣвочекъ къ игрѣ въ куклы, при соотвѣтствующемъ культивированіи, могла бы сдѣлаться прекраснымъ воспитательнымъ средствомъ, ибо здѣсь, въ этой игрѣ въ куклы, въ этомъ одѣваніи, раздѣваніи, изготовленіи платьевъ, нарядахъ, въ мелкихъ разнообразныхъ заботахъ,—кормленіи, хожденіи въ гости,—однимъ словомъ, въ этомъ игрушечномъ повтореніи жизни взрослыхъ, въ дѣвочкахъ развиваются многія исключительно цѣнныя моральныя качества: опрятность, аккуратность, настойчивость, терпѣніе, умѣніе изготовлять одежду, эстетическій вкусъ, любовь къ дѣтямъ, уваженіе къ чужой личности и т. п.,—однимъ словомъ, лучшія черты будущаго члена семьи и общества. Можно съ рѣшительностью утверждать, что школа дѣтскихъ игръ въ куклы имѣетъ ничуть не меньшее воспитательное значеніе для дѣвочекъ, нежели школа въ собственномъ смыслѣ слова, особенно въ современной ея постановкѣ. Вотъ почему,

на ряду съ обученіемъ въ школѣ, дѣвочкѣ должно быть всегда оставлено время и для игры въ куклы.

Къ величайшему сожалѣнію, ни родители, ни воспитатели часто совершенно не понимаютъ этого громаднаго воспитательнаго значенія дѣтской игры въ куклы. «Играть въ куклы»—это стало у насъ въ обыденной жизни синонимомъ—заниматься пустяками, быть неспособной ни къ какому серьезному занятію. Если къ игрѣ въ куклы относятся еще терпимо въ дошкольномъ возрастѣ, то, наоборотъ, какъ только дѣвочка становится подросткомъ и поступаетъ въ школу, ее начинаютъ стыдить тѣмъ, что она все еще «маленькая» и «играетъ въ куклы». Это обстоятельство, какъ мы увидимъ ниже, и является одной изъ существенныхъ причинъ вынужденнаго прекращенія дѣвочками игры въ куклы, хотя влеченіе къ этой игрѣ сохраняется далеко позже, иногда до 15—16-тилѣтняго возраста.

Это недостаточно внимательное отношеніе къ кукольной игрѣ сказывается также отчасти и въ томъ, что мы такъ мало имѣемъ спеціальныхъ научныхъ изслѣдованій о дѣтскихъ куклахъ, особенно въ русской литературѣ.

Когда зарождается этотъ инстинктъ у дѣтей? Когда наиболѣе интенсивно сказывается онъ? Какія стадіи проходитъ онъ въ развитіи? Какую роль играетъ кукла въ дѣтской жизни? Каковы черты идеальной куклы, которую можно было бы рекомендовать дѣтямъ?—эти и тому подобные вопросы являются темными даже и для многихъ спеціалистовъ-педагоговъ. Нечего говорить о родителяхъ, которые въ этомъ вопросѣ остаются безъ всякаго руководящаго начала, и потому, когда возникаетъ практическій вопросъ о томъ, какую же куклу было бы наиболѣе раціонально пріобрѣсти для ребенка, родителямъ приходится обращаться къ рынку, который въ настоящее время и является руководителемъ въ дѣлѣ снабженія дѣтей игрушками.

Конечно, игрушечный рынокъ при этомъ совершенно не считается съ психологіей ребенка. Подмѣчая и учиты-

вая всякій новый фактъ въ наукѣ, искусствѣ, техникѣ, общественной жизни, рынокъ сейчасъ же стремится въ той или иной формѣ провести этотъ фактъ въ сознаніе дѣтей, ничуть не заботясь о томъ, каковы будутъ послѣдствія этого вліянія: такъ, давая неподходящую куклу, рынокъ можетъ заглушить у дѣвочки нарождающійся инстинктъ материнства, какъ, съ другой стороны, разжигая у мальчика инстинктъ борьбы, рынокъ облекаетъ его въ наиболѣе грубую и неприкрытую форму, находящую свое выраженіе въ военныхъ играхъ и игрушкахъ. Рынокъ считается со своими выгодами и съ психологіей взрослыхъ, а отнюдь не съ психологіей дѣтей, ибо взрослые въ большинствѣ случаевъ выбираютъ игрушки дѣтямъ по своему усмотрѣнію изъ того, что предоставляетъ имъ рынокъ.

Подобное положеніе нельзя, конечно, признать нормальнымъ, и изъ этой-то задачи помочь родителямъ хотя сколько-нибудь разобраться въ вопросѣ о подходящей куклѣ для дѣтей, чтобы не полагаться всецѣло на вкусы поставщиковъ рынка, и вытекаетъ задача предпринятаго мной изслѣдованія о художественно-психологической куклѣ, которая могла бы вполнѣ удовлетворить запросамъ ребенка.

Подъ художественно-психологической куклой я разумѣю такую куклу, которая можетъ явиться лишь въ результатѣ коллективной работы психолога-экспериментатора и спеціалиста художника. Задача перваго изъ нихъ—вскрыть, на основѣ психологическаго эксперимента, тѣ запросы и требованія ребенка, которые онъ предъявляетъ къ куклѣ, чтобы она могла вполнѣ удовлетворить его интересамъ. Задача второго—воплотить въ жизнь эти вскрытыя психологомъ черты идеальной куклы. Разрозненная работа и того и другого не приведетъ къ искомой цѣли: изслѣдованіе психолога безъ сотрудничества художника будетъ имѣть лишь теоретическій интересъ; поиски художника безъ руководящихъ указаній психолога будутъ лишь работой наугадъ, которая только въ исключительныхъ случаяхъ можетъ увѣнчаться—и то не всегда—полнымъ успѣ-

хомъ. Вотъ почему я убѣжденъ, что нормальное разрѣшеніе педагогически столь важнаго вопроса объ идеальной дѣтской куклѣ можетъ состояться лишь при самомъ тѣсномъ сотрудничествѣ психолога и художника, обоихъ непосредственно заинтересованныхъ въ вопросахъ дѣтской жизни.

Методъ, которымъ я пользовался при разрѣшеніи постановленнаго вопроса, былъ анкетный методъ. Мной было взято 13 вопросовъ изъ анкетнаго листа, выработаннаго американскимъ психологомъ Стэнли Холломъ, и предложено ученицамъ 7 и 8 классовъ нѣсколькихъ московскихъ женскихъ гимназій. Вопросы эти были таковы:

1) Играли ли вы когда-либо въ куклы?

2) Находили ли вы въ этомъ особое удовольствіе?

3) Около какого возраста вы начинали и когда переставали играть въ куклы?

4) Играли ли вы чѣмъ-либо инымъ, какъ куклой, напр.: кошкой, подушкой, растеніемъ, палкой, булавкой и т. п.? Одѣвали вы эти предметы или нѣтъ?

5) Доставляло ли это вамъ такое же удовольствіе?

6) Было ли у васъ много подругъ между дѣтьми?

7) Предпочитали ли вы играть однѣ въ куклы или съ другими дѣтьми?

8) Предпочитали ли вы старыя, находившіяся въ употребленіи, или новыя куклы?

9) Нравилось ли вамъ, чтобы кукла была одѣта и представляла собой грудного младенца, дѣвочку или взрослую?

10) Почему вы бросили играть въ куклы?

11) Опишите вашу любимую куклу или какую-либо другую, которая больше всего вамъ нравилась.

12) Опишите характеръ вашихъ игръ съ куклами.

13) Любите ли вы сейчасъ дѣтей?

Ученицы всѣ изучаютъ педагогику, и данная анкета была поставлена въ связи съ изученіемъ характера дѣтскихъ игръ. Всѣ ученицы были очень заинтересованы въ результатахъ анкеты и отнеслись къ ней вполнѣ созна-

тельно. Анкета была анонимной, отвѣты ученицами давались дома. Относительно нѣкоторыхъ вопросовъ, какъ напр., установленія возраста, когда впервые дѣвочка начала играть въ куклы, было разрѣшено обратиться за соотвѣтствующими справками къ родителямъ.

Всего отвѣтовъ было получено болѣе ста.

Результатъ изслѣдованія былъ таковъ.

По первымъ двумъ вопросамъ анкеты: «Играли ли вы въ куклы и доставляло ли это вамъ особенное удовольствіе?»—70% ученицъ отмѣтили исключительное увлеченіе игрой въ куклы. Вотъ ихъ отвѣты. Одна пишетъ: «Въ игрѣ въ куклы я находила очень большое удовольствіе. Я предпочитала эту игру всякимъ другимъ играмъ и прогулкамъ. Какъ я помню себя, еще очень маленькой я всегда желала имѣть лучше куклу, нежели другія игрушки. Такъ, напримѣръ, на Рождествѣ у насъ подъ елкой стояли крупныя игрушки, въ числѣ которыхъ красовалась и кукла, довольно порядочной величины, а также самоваръ, плита, медвѣженокъ и т. п... Почему-то я особенно всегда волновалась, что кукла можетъ достаться не мнѣ, а другой, хотя это и было нехорошо по отношенію къ моимъ подругамъ. Уже гораздо позднѣе, когда я была въ первомъ или во второмъ классѣ гимназіи и еще посѣщала елки въ «Нѣмецкомъ клубѣ», гдѣ происходитъ запись на игрушки, я все-таки, несмотря на то, что тамъ бывали очень хорошія игрушки, какъ, напр., волшебный фонарь, разные театры и др..., я всегда внутренно думала о томъ, чтобы получить куклу. Я это вовсе теперь не приписываю своей жадности, что можно было подумать со стороны, а просто усиленной моей любви къ кукламъ, что, можетъ быть, и сказалось теперь на моей любви къ дѣтямъ».

Другія также отмѣчаютъ, что «Игра въ куклы была самой любимой моей игрой и доставляла мнѣ больше удовольствія, чѣмъ всѣ другія игры»... «Игра въ куклы доставляла мнѣ несказанное удовольствіе»...—«Это было мое любимое занятіе: я спѣшила кончить уроки, чтобы

приняться за игру», — вотъ обычный отвѣтъ для этой группы. Остальные 30% дѣвочекъ хотя и играли въ куклы, но особаго удовольствія въ этомъ не находили. «Я играла только тогда въ куклы, когда не представлялось ничего болѣе интереснаго». — «Въ куклы я рѣдко играла охотно: игра въ куклы требовала усидчивости, а я долго сидѣть никакъ не могла». — «Въ куклы я играла мало и особеннаго удовольствія въ этомъ не находила, я любила играть съ подругами въ игры на воздухѣ». Нѣсколько человѣкъ отмѣтили лишь временное увлеченіе игрой въ куклы. «Когда мнѣ покупали новую куклу, то я была очень рада и играла съ ней съ большимъ удовольствіемъ, но это продолжалось недолго, недѣли двѣ-три, а потомъ я охладѣвала къ ней и, наконецъ, совершенно переставала играть; это продолжалось до тѣхъ поръ, пока мнѣ покупали другую куклу; эта другая тоже вначалѣ интересовала меня, но въ скоромъ времени и эту куклу постигала та же участь, какъ и первую». — «Въ куклы я играла недолго, мнѣ скоро стало стыдно играть въ куклы, такъ какъ всѣ у насъ въ домѣ занимались наукой». Наконецъ, останавливаютъ на себѣ вниманіе данныя одной ученицы, которая опредѣленно отмѣчаетъ, что «никогда въ куклы не играла». До нѣкоторой степени объясненіе этому исключительному факту мы, быть можетъ, найдемъ въ томъ, что дѣвочка «съ дѣтства подругъ никогда не имѣла, исключая брата и его товарища, однихъ со мной лѣтъ. Любимыми играми были: бѣганье по саду верхомъ на палочкѣ, лазанье по деревьямъ, занятіе гимнастикой, стрѣльба изъ лука». Большое удовольствіе доставляла такого рода чисто-мальчишеская продѣлка: «Лѣтомъ доставляло удовольствіе загонять куръ въ провалившійся погребъ, наполненный водой, и потомъ доставать ихъ сачкомъ для ловли бабочекъ. Если мама насъ заставала за такимъ занятіемъ, то уводила въ домъ и заставляла учить наизусть французскіе стихи». «Въ гимназіи я также не могу найти себѣ подругъ, — жалуется она, —

но съ шестого класса у меня есть преподавательница, съ которой я очень дружна и которую я люблю до аномаліи». Такъ аномалія въ одномъ случаѣ, мы видимъ, влечетъ за собой аномалію и въ другомъ.

Относительно третьяго вопроса—«Около какого возраста вы начали и когда перестали играть въ куклы?»—вопроса, который стоитъ въ тѣсной связи съ десятымъ вопросомъ—«Почему вы бросили играть въ куклы?»—данныя анкеты говорятъ о томъ, что играть въ куклы начинаютъ въ большинствѣ случаевъ около 3-хлѣтняго возраста. Но есть много указаній, что, по словамъ родителей дѣвочекъ, онѣ начали играть въ куклы значительно раньше этого времени—въ 2 года и даже въ $1^1/_2$ года уже таскались съ куклой. Своего апогея игра въ куклы достигаетъ въ 7—8 лѣтъ, и, наконецъ, окончаніе игры въ куклы падаетъ у большинства на 12-й годъ, хотя нѣтъ недостатка въ указаніяхъ на то, что игра въ куклы продолжается и значительно позже—до 13, даже 15, а въ двухъ случаяхъ ученицы 16 лѣтъ откровенно сознаются: первая, что «не бросила играть въ куклы еще и теперь», а вторая, что «хотѣла бы имѣть большое красивое бэбэ даже и сейчасъ». При этомъ оказывается, что у группы ученицъ, увлекавшихся игрой въ куклы, длительность періода игры въ куклы значительно больше, нежели у тѣхъ, для кого игра въ куклы не была любимымъ занятіемъ: у первыхъ этотъ періодъ охватываетъ въ среднемъ возрастъ съ 3 до 12 лѣтъ, у послѣднихъ—только съ 3 до 9 лѣтъ.

Чрезвычайно интересный фактъ отмѣчаютъ нѣкоторыя ученицы, что иногда въ игрѣ въ куклы наступаетъ перерывъ, длящійся иногда нѣсколько лѣтъ: куклы совершенно забрасываются, а затѣмъ вдругъ опять неожиданно вспыхиваетъ желаніе играть въ куклы, что обычно совпадаетъ съ 12—13 годами, т.-е. переходнымъ періодомъ къ зрѣлому возрасту. Вотъ образчикъ такого отвѣта: «Я играла въ куклы, когда еще была совсѣмъ маленькой—лѣтъ

4-хъ—и продолжала приблизительно до 10 лѣтъ. Съ этого возраста я перестала играть въ куклы. Но начиная съ 12 лѣтъ я снова принялась за куклы и играла съ увлеченіемъ вмѣстѣ съ подругой ровесницей». Или вотъ еще: «Сколькихъ лѣтъ начала я играть въ куклы—не помню, но еще не кончила играть и сейчасъ—въ 16 лѣтъ. За послѣднее время, начиная приблизительно лѣтъ съ 12, эта игра стала сильно интересовать меня» и т. п.

Но если этотъ фактъ возвратнаго увлеченія куклой находитъ свое объясненіе въ возрастаніи материнскаго инстинкта въ переходный къ зрѣлому возрастъ, то, спрашивается, какъ это согласовать съ тѣмъ установленнымъ нами выше фактомъ, что прекращеніе игръ въ куклы падаетъ на 12-й годъ жизни дѣвочекъ, т.-е. какъ разъ на начало переходнаго возраста? Разрѣшеніе этого факта мы найдемъ при анализѣ отвѣтовъ ученицъ на десятый вопросъ—о причинахъ прекращенія игры въ куклы. Большинство отвѣтовъ говорятъ частью о вынужденномъ, частью о произвольномъ прекращеніи игръ въ куклы подъ вліяніемъ поступленія въ школу. «Бросила я играть въ куклы, когда поступила въ гимназію, потому что у меня появились тогда новые интересы и новыя занятія».—«Я потому перестала играть въ куклы, что стала увлекаться книгами, а кромѣ того учиться стало труднѣе и некогда было заниматься куколкой».—«Перестала я играть въ куклы изъ-за того, что я стала ходить въ гимназію и для куколъ не хватало у меня времени. Я часто съ завистью смотрѣла на нихъ, хотѣлось поиграть, но нужно было учить уроки, и кукла забывалась».—«Бросила куклы потому, что, будучи въ гимназіи, мнѣ мало оставалось времени для игры, да и потому, что я уже охладѣла какъ-то къ этой игрѣ. Но прекратила я игру не сразу, а постепенно: сначала стала раздавать маленькихъ куколъ, а въ большія продолжала играть, а затѣмъ отдала и всѣ большія куклы, но не разъ, отдавши куклу, мнѣ все-таки, несмотря на то, что онѣ уже меня не увлекали, станови-

лось жалко ихъ, и иногда я даже поплачу, чтобы никто меня не видалъ». Вотъ обычные отвѣты почти для $^2/_3$ давшихъ отвѣты. Такимъ образомъ фактъ поступленія въ школу, вѣрнѣй, уже пребываніе въ школѣ, особенно на 3—4 году, является частью самопроизвольной причиной прекращенія игры въ куклы, такъ какъ къ этому времени, т.-е. приблизительно къ 12 годамъ, нарастаетъ интересъ къ чтенію книгъ, частью же и вынужденной причиной, такъ какъ подготовленіе уроковъ не оставляетъ времени для игры въ куклы, какъ это отмѣчали сами ученицы.

Остальная $^1/_3$ давшихъ отвѣты указываетъ на вынужденное прекращеніе игры въ куклы подъ вліяніемъ того, что начинаютъ стыдить окружающіе. «Играть въ куклы я бросила послѣ того, какъ мама меня пристыдила, сказавъ: «Стыдно большой дѣвочкѣ, начавшей учиться, играть въ куклы; на другой же день всѣ куклы были раздарены».— «Я кончила играть въ куклы потому, что когда я перешла въ 6-ой классъ, времени не было и надо мной всѣ смѣялись, что я такъ долго играю въ куклы».—«Я бросила играть въ куклы потому, что боялась, какъ бы моя подруга не разсказала объ этомъ одному мальчику, который мнѣ очень нравился, и я боялась, что онъ будетъ надо мной смѣяться».

Изъ разсмотрѣнія этой рубрики отвѣтовъ мы видимъ такимъ образомъ, что проявленіе материнскаго инстинкта, находящее столь естественное обнаруженіе въ играхъ въ куклы у дѣвочекъ, въ большинствѣ случаевъ искусственно обрывается какъ разъ въ началѣ переходнаго періода къ зрѣлости, что едва ли можно признать цѣлесообразнымъ. Все равно заглушить этотъ инстинктъ такимъ путемъ не удастся: онъ будетъ искать для себя иного выхода, и, не находя его въ столь естественномъ и столь невинномъ обнаруженіи въ игрѣ въ куклы, этотъ инстинктъ можетъ получить скрытое и часто самое уродливое проявленіе. Вотъ почему поощреніе игры въ куклы во время переходнаго возраста, т.-е. съ 11 до

14—15-ти лѣтняго возраста, у дѣвочекъ было бы вполнѣ цѣлесообразно.

Къ сожалѣнію, только въ одномъ случаѣ изъ всѣхъ анкетныхъ данныхъ есть указаніе на то, что разумная мать, вопреки насмѣшкамъ окружающихъ, поощряла игру въ куклы у своей дочери. «Знакомые меня дразнили, что я играю въ куклы, а съ 4-го класса стало много уроковъ и я урывала время кусочками. Но мама мою игру поощряла и поэтому я играла до 15-ти лѣтняго возраста».

Перейдемъ теперь къ разсмотрѣнію отвѣтовъ на 4-ый и 5-ый вопросы анкеты: «Играли ли вы чѣмъ-либо инымъ, какъ куклой, напр.: кошкой, подушкой, растеніемъ, палкой, булавкой и т. п?. Одѣвали ли вы эти предметы или нѣтъ? И доставляло ли это вамъ такое же удовольствіе?»

Оказывается, что громадное большинство ученицъ играло, какъ куклой, другими предметами. Здѣсь прежде всего идутъ животныя: чаще всего котенокъ, рѣже собака, въ единичныхъ случаяхъ упоминается козочка, курица, даже слѣпни и мухи. Играть съ этими животными дѣти даже предпочитаютъ передъ игрой въ куклы, такъ какъ тутъ имѣешь дѣло съ живымъ предметомъ, который напоминаетъ ребенка. «Игра съ котенкомъ мнѣ больше нравилась, чѣмъ съ куклой, такъ какъ онъ былъ живой, слѣдовательно, пищалъ, ворчалъ, царапался и не давался одѣваться. Это все напоминало мнѣ ребенка»,—вотъ обычный отвѣтъ.

«Съ котенкомъ играть было интереснѣе, чѣмъ съ куклой, такъ какъ онъ болѣе напоминалъ живое существо. Но его отчаянный пискъ и стремленіе поскорѣе вырваться изъ рукъ портили все удовольствіе», пишетъ вторая. А вотъ еще одинъ интересный отвѣтъ: «Вмѣсто куколъ я играла съ курами и слѣпнями, которые изображали моихъ дѣтей. Куръ я иногда кутала въ платки и укладывала спать, а мухъ я привязывала ниткой за ножку и гуляла съ ними, и это доставляло мнѣ больше удовольствія, нежели игра съ куклами».

Насколько велика въ данномъ случаѣ фантазія ребенка, способная претворить въ куклу все, что хотя бы имѣетъ отдаленное сходство съ ней, на это указываетъ слѣдующій отвѣтъ одной ученицы: «Куклу мнѣ часто замѣнялъ большой палецъ моей руки, на которомъ я возьму да нарисую физіономію, повяжу его платочкомъ и укачиваю». А вотъ еще очень интересный отвѣтъ: «Моей любимой игрой было превращеніе моей бабушки и мамы въ дѣтей, при чемъ сами онѣ не подозрѣвали объ этомъ; при гуляніи я съ сестрой пропускали бабушку и маму впередъ, а сами шли сзади, изображая ихъ матерей, разговаривали о своихъ «дѣтяхъ» и при этомъ то и дѣло оправляли на нихъ платья, тальмы, чѣмъ приводили ихъ въ недоумѣніе»...

Почти всѣ, игравшія вмѣсто куколъ съ животными, утверждаютъ, что это имъ доставляло больше удовольствія, нежели игра съ куклами, при чемъ въ большинствѣ случаевъ происходило пеленаніе и одѣваніе этихъ животныхъ для большаго отождествленія съ ребенкомъ.

Рѣже, нежели съ животными, но все же довольно часто куколъ замѣняютъ неодушевленные предметы: чаще всего подушка, затѣмъ другія игрушки, напр., медвѣженокъ, самодѣльныя куклы изъ платка или бумаги, упоминается ножная скамейка, куски дерева, зонтикъ. Довольно часто куколъ замѣняютъ растенія. И здѣсь переодѣваніе и укутываніе является необходимой принадлежностью игры съ этими самодѣльными куклами.

Въ связи съ этой особенностью дѣтей—изобразить изъ любого предмета куклу—и возникаетъ вопросъ, нельзя ли совершенно обойтись безъ куколъ, пусть свою потребность въ куклѣ ребенокъ удовлетворяетъ не куклой фабричнаго изготовленія, даваемой ему въ готовомъ видѣ, а пусть онъ обходится самодѣльными куклами. Сторонники этихъ самодѣльныхъ куколъ указываютъ на то, что изготовленіе куклы самимъ ребенкомъ изощряетъ его фантазію, а удовольствіе все равно онъ получаетъ при этомъ

будто бы такое же, какъ отъ игры съ готовой куклой. Съ этимъ мнѣніемъ однако нельзя согласиться: данныя анкеты говорятъ опредѣленно противъ этого. Большинство отвѣтовъ говорятъ о томъ, что игра съ неодушевленными предметами, представляющими собой куклу, доставляетъ менѣе удовольствія, нежели игра съ дѣйствительной куклой. Что же касается самодѣльныхъ куколъ, изготовленныхъ самими дѣтьми изъ тряпокъ или бумаги, то, правда, съ этими куклами дѣти любятъ очень возиться, но возиться не потому, что такая кукла, сдѣланная неуклюже изъ какого-нибудь платка, съ нарисованной на немъ чернилами физіономіей, больше нравится ребенку, нежели магазинная кукла, у которой есть изящно сдѣланные волосы, глаза, носъ, ротъ, руки и ноги, а потому, что дѣтямъ очень нравится самый процессъ дѣланія куклы, играть же съ такой куклой ребенокъ никогда не будетъ съ такимъ увлеченіемъ, какъ съ изящно изготовленной фабричной куклой. Недостатокъ самодѣльной куклы—это ея примитивность, недостаточное число нужныхъ для ребенка комбинацій, которыя можно извлечь изъ такой куклы, и данныя анкеты вполнѣ подтверждаютъ это.—«Я очень любила дѣлать куклы изъ разныхъ тряпокъ, все это я свертывала, перевязывала и получала голову и туловище, затѣмъ завертывала въ одѣяло и рисовала глаза, носъ и ротъ. Но все же я больше любила настоящую фарфоровую куклу, нежели тряпичную; она занимала мѣсто лишь въ тѣхъ случаяхъ, когда настоящая кукла бывала въ починкѣ». Вотъ еще отвѣтъ: «Играла вмѣсто куклы съ подушкой; закутаю ее въ платокъ и баюкаю, воображая, что это ребенокъ. Иногда одѣвала, иногда нѣтъ. Но когда была хорошая кукла, то я играла всегда съ ней, а когда ее разбила, то удовольствіе находила и съ подушкой, хотя значительно меньше». Конечно, если у ребенка нѣтъ настоящей куклы, онъ будетъ играть и съ самодѣльной куклой и, привыкнувъ къ ней, онъ, можетъ быть, предпочтетъ даже ее настоящей куклѣ, но попробуйте произ-

вести такого рода экспериментъ: въ тотъ моментъ, когда ребенокъ изготовитъ самодѣльную куклу, дайте ему тотчасъ же на ряду съ ней куклу фабричнаго изготовленія, и въ подавляющемъ большинствѣ побѣда будетъ на сторонѣ этой послѣдней.

Интересно здѣсь отмѣтить одну особенность. Иногда дѣти предпочитаютъ играть съ другими предметами вмѣсто настоящей куклы потому, что съ ними можно свободнѣй обращаться, чѣмъ съ куклой, «можно бить, подбрасывать, не боясь разбить». Это очень цѣнное указаніе относительно требованій, которыя предъявляютъ дѣти къ куклѣ. Кукла должна быть настолько прочна, чтобы не стѣснять движеній ребенка; кукла, за которой только и приходится смотрѣть, чтобы она не сломалась, не удовлетворитъ ребенка, и онъ предпочтетъ въ такихъ случаяхъ играть съ куклой, сдѣланной изъ подушки или тряпки, лишь бы только можно было эту куклу «бить, подбрасывать, не боясь разбить».

По шестому и седьмому вопросамъ анкеты: «Было ли у васъ много подругъ между дѣвочками»? и «Предпочитали ли вы играть въ куклы однѣ или съ другими дѣтьми?»—результаты таковы: прежде всего вскрывается тотъ чрезвычайно интересный фактъ, что игрѣ въ куклы свойственъ по преимуществу интимный характеръ. Процессъ перевоплощенія, который происходитъ при игрѣ въ куклы, когда дѣвочка обращается въ мать, а кукла въ ребенка,—этотъ процессъ не мирится съ наличностью постороннихъ свидѣтелей. Вотъ почему, несмотря на то, что большинство дѣвочекъ имѣло подругъ, однако въ куклы по преимуществу любятъ играть однѣ, рѣже съ сестрами, еще рѣже съ очень близкими подругами. Вотъ образчики отвѣтовъ: «Подругъ у меня было очень много, но въ куклы играла я одна, а съ подругами предпочитала болѣе подвижныя игры».—«Я больше всего любила играть въ куклы со своей сестрой, потому что могла свободно при ней разговаривать съ куклами, а моихъ дру-

гихъ подругъ я стѣснялась». «Игра въ куклы доставляла мнѣ удовольствіе именно тѣмъ, что въ это время я была предоставлена самой себѣ; другія же дѣти часто нарушали всю гармонію: приходилось вступать въ переговоры о томъ, какъ сдѣлать, спорить, настаивать, уступать. Пріятнѣе всего мнѣ было проводить время съ куклами одной».—«Я играла всегда одна, особенно когда въ комнатѣ никого не было и я могла тихонько разговаривать со своими куклами».—«Я любила играть всегда одна, потому что тогда кукла принадлежала всецѣло мнѣ и я могла свободно говорить съ ней». Вотъ еще одно очень интересное показаніе ученицы, какое неблагопріятное впечатлѣніе при игрѣ въ куклы производитъ присутствіе взрослыхъ людей. «Я предпочитала скорѣе играть одна, чѣмъ съ другими. И особенно конфузилась взрослыхъ; если кто-нибудь входилъ, даже не замѣчая меня, въ ту комнату, гдѣ я играла, моя игра сейчасъ же прекращалась, и я, смущенная, отходила отъ куколъ, какъ будто не играла въ нихъ». Такимъ образомъ игра въ куклы—это своего рода священнодѣйствіе, куда допускаются только избранные.

Слѣдуетъ отмѣтить при этомъ, что значительная часть дѣвочекъ жалуется на то, что подругъ, особенно въ раннемъ дѣтствѣ, было очень мало; повидимому, родители совсѣмъ не обращаютъ вниманія на то, чтобы дѣти въ дошкольномъ возрастѣ имѣли достаточное число сверстниковъ. Еще хорошо, что у многихъ были братья и сестры приблизительно однихъ лѣтъ, иначе часто ребенокъ обрекается почти на полное одиночество, которое влечетъ за собой массу ненормальностей: излишніе капризы, чрезмѣрно развитый эгоизмъ и т. п. Родителямъ слѣдовало бы запоминать, что чѣмъ менѣе въ дѣтствѣ ребенокъ вращается въ кругу своихъ сверстниковъ, тѣмъ менѣе онъ будетъ приспособленъ и къ жизни въ обществѣ, когда сдѣлается большимъ.

На 8-ой вопросъ анкеты—«Предпочитали ли вы ста-

рыя, находившіяся въ употребленіи, или новыя куклы»?— отвѣтъ категорическій: громадное большинство высказывается за старыя куклы. Мотивируется это въ большинствѣ случаевъ привычкой, привязанностью, чувствомъ жалости къ старымъ кукламъ. Къ новымъ кукламъ особенно вначалѣ нерѣдко даже возникало враждебное чувство. «Я любила больше старыхъ куколъ, такъ какъ онѣ казались мнѣ такими милыми, родными, между тѣмъ какъ новыя, мнѣ казалось, гордились своей красотой».—«Когда мнѣ дарили куклу, у меня являлось къ ней враждебное отношеніе, какъ къ лицу, которое втерлось въ чужую жизнь». Иногда любовь къ старымъ кукламъ мотивируется и тѣмъ, что «со старыми куклами можно не стѣсняться, т.-е. таскать во всѣ стороны, чего съ новой куклой дѣлать нельзя». Эта свобода въ обращеніи съ куклой, какъ мы уже это отмѣтили и выше,—обязательное условіе игры въ куклы. «Я люблю больше старыя куклы, съ ними свободнѣй чувствуешь сябя; а то, помню, одной роскошно одѣтой куклѣ я долго не могла сказать «ты»,—пишетъ одна ученица.

Но не всѣ однако отличаются такимъ постоянствомъ своихъ чувствъ къ старымъ кукламъ; иногда возникаетъ при этомъ борьба чувствъ между симпатіей къ старой и интересомъ къ новой куклѣ, при чемъ побѣда не всегда остается на сторонѣ старой куклы. Иногда это приводитъ къ извѣстному компромиссу, и, смотря по характеру обладательницы, старая кукла у одной превращается въ «бабушку», а у другой въ «кухарку», новая же возводится въ званіе «барыни»; иногда же приходится прибѣгнуть къ маленькой хитрости, какъ это дѣлала одна изъ дѣвочекъ. Вотъ что она пишетъ: «Новыхъ куколъ я не любила. Когда мнѣ дарили новую куклу, то я думала, что мои старыя куклы смотрятъ на меня съ упрекомъ за то, что я оставила ихъ и играю «съ незнакомой дѣвочкой». Хотя иногда, если подаренная кукла была очень красива, тогда я укладывала старыхъ куколъ спать,

а съ новой потихоньку играла въ другой комнатѣ». Но такихъ «измѣнницъ» все же значительно меньше, нежели остающихся вѣрными своимъ старымъ—симпатіямъ!..

На 9-ый вопросъ анкеты—«Нравилось ли вамъ, чтобы кукла была одѣта и представляла собой грудного младенца, дѣвочку или взрослую»?—отвѣтъ былъ данъ такой: 47% дѣвочекъ указали на то, что имъ нравилось, чтобы кукла представляла собой ребенка, котораго можно пеленать, баюкать и т. п., и это нагляднѣй всего говоритъ о томъ, насколько интенсивно сказывается инстинктъ материнства. 20% высказались за куклу, которая представляетъ собой дѣвочку «моихъ лѣтъ», и, наконецъ, 30%—за куклу взрослую. Вотъ обычные отвѣты на этотъ вопросъ: «Я любила, чтобы кукла представляла моего ребенка».—«Я любила только куколъ-младенцевъ и дѣтей. Для меня кукла была настоящимъ ребенкомъ».—«Мнѣ нравилось, чтобы кукла представляла дѣвочку моихъ лѣтъ или же больше, но никакъ не меньше».—«Мнѣ нравилось, чтобы кукла была одѣта, какъ взрослая, потому что мнѣ самой хотѣлось поскорѣй быть большой». Часть дѣвочекъ указываетъ при этомъ, что имъ нравились куклы различныхъ возрастовъ, при чемъ нѣкоторыя (и это представляетъ исключительный интересъ и цѣнность) устанавливаютъ нѣкоторую періодичность въ смѣнѣ своихъ симпатій къ тому или другому возрасту куклы. Цѣнно это потому, что у дѣвочекъ различныхъ гимназій эти періоды до извѣстной степени совпадаютъ между собой. «Лѣтъ до 12-ти я любила, чтобы кукла была одѣта, какъ взрослая, а начиная съ 12-ти лѣтъ стала одѣвать куколъ, какъ дѣтей».—«Куклы мои, когда я была совсѣмъ маленькой, были одѣты дѣвочками; когда я стала старше, то одѣвала ихъ взрослыми, а въ концѣ стала одѣвать младенцами». Можетъ быть, эта схема смѣны интересовъ къ кукламъ различныхъ возрастовъ даже является и типичной: возможно, что въ начальной стадіи періода игръ въ куклы, когда еще въ ребенкѣ такъ интенсивно говоритъ

инстинктъ подражанія и когда, какъ на это мы находимъ указанія въ анкетѣ, дѣвочка стремится обращаться со своей куклой такъ же, какъ обращаются родители съ самой дѣвочкой,—можетъ быть, въ этомъ періодѣ и сказывается интенсивное желаніе, чтобы кукла представляла собой дѣвочку «моихъ лѣтъ». Затѣмъ, какъ мы знаемъ, у дѣвочекъ бываетъ періодъ, когда такъ особенно хочется «поскорѣе быть большой», и, можетъ быть, въ этомъ-то и лежитъ корень желанія, чтобы и кукла представляла собой взрослую барышню. Наконецъ, въ переходномъ періодѣ къ зрѣлому, когда инстинктъ материнства долженъ сказываться особенно интенсивно, и зарождается стремленіе имѣть куклу, представляющую «моего ребенка». Таковы данныя анкеты по этому вопросу.

Перейдемъ теперь къ слѣдующему, очень интересному вопросу: «Опишите вашу любимую куклу или какую-либо другую, которая больше всего вамъ нравилась». «Прежде всего возникаетъ вопросъ о величинѣ куклы. Здѣсь 60% высказалось за большую куклу, во всякомъ случаѣ не меньшую $1\frac{1}{2}$—2-хъ четвертей, 40%—за меньшій размѣръ. Затѣмъ почти единогласно выставляется требованіе, чтобы кукла была художественно изящна и красива. Это въ достаточной мѣрѣ говоритъ уже противъ того, чтобы дѣтямъ покупать куклы безобразныя, но бьющія своей оригинальностью на вкусы взрослыхъ людей. Относительно окраски волосъ 57% нравятся блондинки, 29%—брюнетки и 14% —шатенки. Всѣ выдвигаютъ требованіе, которое, конечно, является основнымъ не только для куклы, но и для всякой игрушки вообще,—чтобы кукла давала наибольшее число комбинацій: чтобы были естественные волосы, чтобы голова, руки и ноги двигались, чтобы можно было куклу одѣвать и раздѣвать, по возможности купать, шить для нея и смѣнять на ней бѣлье, платья, чулки, перчатки, туфельки, шляпы и т. п. Есть указанія на то, что нравятся куклы, одѣтыя въ гимназическую и институтскую форму. Матеріалъ, изъ ко-

тораго сдѣлано большинство любимыхъ куколъ, это—фарфоровая головка и набитое ватой или стружками тѣло.

Если мы постараемся все разнообразіе полученныхъ данныхъ свести воедино и попытаемся на основѣ ихъ возсоздать образъ куклы, который плѣняетъ дѣвочекъ, то мы получимъ приблизительно слѣдующія характерныя черты этой идеальной куклы: большая, блондинка—«съ длинными вьющимися волосами, которые можно расчесывать»,—«съ красивымъ цвѣтомъ лица»,—«съ большими голубыми закрывающимися глазами, съ длинными рѣсницами»,—«съ небольшимъ носикомъ, пухленькими щечками, съ аленькимъ чуть полуоткрытымъ ротикомъ, съ мелкими жемчужными зубками», съ подвижной головой, ручками и ножками, на которыхъ «обозначены рельефно пальчики», говорящая, одѣтая, «въ свѣтлое платье». Таковъ образъ идеальной куклы!.. Не отражаются ли въ этомъ дѣтскомъ идеалѣ, хотя бы и непроизвольно, особенности славянской расы, склонной, какъ и всякая другая раса, возводить въ образецъ свои специфическія особенности?..

На 12-ый вопросъ: «Опишите характеръ вашихъ игръ съ куклами»?—мы получаемъ самую разнообразную картину кукольной жизни, охватывающей всѣ стороны жизни и самихъ обладательницъ. «Играя въ куклы, я подражала всему, что было со мной»,—«копировала всю окружающую меня разнообразную жизнь»,—«если наканунѣ я была въ гостяхъ, на завтра моя кукла тоже шла въ гости»—вотъ обычные отвѣты на этотъ вопросъ. Оказывается, жизнь куколъ чрезвычайно разнообразна по своему содержанію: ихъ пеленаютъ и няньчатъ, шьютъ платье, крестятъ и даютъ имена, водятъ въ церковь къ причастію; укладывая спать, имъ поютъ пѣсенки и разсказываютъ сказки; утромъ ихъ будятъ, умываютъ «понарочну», если куклу нельзя мыть водой; причесываютъ, одѣваютъ, въ праздники въ лучшее платье; заставляютъ молиться, поятъ чаемъ, ведутъ гулять на бульваръ или отправляютъ

въ дѣтскій садъ, читая наставленіе, чтобы онѣ тамъ не шалили; наказываютъ въ случаѣ непослушанія, при чемъ тоненькимъ голосомъ пищатъ, чтобы показать, что куклѣ больно; въ ихъ отсутствіе переставляютъ мебель и прибираютъ въ комнатахъ; готовятъ обѣдъ; переодѣваютъ въ новое платье; качаютъ на качеляхъ; водятъ въ звѣринецъ, устроенный изъ игрушекъ, изображающихъ звѣрей; возятъ на стульяхъ, изображающихъ экипажъ, смотрѣть военный парадъ, устраиваемый мальчиками; водятъ чаще всего въ гости, рѣже въ театръ, на балъ или маскарадъ, иногда въ баню; устраиваютъ изрѣдка свадьбы, путешествуютъ, даже на пароходѣ, который изображаетъ собой старый столъ, съ повернутыми вверхъ ножками; устраиваютъ на масленицѣ блины, на Рождествѣ елку, а на Пасхѣ—пекутъ куличи; довольно часто возятъ куколъ лѣчиться къ доктору, а изрѣдка ихъ и хоронятъ; въ исключительныхъ случаяхъ ведутъ ихъ жизнеописаніе, при чемъ почти все, что «дѣлали сами, приписываютъ куклѣ». И весь этотъ хлопотливый круговоротъ кукольной жизни сопровождается безпрерывнымъ дѣтскимъ щебетаніемъ въ діалогической формѣ ихъ «матерей», при чемъ усиленно стараются картавить, подражая разговору маленькаго ребенка.

Если бы мы хотѣли установить, къ чему чаще всего сводится игра въ куклы, то порядокъ окажется такой: на первомъ мѣстѣ стоитъ одѣваніе и раздѣваніе, затѣмъ укладываніе спать, далѣе въ убывающемъ порядкѣ—хожденіе въ гости, шитье, гуляніе, приготовленіе обѣда, постройка домовъ и уборка комнатъ, путешествіе, лѣченіе, свадьбы, похороны, наказанія и т. д.

Относительно послѣдняго вопроса анкеты—«Любите ли вы сейчасъ дѣтей?»—результаты таковы: 81%—любитъ дѣтей, 19%—дѣтей не любятъ, при чемъ изъ числа дѣвочекъ, любившихъ играть въ дѣтствѣ въ куклы, въ настоящее время 89% любятъ и дѣтей, а 11%, хотя и любили игру въ куклы, дѣтей сейчасъ не любятъ. Изъ числа же дѣвочекъ, не любившихъ игры въ куклы, въ настоя-

щее время любятъ дѣтей 70%, а остальные 30% какъ не любили игры въ куклы, такъ не любятъ и дѣтей. Такимъ образомъ, любовь къ игрѣ въ куклы почти всегда влечетъ за собой и любовь къ дѣтямъ, но отсутствіе интереса къ кукольной игрѣ только въ одномъ случаѣ изъ трехъ влечетъ за собой отсутствіе и любви къ дѣтямъ.

Но хотя огромное большинство высказалось за то, что дѣтей любятъ, однако, слѣдуетъ замѣтить, что любовь эта съ нѣкоторою оговоркою. Оказывается, что грудныхъ дѣтей любятъ только 3%; 7% указываютъ суммарно, что любятъ дѣтей до 4—7 лѣтн. возраста, не упоминая о грудныхъ дѣтяхъ; большинство же опредѣленно говорятъ, что маленькихъ дѣтей не любятъ; оказывается 42% любятъ дѣтей отъ 2 до 5 лѣтн. возраста, а 33% отъ 3 до 10 лѣтн. возраста.

Таковы послѣднія данныя нашей анкеты.

Мы видимъ, что эти результаты нашего изслѣдованія носятъ двоякій характеръ: съ одной стороны, они имѣютъ теоретическій интересъ, вскрыть и указать на тѣ формы, въ которыхъ проявляется материнскій инстинктъ у дѣвочекъ при игрѣ въ куклы, а съ другой стороны, наше изслѣдованіе на основѣ этихъ теоретическихъ данныхъ преслѣдуетъ и чисто-практическую задачу—вскрыть характерныя черты идеальной дѣтской куклы, которая могла бы быть рекомендована родителямъ и воспитателямъ для ихъ дѣтей. Однако нашу работу мы еще не считаемъ законченной. Для всякаго, серьезно занимающагося психологическимъ экспериментомъ, ясно, что анкетный методъ не является совершеннымъ. Онъ можетъ быть допущенъ лишь въ качествѣ пробнаго опыта, чтобы вскрыть и намѣтить основныя черты разрабатываемой проблемы; онъ даетъ лишь грубую схему, окончательная провѣрка которой должна быть сдѣлана лишь систематически поставленнымъ строгимъ экспериментомъ, что и составляетъ теперь предметъ нашихъ дальнѣйшихъ занятій въ раз-

рѣшеніи поставленной нами цѣли. Лишь послѣ этого можно было бы перейти къ узко-практическому осуществленію своей задачи, къ созданію куклы, которую можно было бы на звать образцовой. И здѣсь, какъ я уже говорилъ, необходимо участіе спеціалиста-художника, который бы сумѣлъ воплотить въ жизнь тѣ черты этой идеальной куклы, которыя были установлены на основѣ эксперимента.

Но и это не есть еще окончаніе работы. Необходимо пройти послѣдній этапъ, и, можетъ быть, самый трудный— необходима борьба съ рынкомъ и привлеченіе родителей и воспитателей на свою сторону. И здѣсь громадную роль могла бы сыграть правильно организованная кукольная выставка. Задача подобной выставки могла бы быть и должна быть двоякая: съ одной стороны, образовательная— показать родителямъ и воспитателямъ образцы игрушекъ, имѣющихъ воспитательное значеніе для дѣтей, съ другой стороны,—научная—систематическое проведеніе въ широкомъ масштабѣ экспериментальной провѣрки надъ дѣтьми для выясненія ихъ интересовъ къ тѣмъ или инымъ образцамъ на выставкѣ игрушекъ [1]). Устройство подобной выставки могло бы сыграть громадную роль въ благопріятномъ разрѣшеніи разсматриваемаго нами вопроса; а что потребность въ этомъ уже несомнѣнно назрѣваетъ, на это указываетъ то обстоятельство, что подобнаго рода выставки уже дважды устраивались у насъ въ Москвѣ. Изъ нихъ особенно заслуживаетъ вниманія—игрушечная выставка, устроенная въ 1909 г. при Кустарномъ музеѣ Московскаго земства. На ней были объединены самыя разнообразныя игрушки и куклы, отъ самыхъ примитивныхъ, сдѣланныхъ изъ пучка соломы крестьянскими дѣтьми, до художественно выполненныхъ, составляющихъ достояніе лишь немногихъ избранныхъ дѣтей. Здѣсь были представ-

---

[1]) Организацію подобнаго рода выставки предполагаетъ взять на себя въ ближайшемъ будущемъ педагогическій музей московскаго учительскаго дома.

лены игрушки и самодѣльныя, и фабричныя, и кустарныя, и художественныя, а также игрушки дѣтей другихъ народовъ. При выставкѣ былъ организованъ—правда, не совсѣмъ систематически—и опросъ дѣтей о томъ, какія игрушки особенно понравились имъ.

Но этотъ опросъ все же далъ нѣкоторые результаты. Такъ какъ всѣ матеріалы по данному опросу дѣтей были любезно предоставлены въ мое распоряженіе устроителемъ выставки завѣдующимъ кустарнымъ музеемъ въ Москвѣ Н. Д. Бартрамомъ, за что считаю своимъ долгомъ принести ему искреннюю благодарность, и такъ какъ эти результаты еще не появлялись въ систематическомъ видѣ въ печати, я позволю себѣ, хотя бы вкратцѣ, привести ихъ здѣсь. Эти результаты таковы: изъ 836 дѣтей, пожелавшихъ занести въ книгу свое мнѣніе о понравившихся на выставкѣ игрушкахъ, дѣвочки составляли 68%, а мальчики — 32%. Наибольшее вниманіе привлекла къ себѣ игрушка кустарнаго изготовленія «Троице - Сергіевская лавра», за нее подали свой голосъ 27% мальчиковъ и 26% дѣвочекъ. Наибольшее число голосовъ подано 10-лѣтними дѣтьми. Затѣмъ идетъ рѣзная изъ дерева игрушка кустарнаго изготовленія: «Какъ мыши кота хоронили», за нее высказалось 23% мальчиковъ и 21% дѣвочекъ. За эту игрушку по преимуществу голосовали 12-лѣтніе. На третьемъ мѣстѣ стоятъ игрушки, сдѣланныя изъ мятой бумаги. За нихъ подали свой голосъ 9% мальчиковъ и 10% — дѣвочекъ, по преимуществу 12-лѣтняго возраста. Далѣе идетъ кукла «Боярышня въ голубомъ костюмѣ», за которую высказалось 1% мальчиковъ и 19% дѣвочекъ, главнымъ образомъ въ 9-лѣтнемъ возрастѣ. Наконецъ, идутъ игрушки, за которыя подано менѣе 5% общаго числа голосовъ. Конечно, эти данныя не являются еще показателями того, что эти игрушки, за которыя высказалось большинство дѣтей, являются образцовыми. Дѣло въ томъ, что дѣти на выставкѣ могли интересоваться лишь одной декоративной стороной выставленныхъ игрушекъ, не имѣя

возможности оцѣнить ихъ значеніе въ самомъ процессѣ игры. Во всякомъ случаѣ выставка привлекла дѣтей самыхъ разнообразныхъ группъ по своему соціальному положенію и, повидимому, глубоко затронула и расшевелила кукольные интересы дѣтей, ибо каждый изъ нихъ, по осмотрѣ всей выставки, считалъ своимъ долгомъ лично подать свое мнѣніе о томъ, какая игрушка привлекла его вниманіе, и потому книга записей вся исчерчена ихъ каракульками. Нѣкоторые изъ отвѣтовъ заслуживаютъ того, чтобы ихъ привести въ подлинникѣ: «Понравилось мнѣ бумажное издѣліе. Нина З. 9 лѣтъ». «Пондравилась мнѣ царь-колоколъ. Ольга Р. 7 лѣтъ». «Понравилась мнѣ Троицкая Лавра и какъ мыши хоронили кота. Кнежна В. Г. 9 лѣтъ». А вотъ чрезвычайно своеобразная и, можетъ быть, даже не безъ участія взрослыхъ сдѣланная запись: «Мнѣ очень нравется куклы изъ шишекъ и соломы, такъ какъ они сдѣланы нашими забитыми крестьянскими дѣтьми изъ коихъ и я. Дочь Можайскаго уѣзда Агрипина Ф. Учредителямъ спасибо»...

Таковы результаты этой очень интересной выставки.

Второй разъ была организована кукольная выставка въ концѣ 1914 года. Она была организована обществомъ художниковъ подъ девизомъ: «Художники—жертвамъ войны»; эта выставка не преслѣдовала самодовлѣющей задачи—показать дѣйствительно образцовую куклу для дѣтей, а была устроена по приватному поводу—сдѣлать сборъ въ пользу пострадавшихъ отъ войны. Этотъ случайный характеръ выставки, конечно, не могъ не отразиться неблагопріятно на характерѣ ея. Выставка показала массу вдумчивости, изящнаго вкуса и исключительнаго выполненія куколъ, но по большей части куколъ... для взрослыхъ, а не для дѣтей. Выставка въ большей своей части прошла поверхъ дѣтскаго сознанія, не затронувши его. Но въ этой выставкѣ былъ одинъ исключительно цѣнный моментъ: она, повидимому, заинтересовала широкіе круги художниковъ, что является чрезвычайно цѣннымъ, какъ

благопріятный признакъ для созданія будущей художественно-психологической куклы. Я уже указывалъ и вновь повторяю, что лишь на принципѣ сотрудничества психологовъ-экспериментаторовъ и художниковъ-спеціалистовъ возможно правомѣрное разрѣшеніе этого педагогически столь важнаго вопроса о дѣтской куклѣ.

Будемъ же надѣяться, что это объединеніе состоится, и слѣдующая кукольная выставка покажетъ намъ образцы этой коллективной работы!...

К. Корниловъ.

Сельская школа о войнѣ.

Въ двухклассныхъ школахъ одного изъ уѣздовъ Х—ской губерніи на выпускныхъ экзаменахъ весной прошлаго года для письменной работы по русскому языку дана была тема «Вторая Отечественная война». Оканчивали эти 2-хклассныя сельскія школы юноши и дѣвушки (послѣднихъ значительное меньшинство), въ возрастѣ 14—16 лѣтъ. Населеніе даннаго уѣзда исключительно украинское; губернія—земская, еще въ недавнее время, когда крѣпки были старыя «земскія» традиціи, занимавшая въ Россіи одно изъ первыхъ мѣстъ по количеству школъ и постановкѣ народнаго образованія.

Просмотрѣно нами было болѣе двухсотъ такихъ сочиненій о войнѣ. Приступая къ чтенію этихъ работъ, мы поставили себѣ слѣдующіе вопросы:

1) Достаточно ли 2-хклассная школа вооружаетъ своихъ учащихся со стороны умѣнія излагать письменно свои мысли?

2) Поскольку школа подготовила дѣтей къ пониманію переживаемыхъ событій и ихъ причинъ?

3) Какъ преломились мѣстныя впечатлѣнія и дошедшіе о войнѣ слухи въ психикѣ дѣтей?

Чтобы ознакомиться съ системой постановки вообще письменныхъ работъ въ этихъ школахъ, были просмотрѣны въ большомъ количествѣ работы по ариѳметикѣ, диктовкѣ, такъ называемыя переложенія и сочиненія на разныя темы. Во всѣхъ этихъ работахъ преобладалъ шаблонъ,

цѣль была одна: научить писать *красиво*, *грамотно* и *по-русски*, средство—грамматическія упражненія, диктовки и диктовки, для послѣднихъ же подбирались статьи въ родѣ «Крещенія Руси», «Законъ Господень» и др. Для переложенія служили такія статьи, какъ «Левъ и собачка», при чемъ предварительно статья много разъ излагалась дѣтьми устно, такъ что получалось однообразное, съ совершенно одинаковыми оборотами рѣчи переложеніе.

Что же касается «сочиненій», то темы «Польза отъ растеній» и др., повидимому, совсѣмъ не интересовали дѣтей, и работы вышли схематичными, дѣти, вѣроятно, сидѣли и долго старательно выжимали изъ себя «знанія» по данному плану.

Большій интересъ со стороны дѣтей чувствуется къ темѣ «Какъ я учился въ школѣ», но и тутъ, за двумятремя исключеніями, не получилось ничего яркаго. Дѣти преимущественно останавливаются на описаніи перваго дня поступленія въ школу. Воспитанники V отдѣленія съ большими подробностями разсказываютъ, какъ ихъ поразили большія комнаты, множество оконъ, количество дѣтей, звонокъ «дребезжащимъ голосомъ» и какъ они съ нетерпѣніемъ ждали молебна и начала ученія. О дальнѣйшемъ дѣти говорятъ кратко: хорошо или худо учился въ такомъ-то отдѣленіи. Яркими и живыми являются нѣсколько вышеуказанныхъ исключеній, но въ нихъ во всѣхъ авторы констатируютъ свою «лѣнь», «шаловливость» и «непослушаніе». Приведемъ одну выдержку:

«... Во второмъ отдѣленіи я учился хуже всѣхъ: за весь годъ не было ни одной тройки, все два да единицы. Особенно мучила меня диктовка, которую мы писали почти каждый день, да еще мнѣ не нравились эти сказуемыя и подлежащія, но ихъ не понимали почти всѣ. Я помню одинъ день, когда учитель вошелъ въ классъ и сейчасъ спрашиваетъ меня, что называется подлежащимъ. Я молчу, потому что не знаю. Учитель разсердился и крикнулъ: «на колѣни стань!» Потомъ онъ спросилъ моихъ сосѣдей

то же самое, что и меня, и ихъ постигла та же участь. Онъ еще болѣе разсердился и началъ по очереди спрашивать, что называется подлежащимъ, но никто не могъ отвѣтить и всѣ стали возлѣ меня на колѣни. Потомъ онъ топнулъ ногой объ полъ и крикнулъ: «сядьте по мѣстамъ!» И онъ самъ толково объяснилъ, что называется подлежащимъ...» [1]).

Сочиненія на тему «Реформы Александра II» просто поражаютъ какъ отсутствіемъ пониманія темы и соотвѣтствующихъ знаній, такъ и неумѣніемъ изложить. Мы должны оговориться, что считаемъ ошибкой давать на одну работу такую большую, многогранную тему въ цѣломъ. Въ сущности дѣти только и могли привести перечень реформъ, съ коротенькими опредѣленіями, при чемъ количественно повезло больше всего военной реформѣ. Сказались ли въ этомъ интересы текущаго момента или вообще значеніе военной службы въ жизни крестьянъ, но дѣти точными цифрами опредѣлили, сколько долженъ служить окончившій ту или другую школу, или, какъ пишетъ одинъ мальчикъ: «а люди съ болѣе образованныхъ училищъ служили еще меньше». Другой «укороченіе службы» объясняетъ тѣмъ, что солдатъ за 25 лѣтъ «совсѣмъ забывалъ крестьянскія работы и, вернувшись, не могъ браться ни за какое дѣло». О введеніи «земства» упоминается только въ нѣсколькихъ работахъ, при чемъ, повидимому, дѣти не имѣютъ представленія о томъ, что такое «земство»: «членовъ земства наставляли сами крестьяне»,— говоритъ одинъ; «земство смотрѣло за исправленіемъ желѣзныхъ дорогъ, за постройкой мостовъ, выдаетъ жалованіе служащимъ лицамъ».

О народномъ образованіи ничего не писали, но въ одной работѣ сказано, что «въ Петербургѣ, Москвѣ, Казани и Харьковѣ выстроили *полутехническіе* институты».

---

[1]) Въ этой и во всѣхъ дальнѣйшихъ выдержкахъ мы не будемъ приводить этимологическихъ и синтаксическихъ ошибокъ,—ихъ очень много.

Судъ введенъ скорый, правый и милостивый», а то раньше «иного ни въ чемъ невиннаго человѣка сажали въ тюрьму, и онъ проживалъ тамъ нѣсколько лѣтъ до суда», а «теперь сразу ставятъ на судъ по правую и лѣвую сторону въ палатѣ», при чемъ свидѣтели показываютъ рѣшеніе, и оно тамъ записывалось».

«Со времени Алексѣя Михайловича введено большое взяточничество, но при Александрѣ II взяточничество было выведено».

«Надъ освобожденіемъ отъ крѣпостного права задумывались и трудились еще Екатерина I, Александръ I и Николай I, но имъ не удалось провести это» (причины не указаны). Нѣтъ характеристики крѣпостного права, полное отсутствіе возмущенія имъ, причина освобожденія, что «крестьяне даромъ («даровитый трудъ») работали на помѣщиковъ, и тѣ не понуждали ихъ работой, потому что имъ и такъ выходила большая польза, и поэтому для государства былъ одинъ только вредъ, и страна все бѣднѣла и бѣднѣла». «Землю крестьяне никакъ не удобряли, такъ какъ она была не ихъ, потому стало жить и помѣщикамъ и крестьянамъ очень плохо». Александръ II освободилъ крестьянъ съ землею за выкупъ въ пользу помѣщиковъ, и крестьяне его любили, «но наоборотъ помѣщики его ненавидѣли и часто посылали тайныхъ убійцъ», которые и привели въ исполненіе свой замыселъ.

Пока мы ограничимся этими немногими вѣхами, отмѣчающими тотъ путь, какимъ сельскіе учащіеся 2-хклассныхъ школъ подошли къ моменту писанія сочиненій о современной войнѣ. Этотъ путь тяжелъ — перегруженная школа не научаетъ даже грамотно писать, она сжала, скомкала живую дѣтскую мысль, научила ихъ стыдиться «мужичьихъ» словъ, считая употребленіе родного украинскаго языка чѣмъ-то не только преступнымъ, но смѣшнымъ и неприличнымъ. Больно чувствовать, какъ живая мысль ребенка бьется въ этихъ тискахъ, какъ она

тускнѣетъ, и «сочиненія» годъ отъ года дѣлаются блѣднѣе (въ III отдѣленіи ихъ пишутъ сравнительно лучше и схематичнѣе). По этимъ работамъ можно думать, что въ школахъ сидятъ тупицы. Такъ обставлена, такъ вліяетъ наша начальная школа, въ своемъ цѣломъ въ мѣстностяхъ съ «инородческимъ» населеніемъ; что же *хочетъ* и что *можетъ* сдѣлать народный учитель, этого мы здѣсь совсѣмъ касаться не будемъ. Можетъ быть, по работамъ на экзаменѣ объ этомъ особенно трудно судить, но одно для данной группы школъ мы имѣли основаніе вывести: послѣ 5—6 лѣтъ пребыванія въ школѣ дѣти почти не умѣютъ излагать своихъ мыслей письменно.

Переживаемый историческій моментъ и глубокій интересъ, который проявляетъ населеніе, а въ частности крестьяне ко всему, что такъ или иначе связано съ войною, обязываетъ нашу школу, въ особенности сельскую, пойти навстрѣчу этимъ запросамъ, помочь понять причины войны, быть въ курсѣ текущихъ событій и отдѣльныхъ особенно важныхъ моментовъ. Какъ же отвѣтила на эти запросы школа, въ теченіе послѣдняго, правда скомканнаго, но все же цѣлаго учебнаго года?

Къ сожалѣнію, сами дѣти не говорятъ, откуда они получали свѣдѣнія о войнѣ; о школѣ, какъ источникѣ ихъ, ни одинъ не упоминаетъ, нѣсколько человѣкъ указываютъ на газеты, за которыми одинъ на станцію ходилъ. «Когда началась война, тогда начали печатать газеты и телеграммы и пошли разные балаки [1]), смотришь, на улицѣ сидитъ народъ и все вспоминаетъ Австрію и Германію», поясняетъ авторъ одного изъ лучшихъ сочиненій.

По программѣ не только двухклассной, но и одноклассной школы полагаются свѣдѣнія изъ географіи и исторіи, такъ что ужъ осенью, въ началѣ войны, у дѣтей, перешедшихъ въ V отдѣленіе, долженъ былъ быть запасъ знаній хоть въ этихъ областяхъ, однако и къ концу

---

[1]) Разговоры.

учебнаго года они немилосердно путаютъ географическія имена и международныя отношенія. А между тѣмъ это главный матеріалъ значительнаго большинства работъ о войнѣ—школа, очевидно, поняла, что въ этихъ работахъ должна проявиться та *научная подготовка*, которую она даетъ своимъ питомцамъ. Но и въ письменныхъ работахъ мы такой подготовки не находимъ: большинство дѣтей, очевидно, плохо понимаютъ и неясно представляютъ себѣ даже то, гдѣ находятся наши друзья и враги. Сочиненія писались въ апрѣлѣ, еще подъ свѣжимъ и радостнымъ впечатлѣніемъ извѣстія о взятіи Перемышля. Перемышлю посвящено много строкъ; указана величина его, неприступность, даже приведены такія данныя: «крѣпость Перемышль была сдѣлана изъ мѣди и камня», «была отгорожена тремя стѣнами на сорокъ верстъ въ длину и ширину»; но знаніе такихъ подробностей не мѣшаетъ нѣкоторымъ называть Перемышль германской крѣпостью. «Россія взяла германскую крѣпость Льежъ», пишетъ одинъ; «Австрія почти вся разрушена», «у нея остались только два города — Краковъ и Вѣна», отмѣчаетъ другой. «Австрія пошла черезъ Бельгію». «Германскія войска пошли къ Франціи. Въ это время о ихъ шествіи было извѣщено во Франціи. Начавъ войну въ Пруссіи, мы отвлекли германцевъ: Германія должна была отступить отъ Парижа, такъ какъ скоро *туда* подоспѣлъ нашъ восточный фронтъ».

Членъ экзаменаціонной комиссіи, давшій тему о войнѣ, не счелъ нужнымъ давать дѣтямъ планъ, но большинство учащихъ такой планъ дали, онъ приблизительно таковъ:

Когда началась война?

Кто съ кѣмъ воюетъ?

Изъ-за чего воюютъ?

Скоро ли кончится война?

Въ чью пользу она кончится?

Работы, написанныя по такой схемѣ (а ихъ болѣе двухъ третей), крайне однообразны не только по содержанію, но и по формѣ: что-то блѣдное, нескладное, вы-

мученное, при чемъ цѣлыя школы писали такъ похоже, что невольно является мысль, что учащіе тутъ же на экзаменѣ побесѣдовали съ дѣтьми. Такія работы экзаменаціоннаго характера теряютъ всякую цѣнность, и только видно, что дѣти не умѣютъ писать, и подготовка, сдѣланная на спѣхъ, приводитъ къ досаднымъ ошибкамъ и путаницѣ. Только 2—3 школы предоставили дѣтямъ начать съ простого и близкаго—съ перваго дня объявленія войны, и потому работы въ этихъ школахъ лучше другихъ, жизненнѣе, чувствуется, что тема не только заинтересовала, но прямо захватила нѣкоторыхъ дѣтей. Лучшія изъ этихъ работъ, какъ и образецъ перваго типа, мы приведемъ цѣликомъ въ концѣ нашей статьи.

Въ нѣкоторыхъ работахъ дѣтямъ удалось благополучно отбыть обязательный перечень (кто съ кѣмъ, гдѣ), и вотъ, выбравшись изъ лабиринта международныхъ отношеній, дѣти какъ будто оживаютъ: сразу выдвигается свое, деревенское, языкъ дѣлается простымъ, образнымъ, книжные обороты исчезаютъ.

Совсѣмъ въ сторонѣ стоятъ работы одной, только одной школы, онѣ говорятъ о «звѣрствахъ» германцевъ и тонъ въ нихъ выдержанъ,—это тонъ несвойственной дѣтямъ мстительной злобы. Эти работы прямо тяжело читать. Что бы ни творилось тамъ, на поляхъ сраженія, не дѣло школѣ посвящать дѣтей въ эти ужасы, которые каждой націей, единицы которой виновны въ нихъ, будутъ вспоминаться, какъ глубочайшій позоръ; тѣмъ болѣе школа не должна давать лживыхъ свѣдѣній. Мы бросаемъ это обвиненіе школѣ, данной школѣ, потому что свѣдѣнія у всѣхъ учащихся этой школы одни и тѣ же, даже изложены они почти въ одинаковыхъ выраженіяхъ, такъ что получается впечатлѣніе, что дѣти недавно ознакомились съ ними, всѣ изъ одного источника.

Приведемъ нѣсколько образцовъ этихъ развращающихъ душу ребенка свѣдѣній:

«Германцы считались самые честные люди, а теперь они

оказались, какъ лютые звѣри, они обращаются съ людьми очень жестоко: мучатъ людей, дѣтей колютъ и рѣжутъ на куски, *потомъ показываютъ матери* [1]), а наши русскіе обращаются съ ними, какъ съ братомъ».

Иную параллель проводитъ другой ученикъ: «Германцы высказываютъ жестокія грубости, они убиваютъ женъ, дѣтей, стариковъ безпощадно. За эти грубости Россія старается *какъ можно* уничтожить непріятеля».

«Это не германцы, а какіе-то звѣри лютые».

«Германцы съ плѣнными стали употреблять жестокія мѣры или звѣрства».

«Когда попадаютъ въ ихъ руки русскіе плѣнные, то они морятъ голодомъ, отрѣзаютъ имъ носы, уши и прочее».

«На плѣнныхъ возятъ всякія тяжести».

«Послѣ сраженія нѣмцы *обыкновенно* добивали или докалывали русскихъ раненыхъ. Если случалось взять въ плѣнъ, то они старались плѣнныхъ мучить. Нѣмцы русскихъ солдатъ сначала загоняютъ зимою въ однѣхъ рубахахъ въ холодные сараи. Раненые стонутъ, потому что негдѣ даже сѣсть, не то что лечь. На утро они ихъ выгоняютъ на работу и ходятъ около нихъ, какъ около собакъ, если одинъ человѣкъ разогнется, то его бьютъ кольями по спинѣ».

«Война эта должна кончиться тѣмъ, чтобы Германіи, какъ жадному и хищному звѣрю, надѣли намордникъ, подпилили зубы и подрѣзали когти, чтобы она знала, что и ее могутъ побѣдить, а у Турціи должно забрать проливы, святую землю и еще надо дать ей такой отпоръ, чтобы она болѣе не осмѣлилась идти на насъ войной».

Въ этой же школѣ написали о подвигахъ казака Крючкова и о двухъ мальчикахъ-добровольцахъ, которые при побѣгѣ изъ плѣна «закололи» часового, заклепали двѣ пушки и «украли» нѣсколько ружей. Кстати сказать это единственное упоминаніе о дѣтяхъ-добровольцахъ.

---

[1]) Курсивъ вездѣ нашъ.

Но въ этой же школѣ, правда, только одинъ мальчикъ пишетъ: «много *страдаетъ нѣмцевъ* и русскихъ». Это единственное упоминаніе о страданіяхъ и нѣмцевъ, вылившееся въ работѣ ученика именно этой школы, является точно протестомъ противъ навязыванія дѣтямъ жестокаго и страшнаго.

Но мы не можемъ не отмѣтить, что работы этой школы по формѣ выполнены особенно удачно, грамотно, что въ нихъ чувствуется подъемъ и цѣльность настроенія. Повторяемъ, эти работы лучше другихъ, но возбужденіе, окрасившее ихъ, безспорно искусственное, нездоровое, граничащее съ опьянѣніемъ. Учитель-воспитатель, учитель-гражданинъ долженъ знать, что такое навязываніе дѣтямъ грубаго, жестокаго—преступленіе: чувство злобы—плохой факторъ воспитанія какъ дѣтей, такъ и взрослыхъ, плохое обоснованіе и для развитія патріотическаго чувства, въ лучшемъ смыслѣ этого слова: на ненависти къ чужому нельзя строить любви къ своему.

Но о «звѣрствахъ» нѣмцевъ даже не упоминается въ работахъ другихъ школъ; нѣтъ объ этомъ и въ работахъ той школы, дѣтямъ которой, очевидно, предложили написать объ ихъ родственникахъ, взятыхъ на войну, и изложить содержаніе писемъ послѣднихъ. О родныхъ, находящихся на войнѣ, дѣти пишутъ сухо, сдержанно, точно сознательно замалчивая въ школѣ свое, больное. Письма же съ войны очень бѣдны содержаніемъ; нѣкоторыя дѣти сами оговариваются: «больше поклоны пишутъ». Есть короткія упоминанія о многодневныхъ голодовкахъ, лишеніяхъ, лежаніи въ сырыхъ окопахъ безъ хлѣба и воды. А вотъ болѣе цѣльная картинка: «Мой братъ пишетъ, что воевать хотя и трудно, но нужно. Въ окопахъ сидятъ безъ куска хлѣба—нельзя подвозить. Братъ былъ уже два раза раненъ, ожидаетъ второй комиссіи; но въ третій разъ не такъ хочется идти воевать, какъ въ первый и во второй разъ, потому что узналъ уже хорошо, какъ воевать».

Въ одной школѣ было предложено объяснить, почему война называется «Отечественной». «Мы ее потому называемъ «Отечественной», что она какъ разъ такая, какъ у насъ была 1812 года. Въ первую Отечественную войну былъ виновникомъ войны Наполеонъ. Этотъ виновникъ хотѣлъ завладѣть всей Европой. А Вильгельмъ хотѣлъ завладѣть Россіей, но ему не удастся завладѣть Россіей».

Отечественной называется «потому, что Россія какъ въ первую Отечественную войну, такъ и сейчасъ имѣетъ одинаковое напряженіе. Въ первую Отечественную войну Россія освободила много народовъ отъ французскаго порабощенія, такъ и въ эту войну Русскіе хотятъ освободить много славянъ».

«Вторая Отечественная потому, что подобно первой такая жестокая».

Вниманіе дѣтей, повидимому, сосредоточилось на понятіи «вторая», а не «отечественная», и они все время упоминаютъ о томъ, что «тогда мы освобождали народы отъ французскаго порабощенія, а теперь освобождаемъ славянъ». Объ опасности для нашего отечества, а отсюда названіе текущей войны Отечественной, никто изъ дѣтей не говоритъ.

За немногими—единичными—исключеніями, дѣти причину войны видятъ въ убійствѣ австрійскаго наслѣдника

«Вторая отечественная война произошла изъ-за убіенія австрійскаго наслѣдника сербскими студентами».

«Австрійскій наслѣдникъ со свой женой проѣзжалъ по Сербіи. *Сербскій* гимназистъ убилъ его съ женою, вотъ *по этой причинѣ* началась Отечественная война».

Большинство же думаетъ, что убійство этого наслѣдника произошло по наущенію Германіи, при чемъ есть такія поясненія: «германскій императоръ подговорилъ сербскаго гимназиста убить австрійскаго наслѣдника. Этотъ подговоръ былъ сдѣланъ для того, чтобы Германіи завести съ нашей родиной войну».

«Убилъ германскій шпіонъ».

«Наслѣдникъ погибъ отъ австрійской мины, проѣзжая на автомобилѣ, на границѣ».

«Подкупленная Сербія убила наслѣдника».

«Наслѣдникъ австрійскаго престола сильно притѣснялъ сербовъ. Наконецъ трое молодыхъ людей рѣшили избавить свое отечество отъ наслѣдника австрійскаго престола».

«Когда наслѣдникъ австрійскаго престола разъ ночью ѣхалъ куда-то по своимъ дѣламъ, три серба выскочили откуда-то и начали стрѣлять изъ револьверовъ. Францъ-Іосифъ сильно обозлился на сербовъ».

«Наслѣдникъ проѣзжалъ черезъ Сербію. Въ Сербіи были подговорены нѣкоторые люди, которые, *поймавъ* наслѣдника, убили его».

«Одинъ разъ проѣзжалъ по Сербіи наслѣдникъ австрійскаго престола. Нѣсколько студентовъ, увидя *проѣзжающаго*, собрались и убили его».

Одинъ юноша дѣлаетъ попытку найти причину войны глубже: «Когда-то на западѣ существовало маленькое государство Боснія. Австрія совершила походъ на Боснію и завоевала это маленькое государство. Для управленія этого государства былъ поставленъ австрійскій наслѣдникъ Францъ-Фердинандъ. Одинъ разъ въ Босніи произошелъ бунтъ, и во время этого бунта былъ убитъ Францъ-Фердинандъ. Австрія обвинила не Боснію, а маленькое славянское государство Сербію». Почему была обвинена Сербія, авторъ не говоритъ.

«Австрія попросила неслыханной дани съ Сербіи», пишетъ другой. «Сербія не захотѣла платить».

«Австрійцы послѣ суда (?) съ сербами стали просить дань съ сербовъ и *предложили* имъ такую большую дань, что сербы не въ состояніи заплатить этой предложенной дани австрійцамъ. Эту большую дань предложили послѣ переговоровъ германцевъ съ австрійцами».

«Австрійцы на сербовъ двинулись на востокъ».

«Россія, какъ подданная Сербіи, вступилась за Сербію».

«Русскій царь знаетъ, что Сербія крещена».

«Сербскій король братъ русскаго царя».

«Русскій Государь вступился за своихъ главныхъ христіанскихъ проповѣдниковъ».

«Мы вступились (или какъ пишутъ многіе «оступились»), а наглые австрійцы объявили намъ войну».

«Всѣмъ этимъ воспользовалась Германія, чтобы объявить намъ войну, и пошла на нашу союзницу Францію, просила Бельгію пропустить войска, но Бельгія задержала».

О героизмѣ Бельгіи многія дѣти пишутъ. Въ нѣкоторыхъ работахъ дѣлается попытка, но неудачная, объяснить, что такое «Союзъ» и «Согласіе». О международныхъ отношеніяхъ, создавшихся послѣ франко-прусской войны, какъ и о самой этой войнѣ, дѣти нигдѣ не упоминаютъ.

Участіе въ войнѣ другихъ государствъ дѣти объясняютъ такъ: «за беззаконность, нарушаемую Германіей относительно Бельгіи, вступилась Англія».

«Русскій царь зналъ, что Бельгія православная» [1]).

«Вскорѣ Турція, соблазняемая Вильгельмомъ, объявила войну Россіи». «Такъ какъ турки это вѣчные враги русскихъ». «И воюемъ мы съ ними тринадцатый разъ». «Германія хотѣла окружить Россію, чтобы она была въ кольцѣ». «Турокъ не опасной, хотя онъ и сильной, когда онъ пріидетъ къ русскимъ войскамъ, то не имѣетъ успѣха».

«Что же касается другихъ воюющихъ государствъ, то увидавши хитрые замыслы этой войны, сказать властолюбіе Германіи, другія державы тоже грянули на нее войной».

А вотъ еще единственное по своей формулировкѣ и страстности начало сочиненія. Послѣднее принадлежитъ ученику той школы, которая писала о «звѣрствахъ» германцевъ.

«Жители селъ и деревень усталые, запотѣлые возвращались домой и вдругъ слышатъ: «война»! Это роковой

---

[1]) Приводимыя нами выдержки взяты изъ разныхъ сочиненій, расположены въ извѣстномъ порядкѣ.

случай для всей деревни. Не зная толкомъ, кто съ кѣмъ будетъ воевать, люди всѣ мечутся и снаряжаютъ воиновъ. Но кто же объявилъ русскимъ войну? Кому Россія сдѣлала зло? А войну (объявилъ) этотъ благородный Западъ; это тотъ коварный врагъ, который вмѣшивался къ намъ во время русско-японской войны, который старался тогда сдѣлать, какъ больше зла Россіи, или просто Австрія и Германія».

Та же школа причиной войны выставляетъ слѣдующія положенія: «Россія (начиная съ Петра I, поясняютъ нѣкоторые) сдѣлалась могущественнымъ государствомъ въ Европѣ и быстро шла въ гору во всѣхъ отношеніяхъ. Намъ извѣстно, что германцы хорошіе образователи, то нашъ Государь позволяетъ имъ переселяться къ намъ учить какого-нибудь мастерства. Германскихъ переселенцевъ увеличивалось годъ за годомъ. Германцы начали разсматривать образъ жизни русскаго народа и начали распространять свою вѣру. Русскій народъ, какъ малообразованный, принимаетъ ихъ вѣру. А мысль у германцевъ совсѣмъ другая: они хотѣли перевести народъ въ свою вѣру, а потомъ идти войной; переведенный же народъ въ ихъ вѣру не возстанетъ на защиту родины. Германцы къ этому случаю готовились 45 лѣтъ; они выдумывали большія пушки, разные другіе снаряды; живя въ нашей странѣ, снимали планы Россіи, укрѣпляли свое государство. Нашъ народъ не зналъ ихъ тайной мысли и ни въ чемъ не заботился». Во всѣхъ сочиненіяхъ этой школы сказано, что «Россія все богатѣла и богатѣла», «даже послѣ войны съ Японіей не измѣнилась» или «скоро оправилась», а всѣ сосѣди «ей все завидовали и завидовали». И вотъ «Германія, видя, что Россія идетъ вверхъ всѣми преобразованіями и богатствами», «задумала осадить Россію».

У отдѣльныхъ учащихся разныхъ школъ есть попытки, кромѣ убійства австрійскаго наслѣдника, привести другія объясненія причинъ войны. «Германская территорія въ Европѣ малая, и она пожелала расширить и такъ какъ

имѣла большія и обученныя хорошо войска, но не имѣла закона, по которому начать бы войну. Но вотъ случилось, что сербскій подданный убилъ австрійскаго наслѣдника»...

«У Германіи», говорится въ другомъ сочиненіи, «мало земли, мало хлѣба, а много людей, вотъ она и рѣшила отнять плодородную малороссію, думая, что русскихъ много, но они дикари, и она съ ними отлично справится».

Не сложныя это объясненія причинъ войны, но все же они идутъ дальше «убіенія австрійскаго наслѣдника», но такой взглядъ на причины войны высказали 4—5 мальчиковъ.

Въ тѣхъ школахъ,—къ сожалѣнію, ихъ всего 2—3,—гдѣ учителя не вмѣшивались въ работу дѣтей, повидимому, даже не давали подробнаго плана и не требовали, чтобы сочиненія были написаны непремѣнно на основаніи географическихъ и историческихъ «знаній» и «подготовки», тамъ дѣти свои сочиненія начинаютъ съ простого и естественнаго, т.-е. не съ историческихъ судебъ Россіи и не съ перечня государствъ, «заступившихся» другъ за друга, а съ поразившаго все населеніе момента, съ дня объявленія мобилизаціи:

«Вдругъ разнеслась невиданная и неслыханная рѣчь, которая обхватила всю Россію страхомъ. Это была вѣсть объ мобилизаціи солдатъ. Въ это мгновеніе люди переживали горе и бѣду».

«Я въ то время былъ въ полѣ, пасъ скотъ, а братья возили снопы. Когда я возвращался домой, то вездѣ былъ говоръ про войну. Дома мнѣ говорятъ, что моимъ двумъ братьямъ есть вызовъ на войну, и у меня по тѣлу пробѣжала дрожь, и я сталъ задумчивъ и такъ ужъ всѣ».

«Вдругъ ходятъ сотскіе и объявляютъ войну и конную мобилизацію. Въ то же время была объявлена мобилизація на солдатъ. Всѣ люди начали журиться» [1]).

---

[1]) Горевать.

Нѣкоторыя сочиненія, начатыя по плану и указаніямъ, сразу мѣняютъ свой вялый тонъ на жизненный, языкъ дѣлается образнымъ, простымъ,—это дѣти такъ или иначе покончили съ офиціальной частью сочиненій и, выбравшись изъ лабиринта международныхъ отношеній, съ глубокимъ интересомъ заговорили о своемъ. Къ сожалѣнію, въ громадномъ большинствѣ изложеніе «научной» подготовки поглотило и время, и силы, ослабило интересъ, и дѣти ограничиваются коротенькими описаніями или бросаютъ только двѣ-три фразы, характерныя для момента и связанныхъ съ нимъ переживаній:

«Весь народъ ходитъ пасмурно и невесело».

«Не веселое время настало для всѣхъ людей».

У нѣкоторыхъ подчеркнута строгость, съ какой призывали на военную службу: «не смотря и на болѣзни посылали по комиссіямъ».

Проводы на станцію желѣзной дороги производили на дѣтей сильное, неизгладимое впечатлѣніе: сочиненія писались въ апрѣлѣ 1915 г., т.-е. почти годъ спустя послѣ первой мобилизаціи, а между тѣмъ въ нихъ отмѣчено много мелкихъ событій, масса деталей въ живо набросанныхъ картинкахъ. Особенно подробно дѣти останавливаются на томъ, что «весь народъ былъ въ страхѣ», «гдѣ только не проходи, вездѣ слышишь плачъ женъ и дѣтей». На станціяхъ желѣзной дороги «общій плачъ и слезы», обмороки женщинъ. У нѣсколькихъ описано, какъ женщины бросаются къ мужьямъ въ вагоны, и какъ «одну женщину чуть поѣздомъ не перерѣзало».

«Каждый день черезъ нашу станцію ѣхали полные вагоны солдатъ, они пѣли, кричали, *какъ будто* и забыли, что ѣдутъ на вѣрную смерть», скорбно недоумѣваетъ одинъ. Но дальше въ его сочиненіи чувствуется, что онъ понимаетъ это напускное веселье, это желаніе крикомъ и пѣсней заглушить тоску и горе. Ни въ одномъ сочиненіи дѣти не обмолвились о томъ, что солдаты ѣхали съ подъемомъ, желая сражаться: вездѣ говорится о мобилизаціи,

какъ о чемъ-то необходимомъ, какъ о фактѣ, о которомъ нечего и разсуждать. Есть что-то темное, стихійное въ этомъ примиреніи съ совершившимся, но горя безъ конца и въ этомъ примиреніи.

«*Гусарки* начали сейчасъ плакать, что ребятъ много покидали, и что отцовъ *ведутъ* на вѣрную смерть».

Почти всѣ дѣти, говоря о призывѣ запасныхъ, сейчасъ же упоминаютъ и о мобилизаціи лошадей. Въ этой параллели чувствуется такая глубокая привязанность мальчиковъ къ своимъ лошадямъ, такое пониманіе тяжелаго ущерба, который наносится хозяйству: «остались лошади только старыя да молодыя».

«Забрали у крестьянъ лошадей, а купить лошадь нужно деньги большія».

Правда, нѣкоторые упоминаютъ, что за лошадей деньги платятъ, но, очевидно, это мало вознаграждаетъ за утрату.

«Почти черезъ каждую недѣлю бываетъ мобилизація лошадей».

Съ другой стороны (повторяемъ: въ немногихъ работахъ, въ которыхъ чувствуется присутствіе живой, впечатлительной личности ребенка), постоянно отмѣчается, что въ такую важную, какъ страда, пору могли затѣять войну:

«Начали собирать солдатъ, когда была жатва не докончена, и некому работать, то поднялся сильный плачъ».

«Войну объявили, *но* въ очень рабочее время».

«*Не смотря* на всѣ такія (полевыя) работы, всѣмъ запаснымъ солдатамъ до сорока двухъ лѣтъ вышли повѣстки».

«Работалъ крестьянинъ, горя не зналъ. Забрали сыновей, и остался самъ отецъ». «Лучшіе работники селъ и деревень шли на войну и оставили послѣ себя женъ и дѣтей».

«Въ то самое время, когда люди работали на поляхъ и перевозили хлѣбъ домой, на гумно, правительство объявило мобилизацію».

«Въ 1914 году 19 іюля, въ то самое время, какъ народъ работалъ и трудился надъ своимъ *важнымъ* дѣломъ— собиралъ уродившійся хлѣбъ, по всей русской землѣ пронеслась страшная вѣсть: «война»!

Переходя къ характеристикѣ ближайшаго времени и, такъ сказать, отмѣчая послѣдствія войны, дѣти пишутъ въ связи съ весенними полевыми работами: «въ деревняхъ дѣлается все пустыннѣе».

«Наступила весна, крестьяне ѣдутъ на поля пахать *уже старые*, которые въ прошломъ году не слѣзали съ печи».

«И теперь наступила весна и на поляхъ рѣдко увидишь *человѣка*, а все женщины обрабатываютъ свои нивы. И эти дѣти, которымъ еще нуженъ отдыхъ, трудятся до изнеможенія силъ».

Отношеніе къ войнѣ отрицательное — это громадное несчастье, конца котораго ждутъ съ нетерпѣніемъ.

«И кто эту войну только началъ?—говорятъ старики и старухи».

«Война эта даже ученикамъ принесла вредъ. Экзамены въ этомъ году начались рано, почти на цѣлый мѣсяцъ раньше».

«На меня», пишетъ одинъ юноша, «подѣйствовала война то, что, когда время настало намъ ходить въ школу, то мы не ходили, потому что мѣста не было» (школу отдали подъ лазаретъ).

Работы написаны подъ свѣжимъ впечатлѣніемъ взятія Перемышля, но радость побѣды точно усиливаетъ страстное ожиданіе конца.

«Эта война намъ запретила вести торговлю съ другими не воюющими государствами».

«Изъ-за границы не идутъ товары».

«Война эта пагубно повліяла на русскую землю и почти на весь міръ».

Попытка отнестись къ событіямъ иначе придаетъ самому языку какую-то напряженность, «книжность», напр.:

«оборужили русское воинство въ полномъ боевомъ вооруженіи, чтобы защититься отъ врага невѣжественнаго».

Мы нашли только единичныя попытки объяснить необходимость войны, и въ этомъ немногомъ сказанномъ за войну послѣдняя трактуется, какъ война защитительная. Тамъ, гдѣ дѣти пишутъ отъ себя, безъ посторонняго воздѣйствія, тамъ одна основная мысль: «отъ этой войны выходитъ Россіи только вредъ».

«Теперь ходитъ мало народу на базаръ и вездѣ».

«Много людей осталось безъ рукъ, безъ ногъ».

«Нѣнѣшняя война навела сильное впечатлѣніе на всѣхъ».

«Россія очень обѣднѣла».

«Торговые пути почти прекратились, потому что всѣ торговые пути замкнуты».

Лучшія работы полны сѣтованій на дороговизну жизни, на трудности и недостатокъ рабочихъ рукъ.

«Всѣ люди задумались, что если война протянется долго, то много будетъ калѣкъ и убитыхъ людей».

Мы ужъ говорили о томъ сильномъ впечатлѣніи, которое произвело взятіе Перемышля, однако, за немногими исключеніями («конецъ скоро, такъ какъ у насъ *союзныя* государства»), дѣти думаютъ, что конца войны нелегко добиться:

«Съ Германіей нескоро управишься, не то, что съ Австріей.

«Германія это самое культурное государство. Она думала, что русскіе дикари, но Россія немного отстаетъ».

У нѣкоторыхъ приведены и какъ бы оправданія для Россіи:

«Россія не знала, что она будетъ вести войну, поэтому она принимала нѣмцевъ какъ хорошихъ людей. Они у насъ зарабатывали большую сумму денегъ. Они у насъ увидѣли, какъ Россія живетъ, потомъ черезъ нихъ узналъ и германскій императоръ Вильгельмъ. Тогда онъ задумалъ унизить Россію».

«Россія не ожидала войны и не подготовлялась».

«Россія думала жить мирно и ни съ кѣмъ не воевать».

«Такъ какъ Россія не готовилась къ войнѣ, то у нея не было никакого запасу».

Но во всѣхъ этихъ оправданіяхъ чувствуется, что дѣтямъ какъ будто тяжело и непріятно сознаться въ томъ, что мы не готовились, что насъ застали врасплохъ. А у иного послѣ такихъ объясненій звучитъ неувѣренность и на счетъ будущаго на основаніи недалекаго прошлаго:

«Въ японскую войну, когда главнокомандующіе были почти (всѣ) нѣмцы, которые заводили наши войска въ разныя непроходимыя мѣста и старались только для себя, а не для насъ, такъ и въ эту войну они считаютъ нашихъ войскъ плохими»...

«Нѣмцы думали, что русскіе соединятся недружно и потому ихъ разбить не трудно».

Россіи тяжело: «людей мало», «все дорого», «наши фабрики и заводы закрылись, также и *развитіе* прекратилось», но и германцамъ плохо:

«Россія отправляла въ Германію съѣстные припасы и другіе и отдавала все по дешевой цѣнѣ. Германія только *зажилась* съ Россіи».

«Россія доставляла Германіи съѣстные припасы, а теперь она (Германія) стала бѣдна, и поэтому ѣдятъ теперь по опредѣленному вѣсу».

«Тогда германскіе ученые додумались и стали изъ соломы дѣлать хлѣбъ, и говорятъ, что очень хорошій хлѣбъ. Но *удостовѣрно* не знаемъ», оговаривается авторъ.

«Германцы голодаютъ и питаются одной только *жалкой* картошкой».

О помощи, которую оказываетъ государство, земство, города и общество женамъ и дѣтямъ запасныхъ, у дѣтей почти ничего не сказано, а между тѣмъ Х--ская губернія одна изъ тѣхъ губерній, которыя особенно много тратятъ (200,000 р. за іюль 1915 г.) на эту помощь.

Только у одного сказано о помощи отъ земства; еще у одного о томъ, что со всѣхъ сторонъ стали собирать

деньги, чтобы помочь солдаткамъ—единственное указаніе на частную и общественную иниціативу въ дѣлѣ помощи. У двоихъ упомянуто неопредѣленно:

«Тѣ жены, которыя остались безъ мужей, получаютъ деньги на подсобку».

«Надъ солдатками поставили попечителей, чтобы они платили деньги».

О запрещеніи продавать водку написано только у двухъ; одинъ просто констатируетъ фактъ и послѣдствія: «на время военныхъ дѣйствій водку запретили, и между людьми стала полная тишина». Другой связываетъ это явленіе русской жизни съ чаяніями германцевъ: «они смѣялись, что Россія *пьяна*, что она (имъ) только на *подстилку*. Теперь водки нѣту, и въ Россіи настала полная тишина, нѣтъ никакихъ бунтовъ». Въ этихъ только двухъ ссылкахъ на значеніе запрещенія продавать и пить водку сказалось то обстоятельство, что деревня къ моменту писанія сочиненій ужъ нѣсколько забыла недавнія сцены и свыклась съ благими сторонами этого запрещенія.

Каждое сочиненіе, за немногими исключеніями, оканчивается надеждой на миръ, хотя бы и не скорый: «Вдовы и другіе люди ждутъ съ дня на день мира, но никакъ не дождутся». Однако въ концѣ-концовъ «Турція падетъ самымъ безстыднымъ», а «Германія падетъ самымъ безчеловѣчнымъ образомъ». «А когда мы побѣдимъ этого врага, то Россія станетъ *не такая*, какъ въ теперешнемъ видѣ».—Болѣе опредѣленно своихъ надеждъ на будущее деревенское юношество не высказываетъ, но изъ всей характеристики современнаго момента одинъ выводъ самъ собою напрашивается: война Россіи не нужна, она потрясла всю жизнь страны, она внесла столько горя въ отдѣльныя семьи, но если ужъ она началась, она должна принести всей Россіи и каждому изъ ея гражданъ въ частности *нѣчто* новое, большую устойчивость и обезпеченность существованія: «Россія станетъ не такая, какъ теперь».

Прежде чѣмъ сдѣлать общіе выводы въ соотвѣтствіи съ поставленными нами въ началѣ нашей статьи вопросами, мы считаемъ нужнымъ привести нѣсколько сочиненій цѣликомъ.

Какъ мы уже сказали, всѣ сочиненія дѣлятся главнымъ образомъ на двѣ группы: написанныя по данному учащими плану, въ выполненіи котораго непремѣнно должна была проявиться школьная подготовка. Такихъ сочиненій $^4/_5$ всѣхъ работъ. Ко второй группѣ мы отнесли сочиненія написанныя, болѣе самостоятельно.

Приводимъ по три сочиненія изъ каждой группы, при чемъ для первой группы беремъ работы типичныя, но не самыя слабыя, для второй лучшія [1]).

1) Вторая Отечественная война

«Причина этой войны такая, что Сербы убили наслѣдника Австрійскаго престола, но такъ какъ въ Сербовъ Государь былъ старъ, онъ не хотѣлъ съ Сербами помириться и объявилъ имъ войну. Австрійская сосѣдка—союзница Германія. Германія была въ сорѣ съ Франціей.

«Въ Вильгельма былъ такой планъ, чтобы пойти на Францію и отнять у нихъ Парижъ. Австрія же хотѣла пойти на Сербовъ, разбитъ ихъ и зайти съ юго-западнаго фронта и на Россію, а Нѣмецъ пойдетъ возметъ Парижъ и пойдетъ на Россію. Но это имъ не удалось такъ, потому что маленькое Королевство Бѣлглія не пустила Нѣмца черезъ свои земли. Бѣлглія пострадала тогда много, пока Русскія войска не подступили. Тогда въ Франціи стали мобилизаціи. Подстрекаемый Бѣлглієй Нѣмецъ отправился въ глубь страны Россіи до рѣки Нѣмана, но наши войска и тамъ были въ засадѣ. Англія услыхала, что Нѣмецъ бьетъ Сербовъ, она тогда стала собирать войска, и послала туда войска. Нѣмцы уже были около рѣки Нѣмана, тогда Русскіе нахлынули, но Нѣмцы долго сопротивлялись Русскимъ, но наконѣцъ прогнали. Тогда Нѣ-

---

[1]) Правописаніе сохраняемъ.

мецъ двинулся на Польшу, на ту часть которая досталась при раздѣле. Нѣмецъ въ Польшѣ занялъ губерню Петроковскую съ городомъ Лодзь. Въ этомъ городѣ Нѣмецъ разбилъ много фабрикъ и заводовъ. Германія хочетъ взятъ столичный городъ польскій Варшаву. На юго-восточномъ фронтѣ въ Австріи мы взяли городъ Львовъ, но черезъ пять мѣсяцевъ Русскіе войска взяли первоклассную крѣпость Перемышль. Надъ этой крѣпостью наши войска бились восемъ съ половиной мѣсяцевъ. Въ этихъ числахъ Русскіе войска находятся въ нутри Галиціи.

«Турокъ ведетъ уже тринадцатую войну съ Россіей. Когда Германія ослабѣла, она дала немного войска Турецкому султану, онъ согласился и пошелъ сухопутнымъ путемъ и по Черному морю съ нѣсколькими пароходами. Теперь бои продолжаются въ Карпатскихъ горахъ, въ этихъ горахъ холодно, снѣгу по колѣна.

«Вторая отечественная война больше первой отечественной войны.

«Женщины, которые остались безъ мужей, даются имъ деньги для прокормленія».

2) «Вторая отечественная война».

«Какъ только началась въ Россіи война, въ Россіи настало очень смутное время. Почти черезъ каждую недѣлю бываетъ мобилизація на коней. Германскій царь Вельгельмъ готовился уже сорокъ лѣтъ воевать съ русскими. Но не какъ не могъ начать войны. И вотъ чтобы начать войну, Австрійскій наслѣдникъ со своей женой проѣзжалъ по Сербіи; сибирскій гимназистъ убилъ его съ женой, вотъ по этой причины и началась Отечественная Война. Вельгельмъ думалъ воевать только съ тремя Государствами, съ Россіей, Франціей и Сербіей. Австрія думала пойти на Францію черезъ Белгію, но Альбертъ не пропустилъ Австріи. Тогда Австрія начала мстить Бельгіи. Тогда Германія вступилась за Австрію. Германія вступила 24-го іюля въ бой. За Франціей вступилась

Англія. Вскорости весть дошла объ войнѣ до русскихъ. Въ Россіи выбрали очень много людей, остались только дѣды да малыши. Австрія пошла на русскихъ, но русскія войска отбили ихъ. У Германцевъ была большая крѣпость Льежъ, ее взяли русскія войска. Когда русскіе войска пошли на Австрійцевъ, то взяли у нихъ городъ Львовъ. Вскорости Турція объявила войну на русскихъ. Русскимъ было очень трудно воевать. Русскихъ опять начали брать, только возвращали по болѣзни. У кого только одинъ сынъ, того не берутъ. А теперь не смотрятъ на болѣзнь, если только очень больной, посылаютъ по комиссіи осматривать. Какъ только русскіе взяли большую крѣпость у Германцевъ Перемышль То во всѣхъ городахъ и селахъ служили молебни. Но послѣ взятіе этой крѣпости, русскимъ очень трудно приходилось воевать».

3) Вторая Отечественная война «Въ настоящее время мы ведемъ войну съ сильной державой Германіей, а также съ Австріей и Турціей. Причина этой войны слѣдующая: сербскій подданный убилъ австрійскаго наслѣдника. Австрія объявила Сербіи войну, но такъ какъ сербы не въ силѣ, за нее вступилась Россія. Германія вступилась за Австрію: такъ какъ Германія считала русскихъ дикими и хотѣла отнять у русскихъ часть земли, потому что въ Германіи земли мало, а жителей много. Но русскій народъ дружно возсталъ на защиту отечества, а Франція, какъ союзница Россіи, возстала противъ Германіи. И началась Великая война. Война эта намъ не извѣстно когда кончится. А родные хотя и на войнѣ они пишутъ поклоны, да пишутъ, что не скоро прикратится война, и говорятъ на врядъ придется повидаться съ вами. Родные мои одинъ не извѣстно гдѣ, а одинъ въ Австріи въ плѣну.

«Хотя это сочиненіе и трудное, но въ скорѣ окончилъ».

4) Вторая Отечественная война. «Прошлое лѣто въ то время когда весь народъ былъ занятъ полевыми работами давно готовившіяся Германія и Австрія объявили войну Россіи. Узнавъ объ этомъ Русскій царь велѣлъ объ-

явить во всѣхъ краяхъ земли русской о войнѣ и чтобы каждый думалъ собираться въ бой. Въ этотъ самый день, когда была объявлена война также было объявлено о мобилизаціи лошадей. Когда пришла въ волость телеграмма сейчасъ же были разосланы десятскіе, которые говорили, чтобы крестьяне вели лошадей на мобилизацію. Эта мобилизація продолжалась цѣлую ночь. Когда число лошадей было подобрано, скоро началась мобилизація солдатъ. И были разнесены повѣстки и они начинали съ грустью собираться на войну. Дѣти и жены ходили въ рыданіяхъ за своими кормильцами. И вотъ пришло время солдату идти на войну онъ страшно рыдаетъ за своими дѣтями которыхъ онъ оставляетъ и идетъ въ бой. Собравшись въ назначенное время солдата провожаютъ дѣти и жены въ крикахъ и рыданіяхъ за своими отцами. Послѣ этой мобилизаціи ихъ было еще нѣсколько, но эти мобилизаціи были не такъ ужасны. Жены и дѣти немного очувствовались и вопли немного прекратились. Въ это время какъ набирали войска на оруженныхъ фабрикахъ и заводахъ приготовляли оружія и пушки. Когда началась война Австрія подговорила Турцію и она вступилась за нихъ. Много безпорядковъ произошло въ селахъ и городахъ за недостаткомъ рабочихъ рукъ. По случаю этой войны все стало дорого и народу чѣмъ дальше все хуже и хуже живется. Солдаткамъ которыя остались съ дѣтьми земство платитъ имъ жалованье, которое помогаетъ ихъ домашнему быту».

5) Вторая Отечественная война. «Въ одинъ теплый солнечный день я съ моими товарищами игралъ на улицѣ въ разныя игры. Къ вечеру когда солнце склонилось къ западу я увидѣлъ одного человѣка, прибивавшаго возлѣ чайной какое-то объявленіе. Тогда я съ товарищами побѣжалъ и прочиталъ это объявленіе въ которомъ было написано что на слѣдующій день должны всѣ крестьяне вывести лучшей породы лошадей для того чтобы выбирать ихъ на войну. На слѣдующій день всѣ крестьяне

вывели лошадей къ амбару. Возлѣ амбара способныхъ лошадей выбирали и хозяевамъ этихъ лошадей сказано: вы черезъ два дня должны непремѣнно всѣ явиться въ городъ С. и тамъ получите деньги за лошадей. Черезъ нѣсколько дней было много мобилизовано солдатъ и ратниковъ. Но я опишу одну мобилизацію которая была 4-го апрѣля. Когда я пришелъ на вокзалъ тамъ уже было много ратниковъ женъ и дѣтей. Бѣдныя женщины и дѣти очень плакали и никакъ не могли разстаться съ дорогимъ отцомъ. Когда поѣздъ приближался все ближе и ближе, то женщины и дѣти плакали все сильнѣе и сильнѣе. Когда поѣздъ приблизился ратники начали садиться, но жены и дѣти никакъ не могли разстаться съ ними. На ту бѣду кондукторы еще двери заперли и не пускали ратниковъ въ поѣздъ. Тогда нѣсколько ратниковъ съ крикомъ и свистомъ бросились къ дверямъ разбили ихъ и впустили еще нѣсколько человѣкъ. Кондукторъ началъ гнать ихъ и бить своей плетью. Ратники тогда схватили его, выбросили изъ вагона и дверь захлопнули. Тогда кондукторъ побѣжалъ къ жандарму разсказалъ ему все, что съ нимъ случилось. Жандармъ ничего не сказалъ и пошелъ въ сторону. И такъ кондукторъ поѣхалъ на сосѣднемъ вагонѣ, а бѣдныя женщины смутныя, заплаканныя разошлись по своимъ домамъ».

6) Вторая Отечественная война. «Лѣто 1914г. было теплое и ясное всѣ крестьяне въ селѣ Х. были заняты полевыми работами и никто изъ нихъ не думалъ о войнѣ. Одинъ разъ въ жаркій день мы приготовились къ обѣду. Вдругъ въ домъ вскочилъ десятскій и крикнулъ: «лошадь ведите на выгонъ!» Эти слова меня сильно встревожили я въ недоумѣніи вышелъ на улицу и увидѣлъ что возлѣ нашего забора прибито объявленіе, прочитавши его я узналъ, что Германья и Австрія объявили Россіи войну. На двадцатое іюня назначенъ былъ наборъ запасныхъ солдатъ. Я рано утромъ вышелъ на улицу, мимо нашего дома, шли съ котомками на станцію солдаты, ихъ съ пла-

чемъ провожали жены, печально было у меня на душе при видѣ такой картины, но еще печальнѣе стало когда я увидѣлъ какъ сосѣдъ провожалъ своихъ двухъ сыновей жены и дѣти шли за ними и горько плакали я тоже проводилъ ихъ на станцію. Здѣсь раздавались стоны и плачъ несчастныхъ женъ. Я увидѣлъ здѣсь много печальныхъ картинъ какъ напримѣръ возлѣ вокзала стоитъ запасный солдатъ лѣтъ сорока, на рукахъ у него маленькій ребенокъ, жена положила свою голову на плечо мужа всѣ трое горько плачутъ. Къ нимъ подходитъ какой-то господинъ и даетъ мужу за какую-то работу три рубля денегъ, тотъ отдаетъ ихъ женѣ, она принявъ деньги зарыдала громче и говоритъ: «съ этими деньгами мнѣ вѣкъ проживать». Я немогъ больше смотрѣть на это и отошелъ въ сторону. Поѣздъ остановился крики, стоны плачъ усилились. Солдаты быстро вскочили въ вагоны и раздались ихніе крики: «прощай, прощай!» Несчастныя жены заплаканныя смутныя разошлись по домамъ. Скоро подорожали безъ рабочихъ рукъ жизнь крестьянская стала трудною. 1914 г. Австрія объявила войну Сербіи, русскіе какъ братья сербамъ вступились за нихъ, но Германія какъ союзница Австріи обьявила намъ войну. За одно снами обьявили войну Германіи Франція, Англія и Бельгія, которая теперь совершенно разбита германцами. На сторону Германіи пошла Турція которая обьявила намъ войну. Радость брала меня когда я читалъ о русскихъ побѣдахъ» [1]).

Подводя итоги всему, что дало намъ чтеніе сочиненій сельскаго юношества, мы находимъ, что наша попытка узнать при посредствѣ этихъ письменныхъ работъ, что думаетъ деревня о войнѣ, не удалась: школа не научила дѣтей письменно излагать свои мысли, школа не дала имъ нужныхъ знаній. Программа, особенно 2-хъклассной школы, велика, но она оторвана отъ жизни,

---

[1]) Три послѣднія работы—лучшія по содержанію, по построенію рѣчи, богатству языка и малому количеству ошибокъ.

не отвѣчаетъ на ея запросы; а то немногое, цѣнное, что она даетъ, школа не умѣетъ, а чаще и не можетъ по многимъ причинамъ, вкрапливать въ жизнь, и потому всѣ эти начатки изъ географіи и исторіи, все это такъ называемое отечествовѣдѣніе изучается для экзамена, не связано съ жизненными интересами и быстро уходитъ изъ памяти дѣтей, Вотъ почему, когда разразилась текущая война, для представленія и пониманія ея причинъ, размѣровъ и просто мѣстонахожденія въ головахъ даже грамотеевъ (много ли у насъ оканчиваетъ двухклассную школу!) не оказалось ни знаній, ни навыковъ и умѣнья найти ихъ.

И за годъ школа ограничилась программными рамками, въ лучшемъ случаѣ добавивъ подробности о взятыхъ русскими городахъ, въ худшемъ, навязавъ дѣтямъ злобу и «свѣдѣнія» о германскихъ звѣрствахъ. Все же были немногіе проблески живой мысли, но исключительно въ области описаній, нѣсколько живыхъ набросковъ...

Не только приводимыя работы, но и собесѣдованія съ учителями и общественными работниками говорятъ за то, что школа во весь этотъ страшный годъ говорила только объ «убіеніи австрійскаго наслѣдника», «о дани» съ сербовъ. Конечно, должны быть исключенія, но по многимъ причинамъ они избѣгаютъ учета и остаются только исключеніями.

Учебный годъ прошелъ, наступили раннія каникулы, двери школъ и совсѣмъ закрылись. Такъ странно было въ эти долгіе мѣсяцы быстро смѣняющихся грозныхъ событій видѣть эти наглухо закрытыя зданія «народнаго просвѣщенія». А вѣдь это земская, лучшая, губернія, что же сдѣлано въ школахъ другихъ разныхъ вѣдомствъ?...

И тянулись длинныя каникулы, шли отовсюду темныя, противорѣчивыя вѣсти, а школа молчала.

А въ новомъ учебномъ году дѣти не принесутъ этихъ вѣстей въ школу, какъ не принесли ихъ и въ предшествующій годъ. Вѣдь во всей этой грудѣ «сочиненій» ни звука не говорится о томъ, какъ думаетъ

деревня, что говорятъ старшіе, въ семьѣ, въ чемъ состоятъ эти «балаки». За 5—6 лѣтъ школьной учебы деревенскій юноша отлично «дисциплинировался», научился отдѣлять жизнь отъ школы—послѣдняя изгнала изъ своихъ стѣнъ анализъ и критику, выѣла изъ ребенка присущую ему откровенность. Но, конечно, эти 14—16-тилѣтніе юноши, уже въ сущности крестьяне-работники, не могутъ довольствоваться въ жизни тѣми объясненіями текущихъ событій, которыя они чистенько, каллиграфически изложили на экзаменаціонныхъ листкахъ. Но какъ же они понимаютъ современный историческій моментъ, какъ представляютъ себѣ будущее, если не считать отвѣтомъ на этотъ вопросъ проскользнувшей даже на экзаменъ твердой увѣренности въ томъ, что *будущее* не должно, не можетъ походить *на настоящее*. Школа молчитъ, а жизнь ушла впередъ; войну населеніе селъ и деревень теперь узнало подъ другимъ угломъ: теперь уже говорятъ не только о томъ, что Россія была не подготовлена, но разсуждаютъ—почему не подготовилась и т. п.

Ошибаются тѣ, кто думаетъ, что деревня просто оторвалась отъ жизни, замерла подъ тяжестью лишеній и личныхъ потерь. Въ прошломъ такъ безконечно мало сдѣлано для культурнаго воздѣйствія на массы, въ настоящемъ дѣлается и того меньше, но деревня мыслью ушла за околицу своего села и ближайшаго базара: событія вліяютъ сами собою, темные, разнорѣчивые слухи съ непостижимой быстротой проходятъ громадныя разстоянія, сознаніе деревни растетъ, рвется къ свѣту, знанію, само собою пріобщается къ міровымъ событіямъ, ставитъ вопросы... А школа остается ко всему этому безучастна.

Никогда школѣ не удавалось взять въ свои руки опеку надъ живой мыслью, такъ и теперь она безсильна, и, какъ это уже было не разъ, «народное образованіе» окажется въ сторонѣ отъ жизни, точно на островѣ, вокругъ котораго угрюмо залегло безкрайнее море народной жизни и народнаго горя.

Ю. Ярошевичъ.

Мѣсто картинки въ дѣтской книгѣ.

Дѣтская книга въ послѣднее время сдѣлалась предметомъ исключительнаго вниманія. О ней говорятъ повсюду; ей посвящены крупныя статьи въ толстыхъ журналахъ она разъясняется и пропагандируется на учительскихъ курсахъ; ее разсматриваетъ цѣлый рядъ спеціальныхъ книгъ по вопросамъ дѣтской литературы; она, наконецъ, создаетъ спеціальную журналистику. Въ этомъ нѣтъ ничего удивительнаго, если не считать интересъ къ дѣтской книгѣ нѣсколько запоздалымъ: онъ приходитъ какъ разъ въ тотъ моментъ, когда простое чтеніе книги замѣняется чтеніемъ *активнымъ*, *творческимъ*, связаннымъ съ тѣми или иными сознательными работами читателя. Вѣдь и раньше дѣтская книга имѣла громадное значеніе въ дѣлѣ воспитанія ребенка, и однако же интересъ этотъ былъ сравнительно умѣреннымъ. Теперь же и педагоги, и критика, и сами дѣтскіе писатели съ большой горячностью принялись за самое внимательное изученіе этого исконнаго друга ребенка—книги. И вотъ именно теперь, именно въ наше время особеннаго пристрастія къ дѣтской книгѣ, совершенно ясно опредѣлился *односторонній* характеръ критики дѣтскихъ книгъ. Дѣтская книга больше, чѣмъ всякая иная книга вообще, слагается изъ двухъ факторовъ: *содержанія*, текста въ собственномъ смыслѣ, и *иллюстраціи* къ литературному тексту. Разъединить, разорвать эти взаимно дополняющія стороны одного цѣлаго нельзя безъ ущерба этому цѣлому. Между тѣмъ критика

дѣтскихъ книгъ почти,—а широкіе круги, потребляющіе книгу, и совсѣмъ,—не считается съ картинкой въ дѣтской книгѣ: какъ будто ея вліяніе совершенно неважно, какъ будто ея совсѣмъ не существуетъ ни въ книгѣ, ни въ представленіяхъ и интересахъ читающаго ребенка. Какой контрастъ этому взгляду представляетъ требованіе американскаго педагога, по которому «картинка безмолвно направляетъ волю ребенка къ добру»!

О картинкѣ въ дѣтской книгѣ заговорили усиленно только въ самое послѣднее время. Извѣстная книга Ф. Толля «Наша дѣтская литература» (Опытъ библіографіи современной отечественной дѣтской литературы, преимущественно въ воспитательномъ отношеніи, Спб., 1862 г.), на которую критики дѣтской литературы любятъ ссылаться, какъ на работу «довольно строгаго дѣтскаго критика» своего времени [1]), едва-едва, вскользь и попутно, затрогиваетъ вопросъ о картинкахъ въ дѣтской книгѣ. «Въ извѣстномъ возрастѣ, около 3—5 лѣтъ, дѣти,—говоритъ Толль,—имѣютъ чрезвычайное пристрастіе къ изображеніямъ предметовъ на картинкахъ. Пользуясь этимъ пристрастіемъ, воспитатели могутъ съ успѣхомъ продолжать дѣло, начатое на подлинныхъ предметахъ дѣйствительности. Здѣсь даже представляются имъ нѣкоторыя выгоды: изображеніе предмета легче въ цѣломъ обнимается дѣтскимъ глазомъ, нежели самый предметъ, который больше, а потому прежде поражаетъ зрѣніе подробностями своими. Далѣе: на картинкѣ предметы могутъ быть сгруппированы съ большей послѣдовательностью, чѣмъ въ дѣйствительности. Наконецъ: на картинкѣ вниманіе ребенка легче можетъ быть сосредоточено на извѣстномъ предметѣ, нежели въ дѣйствительности, гдѣ все развлекаетъ дитя» [2]). Вотъ и все, что удѣлено дѣтскимъ критикомъ вопросу о картинкахъ, къ которымъ, по словамъ автора,

---

[1]) Сборникъ статей по вопросамъ дѣтскаго чтенія. Е. Елачичъ, стр. 66.

[2]) Наша дѣтская литература. Ф. Толль, стр. 20.

дѣти имѣютъ «чрезвычайное пристрастіе». Да и эти немногія фразы представляютъ не что иное, какъ самые общіе аргументы въ защиту картинки, совсѣмъ не касаясь ни вопроса объ ея мѣстѣ и значеніи, ни о техникѣ ея въ дѣтской литературѣ. Картинка еще не заслужила серьезнаго вниманія педагога и критика. Она рѣшительно заслоняется текстомъ, идеями книги. Такое отношеніе критиковъ шестидесятыхъ годовъ и понятно: оно—лишь отраженіе того взгляда на дѣтскую литературу, что книга должна наставлять, поучать, воспитывать. Основная, моральная тенденція книги была дороже всего остального.

И другіе критики дѣтскихъ книгъ того времени также мало считались съ картинкой дѣтской книги. Въ «Библіографіи по вопросамъ дѣтской литературы и дѣтскаго чтенія» А. Е. Королькова, приложенной къ книгѣ Н. Чехова «Дѣтская литература», значится лишь *семь* небольшихъ замѣтокъ и статеекъ по вопросу объ иллюстраціяхъ дѣтскихъ книгъ, при чемъ первая изъ статей датирована 1878 годомъ, послѣдняя—1909. На протяженіи, значитъ, трехъ десятилѣтій какой-нибудь десятокъ статей. Это весьма показательно. Картинкой не интересовались и въ воспитательномъ отношеніи на нее особыхъ надеждъ не возлагали, да, кстати сказать, и гравировальное искусство того времени стояло сравнительно низко, а интересъ художниковъ-иллюстраторовъ къ дѣтской книгѣ еще не былъ въ то время разбуженъ.

Въ семидесятыхъ годахъ стали у насъ все чаще и чаще встрѣчаться книжки съ картинками русскихъ художниковъ. Стали точнѣе опредѣляться и складываться и требованія если не широкой публики, то, по крайней мѣрѣ, ея руководителей—педагоговъ и критиковъ—къ дѣтской картинкѣ. Какою должна быть хорошая дѣтская картинка? Попытку обстоятельнаго отвѣта на этотъ вопросъ находимъ мы впервые въ книжкѣ «Что читать дѣтямъ дошкольнаго возраста?» (руководящая статья и каталогъ, составленные особой комиссіей «Родительскій кружокъ»

при Педагогическомъ музеѣ В. У. З. въ Спб., 1896 г.). Комиссія состояла изъ цѣлаго ряда извѣстныхъ дѣятелей-педагоговъ и писателей (Альмедингенъ, Позняковъ, Соболевъ, Ѳеоктистовъ, М. Покровская, М. Цебрикова, В. Авенаріусъ, д-ръ Виреніусъ, В. Гольцовъ, П. Каптеревъ, В. Острогорскій и др.), а потому ея мнѣніе чрезвычайно цѣнно и показательно для своего времени.

Дѣтская картинка, по мнѣнію комиссіи, должна прежде всего давать ребенку правильныя представленія. «Каждая хорошая картинка должна произвести впечатлѣніе, возможно близкое къ тому, какое получается при непосредственномъ созерцаніи дѣйствительныхъ предметовъ». Комиссія словно забываетъ при этомъ, что такому требованію хорошо отвѣчаетъ, напримѣръ, фотографія. На внѣшность картинки, на художественныя достоинства изобразительной стороны ея, комиссія, собственно, обращаетъ мало вниманія,—«кромѣ правильности и вѣрности, картинки должны быть выразительны». Что разумѣть подъ терминомъ «выразительность»? Комиссія не выясняетъ. «Ясности представленій вредитъ еще сложность картины»... «малюткамъ до 2—3-хъ лѣтъ лучше давать изображенія отдѣльныхъ предметовъ и при томъ одушевленныхъ»... Не трудно понять, почему комиссія не выдвигаетъ впередъ *технической* стороны картинокъ: для нея въ картинкѣ, какъ мы видѣли, нуженъ прежде всего строгій и безусловный реализмъ. Отсюда и отрицательное отношеніе ея къ вопросу о картинкахъ юмористическаго характера. «Нельзя согласиться на допущеніе въ дѣтскую *карикатурныхъ* изображеній: цѣлесообразнѣе дать дѣтямъ дѣйствительное, правильное представленіе о жизни; карикатура же окрашиваетъ ее односторонне». Комиссія ничего не имѣетъ и противъ иллюстрированія русскихъ дѣтскихъ книгъ картинками «заграничнаго изданія»:... «только не нужно пріурочивать иностранные виды и сцены къ русской жизни». Комиссія рекомендуетъ «для перваго знакомства съ предметами, имѣющими постоянную окраску, давать ихъ въ

раскрашенномъ, а не въ черномъ видѣ», хотя ниже дѣлаетъ оговорку: «картинки... нераскрашенныя иногда долѣе занимаютъ дѣтей» (?!).

Мы видѣли, что точность изображенія, по мнѣнію комиссіи,—главное достоинство дѣтской картинки. Но любопытно, что по вопросу о точности комиссія впадаетъ въ явное противорѣчіе. «По выполненію картинки могутъ представлять или художественные наброски, на которыхъ отчетливо намѣчены существенныя черты, наложены только главнѣйшіе тоны красокъ, т.-е. эскизы, или законченныя, изящныя произведенія». Уясняя на примѣрѣ значеніе тѣхъ и другихъ для неграмотныхъ дѣтей, комиссія приходитъ къ выводу, что для 3—4-хлѣтнихъ дѣтей они (изображенные обыденные предметы) служатъ лишь матеріаломъ фантастическихъ комбинацій; ребенокъ начинаетъ любить картинку столько же по ея особенностямъ, сколько (если не больше) по тѣмъ функціямъ, какія приписаны ей живымъ дѣтскимъ воображеніемъ. «*Копіи предметовъ, слишкомъ вѣрныя, скоро наскучиваютъ. Ребенокъ удивляется имъ, онъ ими восхищается, но воображеніе его стѣснено формой, слишкомъ точной*».

Итакъ, съ одной стороны—требованіе точности и ясности изображенія, а съ другой—какъ будто слишкомъ много точности явно нежелательно. Не есть ли это смутное признаніе, что въ картинкѣ, какъ художественномъ произведеніи, помимо вѣрности, есть и достоинства изобразительности, искусство художника въ тѣсномъ смыслѣ этого слова? Только такое предположеніе и можетъ объяснить странное противорѣчіе комиссіи въ этомъ вопросѣ.

Но взгляды комиссіи не лишены нѣкоторой странности и въ другихъ отношеніяхъ. Такъ, напримѣръ, говоря о значеніи законченныхъ художественныхъ картинокъ, комиссія говоритъ: «воспитатели не упустятъ случая воспользоваться такими картинками и даже помогутъ дѣтямъ понять прелесть ихъ, но такія изданія *жалко* (!) отдать въ полное распоряженіе дѣтей, да и лучше, если они

привыкнутъ отдѣлять праздничное отъ будничнаго не въ однихъ только костюмахъ» (?!). Такимъ образомъ, по мнѣнію комиссіи, человѣкъ для субботы, а не наоборотъ... Такимъ образомъ, хорошая, законченная картинка не есть органическое цѣлое съ текстомъ, но роскошь, придатокъ, красивая одежда, своего рода художественное лакомство.

«Въ концѣ-концовъ,—говоритъ комиссія далѣе,—какъ бы ни были хороши картинки, ихъ все-таки лучше давать въ *ограниченномъ* количествѣ»... Такая осторожность въ пользованіи картинкой граничитъ уже съ не совсѣмъ яснымъ и полнымъ пониманіемъ роли и значенія картинки, рисованія вообще, въ дѣлѣ воспитанія маленькаго ребенка дома и въ школѣ. Взглядъ, повторяемъ, очень показательный, если принять во вниманіе составъ означенной комиссіи сплошь изъ извѣстныхъ педагоговъ того времени.

Недавно скончавшійся дѣтскій писатель А. Кругловъ въ своей книгѣ «Литература маленькаго народа» (Критико-педагогическія бесѣды по вопросамъ дѣтской литературы. Вып. II, Москва, 1897 г.) также пытался въ небольшой статьѣ подъ заглавіемъ «Иллюстрація» выяснить задачи дѣтской иллюстраціи и требованія, къ ней предъявляемыя. Вопросу о взаимоотношеніи текста и картинки удѣляетъ мѣсто еще и вышеназванная комиссія. Художникъ-иллюстраторъ, по ея мнѣнію, долженъ занимать положеніе, вполнѣ подчиненное по отношенію къ художнику слова. «Художникъ, иллюстрирующій книгу, долженъ внимательно вчитаться въ то, что иллюстрируется, чтобы рисунокъ не противорѣчилъ тексту и не измѣнялъ образы, задуманные авторомъ,—условіе, къ сожалѣнію рѣдко исполняемое иллюстраторами». А. Кругловъ еще ярче подчеркиваетъ эту подчиненность. Дѣтскій иллюстраторъ, по его мнѣнію, долженъ быть не только искуснымъ рисовальщикомъ, но и обладать художественнымъ вкусомъ и фантазіей. Онъ долженъ умѣть выбирать въ произведеніи тѣ моменты, которые сами напрашиваются на иллюстрацію. «Но что считать такими мо-

ментами? Здѣсь художники наши грѣшатъ невѣрнымъ взглядомъ на значеніе иллюстраціи... Художники думаютъ, что зритель интересуется видѣть графическое закрѣпленіе наиболѣе *реальныхъ* и *рѣзкихъ* моментовъ произведенія. Но эти моменты *наименѣе нуждаются* въ интерпретаціи ихъ рисунками, ибо они и безъ того совершенно ясно и опредѣленно представляются воображенію читателя. Содѣйствія иллюстраціи, какъ художественнаго комментатора, требуетъ все *недоговоренное* поэтомъ (писателемъ), все, что только угадывается,--тѣ тонкости и красоты, мимо которыхъ можетъ равнодушно скользнуть вниманіе читателя. Иллюстрація должна служить какъ бы въ качествѣ микрофона для усиленія нѣжныхъ и слабыхъ звуковъ, относительно которыхъ можно опасаться, что они именно въ силу своей тонкости не совсѣмъ слышны»... «Иллюстраторъ,—говоритъ далѣе Кругловъ,—находится въ прямой зависимости отъ намѣреній писателя, произведеніе котораго онъ переводитъ на свой языкъ».

Взгляды А. Круглова представляютъ большой шагъ впередъ по сравненію съ помянутой комиссіей, съ ея опредѣленными требованіями прежде всего соотвѣтствія натурѣ, реализма. Художникъ-иллюстраторъ приближается тамъ къ искусному фотографу, здѣсь—онъ уже тонкій и искусный комментаторъ, выбирающій по своему разумѣнію и вкусу тему и даже избирающій ее до извѣстной степени «на свой ладъ». Между фотографомъ, съ одной стороны, и художникомъ, съ другой, произведенъ выборъ, и предпочтеніе теперь осталось, несомнѣнно, за послѣднимъ. Это уже большой шагъ впередъ, выставляющій уваженіе къ художнику, къ его индивидуальности на передній планъ.

Другой дѣтскій писатель восьмидесятыхъ и девяностыхъ годовъ Н. Позняковъ, также касался вопроса «объ иллюстраціяхъ въ дѣтскихъ книгахъ» въ статьѣ подъ тѣмъ же заглавіемъ въ журналѣ «Женское Образованіе» 1887 года, № 2.

У издателей дѣтскихъ книгъ давно уже установился обычай снабжать дѣтскія книги иллюстраціями: простое коммерческое соображеніе—чѣмъ больше картинокъ, тѣмъ больше шансовъ на продажу книги. «А между тѣмъ,—пишетъ Позняковъ,—иллюстраціи имѣютъ серьезное значеніе: онѣ помогаютъ *наглядности* текста, онѣ служатъ ему художественнымъ дополненіемъ. Значеніе иллюстраціи далеко не такъ пустячно и узко и вовсе не только практично, какъ его понимаетъ большинство издателей и художниковъ: рисунки и картинки весьма желательны во всякой книжкѣ для дѣтей, и главнымъ образомъ для того, чтобы дѣти-читатели живѣе и яснѣе представляли себѣ описываемыя картины и вообще содержаніе прочитываемаго».

Помогать воображенію ребенка надо: оно еще слабо и несовершенно. Но Поздняковъ обрушивается при этомъ и на самихъ художниковъ: «Есть даже основаніе сомнѣваться въ томъ, чтобы эта сторона дѣла интересовала самихъ художниковъ, которымъ, кажется, можно было бы относиться потребовательнѣе къ своему собственному труду; при соблюденіи послѣдняго условія наши художники не дошли бы, конечно, до того, чтобы вмѣсто рисунковъ ставить какія-то точки».

Конечно, не все достойно иллюстрированія: нуженъ выборъ. «Помилуйте,—восклицаетъ онъ по одному поводу,—развѣ эти мѣста надо иллюстрировать? Нѣтъ, въ сказкѣ есть такія мѣста, при которыхъ рисунки были бы какъ нельзя болѣе кстати». Рѣчь идетъ о г. Малышевѣ, художникѣ «далеко не безталанномъ», который далъ «какое-то подобіе каталога огороднаго или садоваго заведенія Грачева или Сима и К°» (рисунки цвѣтовъ къ книжкѣ г. Розальонъ-Сошальскаго «Цвѣты»). Въ дальнѣйшемъ Поздняковъ даже указываетъ эти мѣста, которыя надо было бы, по его мнѣнію, иллюстрировать. И его указанія въ данномъ случаѣ часто существенны и вполнѣ правильны.

Мнѣнія Круглова и Позднякова интересны для насъ въ въ томъ отношеніи, что въ данномъ случаѣ самъ дѣтскій писатель беретъ подъ свою защиту собрата-художника.

Иллюстраціямъ къ дѣтскимъ книгамъ посвящена цѣлая глава въ книгѣ Н. В. Чехова «Дѣтская литература» («Педагогическая Академія въ очеркахъ и монографіяхъ», Москва). Статья эта, впрочемъ, носитъ компилятивный характеръ и ничего не прибавляетъ новаго къ тому, что по этому вопросу уже давно извѣстно. По общему характеру своему она является историческимъ очеркомъ, но даже и въ этомъ отношеніи, при наличности работъ Л. Г. Оршанскаго и др., строго говоря, мало удовлетворительна. Даты установлены лишь приблизительно, иногда не точно, почти всегда какъ-то расплывчато. Образцомъ небрежнаго отношенія къ хронологическимъ даннымъ можетъ служить хотя бы такая типичная фраза [1]): «*Вслѣдъ* за Билибинымъ, а отчасти *одновременно* съ нимъ и даже *раньше* его, занялись иллюстрированіемъ народныхъ и художественныхъ сказокъ Полѣнова, Малютинъ, Васнецовъ и др.». Извольте установить преемственность художественныхъ традицій на основаніи такихъ указаній.

Вообще, отношеніе къ дѣтской картинкѣ и въ наши дни недалеко, въ сущности, ушло отъ взглядовъ шестидесятыхъ годовъ. И это еще хорошо. Въ единичныхъ,— къ счастью только въ единичныхъ,—случаяхъ эти взгляды даже держатся ниже этого уровня. Такъ, напр., въ предисловіи къ своей хрестоматіи «Наша Рѣчь» извѣстный педагогъ Я. И. Душечкинъ (см. стр. VI и VII) высказываетъ такой взглядъ на взаимоотношеніе текста и картинки въ учебной книгѣ: «Мы держимся того мнѣнія, что иллюстрировать содержаніе статей въ учебной книгѣ (т.-е. въ книгѣ для класснаго чтенія) слѣдуетъ только въ тѣхъ случаяхъ, когда ученики встрѣчаются или совершенно съ незнакомыми имъ предметами, или съ та-

---

[1]) Курсивъ нашъ. В. М.

кими комбинаціями предметовъ, которыя недоступны ихъ воображенію. Иначе, что же останется для самодѣятельности дѣтей при чтеніи, если даже за чужой мыслью, за мыслью автора, они будутъ слѣдить не своимъ умомъ, а умомъ вмѣшавшагося въ процессъ ихъ внутренней работы художника? Вѣдь такимъ образомъ они будутъ не пріучаться, а *отучаться* отъ самостоятельнаго чтенія. Въ данномъ случаѣ художникъ оказалъ бы поистинѣ медвѣжью услугу молодой развивающейся мысли».

Роль, которая отводится такимъ отзывомъ картинкѣ въ дѣтской книгѣ, не только чисто служебная, въ прямомъ значеніи этого слова, но и такова, что картинка незаслуженно поставлена въ положеніе какого-то варвара, мѣшающаго самостоятельной работѣ ученика, даже отучающаго его отъ самостоятельнаго чтенія...—Что у картинки, какъ художественнаго произведенія, могутъ быть и есть стороны, для педагога глубоко важныя и цѣнныя, стороны, которыхъ какъ разъ не можетъ дать никакое блестящее слово, словомъ, что картинка въ книгѣ можетъ быть «автономна»,—это, видимо, и въ голову не приходитъ инымъ лицамъ, ратующимъ за эстетическое воспитаніе дѣтей и юношества.

Таковы въ общихъ чертахъ, историческія предпосылки въ вопросѣ о дѣтской картинкѣ. Педагогъ, дѣтскій писатель и критикъ дѣтской литературы—вотъ въ какой послѣдовательности выступили друзья и защитники картинки въ дѣтской книгѣ.

Несомнѣнно, что вопросъ объ иллюстраціяхъ въ дѣтской книгѣ неразрывно связанъ съ общимъ вопросомъ о самой «книгѣ». Нельзя забывать, что у насъ до сихъ поръ все еще ломаются и будутъ долго ломаться копья даже по основнымъ вопросамъ дѣтской литературы. До иллюстраціи ли тутъ, когда мы все еще не можемъ столковаться о томъ, «нужна ли дѣтская литература». Критическихъ книгъ по литературѣ «для маленькаго народа» до крайности мало, но каждая изъ нихъ неизмѣнно на-

чинается съ этого кардинальнаго вопроса. Да и теперь этотъ вопросъ все еще не рѣшенный. Понятно, что на картинку у гг. критиковъ не хватаетъ ни желанія, ни мѣста. До картинки еще, строго говоря, не добрались, ея очередь «потомъ», когда-нибудь, послѣ...

Однако все уже показываетъ, что картинка въ дѣтской книгѣ въ данное время обратила на себя вниманіе самыхъ широкихъ круговъ родителей и педагоговъ. Количество статей, относящихся къ картинкѣ, за послѣдніе два-три года уже гораздо больше, чѣмъ прежде за цѣлыя десятилѣтія. Ни одинъ съѣздъ не обходится безъ того, чтобы не отдать дань и этому важному вопросу. Программа предположеннаго было, но несостоявшагося въ 1914 году спеціальнаго съѣзда по дѣтскому чтенію также указываетъ на вдумчивое отношеніе къ дѣтской картинкѣ. Такихъ программъ существуетъ двѣ: обѣ опубликованы нашими библіографическими журналами: «Что и какъ читать дѣтямъ» и «Новости дѣтской литературы». Послѣдняя, впрочемъ, несравненно уже первой по широтѣ захвата интересующаго насъ предмета.

Вотъ программа журнала «Что и какъ читать дѣтямъ» въ отношеніи дѣтской картинки:

1) Литературно - художественное воспитаніе путемъ книги.

2) Иллюстрація дѣтской книги.

3) Значеніе иллюстраціи дѣтской книги.

4) Соотношеніе рисунка и текста.

5) Исторія иллюстраціи дѣтской книги.

6) Виды иллюстраціи: стиль, тоны, манера, способъ изображенія и репродукціи.

7) Карикатура и шаржъ.

8) Общій художественный обликъ дѣтской книги.

Какъ видимъ, и эта, въ общемъ, широкая программа не включаетъ въ себѣ многихъ и многихъ частныхъ вопросовъ дѣтской картинки, напр.: о книжкахъ-картинкахъ, о чтеніи дѣтскихъ картинокъ, о рецензированіи ихъ, о

плагіатѣ картинокъ и т. д. Конечно, дѣло не въ писанныхъ программахъ, и сама жизнь можетъ внести свои поправки, но во всякомъ случаѣ программа перваго съѣзда по дѣтскому чтенію могла бы быть болѣе исчерпывающей. Вѣдь съѣздъ, это—опытъ, публичное закрѣпленіе извѣстныхъ позицій, и, въ частности, по отношенію дѣтской литературы онъ могъ бы имѣть огромное значеніе.

Теоретически отношеніе нашего времени къ дѣтской картинкѣ вполнѣ опредѣлилось. Картинка носитъ или служебное, или самостоятельное значеніе (въ книжкѣ-картинкѣ, а отчасти въ наглядномъ обученіи). Но даже и въ служебномъ значеніи за картинкой признается право на автономность, а ея автору большая самостоятельность въ отношеніи къ поэту, писателю. Не простое подчиненіе, а скорѣе *соподчиненіе* одной общей идеѣ — вотъ какъ должны формулироваться теперь эти взаимоотношенія. Между картинкой и текстомъ должна быть гармонія, но эта гармонія не только не мѣшаетъ, а даже предполагаетъ самостоятельность отдѣльныхъ членовъ. Книга и картинка—сотрудники. Картинка отнюдь не рабъ текста. Ея роль не только роль толмача и переводчика, но и самостоятельная роль творца и художника. У нея есть своя прибавочная къ тексту цѣнность и цѣнность громадная. «Картинка можетъ помѣшать чтенію»... «Надо какъ можно меньше картинокъ»... Какимъ непониманіемъ истиннаго значенія картинки страдаютъ эти и подобныя имъ мнѣнія! Картинка не можетъ помѣшать чтенію, разъ несетъ съ собою новое, открываетъ въ текстѣ новыя стороны; наоборотъ, она помогаетъ уясненію, болѣе глубокому пониманію книги во всемъ ея цѣломъ. «Дѣтская книга безъ картинокъ, — говоритъ Кругловъ, — особенно, если она назначается для самыхъ маленькихъ дѣтей, это даже положительно ненормальное явленіе». Мы бы сказали безъ оговорокъ: maximum вліянія дѣтской книги немыслимъ безъ хорошей картинки въ ней.

Картинка играетъ и другую вспомогательную роль. Есть

дѣти зрительнаго типа; такихъ даже къ книгѣ можно привлечь не иначе, какъ картинкой. Наконецъ, картинка развиваетъ эстетическій вкусъ даже тѣхъ дѣтей, которыя, собственно, не любятъ картинъ, но вниманіе которыхъ черезъ посредство книги можетъ быть увеличено и направлено въ эту именно сторону. Короче, вліяніе картинки столь разнообразно и значительно, что въ данное время картинка не можетъ быть уже только вопросомъ, теперь это—фактъ положительный и опредѣленный.

На критикахъ дѣтской литературы и педагогахъ въ данное время лежитъ одна важная задача: выяснить, что такое хорошая дѣтская картинка. Отъ рѣшенія этого вопроса зависитъ не только эстетическое воспитаніе молодежи черезъ книгу, но и эволюція современной дѣтской картинки, какъ безмолвнаго воспитателя.

Картинка въ дѣтской книгѣ должна быть художественнымъ произведеніемъ въ полномъ смыслѣ этого слова. Художникъ-иллюстраторъ творитъ свободно, повинуясь лишь общимъ директивамъ писателя. Разумѣется, фактическая правдивость, полное соотвѣтствіе содержанія картинки содержанію текста для него обязательны. Но въ остальномъ—стиль, выборъ момента, средства исполненія—онъ совершенно свободенъ. Картинка въ дѣтской книгѣ должна быть совершенно понятна ребенку даннаго возраста по выбору темы, по ея трактовкѣ, манерѣ исполненія. Психологія дѣтскаго возраста вообще должна внести въ эту область свой экспериментъ и свои цѣнныя поправки.

Иллюстрированіе дѣтской книги и въ количественномъ отношеніи должно подчиняться требованіямъ возраста: въ младшемъ возрастѣ картинка заслоняетъ текстъ, въ среднемъ и особенно въ старшемъ—наоборотъ. Такимъ образомъ мысль объ изобиліи картинокъ въ младшемъ возрастѣ и умѣренность въ среднемъ и старшемъ напрашивается сама собою. Фотографія, какъ иллюстрація въ книгѣ, должна имѣть крайне ограниченное мѣсто и, глав-

нымъ образомъ, если только не исключительно, только въ книгахъ естественно-историческаго содержанія. Между тѣмъ въ наше время совсѣмъ не рѣдкость встрѣтить дѣтскую книгу съ фотографическими снимками дѣйствующихъ лицъ въ тѣхъ именно позахъ и въ той обстановкѣ, о какихъ идетъ въ текстѣ рѣчь. Нетрудно вообразить себѣ подобныя картинки: въ нихъ все натянуто и деревянно до послѣдней степени. Кромѣ того, тутъ отсутствуетъ техника исполненія—сторона, имѣющая огромное значеніе въ процессѣ эстетическаго воспріятія и наслажденія.

То же самое слѣдуетъ сказать и по вопросу о новшествахъ въ дѣтскихъ картинкахъ—всѣ эти модернизаціи, стилизаціи и т. д., словомъ, вся эта чисто внѣшняя, часто внутренно ничѣмъ не связанная съ содержаніемъ картинки сторона, вся эта «манерность», какъ говорятъ художники, въ дѣтской картинкѣ едва ли умѣстна. Особенно это надо сказать въ отношеніи младшаго возраста. Ребенокъ видитъ нарисованное, и оно ему понятно. Но онъ еще не выросъ настолько, чтобы выдѣлять форму и цвѣтъ и любоваться этой стороной въ картинкѣ въ отдѣльности, Онъ имѣетъ дѣло только съ образомъ, а не съ техникой художника. Эта послѣдняя будетъ восприниматься имъ много, много позднѣе. Поэтому форма и цвѣтъ не должны мѣшать впечатлѣнію образа, они не должны «лѣзть впередъ» и «кричать» о себѣ, какъ это дѣлаетъ всякая модернистическая картинка, мишурная и крайне своеобразная, оригинальничающая — сказалъ бы я просто. Форма должна, наоборотъ, всячески помогать созданію и уясненію образа.

Всякая критика по существу субъективна; но критика дѣтской картинки субъективна въ особенности. Это и не можетъ быть иначе: въ картинкѣ еще менѣе *уязвимыхъ* чертъ, чѣмъ собственно въ литературѣ; да и подготовленность критиковъ въ области художествъ, надо сказать прямо, иногда недостаточна. Поэтому желательно, чтобы, по крайней мѣрѣ, въ учрежденіяхъ, коллегіально обсу-

ждающихъ достоинства и недостатки дѣтской книги, рецензентами по части картинокъ состояли спеціалисты-художники. Этимъ будетъ хоть отчасти достигнута справедливо-равномѣрная оцѣнка какъ самой книги, такъ и картинокъ въ ней. Равнымъ образомъ, въ тѣхъ лекціяхъ по курсу «дѣтской литературы», которыя читаются и затѣмъ издаются на различныхъ педагогическихъ курсахъ, должно быть удѣлено серьезное мѣсто и дѣтской картинкѣ, вполнѣ отвѣчающее тому видному мѣсту въ книгѣ, которое картинка должна занимать въ ней по праву и справедливости.

В. Мурзаевъ.

О допустимости для учащихся игры въ футболъ.

Вопросъ объ игрѣ въ футболъ слѣдуетъ признать важнымъ и своевременнымъ уже потому, что онъ связанъ съ общимъ вопросомъ о допустимости или желательности физическихъ упражненій, имѣющихъ спортивный характеръ. Игра въ футболъ имѣетъ всѣ свойства этихъ упражненій.

Наиболѣе характерныя особенности физическихъ упражненій съ характеромъ спорта слѣдующія: 1) въ основѣ ихъ лежитъ свободный выборъ согласно природнымъ вкусамъ, особенностямъ организаціи и другимъ, можетъ быть, случайнымъ, но болѣе или менѣе сильнымъ влеченіямъ индивидуума. 2-я особенность физическихъ упражненій со спортивнымъ характеромъ—это болѣе или менѣе яркое проявленіе эмоцій и чувства наслажденія, которыя доводятъ нерѣдко молодого человѣка до самозабвенія, до высшихъ предѣловъ увлеченія, заставляющихъ забывать про опасности для жизни и здоровья и про обязанности. Въ увлеченіяхъ этихъ заложена большая доля опасностей для будущаго развитія, но рѣзко обозначается и полезная сторона въ смыслѣ развитія характера и воли (рѣшимость, отвага, мужество, смѣлость, бодрость духа и т. д.). 3-я особенность—стремленіе къ самоусовершенствованію.

Молодой спортсменъ, пріобрѣтая постепенно различныя физическія и психическія качества (ловкость, выносливость, силу, умѣніе выйти изъ затруднительнаго положенія), за-

даетъ себѣ все болѣе сложныя задачи, которыя и ведутъ его къ усовершенствованію.

Это чрезвычайно важное условіе для педагогическаго воздѣйствія при хорошемъ руководствѣ.

Примѣръ, представляемый товарищами по спорту, даетъ матеріалъ для сравненія, а съ нимъ и болѣе правильную оцѣнку собственныхъ силъ; отсюда одинъ шагъ къ соревнованію и къ состязанію.

Такимъ образомъ 4-я характерная особенность спортивныхъ упражненій—соревнованіе. Это важная психологическая основа спорта, безъ которой спортивное упражненіе теряетъ свою притягательную силу, а можетъ быть и смыслъ.

Въ извѣстныхъ рамкахъ этотъ элементъ представляетъ благопріятное условіе для развитія, такъ какъ позволяетъ молодому человѣку въ иныхъ случаяхъ доводить свои силы до высшихъ степеней напряженія, но онъ вноситъ такъ же много вреднаго въ физическое и нравственное развитіе человѣка.

5-я особенность спортивныхъ физическихъ упражненій—это безкорыстное ими увлеченіе; въ противномъ случаѣ они переходятъ въ разрядъ профессіональныхъ занятій, совершенно нетерпимыхъ въ школѣ.

Всѣ только что отмѣченныя характерныя особенности спортивныхъ упражненій представляютъ много опаснаго, но вмѣстѣ съ тѣмъ много въ высшей степени цѣннаго въ воспитательномъ дѣлѣ, а потому физическія упражненія съ спортивнымъ характеромъ необходимо поставить подъ врачебно-педагогическій контроль, безъ котораго они въ средне-учебныхъ заведеніяхъ не допустимы.

Средне-учебное заведеніе считаетъ свою задачу по отношенію къ физическому образованію выполненной, если въ немъ введена гимнастика. Можетъ ли однако гимнастика, даже хорошо поставленная въ школѣ, замѣнить спортивныя упражненія? Ничуть. Прежде всего въ ней нѣтъ свободнаго выбора въ движеніяхъ. Гармоническое

развитіе всего организма представляетъ настолько выдающуюся цѣль физическихъ упражненій, что особыя симпатіи или антипатіи къ тѣмъ или другимъ движеніямъ не могутъ быть приняты во вниманіе. Воля учащихся подчинена извѣстной дисциплинѣ и педагогическая цѣль стоитъ на первомъ планѣ, но учащемуся цѣль эта рѣдко видна и понятна.

Увлеченіе желательно, но не обязательно; точность и отчетливость движеній имѣетъ большее значеніе, чѣмъ порывистость, отвага и другія психическія качества; въ гимнастикѣ не можетъ быть риска, постепенность и послѣдовательность движеній составляютъ самыя необходимыя требованія. Спортъ даетъ гораздо больше матеріала для развитія нравственныхъ качествъ, чѣмъ гимнастика, которая въ большей мѣрѣ способствуетъ развитію умственныхъ качествъ.

Дѣтскія игры, по своей природѣ, гораздо ближе подходятъ къ такимъ спортивнымъ упражненіямъ какъ тэннисъ, футболъ, бѣгъ на лыжахъ и конькахъ, гребля и пр. Заключая въ себѣ многіе элементы спорта, онѣ могутъ довести дѣтей до самозабвенія и опасныхъ эксцессовъ. Если взрослому трудно поставить предѣлъ въ своихъ увлеченіяхъ, то ребенку и юношѣ сдѣлать это еще гораздо труднѣе. Молодой человѣкъ до извѣстнаго возраста еще не въ состояніи правильно оцѣнивать свои силы и опредѣлять послѣдствія своихъ злоупотребленій, которыя сказываются позже.

Вотъ почему какъ во время игръ, такъ и во время спортивныхъ упражненій, совершаемыхъ дѣтьми и юношами, необходимъ извѣстный контроль со стороны воспитателей, и средняя школа, допускающая и рекомендующая дѣтскія игры и спортивныя упражненія въ предѣлахъ школы, должна найти средства осуществить правильный и достойный контроль за этими физическими упражненіями.

Дѣтскія игры и спортивныя упражненія, совершаемыя дѣтьми безконтрольно, безъ наблюденія взрослыхъ и безъ

ихъ руководительства не рѣдко причиняютъ педагогическій и гигіеническій вредъ и выраждаются въ уродливыя формы, и, наоборотъ, при хорошемъ руководительствѣ при правильномъ научномъ контролѣ, совершаемыя по извѣстнымъ правиламъ, при извѣстной постепенности и послѣдовательности, дѣтскія игры, равно какъ и нѣкоторыя спортивныя упражненія, ведутъ къ усовершенствованію личности и представляютъ драгоцѣннѣйшее средство въ смыслѣ развитія силъ, здоровья и воспитанія характера.

Оба эти вида упражненій еще въ гораздо большей степени, чѣмъ самая разумная гимнастика, способны отвратить дѣтей и юношество отъ пагубной физической бездѣятельности, которая, является неизбѣжнымъ спутникомъ односторонней культуры ума, на которую, къ сожалѣнію, обречено большинство нашихъ дѣтей и юношества.

Футболъ имѣетъ всѣ вышеперечисленные признаки спортивныхъ упражненій. По мѣткому выраженію Philippe Tissié футболъ миніатюрное изображеніе жизни человѣка; это борьба 2-хъ партій за первенство. По этой и другимъ причинамъ игра въ футболъ пріобрѣтаетъ и у насъ въ Россіи все большее и большее распространеніе. Можно предвидѣть и предсказать самое широкое его развитіе въ средѣ нашей молодежи и теперь уже замѣчается какъ необычайная страстность его приверженцевъ, такъ и легкость съ какой онъ вообще насаждается и прививается въ воспріимчивой средѣ.

По мѣрѣ распространенія футбола въ Россіи, къ сожалѣнію, замѣчается насажденіе всего нежелательнаго, съ чѣмъ связанъ всякій спортъ—развитіе тщеславія, грубости и другихъ некультурныхъ качествъ, противъ чего возстаютъ многіе педагоги и врачи. Эти протесты не новы и простая историческая справка о футболѣ какъ объ спортивной игрѣ, показываетъ, что игра въ ножной мячъ, извѣстная еще за 150 лѣтъ до Р. Х. всегда возбуждала интересъ у молодежи и вслѣдствіе эксцессовъ вызывала гоненія, начиная отъ простыхъ запрещеній до запрещеній

подъ страхомъ наказаній, отлученій и другихъ тому подобныхъ угрозъ. Эти угрозы не устрашали однако страстныхъ адептовъ игры; но зато гоненія противъ футбола, особенно распространеннаго въ Англіи, имѣли ту хорошую сторону, что правила этой игры были много разъ переработаны и въ настоящее время футболъ очищенъ отъ многихъ грубыхъ пріемовъ и представляетъ уже значительно облагороженный видъ спортивныхъ упражненій, приносящихъ несомнѣнную пользу здоровью и воспитанію характера.

Нѣтъ никакого сомнѣнія въ томъ, что и у насъ эта игра укрѣпится, а потому слѣдуетъ со всей тщательностью проанализировать ея отрицательныя и положительныя свойства, стараясь подойти къ вопросу строго объективно и научно.

Борьба за первенство двухъ борющихся партій представляетъ духовную основу игры въ футболъ и доводитъ играющихъ въ ихъ увлеченіи до самыхъ крайнихъ предѣловъ напряженія силъ и нерѣдко далеко за предѣлы дозволеннаго, поэтому, разбирая по существу вопросъ о допустимости игры въ ножной мячъ въ нашихъ школахъ, нужно всегда имѣть въ виду два случая: въ 1-мъ, если игра происходитъ въ границахъ строго установленныхъ правилъ, подъ контролемъ и наблюденіемъ свѣдущихъ руководителей; во 2-мъ, при нарушеніи правилъ игры, безъ контроля, при распространеніи состязательнаго элемента до крайнихъ предѣловъ.

Вліяніе футбола на играющихъ должно быть разсмотрѣно съ двухъ точекъ зрѣнія—съ санитарной и педагогической, при чемъ санитарное значеніе этой игры можетъ выразиться со стороны вліянія ея на отправленія органовъ (физіологическое вліяніе) и со стороны вліянія на психику (психо-динамическое вліяніе).

Вся физическая работа при игрѣ въ футболъ складывается изъ слѣдующихъ элементарныхъ движеній: бѣгъ, ударъ ногой, прыжки и рядъ движеній, удерживающихъ

стремительность бѣга или внезапно измѣняющихъ первоначально принятое направленіе движенія.

Физіологическое вліяніе бѣга на главнѣйшія функціи (дыханіе, кровообращеніе) общеизвѣстно. По своему характеру это бѣгъ на короткія дистанціи съ перерывами, допускающими въ періодъ выжиданія удара и полета мяча (перерывъ бѣга) въ нѣкоторой степени уменьшить напряженіе дыханія и сердечной дѣятельности и тѣмъ уменьшить одышку, вызываемую быстротой бѣга. При умѣломъ пользованіи игрой одышка не должна доходить до очень большой степени, а сердце до величайшихъ степеней напряженія своей дѣятельности. Тренировка здѣсь имѣетъ огромное вліяніе.

Футболъ—одна изъ сильныхъ игръ на открытомъ воздухѣ. Расходъ мышечныхъ силъ, затрачиваемыхъ на игру, значительный, такъ какъ большинство мышцъ тѣла принимаютъ участіе въ работѣ, а слѣдовательно, достигается живой обмѣнъ веществъ съ поглощеніемъ большого количества кислорода и выдѣленіемъ большого количества угольной кислоты. Въ силу этого усиливается дыхательная функція, а вмѣстѣ съ этимъ, при частыхъ упражненіяхъ, постепенно увеличивается жизненная емкость легкихъ. Все это можетъ увеличивать гигіеническое значеніе этой игры.

Вліяніе на развитіе нервной системы въ этой игрѣ очень большое. Прежде всего слѣдуетъ научиться наносить правильный и мѣткій ударъ по мячу, чтобы придать ему желательное направленіе при полетѣ, 2) нужно научиться вести хорошо нападеніе и защиту. Результатъ игры въ значительной степени зависитъ отъ умѣнія, тактики и сообразительности нападающихъ, коихъ главной задачей является бросаніе мяча въ поле противниковъ съ наибольшею скоростью полета и стремительностью и какъ можно дальше; эти быстрыя движенія требуютъ большой затраты нервной энергіи; вратарь и двое защищающихъ должны проявить большую ловкость и изворотливость при

парированіи ударовъ противниковъ, а бѣгуны, кромѣ выносливости въ бѣгѣ, должны проявить способность быстро оріентироваться во время игры и пользоваться каждымъ удачнымъ случаемъ бросить мячъ въ ворота противной стороны.

Словомъ всѣ члены команды должны выказать много ловкости, рѣшительности, сообразительности, умѣнія воспользоваться благопріятными обстоятельствами во время игры, проявить способности въ координаціи движеній и согласованіи ихъ въ дружной работѣ своей команды въ интересахъ дѣла—это все нервныя качества, и совмѣстная игра совершенствуетъ эти качества.

При изученіи самого удара достигается извѣстная координація движеній и изощряется глазомѣръ. Упражненія въ нанесеніи правильныхъ и изящныхъ ударовъ ногами, частью корпуса составляютъ часть подготовительной работы въ общей тренировкѣ къ пріобрѣтенію навыковъ для правильной игры въ футболъ. Другая часть этой работы составляетъ упражненія въ бѣгѣ; съ этимъ связано урегулированіе дыханія, отчего во многомъ зависитъ и выносливость игрока, его пригодность въ игрѣ, а слѣдовательно и успѣхъ самой игры. Футболистъ съ хорошей тренировкой пріобрѣтаетъ, благодаря постояннымъ упражненіямъ, стройность и гибкость тѣла, а также цѣлый рядъ полезныхъ навыковъ, свидѣтельствующихъ объ умѣніи подчинять своей волѣ мышцы тѣла; но кромѣ того футболъ, какъ было уже указано выше, вырабатываетъ характеръ человѣка, пріучая его сдерживаться, уважать правила игры, подчиняться рѣшенію арбитра. Все это въ высшей степени цѣнныя качества для будущаго гражданина и защитника отечества. Слѣдовательно, при правильномъ руководствѣ и при строгомъ соблюденіи правилъ игры футболъ можетъ оказывать несомнѣнно замѣтное педагогическое вліяніе на участниковъ этой игры и способствуетъ выработкѣ характера.

Всѣ означенныя выгодныя стороны футбола заслужили во многихъ странахъ за этимъ спортомъ признаніе

какъ весьма полезнаго въ юношескомъ возрастѣ воспитательнаго и образовательнаго средства для общаго развитія какъ физическаго, такъ умственнаго и нравственнаго.

Изъ числа отрицательныхъ сторонъ игры въ футболъ наибольшее нареканіе заслуживаютъ *несчастные случаи*, которые будто бы при этой игрѣ бываютъ особенно часты. Говорятъ о переломахъ ногъ, рукъ, о растяженіяхъ суставовъ, объ ушибахъ, о вывихахъ, о различныхъ пораненіяхъ съ послѣдующими осложненіями.

Возможности и наличности такого рода несчастныхъ случаевъ при игрѣ въ футболъ не отрицаютъ и ея горячіе сторонники; они только утверждаютъ, что относительная частота такихъ случаевъ не болѣе, чѣмъ при другихъ видахъ спорта. Приводимыя однако въ доказательство такого взгляда статистическія цифры не представляются достаточно убѣдительными, такъ какъ имъ противопоставляются цифры, взятыя изъ другихъ не менѣе авторитетныхъ источниковъ, носящія иной характеръ. Но не одними несчастными случаями вреденъ футболъ для организма.

Къ числу опасностей игры въ футболъ противники ея относятъ дурное вліяніе на сердце, легкія и т. п.

Футбольный спортъ дѣйствительно предъявляетъ большія требованія къ каждому изъ играющихъ въ отдѣльности въ смыслѣ его силъ и здоровья. Игра эта не для слабыхъ и одержимыхъ различными физическими недостатками. Футболъ, какъ игра, требуетъ отъ игрока большой выносливости, большой затраты силъ и большой подготовки. Эта игра сильныхъ и хорошо тренированныхъ. Одинъ продолжительный бѣгъ въ теченіе $1^1/_2$ час., хотя и съ небольшими перерывами при полномъ напряженіи вниманія, требуетъ уже достаточной тренировки. Мало тренированные и слабые вообще рискуютъ вызвать у себя расширеніе сердца и утомленіе сердечной мышцы, которое сдѣлаетъ для нихъ игру совершенно невозможной. Игра эта безъ соотвѣтствующей тренировки особенно опасна для юношества въ переходномъ возрастѣ,

когда констатируется при нормальныхъ условіяхъ нѣкоторое несоотвѣтствіе между діаметромъ сердца и діаметромъ аорты. Сосуды, растущіе въ періодъ усиленнаго роста больше въ длину, чѣмъ въ ширину, дѣлаются по отношенію къ сердцу несоразмѣрно узкими и тѣмъ самымъ увеличиваютъ объемъ сердца, а въ худшемъ случаѣ способствуютъ его расширенію. Игра въ футболъ нерѣдко даетъ толчокъ этому патологическому явленію.

У юношей въ этихъ случаяхъ появляются жалобы на боль въ лѣвомъ боку или въ области сердца, на одышку, на сердцебіеніе. Объективно у нихъ отмѣчается долго неисчезающая частота пульса, слабость сердца и неправильность въ его дѣятельности (arythmia). Юноша послѣ игры долго не можетъ придти въ себя, блѣденъ, изнемогаетъ отъ усталости, теряетъ сонъ, страдаетъ частыми носовыми кровотеченіями и головными болями.

Нерѣдко эти явленія настолько тягостны, что дотолѣ ярый игрокъ совсѣмъ запускаетъ игру и, наконецъ, совсѣмъ отъ нея отказывается.

Футболу нерѣдко приписываютъ дурное моральное вліяніе. У страстныхъ игроковъ понижается вообще интересъ къ другимъ физическимъ упражненіямъ, и, отдавая предпочтеніе футболу, они становятся крайне односторонними. Усваивая многіе внѣшніе пріемы въ обхожденіи другъ съ другомъ игроковъ-профессіоналовъ, они въ своемъ обхожденіи со сверстниками становятся грубоваты, усваиваютъ особый жаргонъ и выказываютъ нерѣдко крайнее суженіе всѣхъ другихъ интересовъ, а черезъ это и всего умственнаго кругозора. Такія черты своего развитія нерѣдко проявляютъ школьники-футболисты.

Въ связи съ этимъ въ ихъ средѣ проявляется значительное ослабленіе вниманія и интереса къ школьнымъ занятіямъ и пониженіе успѣшности.

Такія наблюденія, если они подмѣчаются довольно часто, указываютъ лишь на слабый надзоръ во время игры, на неумѣніе правильно организовать игру и на прежде-

временное выступленіе въ совмѣстной игрѣ въ несоотвѣтственно молодомъ возрастѣ.

Игра въ футболъ въ раннемъ возрастѣ безъ надлежащаго надзора влечетъ за собой подражаніе взрослымъ, на которое дѣти склонны, при чемъ имитируются нерѣдко внѣшніе пріемы взрослыхъ спортсменовъ въ самыхъ грубыхъ ихъ проявленіяхъ.

Дѣти въ переходномъ возрастѣ склонны неправильно оцѣнивать свои силы, они берутся за непосильную для нихъ работу и, не выполняя взятой на себя задачи хорошо, идутъ на разные компромиссы, усваиваютъ пріемы недозволенные, изъ тщеславія и уязвленнаго самолюбія совершаютъ разнаго рода проступки и тѣмъ значительно понижаютъ моральную цѣнность игры, имѣющей большое значеніе въ смыслѣ развитія характера и духа общественности. Поэтому, если бы футболъ, какъ совмѣстная партійная игра, по своему вліянію на организмъ и былъ допущенъ для дѣтей, не достигшихъ возраста 16 лѣтъ, когда организмъ обнаруживаетъ уже извѣстную крѣпость, существованіе нѣкоторыхъ препятствій моральнаго характера должно было бы ограничивать допустимость игры для дѣтей, не вышедшихъ изъ этого возраста. По крайней мѣрѣ безъ строгаго наблюденія со стороны педагоговъ футболъ въ этихъ случаяхъ не можетъ считаться допустимымъ.

Такимъ образомъ вредъ, причиняемый футболомъ, происходитъ главнымъ образомъ отъ плохой организаціи этой игры и отъ несоблюденія правилъ игры.

Резюмируя всѣ вредныя стороны этого спорта, мы должны придти къ слѣдующимъ положеніямъ:

1) Несчастные случаи при футболѣ зависятъ отъ того, что къ совмѣстной игрѣ въ футболъ допускаются игроки, совершенно къ ней не подготовленные, недостаточно тренированные, плохо знающіе правила, не научившіеся координировать свои движенія, не владѣющіе собой, мало дисциплинированные, лица, не достигшія извѣстнаго возра-

ста, когда игра допустима, лица, по состоянію своего здоровья и вслѣдствіе нѣкоторыхъ физическихъ недостатковъ не могущія принимать участіе въ игрѣ.

При всѣхъ этихъ условіяхъ вредъ, наносимый здоровью, и несчастные случаи должны учащаться.

2) Несоблюденіе правилъ игры, кромѣ возможнаго вреда здоровью, причиняетъ вредъ моральнаго свойства: на площадкахъ для игръ чинится произволъ, несправедливость; дѣти и юноши пріучаются небрежно относиться ко благу, которое должно было бы имѣть для нихъ во время игры силу закона. При несоблюденіи правилъ игры уменьшается уваженіе къ личности, и произволъ входитъ въ привычку. Воспитательное значеніе игры падаетъ, и она теряетъ всякій смыслъ.

3) Футболъ требуетъ соблюденія извѣстныхъ санитарныхъ правилъ и нѣкотораго благоустройства поля игры: плохое поле (ямы, скользкость почвы) увеличиваетъ рискъ игры въ смыслѣ поврежденій тѣла и уменьшаетъ ея результаты.

4) Увлеченіе футболомъ и вызываемыя имъ эмоціи, какъ и при всякомъ спортѣ, неизбѣжны и въ извѣстныхъ границахъ желательны, такъ какъ увлеченіе и эмоціи типа пріятныхъ и сильныхъ возбужденій представляютъ необходимый элементъ всякаго спорта,—безъ нихъ спортъ превращается въ ремесло. Въ юношескомъ возрастѣ увлеченіе легко приводитъ человѣка за границы дозволеннаго и ставитъ его въ положеніе неустойчивое, когда извѣстныя нарушенія біологическихъ законовъ порождаютъ цѣлую цѣпь уклоненій въ функціяхъ организма, приводящихъ къ порокамъ развитія и разстройствамъ здоровья; поэтому *внѣ врачебнаго контроля такой спортъ стоять не можетъ.* Частыя нарушенія здоровья, подъ вліяніемъ неумѣренной и неправильной игры въ футболъ, вызываются на почвѣ полнаго отсутствія контроля. Несчастные случаи не составляютъ главныхъ опасностей безконтрольной игры. Дурное вліяніе на сердце, на ор-

ганы кровообращенія и на нервную систему представляютъ явленіе болѣе частое и болѣе грозное. Это вліяніе должно быть изучаемо съ большимъ вниманіемъ. Чрезмѣрное увлеченіе игрой должно приносить и другой вредъ—педагогическаго характера, а именно: кромѣ огрубѣнія нравовъ подъ вліяніемъ дурной организаціи футбола, у футболистовъ понижается интересъ къ другимъ физическимъ упражненіямъ. Страстное увлеченіе игрой можетъ легко отразиться на общей успѣшности въ умственныхъ занятіяхъ, чему имѣется не мало примѣровъ.

Главной основой всякаго спорта является тренировка.

Безъ должной тренировки всякій спортъ—безсмыслица, такъ какъ только систематической тренировкой достигается извѣстное усовершенствованіе въ футболѣ, это усовершенствованіе заключается въ разнообразныхъ качествахъ игрока, благодаря которымъ онъ можетъ быть полезнымъ въ общемъ дѣлѣ—борьбѣ состязающихся партій.

Благодаря правильной тренировкѣ, футболистъ пріобрѣтаетъ качества, составляющія преимущества человѣка съ хорошимъ физическимъ развитіемъ; при чемъ тренировка мышцъ и центральныхъ органовъ, координирующихъ движенія, равно какъ извѣстное воспитаніе воли составляютъ какъ бы одно неразрывное цѣлое.

Игра въ футболъ, по всѣмъ правиламъ, согласованная со строгой внутренней дисциплиной играющихъ, можетъ быть *доступна молодымъ людямъ, получившимъ уже довольно значительное физическое развитіе и достигшимъ, благодаря тренировкѣ, права на выступленія въ состязаніяхъ.*

Съ этого только момента футболъ получаетъ значеніе спортивныхъ упражненій состязательнаго характера.

Съ научно-педагогической точки зрѣнія интересъ къ состязанію долженъ быть свободенъ отъ всякихъ добавочныхъ внѣшнихъ импульсовъ, его чисто искусственно повышающихъ, напримѣръ, раздачи наградъ, всякаго рода поощреній и проч. Во всякомъ случаѣ учащіеся не должны

быть вовлекаемы въ эту игру съ этой цѣлью. Всякая общественная игра, практикуемая въ учебныхъ заведеніяхъ, не должна имѣть никакихъ другихъ побужденій къ ней, кромѣ интереса, вызываемаго *психо-физическими потребностями молодого развивающагося организма и стремленія къ усовершенствованію.* Всякое другое побужденіе излишне и вредно, такъ какъ насилуетъ тѣло и душу, ведя къ моральной порчѣ и принося вредъ здоровью.

Если футболъ въ своей окончательной формѣ, какъ спортивное упражненіе, довольно сложное и носящее нѣсколько опасный для молодого еще неокрѣпшаго организма состязательный характеръ, недопустимъ въ возрастѣ приблизительно до 16 лѣтъ, то допустима ли *подготовка къ этой игрѣ въ болѣе раннемъ возрастѣ?*

Для того, чтобы получить достаточную подготовку для игры въ футболъ по всѣмъ правиламъ искусства, необходимо: 1) научиться правильно дышать во время бѣга и при всѣхъ пріемахъ игры, требующихъ большого напряженія и выносливости, 2) нужно тренироваться въ быстромъ и продолжительномъ бѣгѣ, 3) нужно научиться наносить правильные удары по мячу ногами (носкомъ, боковой частью стопы, подъемомъ ея, пяткой, колѣномъ), а также удары по мячу остальной частью корпуса. Вотъ главныя требованія при подготовительной работѣ по изученію игры, къ этому слѣдуетъ прибавить основательное изученіе правилъ. Все это дается нескоро, и путь тренировки долгъ. Хорошіе результаты могутъ получиться при содѣйствіи хорошихъ инструкторовъ, считающихся съ индивидуальностью (сторона педагогическая). При футболѣ больше, можетъ быть, чѣмъ при какомъ-либо другомъ спортѣ, требуется врачебный контроль. Врачъ долженъ опредѣлять годность или негодность субъекта, собирающагося тренироваться, установить свое «veto», когда игра причиняетъ вредъ здоровью и обставить футболъ всѣми профилактическими предосторожностями.

Въ обстановкѣ школы футболъ допустимъ только въ старшихъ классахъ подъ условіемъ контроля врачей и подъ руководствомъ опытныхъ инструкторовъ. Внѣ этихъ условій игра причиняетъ въ большинствѣ случаевъ вредъ.

Что касается *младшаго и средняго возраста*, то о правильной игрѣ въ футболъ здѣсь не можетъ быть и рѣчи. Для нихъ игра эта допустима лишь при уменьшеніи размѣра поля, сокращеніи времени игры и облегченіи условій и правилъ игры соразмѣрно возрасту и физическимъ способностямъ.

Элементы игры: нанесеніе правильныхъ ударовъ по мячу, стремленіе загнать мячъ въ опредѣленное мѣсто, отбиваніе мяча отъ противниковъ и нѣкоторыя другія заданія упрощеной игры, могутъ быть допущены при условіи особаго тщательнаго надзора за играющими. Все это выполнимо при существованіи въ школахъ площадокъ для игръ, или особыхъ мѣстъ для футбола.

Въ большинствѣ школъ нѣтъ такихъ площадокъ и не имѣется надзора и руководителей во время упражненій въ футболъ, но это общій недостатокъ, рѣзко ощущаемый учащеюся молодежью при ея порывахъ ко всякой игрѣ и къ спорту.

Молодежь преодолѣваетъ эти препятствія, избирая ареной для игры городскія площади, дворы и всякое мѣсто, которое можно использовать съ этой цѣлью.

Д-ръ **В. В. Гориневскій.**

Материнство въ бельгійской литературѣ.

Если мы вспомнимъ французскаго художника прошлаго вѣка, Ари Шеффера, и его картину, изображающую святую Монику съ сыномъ Августиномъ, то мы получимъ въ нашемъ воображеніи чудесный и вѣрный образъ той любящей, забывающей о личной жизни и готовой жертвовать всѣмъ для своего ребенка матери, какую мы часто находимъ и въ бельгійской жизни, и въ бельгійской литературѣ. Святая Моника своей жизнью словно осуществила на дѣлѣ тотъ идеалъ, какой ставятъ себѣ многія бельгійскія женщины. Святая Моника своими страданіями обратила язычника-супруга въ вѣрующаго человѣка, невѣрнаго легкомысленнаго мужа—въ нѣжнаго товарища жизни; ей посчастливилось своимъ примѣромъ, мольбами и слезами вернуть къ Богу своего сына, Августина. И французскій художникъ прекрасно передалъ этотъ образъ святой матери, которая передъ смертью чувствуетъ, что задачу свою она исполнила и что теперь ей больше не зачѣмъ и не для кого жить.

Этотъ чудесный образъ святой Моники, въ бѣломъ покрывалѣ, съ блестящими глазами на картинѣ Ари Шеффера можетъ служить олицетвореніемъ лучшаго типа бельгійской женщины какъ фламандки, такъ и валлонки. И та, и другая не имѣетъ почти личной жизни, она является вѣрнымъ часовымъ въ семьѣ, она охраняетъ семейный

очагъ, представляя изъ себя и хозяйку въ домѣ, и жену, и подругу, и мать.

Если въ бельгійской жизни нерѣдко встрѣчается типъ женщины, жертвующей всѣмъ для мужа и дѣтей, не помнящей о себѣ, то въ бельгійской литературѣ можно указать на десятки подобныхъ материнскихъ образовъ. Намъ хотѣлось бы остановиться на самыхъ яркихъ. Что касается отрицательныхъ типовъ бельгійской женщины, то характеристика ихъ быть можетъ, составитъ предметъ нашей отдѣльной статьи.

Идея святого материнства и жертвы съ оттѣнкомъ глубокаго состраданія проходитъ красною нитью въ творчествѣ молодого бельгійскаго писателя, Жоржа Ранси (псевдонимъ Альбера Стассара, род. въ 1875 г.), редактора интереснаго журнала въ Бельгіи до войны («La Vie intellectuelle»), виднаго критика и романиста. Воспитанный на нашемъ Достоевскомъ, котораго онъ считаетъ своимъ учителемъ [1]), Ж. Ранси безъ всякаго подражанія русскому писателю внесъ въ свое творчество какую-то сострадательную нотку, какой-то оттѣнокъ, принятый считать за принадлежность сѣверныхъ литературъ. Въ его разсказахъ, отличающихся глубокой нѣжностью, несмотря на внѣшній реализмъ, бросается въ глаза этотъ несчастный образъ матери, словно распинаемой у семейнаго очага. Она была въ молодости красива, энергична, весела, она охотно и легко исполняла всякую тяжелую работу, съ какимъ-то благоговѣйнымъ волненіемъ устраивала этотъ знаменитый уютъ въ домѣ, чистила и убирала до прихода мужа, обмывала, обшивала дѣтей... но годы шли... у нея выяснился свой крестъ въ жизни: или пьяница - мужъ, или неудачныя дѣти,—и мы застаемъ ее уже постарѣвшей, поблекшей, почти ко всему равнодушной; на лицѣ ея нѣтъ уже прежняго румянца, ея глаза уже не бле-

---

[1]) Въ этомъ отношеніи очень характерно предисловіе, написанное имъ самимъ къ русскому переводу его разсказовъ (*Разсказы Совы*—из. „Польза“ Антика).

стятъ, какъ раньше, она почти автоматически продолжаетъ выполнять свою работу, ея силы часто ей измѣняютъ, ея энергія истекаетъ, и она можетъ только покорно терпѣть... Она узнала жизнь, и жизнь научила ее многому. И хотя она продолжаетъ все же любить своихъ домашнихъ, но непремѣнно съ оттѣнкомъ мучительной боли, быть можетъ, даже еще сильнѣе, чѣмъ въ молодости, но безъ надежды, безъ всякихъ иллюзій, такъ что иногда, не видя въ будущемъ ничего, кромѣ постоянныхъ жертвъ, она думаетъ о могилѣ, какъ о лучшемъ выходѣ изъ ея ежедневныхъ страданій.

Такова несчастная мать въ прекрасномъ разсказѣ Ранси *Невинный младенецъ*. Когда она выходила замужъ, двадцати лѣтъ, она поражала всѣхъ здоровьемъ, красотою, силою, она была полна добродушія и увѣрена въ себѣ, въ своихъ силахъ. Ея мужъ не уступалъ ей ни въ красотѣ, ни въ здоровьѣ, и они составляли самую красивую парочку, какую когда-либо видѣли въ деревнѣ. Нѣсколько лѣтъ все шло хорошо, но ужасная наслѣдственность алкоголизма сказалась у мужа; онъ сталъ пить, и пьяный билъ ее жестоко... И эта ужасная каторга въ ея жизни продолжалась около тридцати лѣтъ, когда она въ мукахъ, иногда на улицѣ рожала дѣтей, въ дикомъ ужасѣ встрѣчала каждый вечеръ возвращающагося пьянымъ мужа, прятала дѣтей, чтобы онъ побилъ только ее одну. А дѣти, кромѣ старшаго сына, добраго и безобиднаго, послѣ женитьбы поселившагося отдѣльно отъ матери, нисколько не радовали и не утѣшали ея.—Обѣ дочери причиняли ей много горя: одна была полуидіоткой, другая, по лѣни и легкомыслію, вела непристойный образъ жизни. Второй сынъ унаслѣдовалъ всю порочность отца и съ дѣтства былъ воромъ. «Всѣ несчастья поражали ее сразу! Она не думала, чтобы какая-нибудь женщина когда-либо страдала такъ сильно, какъ она. Съ теченіемъ времени она словно закалилась, сдѣлалась безчувственной. Ея лицо постоянно хранило выраженіе тупости и одурѣнія. Не-

смотря ни на что, какъ всѣ несчастныя существа, она питала въ глубинѣ души надежду и иллюзію, что все можетъ измѣниться къ лучшему,—день этотъ не наступалъ, а новыя страданія прибавлялись къ безконечнымъ старымъ».

Не менѣе несчастенъ и другой женскій образъ у Ранси въ разсказѣ *Охранительница*. Она рано осталась вдовой, когда мальчику было 8 лѣтъ, и, забывая о себѣ, о личной жизни, отдавала всю свою энергію, всѣ силы на тяжелую поденную работу на фермѣ, чтобы заработать себѣ и мальчику пропитаніе. Возвращаясь домой, одинокая вдова принималась за хозяйство у себя въ домикѣ, и такъ тянулись годы, безъ иллюзій, надежды, любви, уходили молодые годы вдовы, только съ сознаніемъ исполненнаго долга. Когда ея сынъ, наконецъ, кончаетъ среднюю школу и поступаетъ на желѣзную дорогу, она понимаетъ, что вырастила бездушнаго эгоиста, бѣлоручку, гордеца, съ презрѣніемъ относящагося къ несчастной матери, и вмѣсто радости, покоя, она получаетъ новыя муки и страданія. Сынъ словно стыдится ея, никуда не выходитъ съ нею, ни въ чемъ ей не помогаетъ дома, и если несчастная мать, выведенная изъ себя его холодностью, нѣжно и боязливо напоминаетъ ему, какія жертвы она приносила ради его образованія, онъ отвѣчаетъ, что лучше было бы ихъ не дѣлать, если впослѣдствіи упрекать его за нихъ. Когда этотъ тщеславный и упрямый желѣзнодорожный служащій задумываетъ жениться на самой завидной въ деревнѣ невѣстѣ, учительницѣ и дочери богатаго фермера, престарѣлая мать охвачена новыми сомнѣніями и думами. Какъ заживутъ молодые? Поселится ли ея сынъ на фермѣ у тестя? Будетъ ли она, мать, часто его видѣть? Что она будетъ дѣлать по вечерамъ въ своемъ одинокомъ домикѣ? И она понимаетъ, что пожертвовала своей жизнью непоправимо и сама приготовила себѣ такую печальную и одинокую старость! И несчастная мать проходитъ черезъ новыя жертвы. Сынъ женится, и она

почти его не видитъ; къ ней онъ не находитъ времени зайти, а если она, теряя свое самообладаніе, заглушая гордость и достоинство, приходитъ боязливо на богатую ферму, ей не предлагаютъ даже сѣсть. И родной матери, принесшей все въ жертву своему сыну, приходилось даже прятаться за заборомъ, ждать въ кустахъ, съ бьющимся сердцемъ и со слезами на глазахъ, когда пройдетъ мимо ея гордый и самодовольный сынъ, чтобы только взглянуть на него издали... Даже рожденіе внука не вноситъ перемѣны въ ихъ холодныя отношенія; мать остается такой же презираемой, отвергнутой, выброшенной за бортъ... Но тамъ, гдѣ мать бываетъ обижена и побѣждена эгоизмомъ, часто бабушка одерживаетъ побѣду, и тамъ, гдѣ матери не находится стула, бабушка возсѣдаетъ съ торжествомъ! Такъ случилось и въ судьбѣ несчастной женщины: внукъ удержалъ и устроилъ ее тамъ, гдѣ сынъ не находилъ ей мѣста. Внукъ заболѣваетъ очень серьезно, ему необходимъ чей-нибудь самоотверженный уходъ. Бабушка спасаетъ его отъ ужаснаго плеврита; безсонные ночи и дни, проведенные у изголовья больного внука, привязываютъ мальчика къ бабушкѣ и онъ не можетъ уже разстаться съ ней...

Но лучшимъ произведеніемъ Ж. Ранси является его извѣстный романъ *Бабушка*, гдѣ мы видимъ снова образъ несчастной матери и на этотъ разъ, и несчастной бабушки. Она тоже осталась вдовой, уже въ пожилыхъ годахъ, съ юной дочерью, которая обѣщаетъ никогда съ ней не разставаться, жить вмѣстѣ, работать вмѣстѣ и не терять мужества. Мать съ семи часовъ утра отправляется на тяжелую, поденную работу и спѣшитъ затѣмъ домой, полная безграничной любви къ своей дочери, Алинѣ, такъ какъ она одна притягиваетъ ее къ землѣ, помогаетъ существовать. Когда она возвращается домой, усталая и печальная, она словно перерождается, всѣ ея горести забываются, усталость проходитъ, потому что ея дочь здѣсь съ нею, такая нѣжная и красивая! Дочь ея—модистка,

и онѣ могли бы жить мирно, безъ страданій, если бы простой случай не нарушилъ этой идилліи. Какой-то служащій на желѣзной дорогѣ, Л. Стевенсъ, поселяется напротивъ ихъ дома, и сердце Алины сразу бьется и трепещетъ. Она влюблена, она наверху блаженства и уже не помнитъ своихъ клятвъ и обѣщаній,—она словно переродилась. Мать вспоминаетъ о годахъ своей любви, проведенныхъ съ покойнымъ мужемъ, и она уже готова заглушить въ своей душѣ всякое эгоистическое чувство: развѣ она лично имѣетъ какія-нибудь права на дочь? Что изъ того, если Алина выйдетъ замужъ, уѣдетъ отъ нея и она останется одна, безъ средствъ и поддержки? Не можетъ же дочь жертвовать своимъ счастьемъ ради матери? Борьбы въ душѣ матери почти совсѣмъ нѣтъ; святое материнство побѣждаетъ всѣ помыслы, личные или эгоистическіе, остаются только какія-то неясныя предчувствія. Правда, они скоро и оправдываются. Стевенсъ не желаетъ жить послѣ свадьбы въ ихъ старомъ домѣ, томъ домѣ, который былъ дорогъ матери уже потому, что въ немъ скончался ея мужъ. Старухѣ приходится согласиться переѣхать вмѣстѣ съ новобрачными въ красивую виллу, окруженную садомъ, но ей очень тяжело, хотя она и сознаетъ, что «домъ стариковъ приноситъ жертвы молодому поколѣнію». Но страданія ея только начинаются; прежде всего женихъ ея Алины не желаетъ, чтобы она присутствовала на ихъ свадьбѣ; несчастная мать понимаетъ, что ее изгоняютъ, какъ нищую, какъ чужую, изъ ихъ счастья, ей не позволяютъ принять участіе въ ихъ радости, и она, наканунѣ свадьбы, жаждетъ смерти, чтобы только не видѣть того, какъ ея родная дочь будетъ украдена, увезена изъ ея дома... Но ей приходится молчать, не выражать никакого протеста, а когда свадебная группа удаляется и ручка Алины, затянутая въ бѣлую перчатку, долго еще махаетъ ей, несчастной матери кажется, что вмѣстѣ съ этой ручкой удаляется и ея жизнь. Рожденіе внука вноситъ нѣкоторое успокоеніе въ ея из-

мученную душу; она выхаживаетъ мальчика, она научаетъ его говорить. Но новое горе разражается надъ головой старухи; мужъ Алины получаетъ давно желанный переводъ въ Брюссель. Старой матери такъ тяжело разстаться съ роднымъ городкомъ, порвать всѣ связи и привычки, но любовь къ внуку побѣждаетъ все: она слѣдуетъ за ними въ Брюссель, гдѣ чувствуетъ себя не на мѣстѣ. Ея дочь съ мужемъ заводятъ новыя знакомства и начинаютъ уже тяготиться матерью, которая имѣетъ слишкомъ провинціальный видъ; даже ея внукъ, обожавшій ее прежде, а теперь обратившійся въ жестокаго и злого мальчика, иногда смѣется надъ внѣшнимъ видомъ бабушки, ея пріемами, надъ ея морщинистыми руками и сгорбленной спиной. Для него бабушка въ Брюсселѣ представляется безобразной, дурно одѣтой родственницей, которая хотя его и не наказываетъ, но говоритъ скучныя вещи... Онъ понимаетъ, что папа ее ненавидитъ, мама ее стыдится, а всѣ знакомые смѣются надъ нею. Оскорбленная до глубины души, несчастная мать, не видя ни отъ кого поддержки и ободренія, соглашается отправиться въ свой родной городъ и поселиться тамъ въ богадѣльнѣ. Она съ большимъ мужествомъ прощается съ дочерью и ея семьей, желаетъ показаться даже веселой. «Не надо огорчаться, Алина,—говоритъ она, мнѣ—не въ чемъ прощать тебя. Ничто не измѣнится. Я становлюсь очень старой, и мнѣ хочется умереть на родинѣ. Вотъ и все. Я буду любить васъ всѣхъ тамъ, какъ любила и здѣсь. Вы будете часто навѣщать меня. Жюль будетъ писать мнѣ каждую недѣлю и лѣтомъ на каникулы пріѣдетъ ко мнѣ». Она высовывается наполовину изъ окна вагона, чтобы подольше смотрѣть на внука, который махалъ ей платкомъ.

Прошелъ цѣлый мѣсяцъ. Несчастная, опечаленная старуха находилась въ пріютѣ и словно старалась какъ можно скорѣе избавиться отъ жизни. Сначала она по ночамъ рыдала, звала къ себѣ дочь и внука, отказывалась принимать пищу, не отвѣчала на разспросы дру-

гихъ женщинъ, но постепенно она замкнулась въ себѣ, пряталась въ самый темный уголокъ сада и сидѣла тамъ, положивъ руки на колѣни, устремивъ взоры вдаль. Она ничего не дѣлала, не молилась, а только вспоминала свою жизнь.

«Она представляла себѣ внука во всѣ возрасты и каждый день словно возобновляла исторію ребенка. Вотъ, какъ онъ родился, и она въ первый разъ запеленала его, поднесла къ матери. Когда онъ покормился, она снова уложила его въ колыбельку. Ночью она вставала къ нему. Если мальчикъ бывалъ боленъ, она ухаживала за нимъ, давала ему лѣкарства. Она снова рисовала себѣ, какъ онъ началъ ходить, какъ она помогала ему, цѣловала его съ какимъ-то опьяненіемъ, когда онъ достигалъ своей цѣли и не падалъ. Всѣ малѣйшіе эпизоды этихъ счастливыхъ лѣтъ проходили въ ея воображеніи. Она не забыла ни одного».

Черезъ нѣсколько мѣсяцевъ она заболѣла и слегла. Въ бреду во время агоніи она видѣла внука и звала его къ себѣ; и въ минуту смерти, когда все ея тѣло уже холодѣло, и только сверкали одни глаза, устремленные на дверь, на порогѣ комнаты показались Алина съ сыномъ.

Какъ видно изъ этихъ трехъ примѣровъ въ творчествѣ Ж. Ранси, бельгійскій романистъ не гонялся за чѣмъ-нибудь экстраординарнымъ; онъ беретъ всегда банальную обстановку, самыхъ простыхъ людей, но въ ихъ глубокихъ переживаніяхъ блещетъ и сверкаетъ правдиво и искренно написанная тяжелая драма.

Оттѣнокъ состраданія къ простымъ страдающимъ душамъ мы находимъ и у другого бельгійскаго романиста, Гюберта Крэнса (родился въ 1862 г.), написавшаго нѣсколько книгъ, которыя если не дышатъ болѣзненной утонченностью, оригинальностью сюжета, то способны трогать до слезъ неподдѣльнымъ, искреннимъ страданіемъ простыхъ душъ. Г. Крэнсъ, работающій въ одиночествѣ и на чужбинѣ, съ какой-то чрезмѣрной скромностью, ти-

химъ упорствомъ изображаетъ очень простыя исторіи изъ жизни крестьянъ, сердца которыхъ бьются горячо и надѣлены глубокими переживаніями. Въ его творчествѣ, близкомъ по духу къ творчеству Ж. Ранси, мы находимъ также образы несчастныхъ, обездоленныхъ матерей. Въ трогательно написанной повѣсти *Душа дома* авторъ передаетъ судьбу трудолюбивой прислуги, уже старой дѣвушки, очень некрасивой и узнавшей только разъ въ жизни, что такое любовь, послѣ чего соблазнившій ее рабочій сейчасъ же покидаетъ ее, опечаленную и беременную. Обыкновенная исторія и банальный сюжетъ! А между тѣмъ авторъ сумѣлъ внести въ него столько нѣжности и искренности! Сначала бѣдную служанку охватываетъ состояніе какого-то отупѣнія; она работаетъ какъ автоматъ, двигается среди другихъ слугъ, какъ человѣкъ, которому все равно жить или умереть. Но послѣ родовъ она преображается: она испытываетъ сильную любовь къ ребенку, она сознаетъ, что теперь ей есть для кого жить и трудиться.

Она помѣщаетъ ребенка у знакомыхъ и начинаетъ работать съ еще большимъ усердіемъ, чтобы заработать какъ можно больше и со временемъ купить себѣ домикъ, гдѣ и зажить съ сыномъ. Она живетъ только надеждами на будущее. Послѣ того, какъ она скопила достаточно денегъ, и могла купить домикъ, а сынъ былъ уже совершеннолѣтнимъ, казалось, все ей улыбалось, они могли зажить счастливо и спокойно. Но страданія несчастной женщины только начинаются: сынъ оказался совсѣмъ не такимъ, какимъ она хотѣла бы его имѣть. Она ждала, что ихъ души сольются, но сынъ былъ холоденъ, рѣзокъ. Затѣмъ дурная наслѣдственность пьяницы-отца начинала сказываться въ немъ, и юноша иногда выпивалъ и часто дрался съ товарищами. Къ тому же сынъ былъ большой охотникъ до женскаго пола. Все это глубоко огорчало бѣдную мать, которая старалась сдѣлать ихъ домикъ уютнымъ и красивымъ, чтобы сыну нравилось въ немъ. Но

во время одной деревенской ярмарки ея сынъ, задѣтый заживо и оскорбленный тѣмъ, что нравившаяся ему дѣвушка предпочитаетъ его другому парню, напивается сильно пьянымъ и ночью, подсмотрѣвъ ласки и объятія своей симпатіи съ соперникомъ, онъ убиваетъ его... Когда онъ, взволнованный и потрясенный убійствомъ, прибѣгаетъ домой, онъ видитъ, что мать приготовила ему на столѣ ужинъ, оправила постель, не гасила даже огня; это проявленіе заботливости по сравненію съ тѣмъ, что онъ сейчасъ совершилъ, словно отрезвляетъ его, но уже поздно. Утромъ рано жандармы приходятъ за нимъ, и когда несчастная женщина понимаетъ, въ чемъ дѣло, она совершенно не владѣетъ собой.

«Антуанъ! сынъ мой!» кричала старая женщина безумнымъ голосомъ, бросаясь къ нему, обнимая его съ какимъ-то необыкновеннымъ остервенѣніемъ. «Антуанъ! мой сынъ!» повторяла она, не переставая цѣловать своими лихорадочными губами его холодное лицо. Пытались тихо отвести ее отъ сына. Но она сначала какъ будто и не замѣчала этого, но когда она почувствовала, что усилія становятся болѣе настойчивыми, она еще крѣпче прижалась къ тѣлу сына, продолжая рычать какъ безумная: «нѣтъ, нѣтъ!»

Но въ концѣ-концовъ она смирилась. Двое мужчинъ привели ее силою въ домъ; она опустилась въ свое старое кресло и оставалась такъ неподвижно, нагнувъ голову, скрестивъ руки на колѣняхъ; тихія слезы текли изъ ея красныхъ глазъ. Никто не могъ утѣшить это несчастное существо, которое просило у жизни такъ мало, и жизнь такъ жестоко обманула его. Иногда она вдругъ поднималась и направлялась къ двери, но люди останавливали ее; она продолжала плакать. Она понимала теперь, что вся жизнь ея разбита и что она работала въ теченіе долгихъ, мучительныхъ лѣтъ совершенно напрасно, и что, именно, въ то время, когда ей, наконецъ, улыбнулся давно заслуженный покой, надъ ней стряслось новое несчастье, на этотъ разъ непоправимое...

У Г. Крэнса есть еще прекрасный большой романъ, Le pain noir, гдѣ снова мы видимъ не менѣе несчастную мать и такого же неудачнаго сына, какъ и въ разсказѣ *Душа дома*. Этотъ избалованный, эгоистическій сынъ уѣхалъ изъ родительскаго дома въ Брюссель, существовалъ тамъ неизвѣстно чѣмъ, и отецъ, заплативъ однажды за него огромный долгъ, отказался навсегда отъ него, вырвалъ его изъ своего сердца. Но бѣдная мать... Развѣ у нея хватитъ когда-нибудь силъ проклясть своего ребенка; до конца дней она хранитъ къ нему такую же нѣжность, какъ будто онъ еще маленькій. Разумѣется, она мечтала для него о совсѣмъ другой жизни; она надѣялась, что онъ женится на хорошей дѣвушкѣ, которая могла бы сдѣлать его счастливымъ, привести сына на хорошій путь. Когда она получаетъ неожиданно изъ Брюсселя письмо отъ сына, звавшаго ее къ себѣ въ гости, ея радости нѣтъ конца; она постоянно перечитываетъ письмо, одновременно плачетъ и смѣется, она прижимаетъ къ груди его карточку и цѣлуетъ. Но ея мужъ не хочетъ и слышать о сынѣ, сначала не позволяетъ ей ѣхать къ сыну, но, видя ея печаль, разрѣшаетъ и даетъ денегъ на поѣздку. Радостная и довольная, она уѣзжаетъ къ сыну. Пріѣхавъ въ Брюссель, на вокзалѣ она бросается къ нему, цѣлуетъ нѣсколько разъ; они идутъ по городу, сынъ указываетъ ей главныя зданія, она крѣпко прижимается къ сыну, и она довольна, счастлива. Но радость ея слетаетъ, какъ только она узнаетъ отъ сына, что съ нимъ живетъ, какъ жена, совсѣмъ незнакомая для матери женщина; она боится за сына, и сердце ея сильно бьется, когда она входитъ въ домъ сына. Послѣ вторичной прогулки по городу, угощенія въ кабачкѣ сынъ рѣшаетъ поговорить съ матерью серьезно, попросить у нея денегъ, такъ какъ у него долги, и, если онъ не заплатитъ, ему грозитъ продажа мебели съ аукціона; но ни у матери, ни у отца нѣтъ денегъ, и несчастной старухѣ становится какъ-то совѣстно и тяжело. Она стыдливо взглядываетъ на жестокаго и грубаго сына и какъ-то не-

смѣло протягиваетъ ему двѣ монеты по 5 франковъ, которыя остались у нея отъ путешествія. Онъ съ презрѣніемъ кладетъ ихъ въ карманъ... На улицѣ она едва поспѣваетъ за сыномъ, который, не получивъ денегъ, грубо отправляетъ мать домой; на вокзалѣ онъ хотѣлъ даже скрыться отъ нея незамѣтно, но несчастная мать бросается цѣловать его и долго слѣдитъ за нимъ взоромъ, когда онъ уходитъ, и все надѣется, что онъ обернется, но тщетно...

Когда она возвращается домой, она груститъ и печалится, тихо плачетъ по ночамъ, наконецъ рѣшаетъ разстаться съ единственными драгоцѣнностями, которыя ей дороги по воспоминаніямъ, и посылаетъ сыну нѣсколько франковъ... но это не мѣняетъ дѣла—сынъ не даетъ больше о себѣ вѣсточки, а ея мужъ тоже горюетъ, доходитъ до отчаянія, видя свои разстроенныя дѣла. Несчастная старуха начинаетъ заговариваться, и хотя не упоминаетъ о сынѣ, но не перестаетъ думать о немъ и проситъ Бога, чтобы ей суждено было увидѣть его хоть разъ передъ смертью. Въ концѣ-концовъ она лишается разсудка: три недѣли она проводитъ еще въ родномъ домѣ, все время методически блуждаетъ по комнатѣ, высоко поднявъ голову. Но докторъ настаиваетъ на помѣщеніи ея въ лѣчебницу: ее увозятъ, обманывая, что она отправляется къ сыну. Черезъ нѣсколько мѣсяцевъ она умираетъ въ лѣчебницѣ, не узнавъ опечаленнаго мужа и все дожидаясь прихода сына...

Смерть несчастной матери отъ отчаянія, отъ разлуки съ любимымъ дѣтищемъ—очень распространенный мотивъ въ бельгійской литературѣ. Кромѣ Крэнса и Ранси, мы находимъ и другихъ романистовъ, занятыхъ изображеніемъ святого материнства. Гюбертъ Стирне, одинъ изъ видныхъ романистовъ, не разъ возвращался къ этой темѣ въ своихъ трогательныхъ разсказахъ; наиболѣе яркимъ изъ нихъ является разсказъ *Garite*,—несчастная мать, несущая покорно свой крестъ. Когда она выходила замужъ, подобно всѣмъ матерямъ въ творчествѣ Ранси и Крэнса, она по-

ражала всѣхъ своей красотой и здоровьемъ. Но мужъ покидаетъ ее,—и бѣдная Гаритъ, сначала сильно погоревавъ, принимается за тяжелую работу, чтобы воспитать сына. Но вотъ сынъ уже выросъ, служитъ на желѣзной дорогѣ,—и бѣдная мать могла бы вздохнуть свободно, какъ вдругъ сынъ пишетъ, что боленъ и возвращается къ ней; съ вокзала его несутъ на носилкахъ; она, увидѣвъ сына, блѣднѣетъ, шатается, что-то шепчетъ про себя, едва не падаетъ. «Затѣмъ она хочетъ поцѣловать его, но носилки такія низкія: она, какъ-то неловко наклонившись, падаетъ на больного сына, лицомъ къ лицу, и, не пытаясь подняться, горячо цѣлуетъ его нѣсколько разъ, пока ее не отнимаютъ отъ него... Шествіе двигается медленно по узкой улицѣ. Гаритъ держитъ за руку сына. Взоръ, который она не можетъ оторвать отъ сына, полонъ нѣжности, которую она питала къ нему, когда онъ, розовый младенецъ, лежалъ въ колыбели. И она не переставала повторять: «мой бѣдный, мой милый»... Она устраиваетъ его въ своей постели, усаживается возлѣ него, держа его руку, а другой рукой перебирая четки. Ей кажется даже, что опасность уже миновала, но несчастный сынъ возвращается домой, чтобы умереть дома, у матери... Отчаянію Гаритъ нѣтъ предѣла, и черезъ нѣкоторое время она сама уходитъ за сыномъ—ей не зачѣмъ жить, больше нѣтъ въ ея жизни жертвъ, и муки ея окончились...

Несчастная вдова, трепещущая за любимаго сына, хотя у нея есть и другія дѣти, забывающая о личной жизни, превосходно и трогательно передана въ разсказѣ извѣстнаго за предѣлами Бельгіи романиста Жоржа Экоута *Годенъ къ военной службѣ*. Францъ, привязавшій снова къ жизни бѣдную вдову, которая осталась послѣ счастливаго брака съ нѣсколькими маленькими дѣтьми, долженъ идти въ солдаты къ великому отчаянію матери. Она, какъ простая деревенская женщина, продѣлала все, что требовалось по суевѣрію: ходила въ знаменитую процессію Монтэгю, заказывала девятидневную службу въ церкви,

надѣла на него въ этотъ страшный день всѣ амулеты, которые должны были бы спасти его, но все было тщетно, — Францу пришлось идти въ солдаты. Разставаніе съ матерью было тяжелымъ; она провожала его до назначеннаго пункта, дорогой останавливалась передъ всѣми часовнями, падала на колѣни, молилась, затѣмъ обращалась къ сыну, цѣловала его и начинала рыдать. Вернувшись домой, она блуждала какъ потерянная; она словно забывала по утрамъ, что онъ уѣхалъ, и каждое утро, она, какъ и прежде, взбиралась на чердачокъ, гдѣ спалъ ея сынъ, смотрѣла на его одежду, оставленную на стулѣ, точно онъ сейчасъ долженъ встать и надѣть ее, затѣмъ она спускалась, разводила огонь, приготовляла кофе, нарѣзала куски хлѣба и ждала. — Но ничего не слышно! Пустота наверху дома становится очевидной, она вздрагиваетъ, шепчетъ: «Францъ! Францъ!» опускается на стулъ возлѣ очага, и слезы катятся вдоль ея морщинистыхъ щекъ...

По воскресеньямъ бѣдная мать навѣщаетъ сына,—они вмѣстѣ гуляютъ по городу. Но вотъ остается нѣсколько дней, часовъ, когда военная служба должна окончиться для Франца, и любимый сынъ долженъ вернуться домой. Послѣднее письмо приходитъ отъ него, завтра онъ вернется. Съ утра мать отправляется на чердакъ, приготовляетъ ему постель, его одежду плотника, и она высчитываетъ часы, минуты. А между тѣмъ Францу не суждено вернуться,—онъ погибаетъ тамъ, въ казармѣ, какъ жертва военной дисциплины, послѣ несчастной исторіи, во время которой онъ не снесъ оскорбленія. И мать ждетъ великое испытаніе, и неизвѣстно, выдержитъ ли она его...

Пожертвовать собой для ребенка, отдать свою жизнь за него не представляетъ никакого труда для подобныхъ матерей. Такова горячо любящая *мать* въ разсказѣ Вирреса, не менѣе извѣстнаго романиста Бельгіи изъ эпохи борьбы фламандцевъ съ якобинцами. Когда французскіе солдаты поймали мальчика и, онъ отказываясь назвать, гдѣ находятся «патріоты», готовъ, несмотря на юный

возрастъ, идти на разстрѣлъ, но не выдать своихъ, мать, отъ любви къ нему, ни о чемъ не помнитъ; она унижается передъ врагами, умоляетъ ихъ, она обращается въ измѣнницу, доноситъ о готовящейся имъ засадѣ, только бы спасти своего ребенка. Въ концѣ-концовъ, она умираетъ, подстрѣленная врагами, такъ и не успѣвъ спасти мальчика...

Не менѣе ея трагична и судьба другой матери въ разсказѣ Вирреса, которая никакъ не могла помириться съ смертью своей дѣвочки и ночью потихонько выкопала ее съ кладбищенской могилы, зарыла у себя, въ чемъ сознается мужу только передъ самой кончиной, въ рождественскій сочельникъ...

* * *

Если мы обратимся теперь къ аристократической средѣ въ бельгійскомъ романѣ, къ свѣтской жизни, мы найдемъ, на ряду съ нѣкоторыми легкомысленными типами матерей, словно оторванныхъ отъ родной почвы и ставшихъ скорѣе космополитками, цѣлый рядъ такихъ же несчастныхъ и опечаленныхъ матерей, которыя, если не принуждены работать въ потѣ лица и зарабатывать на воспитаніе своихъ дѣтей, все же лишаютъ себя счастья, радости и личной жизни ради своихъ дѣтей.

У Поля Андрэ, бельгійскаго романиста, занятаго въ своихъ произведеніяхъ вопросомъ о положеніи ребенка въ несчастномъ бракѣ, въ его книгѣ *Мужскія письма* мы видимъ мать, которая принуждена была въ свое время затаить оскорбленіе, ревность, когда узнала объ измѣнѣ мужа, ради своего мальчика. Когда же сынъ ея выросъ, онъ хочетъ жениться на дочери ея соперницы; для бѣдной матери показывается тяжелый вопросъ; если согласиться на бракъ сына, то необходимо встрѣтиться и даже породниться съ прежней возлюбленной мужа, если отказать сыну, то сдѣлать и его, и его избранницу несчастными. Бѣдная мать волнуется, колеблется, терзается,

страдаетъ, но рѣшаетъ принести себя въ жертву, лучше скорѣе унизить себя ради счастья другихъ, чѣмъ противопоставить непреклонный эгоизмъ всякому чувству прощенія...

Принести себя въ жертву сыну, думать только объ его воспитаніи, направлять его душу ко всему благородному и высокому и сознавать, что когда сынъ вырастетъ, то покинетъ ее,—вотъ задачи, которыя ставятъ себѣ несчастныя матери въ бельгійской литературѣ, большею частью покинутыя въ молодости своими мужьями. И если жизнь неожиданно посылаетъ имъ радость, и онѣ встрѣчаютъ человѣка, достойнаго ихъ и ихъ преданной любви, они не идутъ навстрѣчу, не ставятъ дѣтей уже въ новыя условія и, боясь перестать быть настоящими матерями, рвутъ свое счастье, личную жизнь и остаются несчастными навѣки. Святое материнство сильнѣе въ нихъ личнаго счастья!.. Такую глубокую любовь къ сыну и самопожертвованіе въ молодые годы мы видимъ въ чудесныхъ, трогательныхъ разсказахъ начинающей бельгійской писательницы, графини Ванъ-денъ-Стинъ. Въ разсказѣ *Ma chérie* мы находимъ благородную женщину, которая вышла замужъ въ семнадцать лѣтъ, изъ послушанія родителямъ, за пожившаго уже человѣка. Удовлетворивъ свою прихоть, онъ вскорѣ бросаетъ ее съ крошкой-сыномъ и никогда больше не возвращается.

Бѣдная мать, покинутая въ двадцать лѣтъ жена, сначала чувствуетъ себя столь одинокой, но природный умъ и горячая любовь къ сыну научаютъ ее идти по вѣрному пути, никогда не оглядываясь по сторонамъ. Она отдала сыну всю душу, всю способность любить, и сынъ обожаетъ ее, не можетъ совсѣмъ обходиться безъ нея,—мать необходима ему, какъ воздухъ, какъ свѣтъ и тепло! Когда мальчику исполняется 16 лѣтъ, мать встрѣчаетъ человѣка, который ее искренно полюбилъ и къ которому и она начинаетъ питать глубокое чувство. Но не слишкомъ ли поздно пришла къ ней эта любовь? развѣ она

можетъ научиться теперь быть счастливой послѣ столькихъ мукъ и страданій? Подъ вліяніемъ этого неожиданнаго событія въ ея жизни и подъ давленіемъ учителей мальчика, она рѣшаетъ, преслѣдуя педагогическія цѣли, отдать сына въ пансіонъ, чтобы пріучить его къ самостоятельности. Материнское чутье подсказываетъ ей, что изъ этого ничего не выйдетъ; такъ оно и происходитъ. Въ то время, какъ она питаетъ надежду выйти вновь замужъ, такъ какъ до нея доходитъ слухъ, что прежній мужъ ея скончался, ее зовутъ въ пансіонъ, потому что сынъ ея совершилъ недостойный поступокъ, лишившись вліянія матери. Она узнаетъ отъ священника, директора заведенія, что мужъ ея живъ; онъ говоритъ ей, что сынъ ея только подъ ея вліяніемъ можетъ сдѣлаться настоящимъ человѣкомъ. Священникъ предлагаетъ ей устроить ее по сосѣдству, у монахини, чтобы она имѣла возможность каждый день видѣть сына и нравственно вліять на него. Но для этого она должна отказаться отъ любви, такъ какъ и выйдти замужъ не имѣетъ права. Но мать еще молода, красива, она никогда въ жизни не знала настоящей любви, она вспоминаетъ раннее сиротство, несчастное замужество, оскорбленіе ея, какъ жены, тревоги матери. Она достаточно боролась и страдала! Неужели она, какъ другія женщины, не имѣетъ права на любовь, на свободу, на счастье? Наконецъ, она просто хочетъ жить! Сколько силъ и мужества она должна приготовить теперь, чтобы вырвать изъ души всякія мечты, надежды, и пойметъ ли, оцѣнитъ ли ея сынъ со временемъ то, что она для него сдѣлала? Но идея исполненія долга одерживаетъ верхъ и она добровольно разбиваетъ свою жизнь,— точно у нея двѣ жизни, точно ей когда-нибудь удастся еще зажить, какъ многія, счастливо и спокойно.

Въ другомъ разсказѣ талантливой писательницы *Jojo* мы видимъ тотъ же образъ самоотверженной матери; она тоже рано осталась вдовой, при живомъ мужѣ, и вся отдалась воспитанію сына. Но сынъ еще очень малъ, ему

только 5 лѣтъ, и въ тѣхъ сказочкахъ, которыя любимая мать придумываетъ для него, звучитъ меланхолическая нота, оттѣнокъ разбитой жизни. Она представляется бодрой, хотя тоскуетъ по покинувшемъ ее мужѣ. Она сознаетъ, что мальчикъ унаслѣдовалъ совсѣмъ иную натуру, чѣмъ у нея, что онъ многое получилъ отъ отца. И даже въ такой ранній возрастъ у мальчика уже чувствуется независимая, практическая и слишкомъ «мужская» душа. И несчастная мать понимаетъ, что жертвуетъ собою впустую, ощущаетъ съ необыкновенною мукою свою безпомощность въ мірѣ и семьѣ. Она давно перестала ждать возвращенія легкомысленнаго мужа, и она увѣрена, что когда ея не станетъ, мальчикъ прекрасно проживетъ и безъ нея, не даромъ ея душа такъ страдаетъ. Часто во время разсказовъ своему мальчику она кашляетъ сильно, и на ея губахъ показывается кровь.

Утонченность женской души чувствуется и въ женскихъ образахъ, которые рисовалъ Жоржъ Роденбахъ, одинъ изъ самыхъ извѣстныхъ писателей Бельгіи. Не гогоря уже о томъ, что въ его стихахъ можно найти всегда нѣжныя строки, посвященныя любимой матери, материнскимъ заботамъ, ожиданію ребенка и пр., у него есть чудесная повѣсть *Призваніе*, гдѣ психологія матери обрисована очень интересно; есть у него и разсказъ *Жизнь одного портрета*, въ которомъ говорится о страданіяхъ бабушки. Героиня разсказа рано осталась вдовой и такъ сильно страдала, что, если бъ не ея религіозность и не маленькая дѣвочка Клити, она могла бы покончить съ собой. Мать скоро начинаетъ страдать и изъ-за дочери, этой нѣжной и хрупкой Клити, которая въ 16 лѣтъ увлеклась пожилымъ офицеромъ и захотѣла выйти за него замужъ. Мать понимаетъ сейчасъ же, что офицеръ просто хочетъ поправить свои разстроенныя дѣла большимъ приданымъ дѣвочки; мать сознаетъ, что подобная партія сгубитъ ея юную дочь, но та такъ умоляетъ ее, не ѣстъ, не пьетъ, что мать соглашается на бракъ. Ея дѣвочка словно выкрадена изъ материнской нѣжности, и бѣдная

вдова чувствуетъ себя еще вдвойнѣ одинокой, словно бездѣтной. Благочестіе и на этотъ разъ спасаетъ ее,— она рѣшается поселиться въ Бегинажѣ, гдѣ, по правиламъ общины, она можетъ вести наполовину монашескій, наполовину свѣтскій образъ жизни. Исторія несчастнаго брака ея дочери была недолгой; мужъ оказался грубымъ и рѣзкимъ, и бѣдненькая Клити послѣ трехъ лѣтъ замужества умираетъ, оставивъ послѣ себя двухъ крошекъ. Отецъ не желаетъ возиться съ ними и неожиданно присылаетъ ихъ къ бабушкѣ въ Бегинажъ; монахиня, рѣшившая покончить съ мірской жизнью, принуждена опять вернуться въ свой покинутый родной домъ воспитывать тамъ внучатъ. Ея страданія приняли теперь особенную форму: она стала тревожиться, что не доживетъ до совершеннолѣтія этихъ дѣвочекъ, что умретъ раньше, чѣмъ онѣ смогутъ, получивъ ея большое состояніе, не давать ничего алчному отцу и быть свободными. Она взяла съ нихъ клятвенное обѣщаніе, что послѣ ея смерти они не вернутся къ отцу, который никогда не хотѣлъ знать ихъ. Бабушка вскорѣ угасаетъ въ какомъ-то возбужденномъ бредѣ, что дѣвочки стали, наконецъ, самостоятельными...

Большая повѣсть Жоржа Роденбаха *Призваніе* переноситъ насъ, какъ и предыдущій разсказъ, въ тотъ мертвый Брюгге, живописцемъ котораго былъ авторъ. Мы находимся въ старинномъ готическомъ жилищѣ, у печальной вдовы, г-жи Кадзанъ, лишившейся нѣжнаго супруга очень рано, послѣ полутора года счастливаго брака. Всю свою способность любить она перенесла на сына, Ганса. У нея, несмотря на молодость, красоту, нѣтъ личной жизни; она, какъ женщина, перестала существовать и хотя иногда она воспоминаетъ свою прежнюю страсть къ мужу, но душа ея словно задернута навѣки трауромъ, и она вся отдалась любви къ сыну. Вотъ почему она такъ мучительно относится къ тому, что Гансъ очень религіозенъ, что онъ рѣшаетъ сначала сдѣлаться мальчикомъ изъ хора въ коллежской церкви, затѣмъ хочетъ стать монахомъ. Мать сначала пытается бороться,

отказываетъ, пугается и огорчается, но набожность Ганса все растетъ. Для того, чтобы сдѣлаться мальчикомъ изъ хора, необходимо Гансу остричь волосы, и для любящей матери это уже цѣлая драма—впереди ее ждутъ однако бо̀льшія испытанія. Гансъ признается ей, что молится Богородицѣ усерднѣе потому, что она женщина, и хотя эти слова звучатъ наивно и безсознательно, но несчастная мать видитъ въ нихъ угрозу. Ахъ, она мечтала, что никогда не разстанется съ сыномъ! Она съ тревогой думаетъ о будущемъ... Прежде она утѣшала себя, что, воспитанный въ строгой вѣрѣ, Гансъ будетъ спасенъ отъ искушенія тѣла, отъ грѣха, отъ другихъ женщинъ... Теперь, послѣ окончанія коллежа, Гансъ рѣшается сдѣлаться монахомъ, и его рѣшеніе безповоротно. Чего еще Богъ требовалъ отъ нея? Это было равносильно извѣстію о смерти. Она должна снова остаться одинокой, никому ненужной, и она проситъ Ганса подождать два года, до его совершеннолѣтія. Теперь она негодуетъ на себя самое. Зачѣмъ она пріучала сына къ благочестію? Развѣ не она сама старалась развить въ немъ любовь къ Богу, чтобы отвратить его отъ другихъ женщинъ? Средство ея стало противъ нея самой. И какъ она не могла предугадать, предвидѣть всего этого. И мать хочетъ снова бороться, вернуть его къ жизни, научить жизни. Правда, это была снова ошибка матери — желаніе научить его дозволенному грѣху, привить ему любовь. Въ числѣ ея знакомыхъ была тихая дѣвушка, которая давно любила Ганса; пусть Гансъ женится на ней, и мать хоть отчасти сохранитъ его для себя, это все же лучше, чѣмъ если онъ поступитъ въ монастырь! Бракъ ихъ положилъ бы конецъ всякой тревогѣ. Но изъ этихъ стараній ничего не выходитъ. И несчастная мать полна тревоги. «Что станется съ ней, если Гансъ ее покинетъ? Она будетъ влачить жизнь, ища его во всѣхъ комнатахъ. Она будетъ находиться въ пустомъ домѣ, какъ если бы она блуждала среди развалинъ. Гансъ! Гансъ! Неужели для этого она родила его, воспитала, ласкала, забо-

тилась о немъ, пеленала въ тѣ ткани, которыя шили только ея пальцы? Теперь онъ хочетъ уѣхать, оставить ее одну. Быть одинокой! Развѣ не этого боятся умирающіе, и не въ этомъ ли состоитъ весь ужасъ могилы?»

Но демонъ искушенія изобрѣтателенъ, и на этотъ разъ онъ вторгнулся въ одинокую жизнь Ганса въ лицѣ поступившей къ нимъ новой горничной. Она пришла точно для того, чтобы принести несчастье Гансу. Урсула, правда, была очаровательна, съ чувственной натурой, и сама стремилась къ Гансу. Она употребляла всѣ пріемы, чтобы искусить молодого человѣка, и Гансъ начиналъ чувствовать точно какое-то волшебство надъ нимъ и не имѣлъ силъ противиться. Онъ приходилъ въ отчаяніе, хотѣлъ предохранить себя... но въ одинъ несчастный вечеръ онъ падаетъ. Мать скорѣе радуется этому, чѣмъ негодуетъ; она готова временно закрыть на это глаза, думая, что поцѣлуи и страсть являются единственными способами спасти его отъ монастыря, сохранить его для нея и у нея въ домѣ. Но Гансъ падаетъ только для того, чтобы подняться съ еще большею силою; онъ потерянъ теперь для Ордена, требующаго полной чистоты и дѣвственности, но онъ оказался сильнѣе искушенія, и черезъ нѣсколько дней онъ вполнѣ овладѣваетъ собой. Въ его душѣ тоска и угрызенія совѣсти, онъ потерянъ для монашества, но онъ не хочетъ и грѣха, онъ молитъ мать отказать Урсулѣ. И Гансъ остается жить съ матерью, не говоритъ больше о своемъ призваніи, ходитъ постоянно въ церковь, усердно молится, но то, что случилось съ нимъ, было непоправимо. Богъ не призывалъ его больше къ Себѣ. И бѣдная мать понимаетъ, что поступила эгоистично, что она допустила паденіе сына и сдѣлала его навѣки несчастнымъ. Онъ живетъ здѣсь, около нея, но такой одинокій, такой холодный, безъ всякой надежды и безъ всякихъ желаній! Развѣ не было бы лучше для матери сознавать его довольнымъ и счастливымъ тамъ, вдали отъ нея, въ монастырѣ, чѣмъ видѣть его здѣсь одинокимъ и печальнымъ?

Можно было бы указать еще на многіе женскіе образы

въ бельгійской литературѣ: на несчастную мать въ разсказѣ Ванъ-Зипа, которая все еще ждетъ убѣжавшую дочь послѣ многихъ, долгихъ лѣтъ и приготовляетъ ей каждый день постель и одежду; (*Tetta*) на молодую мать, которая послѣ капризовъ и эгоизма становится чудесной матерью, готовой на всѣ жертвы (*La Révélation* — Ванъ Зипа); на бѣдненькую, покинутую мать, которая смотритъ изъ окна, какъ движется похоронная процессія съ ея умершимъ ребенкомъ и какъ уноситъ она съ собой всѣ ея надежды, мечты (*Maison flamande* Ванъ де Виле) и пр., и пр. И всѣ онѣ страдаютъ, точно святое материнство является Голгоѳою для ихъ жизненнаго пути, точно въ этомъ святомъ чувствѣ матери нѣтъ никогда ни радости, ни счастья. Но, можетъ быть, радость встрѣчается такъ рѣдко и кажется такой ничтожной по сравненію съ тѣмъ, что приходится терпѣть, иногда по доброй волѣ, этимъ мученицамъ-матерямъ. И несмотря на это, ни одна изъ нихъ, можно быть въ этомъ увѣреннымъ, не откажется отъ материнства, и не только раньше, когда въ Бельгіи все было спокойно, когда дорогіе ихъ сердцамъ сыновья и внуки весело работали въ поляхъ и садахъ, но и теперь, когда несчастныя бельгійскія женщины, лишившись уютныхъ и милыхъ домашнихъ очаговъ, теряютъ своихъ любимцевъ подъ черными крестами или же когда бельгійскія матери и бабушки съ крошечными дѣтьми на рукахъ посылались впереди нѣмецкихъ полчищъ для разстрѣла своими же родными. Все измѣнилось въ странѣ, богатые и бѣдные сравнялись, и надъ лачужками, и дворцами одинаково вѣетъ траурный флагъ; бѣдныя бельгійки страдаютъ за своихъ сыновей, мужей и внуковъ, и въ ихъ сердцахъ теплится искра надежды, благодаря небольшой, но вѣрной рѣкѣ Изеру, которая спасаетъ въ теченіе столькихъ мѣсяцевъ кусочекъ родной земли, незанятой еще нѣмцами, и героя-короля... Дай Богъ, чтобы эта надежда бельгійскихъ женщинъ осуществилась!

Марія Веселовская.

Критика и библіографія.

С. А. Ананьинъ *„Интересъ по ученію современной психологіи и педагогики“. Кіевъ, 1915 г. Стр. 500. Ц. 1 р. 50 к.*

Объемистая книга С. А. Ананьина, представляющая, судя по ея внѣшней формѣ, диссертацію автора, трактуетъ чрезвычайно важный вопросъ объ интересѣ, какъ это понятіе освѣщается въ современной психологіи и педагогикѣ. Этой задачей предопредѣлился и весь ходъ изслѣдованія автора: давъ коротенькій историческій обзоръ, онъ переходитъ къ изложенію и обстоятельному анализу крупныхъ психологическихъ и педагогическихъ теченій современности и выявляетъ шагъ за шагомъ калейдоскопическое разнообразіе взглядовъ на психологическую и педагогическую сущность интереса. Очень много вниманія авторъ удѣлилъ школѣ Гербарта и ея интеллектуализму, которому онъ справедливо не сочувствуетъ. Далѣе излагается эмоціональное направленіе, усматривающее въ интересѣ особаго вида чувство; въ этихъ главахъ излагаются взгляды Остермана, Ерузалема, Липпса и Паульсена. Подъ заглавіемъ „волюнтаристическое направленіе“ проанализированы взгляды Вальземана, Вильмана, Аккермана, Наторпа и Каптерева. Многочисленная группа авторовъ, также преимущественно нѣмецкихъ, подведена подъ рубрику „теорій многообразной, многосторонней природы интереса“. Наконецъ, въ послѣднюю группу психо-біологическихъ теорій интереса относятся Клапаредъ, Ликье и Джемсъ. Изслѣдованіе завершается коротенькой главой о дѣтскихъ интересахъ и подведеніемъ итоговъ,—указаніемъ на тѣ выводы, къ кото-

рымъ привелъ автора его обширный трудъ. Книга содержитъ большое количество ссылокъ на литературу, какъ этого требуетъ отъ диссертацій установившаяся традиція.

Подробный разборъ труда г. Ананьина не входитъ въ задачи нашего общаго отзыва. Книга эта, какъ бы мы ни отнеслись къ ея выводамъ и построенію, добытымъ тщательной работой, должна разсматриваться какъ отрадное явленіе въ нашей психологической и педагогической литературѣ, крайне бѣдной спеціальными изслѣдованіями. Мы позволимъ себѣ указать только на конечный итогъ автора, съ которымъ мы согласиться не можемъ. Г. Ананьинъ пришелъ на почвѣ обзора различныхъ теченій къ выводу, что понятіе интереса крайне сложно и спорно и объясняется сплошь и рядомъ прямо противоположно. Причину этой научной неурядицы онъ видитъ въ томъ, что это понятіе совершенно напрасно вошло въ психологію и педагогику, такъ какъ нѣтъ такого особаго психическаго феномена, который бы нужно было назвать особымъ терминомъ. „Надо,—говоритъ онъ,—перестать считать интересъ за особое опредѣленное психическое состояніе, перестать отыскивать такое состояніе, которое одно могло бы называться интересомъ, и самый терминъ интересъ, какъ ненаучный,.. устранить изъ психологической терминологіи". Въ педагогикѣ авторъ считаетъ возможнымъ замѣнить понятіе интереса терминомъ чувство.

Прежде всего спорность и сложность вопроса не даетъ повода къ его устраненію. Хотя авторъ и попытался это сдѣлать, но ему совершенно не удалось опровергнуть аргументъ, что въ такомъ спорномъ и сложномъ положеніи находится рядъ другихъ факторовъ психической жизни, которымъ авторъ, конечно, не откажетъ въ особомъ мѣстѣ въ психологіи. Такая спорность и сложность присуща и мышленію, и апперцепціи, и волѣ; и они не являются простыми психологическими явленіями. Эта спорность и сложность увеличивается тѣмъ болѣе, чѣмъ больше мы признаемъ, что построеніе психической жизни и психологической картины ея изъ простѣйшихъ особыхъ элементовъ неосуществимая и

ложная задача. Интересъ есть важное особое *жизненное* явленіе и уже по одному этому нуждается въ тщательномъ психологическомъ изученіи, какъ особое явленіе. Это особенно важно отмѣтить съ точки зрѣнія педагогики, точка зрѣнія которой не совпадаетъ съ психологической. Для нея особенно важно разобраться въ этомъ понятіи, такъ какъ замѣна его ссылкой на чувство представляется намъ совершенно неудовлетворительной. Педагогика особенно заинтересована въ обстоятельномъ изученіи этого явленія во всей его *живой* полнотѣ, а не въ мнимо-психологическомъ, атомизированномъ видѣ. Автору въ общемъ хорошо удалось показать сложность вопроса, но онъ кончилъ устраненіемъ проблемы, вмѣсто того чтобы объяснить ее. Этого, можетъ-быть, не было бы, если бы авторъ не увлекся обзоромъ и анализомъ чужихъ ученій, а выдвинулъ бы въ центръ свой взглядъ. Въ дѣйствительности же авторъ изложилъ свой взглядъ только въ выводахъ. Тотъ же итогъ получился бы, если бы авторъ пошелъ не отъ психологіи къ педагогикѣ, а взялъ бы исходнымъ пунктомъ ту фактически крупную роль, какую играетъ понятіе интереса въ жизни и въ педагогикѣ. Тогда это понятіе предстало бы передъ нимъ во всей его живой полнотѣ, и это повело бы черезъ педагогику къ болѣе справедливой оцѣнкѣ этого понятія въ психологіи. Свести всю психологію только на „особыя" явленія нельзя уже потому, что всѣ психологическія явленія, какъ бы они сложны ни были, выступаютъ въ конечномъ счетѣ какъ единства, не допускающія въ дѣйствительности разложенія. Важное значеніе интереса, какъ проблемы, подчеркивается его связью съ волей и чувствомъ,—это то, что правильно подчеркнулъ Гербартъ. Приходится отмѣтить, какъ крупный недочетъ съ педагогической точки зрѣнія, то, что авторъ удѣлилъ такъ мало вниманія дѣтскимъ интересамъ. Отсюда онъ могъ бы освѣтить многое въ психологіи и дать много интереснаго въ педагогикѣ.

Этимъ мы не хотимъ умалить достоинства труда г. Ананьина. Въ немъ чувствуется много живого отношенія къ своей темѣ.

Книга написана легко, читается съ интересомъ, очень доступна по цѣнѣ. Она особенно заслуживаетъ вниманія, какъ спеціальная работа, которыми мы очень бѣдны, и, надо надѣяться, найдетъ своихъ читателей.

М. М. Рубинштейнъ.

Педагогическія воззрѣнія Платона и Аристотеля, пер. **С. В. Меликовой** *и проф.* **С. А. Жебелева,** *подъ ред. и со вступительной статьей проф.* **Ѳ. Ф. Зѣлинскаго,** *изд. газеты „Школа и Жизнь". Петр., 1916 г., стр. XXIX + 102.*

Редакціи газеты „Школа и Жизнь" пришла счастливая мысль—издать на русскомъ языкѣ переводъ педагогическихъ работъ двухъ великихъ мыслителей древности, Платона и Аристотеля. Задача эта была далеко не изъ легкихъ, потому что оба они развили свои педагогическіе взгляды не въ отдѣльномъ спеціальномъ трудѣ, а въ сочиненіяхъ, трактующихъ иные вопросы. Много интереснаго оказалось разсѣяннымъ въ видѣ отдѣльныхъ отрывковъ и замѣчаній по различнымъ сочиненіямъ. До сихъ поръ русскому читателю, не владѣющему греческимъ языкомъ и силами самостоятельно разбираться съ философскими трудами, приходилось довольствоваться общими изложеніями педагогическихъ взглядовъ Платона и Аристотеля, которыя давали только слабое представленіе о глубокомъ содержаніи ихъ ученія. А между тѣмъ необходимость познакомиться съ ними по ихъ собственному изложенію чувствовалась тѣмъ болѣе настоятельно, что Платонъ и Аристотель—и въ особенности Платонъ—дали въ существенныхъ чертахъ ясную постановку тѣхъ задачъ, которыя должна была осуществить исторія педагогики. Вчитываясь и вдумываясь въ нихъ, читатель почувствуетъ огромное удивленіе передъ той глубиной и прозорливостью, съ какой они въ сѣдой старинѣ поставили наиболѣе существенные вопросы педагогики. Здѣсь какъ нельзя лучше можно уяснить себѣ, что исторія учитъ и что стоитъ углубиться въ нее, чтобы посравнить ее съ тѣмъ, чему мы учимъ теперь и какъ

далеко мы ушли впередъ. Сочиненія Платона имѣются у насъ въ тяжеловѣсномъ и иногда просто непонятномъ переводѣ Карпова, ставшемъ притомъ рѣдкостью. Нѣкоторые ранніе діалоги Платона даны въ хорошемъ переводѣ Вл. Соловьева и кн. С. Н. Трубецкого, но въ нихъ нѣтъ самаго главнаго съ педагогической точки зрѣнія. Изъ сочиненій Аристотеля, особенно важныхъ въ педагогическомъ отношеніи, переведены на русскій языкъ оба — „Этика" въ переводѣ проф. Радлова и „Политика" въ переводѣ Скворцова и недавно въ хорошемъ переводѣ проф. С. А. Жебелева. Теперь избранныя главы, трактующія педагогику, даны въ отдѣльной книжкѣ и становятся доступными рядовому читателю. Мы искренно привѣтствуемъ это изданіе и желаемъ ему широкаго заслуженнаго распространенія, тѣмъ болѣе, что всѣ отрывки даны въ общемъ въ хорошемъ переводѣ, написанномъ доступнымъ языкомъ.

Но мы все-таки вынуждены отмѣтить нѣкоторые недочеты въ надеждѣ, что при повторномъ изданіи они будутъ по возможности устранены. Эти недочеты на нашъ взглядъ объясняются тѣмъ, что подборъ главъ и отдѣльныхъ мѣстъ дѣлалъ спеціалистъ-филологъ, между тѣмъ какъ здѣсь нуженъ и филологъ, и спеціалистъ по исторіи педагогическихъ идей. Отсюда и вытекаютъ слабыя стороны изданія, о которыхъ приходится особенно пожалѣть, такъ какъ изданіе очень своевременно и въ остальныхъ отношеніяхъ выполнено компетентными редакторомъ и переводчиками. Проф. Зѣлинскій, извѣстный ученый, далъ вводную статью, сравнительно обширную (29 стр.), но опустилъ изъ виду нѣкоторыя стороны, которыя важно было бы отмѣтить не только съ исторической, но и съ современной точки зрѣнія: на фонѣ современныхъ споровъ объ органѣ воспитанія очень важно было подчеркнуть въ Платонѣ радикальнаго сторонника общественнаго воспитанія, указать на то, что педагогическое ученіе и ученіе о государствѣ у него неразрывны; важно было отмѣтить глубоко-поучительную связь съ философіей, выясненіе цѣлей педагогики; крайне интересно было бы отмѣтить идею

не только философскаго, но и психологическаго фундамента въ педагогикѣ Платова; слѣдовало упомянуть идею открытой лѣстницы образованія, идею дошкольнаго воспитанія и т. д. Совершенно недостаточно введеніе въ педагогику Аристотеля, которому редакторъ удѣлилъ только двѣ странички изъ 29. Уже это количественное соотношеніе показываетъ, что авторъ не дооцѣнилъ педагогику Аристотеля. Приходится очень пожалѣть также, что введеніе не выяснило читателю сопоставленія теорій Платона и Аристотеля, какъ идеалистической и реалистической педагогики, не говоря уже объ ихъ философскомъ міросозерцаніи. Было бы, можетъ быть, вообще правильнѣе изложить во введеніи общія основы ихъ философіи, безъ которыхъ ихъ педагогическія теоріи висятъ въ воздухѣ, указать на ихъ историческое вліяніе, а объ ихъ педагогическихъ взглядахъ предоставить читателю судить по собственнымъ рѣчамъ мыслителей.

Отсутствіемъ сотрудничества спеціалиста по исторіи педагогики, вѣроятно, объясняется и досадная неполнота въ подборѣ отрывковъ. Проф. Зѣлинскій ограничился выборками изъ „Государства", и „Законовъ" Платона. Конечно, тамъ дано наиболѣе существенное, но было бы несправедливо игнорировать то, что мы находимъ у Платона въ другихъ его работахъ. Интересныя отдѣльныя мѣста встрѣчаются у Платона, наприм., въ діалогѣ Лахетъ, въ „Апологіи" Сократа, гдѣ рѣчь идетъ о религіозномъ воспитаніи и учительствѣ, въ Протагорѣ, гдѣ высказываются мысли о значеніи воспитанія души, о значеніи воспитанія въ Эвтидемѣ и т. д. Мы въ этомъ отношеніи поразительно невыгодно отличаемся отъ Запада: разъ уже предпринято было такое идейно необычайно важное изданіе, его слѣдовало выполнить съ тщательной полнотой, какъ это подобаетъ такому педагогическому сокровищу, какъ Платонъ, этой вѣчной педагогической цѣнности. Но редакція не только игнорировала всѣ діалоги, но допустила неполноту и въ переводѣ отдѣльныхъ мѣстъ и изъ „Государства" и „Законовъ". Мы считаемъ большимъ недочетомъ, напримѣръ, пропускъ мѣста изъ пятой книги

(457D—458), гдѣ рѣчь идетъ объ общности женъ и дѣтей,— это очень важное мѣсто для характеристики общественнической черты въ педагогикѣ Платона. Параграфъ 459 помѣченъ въ книгѣ ошибочно вмѣсто начала 457. Мы очень жалѣемъ, что изъ пятой книги не были включены параграфы 459D—461, трактующіе очень интересный вопросъ объ условіяхъ здороваго дѣторожденія и кормленія дѣтей. Изъ шестой книги не вошли въ переводъ параграфъ 486CD, гдѣ рѣчь идетъ о проблемѣ одаренности, и 491DE, гдѣ поднятъ вопросъ о соотвѣтствіи цѣли и метода воспитанія дарованію индивида. Седьмая книга въ текстѣ ошибочно помѣчена восьмой. Напрасно исключено начало VIII кн., гдѣ дается обзоръ основъ воспитанія, и особенно жаль, что редакція пренебрегала IX кн., очень интересной, какъ платоновское ученіе о характерѣ, богатой глубокими мыслями. Ту же самую досадную неполноту нужно отмѣтить и въ отношеніи „Законовъ“ Платона.

При такихъ условіяхъ естественно, что Аристотель также данъ въ неоправданно сокращенной формѣ. Не говоря уже о той неполнотѣ, которая господствуетъ въ отборѣ отрывковъ изъ его „Политики“, мы совершенно не понимаемъ, почему оказалась цѣликомъ въ сторонѣ его „Этика“, когда тамъ имѣются отдѣльныя мѣста, съ педагогической точки зрѣнія не менѣе важныя, чѣмъ идеи „Политики“. Такихъ мѣстъ въ его „Этикѣ“ можно привести много. Укажемъ для примѣра на VIII кн., гдѣ рѣчь идетъ о понятіи и условіяхъ здоровой семьи; особенно интересно въ этой книгѣ то мѣсто, гдѣ Аристотель трактуетъ съ глубокой жизненной мудростью вопросъ объ „отцахъ и дѣтяхъ“, но обижена не только эта книга, но и вообще вся „Этика“ Стагирита.

Въ общемъ итогѣ мы еще разъ подчеркиваемъ самое изданіе, какъ очень интересную и положительную новинку, но не можемъ не пожалѣть, что у насъ слишкомъ часто дѣло дѣлается только наполовину. Особенно тяжело это, когда рѣчь идетъ о такихъ корифеяхъ, какъ Платонъ и Аристотель. Будемъ надѣяться, что въ слѣдующемъ изданіи досадная неполнота исчезнетъ.

М. М. Рубинштейнъ.

Д-ръ Георгъ Кершенштейнеръ. *Развитіе художественнаго творчества ребенка. Съ предисловіями проф. К. Лампрехта, прив.-доц. А. Н. Бернштейна и Г. Кершенштейнера (спеціально для русскаго перевода). Пер. съ нѣмецкаго и редакція С. А. Левитина. М. XXVIII + 214 стр. Цѣна 2 р. 75 коп. Изд. Т-ва И. Д. Сытина.*

Еще до войны былъ предпринятъ переводъ этого фундаментальнаго труда мюнхенскаго школьнаго реформатора, и очень жаль, что война, прервавшая наши сношенія съ Германіей, помѣшала издать его въ полномъ видѣ. Могла появиться лишь первая его часть, гдѣ изучены способности дѣтей при изображеніи ими человѣка, животныхъ и растеній. Читатель можетъ узнать здѣсь, какъ ставились сами опыты и какія результаты въ указанныхъ областяхъ ими были получены. Второй томъ еще болѣе важенъ для практической постановки рисованія въ школахъ и для уясненія вопросовъ, какъ дѣти разныхъ возрастовъ воспроизводятъ пространственныя соотношенія, каковы ихъ интересы въ области орнамента и декоративнаго творчества. Это изслѣдованіе имѣетъ смыслъ въ своей цѣльности, почему въ свое время должно быть завершено и русское изданіе.

Трудъ К-ра появился еще въ 1905 году и тогда же вызвалъ большой интересъ и критику и въ нашей педагогической литературѣ. Глубоко неудовлетворенный постановкой рисованія въ современныхъ ему школахъ, авторъ, при участіи многихъ сотрудниковъ, въ самомъ началѣ новаго вѣка предпринялъ рядъ обширныхъ опытовъ въ начальныхъ мюнхенскихъ школахъ. Дѣти должны были нарисовать *по памяти* своего отца, мать, себя самихъ, лошадь съ всадникомъ, собаку, кошку, стулъ, церковь и вагонъ трамвая; *съ натуры* они рисовали своего товарища въ различныхъ позахъ: одинъ разъ сидя и въ профиль, другой—стоя, съ лицомъ, обращеннымъ то влѣво, то вправо, то къ классу, то съ раскрытымъ зонтикомъ на плечѣ, то съ ранцемъ подъ мышкой, рисовали также стулъ, скрипку, кувшинъ. Для изслѣдованія способности дѣтей изображать по памяти *движеніе, дѣйствіе* и *про-*

странство имъ было предложено нарисовать „игру въ снѣжки". Чистая фантазія дѣтей, а также и вліяніе общераспространенныхъ рисунковъ могли сказаться при изображеніи *ангела*. Наконецъ, для уясненія вопроса, какъ дѣти относятся къ орнаменту, имъ было предложено по собственному вкусу разукрасить листы съ отпечатанными на нихъ изображеніемъ яйца, тарелки и книги. Такіе же опыты были повторены и въ нѣкоторыхъ дѣтскихъ садахъ, въ одномъ учебномъ заведеніи для идіотовъ, а также въ деревенской школѣ Оберамерсгау, гдѣ жители занимаются преимущественно кустарнымъ промысломъ—рѣзьбой по дереву. Получился весьма обширный матеріалъ, собранный въ теченіе пяти лѣтъ среди болѣе 35 тысячъ дѣтей въ возрастѣ 6—15 лѣтъ, давшихъ до полумилліона своеобразныхъ рисунковъ.

Глубокій интересъ вызвали эти опыты среди самихъ дѣтей—такъ они шли въ разрѣзъ съ шаблонными пріемами обученія. Здѣсь же свободнѣе могла проявиться ихъ личность. „Всѣ дѣти, почти безъ исключенія,—утверждаетъ авторъ,—съ особенной радостью выполняли заданія, нигдѣ не встрѣчалось никакихъ затрудненій, и въ теченіе нѣсколькихъ недѣль послѣ этого дѣти съ небывалымъ усердіемъ занимались рисованіемъ въ школѣ и дома". Восхищенъ былъ К-ръ, когда ему впослѣдствіи пришлось изучать и систематизировать эти продукты неприхотливаго дѣтскаго творчества: „Когда въ длинныя зимнія ночи мнѣ приходилось сидѣть надъ грудами дѣтскихъ рисунковъ, оцѣнивая, сравнивая и изслѣдуя десятки и сотни тысячъ ихъ, я почти не чувствовалъ тягости труда,—наоборотъ, я испытывалъ огромное наслажденіе. Мнѣ казалось, будто я путешествую въ новой, невѣдомой доселѣ странѣ, полной безчисленныхъ красотъ, въ странѣ счастливыхъ дѣтей, которыя со всей прелестью и обаяніемъ ихъ неподдѣльной натуры даютъ все, чѣмъ природа ихъ наградила". Съ особымъ вниманіемъ изучались имъ рисунки талантливыхъ дѣтей, при чемъ изслѣдователь хотѣлъ ближе присмотрѣться къ ихъ личности, предлагая для нихъ аналогичные повторные опыты.

Намъ нечего теперь пересматривать итоги этихъ опытовъ. Мало изслѣдованная въ то время „страна“ продолжала привлекать вниманіе психологовъ и педагоговъ. Основные выводы К-ра подлежали и еще подлежатъ дальнѣйшей провѣркѣ. Но начало было положено — эти массовые опыты вскрыли много цѣннаго въ дѣтской психикѣ, въ ея изобразительномъ отношеніи къ реальному міру. Параллельно съ такимъ массовымъ, групповымъ изученіемъ продуктовъ дѣтскаго творчества, примѣнялись иные методы его изслѣдованія, обѣщающіе не менѣе плодотворные результаты. Коллективный методъ собиранія рисунковъ и другихъ продуктовъ дѣтскаго творчества не даетъ намъ возможности ближе изучить индивидуальность самого начинающаго художника, прослѣдить естественную *эволюцію* творчества въ связи съ тѣми или иными вліяніями. И, быть можетъ, для уясненія психологіи дѣтскаго творчества, какъ своеобразнаго процесса, болѣе важно не столько собрать массу рисунковъ дѣтей, личность которыхъ все же остается мало изученной, сколько сохранять рисунки даннаго ребенка и при этомъ изучать ближе его жизнь, его склонности, его душевную эволюцію. Работы въ этомъ направленіи еще только начинаются, но самая постановка ихъ глубоко поучительна; таковы работы Штерна, Дикса, Бехтерева и др. [1]). Но это уже вопросъ иного метода.

Русское изданіе первой части труда д-ра К-ра по своему изяществу и самому воспроизведенію многочисленныхъ рисунковъ вполнѣ соотвѣтствуетъ оригиналу. Слѣдуетъ отмѣтить и сравнительно невысокую цѣну за подобное изданіе.

Въ предисловіи къ русскому переводу мюнхенскій педагогъ совѣтуетъ намъ больше цѣнить и беречь наше своеобразное народное искусство. Стоитъ привести его подлинныя слова: „Современная промышленность въ Западной Европѣ, въ своей погонѣ за наживой, уже успѣла порядочно извра-

---

[1]) Анализу ихъ посвящена наша статья „Біографическій методъ въ изученіи дѣтскаго рисунка“ (*Вѣстн.-Восп. 1913 г., январь*).

тить эстетическій вкусъ потребителя въ области украшенія одежды, жилищъ и обстановки, такъ что требуется долгая, упорная творческая работа школъ, чтобы исправить то, что испортила промышленная спекуляція. Такой молодой народъ, какъ русскій, можетъ предохранить себя отъ этого зла, если онъ заблаговременно позаботится о томъ, чтобы при посредствѣ школы сохранить народу его культурно-эстетическія сокровища тамъ, гдѣ народъ ими обладаетъ, и чтобы тамъ, гдѣ онъ ими еще не обладаетъ, создавать ихъ соотвѣтствующей реформой преподаванія рисованія, внося въ творческій трудъ народа побольше художественнаго вкуса и изящества".

Пожелаемъ же, чтобы этотъ трудъ К-ра, теперь доступный для многихъ, усилилъ нашъ интересъ къ изученію дѣтскаго творчества, и вызвалъ новыя самостоятельныя изслѣдованія въ этой все еще мало изученной нами области.

И. Соловьевъ.

Г. Шаррельманъ. *Въ лабораторіи народнаго учителя. Пер. С. В. Розенблатъ, изд. газ. „Школа и Жизнь" (безплатное приложеніе къ № 52 за 1915 г.). Петроградъ. 1916 г. Стр. 72.*

Предлагаемая книга знакомитъ съ нѣкоторыми педагогическими взглядами и практическими пріемами школьной работы очень извѣстнаго педагогическаго новатора Г. Шаррельмана.

Въ методическихъ указаніяхъ Ш., касающихся обученія въ низшей школѣ и вообще обученія начинающихъ, явственно обнаруживаются какъ достоинства, такъ и недостатки „новой педагогики", или педагогики такъ называемаго свободнаго воспитанія, къ которому ближе всего примыкаетъ по своему направленію авторъ.

Говоря о „методическихъ" указаніяхъ Ш., мы придерживаемся общепринятаго термина, но въ сущности методика, какъ совокупность выработанныхъ опытомъ и обоснованныхъ научно способовъ обученія, которыхъ могъ бы придерживаться каждый учитель, дополняя ихъ и приспособляя къ

работѣ личными исканіями,—такая методика чужда системѣ свободнаго воспитанія.

„Подобно тому,—говоритъ авторъ,—какъ нѣтъ на свѣтѣ двухъ людей, физически совершенно схожихъ другъ съ другомъ, нѣтъ и двухъ учителей, которымъ бы слѣдовало идти по одному и тому же пути преподаванія... Всякій способъ преподаванія хорошъ, поскольку онъ будитъ душевныя силы ученика и естественно вытекаетъ изъ всего духовнаго склада учителя... Поэтому-то „образцовые" уроки являются сплошной нелѣпостью! Чѣмъ богаче внутренняя жизнь учителя, чѣмъ разностороннѣе его духовный обликъ, тѣмъ глубже и благотворнѣе будетъ его вліяніе на учениковъ".

Въ словахъ этихъ столько же истины, сколько и заблужденій. Ихъ истина относится къ незаурядным, исключительнымъ, выдающимся личностямъ, которыхъ судьба по тѣмъ или другимъ случайнымъ причинамъ толкнула на педагогическое поприще и къ числу которыхъ, несомнѣнно, принадлежитъ самъ Ш. Но тѣ же положенія совершенно ошибочны въ примѣненіи къ массѣ профессіональныхъ дѣятелей школы, которые могутъ удовлетворительно справляться съ своей задачей лишь при условіи серьезной предварительной подготовки, лишь при знакомствѣ съ методами дѣла, разработанными и усовершенствованными педагогической практикой и педагогической мыслью. Для этого рода дѣятелей и „образцовые" уроки отнюдь не сплошная нелѣпость, какъ ихъ аттестуетъ авторъ, а очень полезная школа.

Изъ дальнѣйшаго изложенія Ш. видно, что такъ же отрицательно онъ относится ко всякимъ программамъ, расписаніямъ уроковъ и другимъ „мелочнымъ предписаніямъ, совершенно ненужнымъ ребенку".

Врядъ ли нужно доказывать, что опредѣленный и напередъ продуманный распорядокъ школьной работы, быть можетъ, не только не нуженъ, а даже вреденъ, когда дѣло касается, напримѣръ, яснополянской школы, находившейся подъ руководствомъ гр. Л. Н. Толстого, но что такой распорядокъ необходимъ для заурядныхъ учителей.

Однако, какъ увидимъ далѣе, нѣкоторыхъ предписаній, очень требовательныхъ и педантичныхъ, не чужда и совершенно „свободная“ система, которой придерживался въ своей практикѣ авторъ.

„Главня суть въ томъ,—говоритъ Ш.,—чтобы ребенокъ *считалъ себя* (курсивъ нашъ) самостоятельнымъ. Эта *иллюзія* должна быть conditio sine qua non всякаго преподаванія и воспитанія“...—Такова одна изъ дидактическихъ догмъ Ш., и догма эта налагаетъ на учителя бремя не менѣе тяжкое, чѣмъ многочисленные мелочные регламенты.

Въ главѣ „о бесѣдѣ съ дѣтьми“ авторъ, подчиняясь указанной догмѣ, затрачиваетъ массу энергіи, труда и творческой изобрѣтательности для того, чтобы придумать и разработать тему для бесѣды съ учащимися на первомъ урокѣ новаго учебнаго года.

Съ точки зрѣнія обыкновеннаго рядового учителя, казалось бы, что проще: взять хорошую и подходящую для возраста книгу для чтенія, выбрать изъ нея какой-нибудь отрывокъ, прочесть его и въ прочитанномъ найти цѣлый рядъ интереснѣйшихъ темъ для бесѣды съ дѣтьми. Но догма требуетъ, чтобы дѣти тотчасъ же, съ перваго урока, проявили „иллюзію“ самостоятельности, чтобы имъ *казалось*, что они сами возбуждаютъ вопросы, направляютъ бесѣду и ведутъ учителя, а не наоборотъ. И вотъ, въ педантичномъ стремленіи къ этому иллюзорному результату, Ш. мучительно ищетъ, по его словамъ, подходящей темы для бесѣды. Тема должна не только заинтересовать дѣтей, она должна заставить ихъ „безъ остатка раскрыться передъ учителемъ“, „вызвать ихъ на непринужденную болтовню“, „открыть передъ учителемъ ихъ переживанія“ и пр., и пр.

Какъ же всего этого достичь? Послѣ размышленій и исканій авторъ, наконецъ, приходитъ къ „блестящему“ разрѣшенію вопроса: „если хочешь,—говоритъ онъ,—заставить дѣтей высказываться, подай самъ благой примѣръ. Разскажи имъ сначала самъ, и въ возможно болѣе наивной и дѣтской формѣ, о своихъ воспоминаніяхъ и переживаніяхъ, и если

вообще существуютъ психологическіе законы, дѣти будутъ реагировать на твои разсказы въ томъ же направленіи"... Какъ видимъ, незамѣтно для самого себя, Ш. вдается въ область отрицаемой имъ методики и притомъ довольно детальнаго характера (наивная и дѣтская форма разсказа). Но что же именно разсказать?

По поводу этого вопроса опять начинаются разысканія и соображенія, въ концѣ-концовъ опредѣляющія тему разсказа. Все это, несомнѣнно, такой же педантизмъ, какъ и тотъ, противъ котораго ратуетъ Ш. Чтобы дѣти „раскрылись", почувствовали довѣріе къ учителю, проявили любознательность, интересъ и активность, вовсе не нужны хитроумныя изобрѣтенія для изловленія ихъ „кажущейся" самодѣятельности. Конечно, учитель долженъ напередъ подготовиться къ уроку, продумать намѣченную бесѣду, но надо затѣмъ только то, чтобы учитель по своимъ душевнымъ качествамъ былъ способенъ вызвать къ себѣ довѣріе дѣтей и чтобы избранная имъ тема бесѣды была для нихъ интересна. Тогда они проявятъ не кажущуюся, а дѣйствительную активность мысли и чувства и „раскроются" передъ учителемъ безъ всякихъ съ его стороны ухищреній.

Гнетъ „системы" еще болѣе чувствуется на методикѣ урока объ одуванчикѣ, предлагаемаго далѣе въ видѣ иллюстраціи того, какъ надо вести дѣло, „швырнувъ въ уголъ программу, а за ней и расписаніе уроковъ". Вмѣсто того, чтобы излагать полагающіяся по программѣ свѣдѣнія объ одуванчикѣ, „все о томъ же самомъ,—по словамъ Ш.,—выжатомъ до послѣдней степени и надоѣвшемъ одуванчикѣ, который потерялъ для меня всякое содержаніе и о которомъ я все-таки обязанъ бесѣдовать",—вмѣсто этого Ш. даетъ дѣтямъ художественно скомпанованный разсказъ—исторію жизни одуванчика. Разсказъ этотъ дѣлаетъ честь художественному таланту автора и можетъ быть цѣликомъ напечатанъ въ любой дѣтской хрестоматіи. Несомнѣнно также, что урокъ объ одуванчикѣ, проведенный въ формѣ такого разсказа и вытекающей изъ него бесѣды, неизмѣримо продуктив-

нѣе сухого изученія признаковъ и свойствъ одуванчика. Но если даже и для талантливаго автора трудно на каждый учебный годъ давать новую художественную иллюстрацію одуванчика, то развѣ можно требовать того же отъ всѣхъ учителей?

Такого рода методика не только трудна, она прямо утопична.

Педантизмъ требованій Ш. можно подтвердить еще на одномъ примѣрѣ изъ его книги, а именно на описаніи урока, происходившаго въ присутствіи попечителя школы. Урокъ былъ по географіи, и темой урока были флюгеръ и компасъ. Несмотря на присутствіе попечителя, являвшагося въ роли ревизора, Ш. началъ свой урокъ обычнымъ способомъ—заранѣе подготовленной, но „непринужденной" бесѣдой съ дѣтьми. Бесѣда зашла объ игрѣ въ трубочисты, потомъ объ экономкѣ, которая бранится, и т. д. Недоумѣвавшій ревизоръ, наконецъ, шепнулъ на ухо учителю: „не пора ли заняться темой урока?.."

И вотъ какія соображенія по этому поводу приводитъ Ш.: „Да, да, я знаю, что въ расписаніи уроковъ значится общая географія и что я долженъ разсказывать сегодня о флюгерѣ и компасѣ. *Но какъ найти переходъ?* (курсивъ нашъ). Конечно, нетрудно просто прервать разговоръ и начать о компасѣ. Но я не хочу пользоваться подобнымъ способомъ преподаванія. Я хочу выработать въ себѣ умѣніе переходить отъ всякихъ подобныхъ „случайностей" къ намѣченной мною темѣ *незамѣтнымъ* для дѣтей способомъ"...

Приведенными примѣрами мы старались показать, насколько противорѣчивы и не обоснованы принципы того дидактическаго направленія, котораго придерживается Ш. Однако, какъ и вся теорія свободнаго воспитанія, оно во многихъ отношеніяхъ интересно, поучительно и полезно.

По недостатку мѣста мы не можемъ остановиться на изложеніи другихъ уроковъ, описанныхъ въ книгѣ ея авторомъ.

На ряду съ сомнительными основными принципами въ урокахъ этихъ много живой мысли, творческаго вдохновенія,

много чуткаго пониманія дѣтской души и много любви къ дѣтямъ.

Книга Ш. читается съ интересомъ, и изъ нея можно почерпнуть не мало полезныхъ замѣчаній и указаній.

Г. Р.

Л. Струнина. *Грамматика въ начальной школѣ по принципу самодѣятельности. Съ рисунками и сочиненіями дѣтей. Курсъ подготовительный. Пособіе для учащихъ. 135 стр. Кіевъ 1915 г. Ц. 80 коп.*

Современная школа стремится не только вызвать дѣтей на наибольшую активность, она хочетъ подстрекнуть и ихъ творческіе запросы. Всякій чуткій педагогъ, конечно, не разъ убѣждался, что только тогда и его собственная дѣятельность имѣетъ подлинно творческій характеръ, когда соприкасается съ творящей душой дѣтей и въ этомъ вѣчно свѣжемъ, неизсякаемомъ источникѣ черпаетъ свои вдохновляющіе импульсы. И было бы поистинѣ поучительно сохранить, зафиксировать какъ-нибудь эти рѣдкіе моменты живой школьной работы. Вспомнимъ, какъ увлекался такими моментами педагогическаго творчества Л. Н. Толстой, первый изъ русскихъ педагоговъ сознательно подошедшій къ изученію литературнаго творчества крестьянскихъ дѣтей. И теперь иногда встрѣчаются случайныя попытки продолжать дѣло великаго писателя, собирая продукты этого вида творчества. Укажемъ, напр., на сборникъ „Дѣтское творчество", куда вошло до 20-ти дѣтскихъ работъ, сочиненій учениковъ голубицкой земской школы, Бѣльевскаго уѣзда, Тульской губерніи (М., 1912 г.). Въ дальнѣйшихъ выпускахъ издатель надѣется „помѣстить рисунки, игрушки, сказки, прибаутки и т. п. образцы дѣтскаго творчества крестьянскихъ школъ, свидѣтельствующіе о неизсякаемомъ запасѣ творческихъ силъ въ дѣтскихъ крестьянскихъ душахъ". Можно только искренно привѣтствовать этотъ благородный починъ, свидѣтельствующій о зрѣлости нашей педагогической мысли.

На этотъ путь пыталась вступить и умершая столь рано для своего дѣла (3-го окт. 1913 г.) талантливая учительница кіевскихъ городскихъ школъ Л. С. Струнина. И какъ жаль, что только послѣ ея смерти появился въ печати этотъ ея главный трудъ, къ которому она столь искренно и любовно готовилась! Это цѣнный подарокъ для русскихъ педагоговъ, способный на многое вдохновлять и другихъ.

Сначала нѣсколько строкъ о самомъ авторѣ... Талантливая натура не сразу нашла свое жизненное призваніе, хотя и рано отдалась школѣ, ревностно работая въ воскресныхъ школахъ и обществѣ грамотности. Ее интересуетъ литература, она и сама пишетъ разсказы и очерки, больше навѣянные личными воспоминаніями. Но о богатствѣ и требовательности ея исканій мы узнаемъ только изъ ея дневника. Ей всегда хотѣлось „исполнять хотя бы самую ничтожную роль, но въ большомъ разумномъ общественномъ дѣлѣ".

„Дѣла, о которомъ мечтала для себя, какъ для женщины, я не нашла. Время шло, я все чего-то искала и не умѣла примирить грандіознаго понятія о мірѣ, пріобрѣтеннаго изъ книгъ, съ тѣмъ скуднымъ впечатлѣніемъ, которое я получала отъ окружающихъ".

Мечты уносились далеко. Чувства сливались съ красотою безконечной вселенной, и съ нею хотѣлось бы слиться. „Я понимаю красоту и отдѣльнаго цвѣтка, дерева, клочка неба, но у меня духъ захватываетъ при видѣ молніи, озаряющей полнеба. Старый лѣсъ наводитъ на меня очарованіе. Вся кровь приливаетъ къ вискамъ, когда я подумаю о морѣ, о вѣтрѣ, несущемся отъ одного полюса земли къ другому. Меня поражаетъ эта ширь, безмѣрность пространства, мощь и свобода вселенной... Эти небеса и звѣзды—ихъ не достигнешь, не поймешь! я хотѣла бы одного: крыльевъ! Тамъ, гдѣ молнія озаряетъ сказочнымъ свѣтомъ плывущія облака, гдѣ въ роскошныхъ сочетаніяхъ теряется изъ глазъ радуга, куда падаютъ концы солнечныхъ лучей, гдѣ свѣтитъ самая дальняя звѣзда,—тамъ быть я хотѣла бы"....

Пробуждалось и собственное творчество и имъ хотѣлось

осмыслить жизнь. „Во мнѣ забилась поэтическая струнка; а любовь къ поэзіи и жажда найти цѣль въ жизни говорили мнѣ, что это не обманъ, не посторонній звукъ, а біеніе моего сердца. Я стала пробовать свои силы... Ахъ, какъ я просила у Бога, у природы, которую такъ люблю, силы высказать, воплотить въ образы то, что было у меня на душѣ! Счастье всей моей жизни зависѣло отъ этого".

Но истинное счастье принесла не поэзія и живопись, которой всею душей отдается Струнина послѣднія шесть лѣтъ жизни. Она ѣдетъ въ Парижъ и тамъ учится живописи, посѣщая выставки, салоны, музеи. Вернувшись въ родной Кіевъ, съ новыми замыслами и новой энергіей подходитъ она къ любимому педагогическому дѣлу. И только теперь подлинно находитъ самое себя. Въ качествѣ завѣдующей городскимъ училищемъ имени Грушевскаго, она иначе строитъ свою педагогическую работу, вдохновляя къ творчеству самихъ дѣтей. Оживалъ теперь и такой, казалось бы, далекій отъ непосредственныхъ интересовъ дѣтей предметъ, какъ начальный курсъ грамматики. Совсѣмъ своеобразно подошла она къ нему.

Рисованіе—наиболѣе любимое занятіе дѣтей, этимъ путемъ они естественно стремятся выражать свои мысли и впечатлѣнія: „рисунки и вообще работы дѣтей становятся тѣмъ мостикомъ, стоя на которомъ можно заглянуть въ дѣтскую душу". Самый процессъ работы позволяетъ имъ устремлять ихъ къ большей активности и вѣрѣ въ свои силы. Пропедевтическій курсъ грамматики она и строитъ почти всецѣло на рисованіи. Отъ нагляднаго, красочнаго созерцанія дѣтей постепенно можно довести до анализа, до обобщенія. Логическая работа имѣетъ ясную, выразительную основу въ этомъ свободномъ воспроизведеніи какъ качественной стороны нашихъ представленій, такъ и разнообразныхъ двигательно-пространственныхъ соотношеній. Здѣсь уясняются понятія множественности и единства, при чемъ весьма остроумно путемъ рисунка дается понять дѣтямъ, почему такіе предметы, какъ „грабли", „очки", „вѣсы", „счеты" и т. п. называются словами только во множ. числѣ. Зрительное впечатлѣніе отъ

нихъ и получается лишь въ смыслѣ множественности (стр. 18). Рисунокъ хорошо вскрываетъ значеніе „собирательныхъ" именъ существительныхъ, удобенъ для степеней сравненія, уясняетъ „дѣйствіе и состояніе" предметовъ.

Но въ увлеченіи рисункомъ Струнина готова была вступить и на рискованный путь, напр., сомнительной передачи слуховыхъ иллюзій (см. стр. 28). Поистинѣ не дѣтскій рисунокъ получился на 82—3 стр. въ поясненіе тенденціозной мысли: „не разоряйте птичьихъ гнѣздъ"...

Но менѣе всего мысль читателя останавливается на подобныхъ промахахъ. Прежде всего заинтересовываютъ эти богато воспроизведенные цвѣтные рисунки самихъ дѣтей. Получился своеобразный альбомъ ихъ, хорошо вскрывающій душевный міръ дѣтей и работу ихъ мысли и чувствъ, направленную на наглядное постиженіе законовъ родного языка. Интересно и то, что Струнина стремилась связать творчество дѣтей въ области рисунка съ ихъ творчествомъ въ образѣ слова. Дѣти не только рисовали весну, но и описывали ее (стр. 35—38). Нѣсколько дѣтскихъ сочиненій читатель найдетъ въ одномъ изъ приложеній къ книгѣ. Они тоже очень ярко говорятъ о дѣтской душѣ. Интересовалась Струнина и особенностями дѣтской рѣчи, а въ одномъ изъ приложеній находимъ ея записи мѣткихъ словъ и выраженій, взятыхъ изъ этихъ сочиненій (118 стр.). Наконецъ, интересны и попытки художника-педагога набрасывать непосредственныя характеристики своихъ учениковъ и нѣкоторыя изъ анкетъ, выясняющихъ чувства и настроенія дѣтей.

Все это показываетъ, какъ была далека отъ сухой, шаблонной педагогики эта выдающаяся русская учительница. Вдохновляясь творческой работой въ школѣ, она умѣла захватить интересы дѣтей и всесторонне ихъ развивать. А въ такой работѣ она и сама находила несомнѣнное удовлетвореніе.

И. Соловьевъ.

А. Е. Прѣсняковъ. *Русская исторія (курсъ младшихъ классовъ). 1915 г. Стр. 162. Цѣна 50 коп.*

Свой учебникъ русской исторіи, какъ это принято теперь, г. Прѣсняковъ выпускаетъ безъ предисловія. Читателю приходится самому судить о взглядахъ автора на задачи курса исторіи въ младшихъ классахъ и методическіе пріемы преподавателя, поскольку эти взгляды отражаются въ самомъ содержаніи учебника.

„Русская исторія" г. Прѣснякова является давно знакомымъ намъ такъ называемымъ эпизодическимъ курсомъ русской исторіи, при чемъ въ умѣлыхъ рукахъ г. Прѣснякова его учебникъ выдерживаетъ, пожалуй, наиболѣе чистыя черты учебниковъ этого типа, безъ всякой почти посторонней примѣси. Авторы эпизодическихъ курсовъ русской исторіи обычно не остаются только въ кругу важнѣйшихъ событій исторіи и извѣстную долю вниманія удѣляютъ характеристикамъ политическаго строя и народнаго быта. Такъ, неизмѣнно передъ изложеніемъ исторіи Петра изображается бытъ московской Руси, такъ какъ и въ реформахъ Петра значительная доля вниманія удѣляется реформѣ быта. Не вводя такихъ характеристикъ, учебникъ г. Прѣснякова является болѣе выдержаннымъ среди другихъ учебниковъ эпизодическаго курса.

Сохраняя обычный порядокъ изложенія по княженіямъ и царствованіямъ, г. Прѣсняковъ сумѣлъ избѣжать лишнихъ именъ и незначительныхъ событій. Изъ князей племени Ярослава мы встрѣчаемъ у него только Владиміра Мономаха, Мстислава I, Юрія Долгорукаго и Андрея Боголюбскаго; изъ московскихъ князей—Ивана I, Дмитрія Донского и Ивана III. Ни словомъ не упомянуты у Прѣснякова государи 18 вѣка отъ Петра I до Екатерины II. Изъ исторіи царствованія каждаго изъ государей г. Прѣсняковъ беретъ немногое. Такъ, изъ событій времени царя Алексѣя взяты только составленіе Уложенія, реформы Никона и присоединеніе Малороссіи. Въ связи съ простымъ и яснымъ языкомъ такое ограниченіе матеріала дѣлаетъ учебникъ легкимъ, но легкость его сопря-

жена съ игнорированіемъ нѣкоторыхъ важныхъ явленій прошлой жизни, которыя могли бы найти мѣсто и въ эпизодическомъ курсѣ исторіи.

Впрочемъ, наряду со скупостью въ выборѣ матеріала г. Прѣсняковъ сохраняетъ и довольно подробно излагаетъ такіе традиціонные эпизоды, какъ месть Ольги древлянамъ, испытаніе вѣръ Владиміромъ, легенды о принятіи имъ христіанства, подвигъ Сусанина, швейцарскій походъ Суворова и т. под. Тою же данью традиціи является въ исторіи 18 и 19 в. большое вниманіе къ войнамъ и внѣшней политикѣ въ прямой ущербъ интересу къ внутренней исторіи.

Характеренъ для учебника г. Прѣснякова интересъ къ личности дѣятелей исторіи, обычно государей. Изложеніе событій съ точки зрѣнія личныхъ намѣреній и переживаній даетъ автору легкую и удобную литературную форму для связыванія событій. Такъ, перипетіи Сѣверной войны сплетаются съ переживаніями Петра—мечтами передъ Прутскимъ походомъ, горечью при отдачѣ Азова, радостью при первой морской побѣдѣ, и изложеніе легко подвигается впередъ. Но эта удобная литературная форма не такъ безобидна; она вноситъ и своеобразное пониманіе историческихъ явленій,—пониманіе, не идущее глубже переживаній отдѣльныхъ лицъ. Такъ, съ надеждою на Бога начинаетъ править царь Алексѣй, но ропотъ народа причиняетъ горе и тревоги, и внимательный къ народу царь приступаетъ къ работѣ надъ Уложеніемъ. Устраивая законный порядокъ, „благочестивый царь не меньше приложилъ заботы и къ дѣламъ церковнымъ“... И дальше выступаетъ Никонъ съ его реформами.

Для допетровскаго періода русской исторіи г. Прѣсняковъ почти игнорируетъ вопросы политическаго строя. Въ изложеніи Кіевскаго періода изрѣдка брошенныя фразы о полюдьѣ или дружинѣ только создаютъ извѣстный фонъ для дѣятельности князей. При умолчаніи о боярской думѣ, приказахъ, воеводахъ фраза о земской реформѣ Грознаго служитъ только для характеристики его самого. Нѣсколько иначе обстоитъ дѣло для періода исторіи, начиная съ Петра.

Г. Прѣсняковъ говоритъ объ учрежденіи сената, синода и коллегій Петромъ, о новомъ дѣленіи Россіи на губерніи при Екатеринѣ II, учрежденіи министерствъ и Государственнаго Совѣта при Александрѣ I. Но значеніе этихъ реформъ при отсутствіи попытки объяснить ихъ происхожденіе и характеризовать сущность новыхъ учрежденій остается непонятнымъ для читателя, и одно глухое упоминаніе о нихъ безполезно для учебника. Безцѣльность такихъ глухихъ упоминаній особенно бросается въ глаза въ изложеніи реформъ Александра II. Можно ли для судебной реформы 1864 г., даже имѣя въ виду „младшіе классы", ограничиться фразою: „цѣлью новыхъ „Судебныхъ уставовъ" было учредить судъ „скорый, правый, милостивый и равный для всѣхъ"?

Г. Прѣсняковъ предпочиталъ бѣгло знакомить своихъ читателей съ нѣкоторыми чертами политическаго и общественнаго строя, но для двухъ вопросовъ оказалось неизбѣжнымъ болѣе внимательное разсмотрѣніе; это—вопросъ о возникновеніи дворянства и вопросъ о происхожденіи и паденіи крѣпостного права. Простое и легкое изложеніе вопроса и здѣсь оставляетъ насъ неудовлетворенными. И исторія дворянства и исторія возникновенія и развитія крѣпостного права разсматриваются г. Прѣсняковымъ слишкомъ съ точки зрѣнія государства, государственной необходимости. Въ изложеніи петровскихъ реформъ неволя крестьянъ оправдывается тяжелою службою дворянства и наоборотъ. Но затѣмъ связь, построенная между дворянскою службою и крѣпостнымъ правомъ, утеривается, и когда, приступая къ исторіи реформы 19 февраля 1861 г., г. Прѣсняковъ говоритъ о тяжкомъ бремени крѣпостного права, необходимости отмѣны его, читатель не можетъ отдѣлаться отъ впечатлѣнія какой-то недоговоренности,—впечатлѣнія, объясняющагося тѣмъ, что г. Прѣсняковымъ совершенно обойдена исторія дворянства послѣ Петра, и читатель ничего не узнаетъ ни объ облегченіи дворянской службы и ростѣ привилегій въ 18 в., ни о манифестѣ Петра III, ни о жалованной грамотѣ Екатерины II.

При наличности такихъ пробѣловъ въ исторіи дворянства

насъ не удивитъ, что мы нигдѣ не встрѣтимъ у г. Прѣснякова характеристики и жизни народа, не встрѣтимъ имени ни Разина, ни Пугачова, что для времени отъ смерти Екатерины II до начала царствованія Николая I у г. Прѣснякова имѣются только два подзаголовка: „борьба Россіи съ Наполеономъ" и „Отечественная война", и что этими двумя темами исчерпывается все изложеніе исторіи въ первой четверти 19 вѣка, если не считать упоминанія объ административныхъ реформахъ Александра I, которое мы встрѣчаемъ въ слѣдующемъ параграфѣ, уже посвященномъ Николаю I.

Г. Прѣснякову не удалось избѣжать нѣкоторыхъ неясностей въ его учебникѣ. Намъ понятно стремленіе автора избѣгать излишнихъ хронологическихъ датъ; но, къ сожалѣнію, иногда авторъ не даетъ читателю необходимой хронологической перспективы. Такъ, читатели его книги рискуютъ окончательное разселеніе славянскихъ племенъ отнести ко времени задолго до Р. Хр. Не совсѣмъ легко можно совмѣстить представленія о замкнутой жизни отдѣльныхъ славянскихъ племенъ и въ то же время о торговлѣ славянъ съ сосѣдями.

Легкій и простой учебникъ г. Прѣснякова ознакомитъ учащихся съ событіями русской исторіи, большею частью событіями традиціоннаго эпизодическаго курса исторіи. Взятыя внѣ быта, обстановки и жизни той или другой эпохи, не поставленныя въ преемственную эволюціонную связь, эти событія являются обособленными эпизодами исторіи. Ясно, что эти эпизоды не могутъ имѣть цѣлью воспитать въ учащихся чувства прошлаго, дать представленіе о историческомъ развитіи, дать въ элементарныхъ чертахъ историческое пониманіе дѣйствительности.

Поэтому въ странномъ, на нашъ взглядъ, противорѣчіи съ общимъ характеромъ всего учебника стоитъ введеніе къ нему, гдѣ авторъ стремится дать понятіе именно объ исторической эволюціи, освѣтить и настоящее и прошлое при помощи большой исторической перспективы. Это тѣ страницы введенія, гдѣ наше время сравнивается со временемъ,

когда не было ни телефона, ни аэроплана, говорится о жизни 100 лѣтъ тому назатъ безъ пароходовъ и желѣзныхъ дорогъ, наконецъ о бытѣ дикарей и дается заключеніе о ростѣ культуры. Развитая дальше мысль введенія должна была бы дать иной курсъ, можетъ быть, болѣе отвѣчающій современнымъ требованіямъ педагогической теоріи и практики, чѣмъ курсъ, предложенный г. Прѣсняковымъ.

Вл. Сыроѣчковскій.

Книга для чтенія по древней исторіи. Сборникъ статей подъ редакціей **А. М. Васютинскаго, М. Н. Коваленскаго, В. Н. Перцева и К. В. Сивкова.** *Часть II. Римъ—Республика, 340 стр. съ 85 илл., ц. 1 р. 60 к.; ч. III Римъ—Имперія, 420 стр. съ 121 илл., ц. 2 р. 10 к. Москва, 1915. Изд. „Задруга“.*

Преподаваніе древней исторіи въ средней школѣ, пріуроченное главнымъ образомъ къ III—IV кл., представляетъ, какъ извѣстно, особенно большія трудности,—и въ значительной степени благодаря отсутствію пособій, въ которыхъ ученикъ могъ бы получить живую, наглядную и подробную картину того, о чемъ поневолѣ кратко и сухо говорится въ учебникѣ. Поэтому нельзя не привѣтствовать выхода „Книги для чтенія по древней исторіи“, которая и ставитъ своей цѣлью въ рядѣ наглядныхъ и доступныхъ пониманію ученика очерковъ, снабженныхъ многочисленными иллюстраціями, изложить важнѣйшіе отдѣлы древней исторіи. Вновь вышедшія части — II и III — посвящены римской исторіи. Вторая часть трактуетъ главнымъ образомъ о республиканскомъ Римѣ; доисторическому и царскому Риму отведено, по необходимости, сравнительно немного мѣста. На ряду съ вопросами внѣшней и соціально-политической исторіи большое вниманіе обращено и на исторію религіи и быта. Ярко и интересно написана статья Н. Куна „Римлянинъ передъ лицомъ боговъ“; даже такая трудная для пониманія школьника среднихъ классовъ проблема, какъ вліяніе греческой культуры на римскую, очень удачно и доступно изложена въ статьѣ А. Фор-

тунатова „Начало греческаго просвѣщенія въ Римѣ“. III-я часть, озаглавленная „Римъ—Имперія“, не ограничивается собственно императорскимъ періодомъ. Рядъ статей вначалѣ посвященъ переходному періоду, исторіи послѣднихъ десятилѣтій республики: „Новое войско и его вожди“ А. Фортунатова, „Заговоръ Катилины“ В. Перцева и др.

Конечно, изданіе не свободно и отъ нѣкоторыхъ недостатковъ. Такъ, напр., изложеніе въ нѣкоторыхъ случаяхъ слишкомъ, пожалуй, „красочно“, въ стремленіи къ наглядности и картинности иногда забывается надлежащая мѣра. Затѣмъ недостаточно освѣщены нѣкоторые моменты римской исторіи: можно, напр., пожалѣть, что въ „Имперіи“ не отмѣчены такія характерныя фигуры, какъ Тиберій или Адріанъ.

Но это, конечно, отнюдь не можетъ умалить общей цѣнности и значенія изданія. Несомнѣнно, „Книга для чтенія по древней исторіи“ принесетъ серьезную пользу въ дѣлѣ преподаванія древней исторіи и займетъ почетное мѣсто среди школьныхъ пособій.

Г. Пригоровскій.

Начальное землевѣдѣніе. *(Курсъ географіи для младшихъ классовъ) на примѣрахъ преимущественно изъ природы Россіи, примѣнительно къ новымъ программамъ Мин. Нар. Просв., съ приложеніемъ Очерковъ Родиновѣдѣнія и Краткаго обзора частей свѣта съ 30-ю красочными автотипіями съ цвѣтныхъ фотографій, 2 геогр. картами и 202 рис. въ текстѣ. Составилъ* **А. Ященко,** *препод. антропогеогр. въ Имп. Жен. Педаг. Инст., бывшій учитель естествовѣд. и геогр. въ муж. и жен. среднихъ учебныхъ заведеніяхъ. Цѣна 1 руб. Петроградъ, 1916. Стр. 184.*

По внѣшности это лучшій русскій учебникъ. Какъ мы ни избалованы прекрасными иллюстраціями во многихъ новыхъ руководствахъ, г. Ященко сумѣлъ дать и новое, и интересное въ этомъ отношеніи. Его красочныя автотипіи съ цвѣтныхъ фотографій не оставляютъ желать лучшаго. Карты

исполнены тонко и красиво, и черныя изображенія чаще всего вполнѣ удачны. Большая часть изображеній оригинальна и впервые появляется въ печати.

Не мало интереснаго и въ самомъ планѣ учебника. Очень удачно обдумана глава о работѣ рѣкъ и моря. Вполнѣ умѣстно выдѣлены, послѣ общаго изученія климата, „климатическія области Россіи". Глава „Распредѣленіе растительности по земному шару" заканчивается параграфами „растительные пейзажи" и „растительныя области", за которыми слѣдуютъ „Растительныя области Россіи". Въ томъ же направленіи ведется и разсмотрѣніе фауны, при чемъ животный міръ разсматривается на фонѣ почвенно-растительныхъ областей. Совсѣмъ иное приходится сказать про вторую часть учебника, про „Очерки родиновѣдѣнія и краткій обзоръ частей свѣта". Никакого родиновѣдѣнія авторъ не даетъ, потому что нельзя считать за таковое сухой, скучный и совершенно не поддающійся усвоенію въ младшемъ возрастѣ конспектъ курса отечествовѣдѣнія, изучаемаго въ старшемъ возрастѣ. „Краткій же обзоръ частей свѣта" столь кратокъ и безцвѣтенъ, что, конечно, совершенно безполезенъ. Европа разсмотрѣна на 2 страницахъ, обѣ Америки на—3 съ небольшимъ и т. д. Для образца описаній въ этомъ отдѣлѣ приведемъ Китай (стр. 179): „Китай занимаетъ огромную площадь и считается властелиномъ монгольскихъ племенъ Центральной Азіи, которыя однако мало признаютъ его власть. Китай—первое государство въ мірѣ по числу населенія. Культурную жизнь китайскій народъ ведетъ уже нѣсколько тысячъ лѣтъ, но культура его самобытная. У китайцевъ своя религія, свои обычаи, своя особенная одежда и даже своеобразная прическа у женщинъ и своеобразный обычай носить косу у мужчинъ. Нелюбовь къ чужому оказалась невыгодной для китайцевъ, такъ какъ народы Европы теперь своей молодой культурой превзошли ихъ древнюю культуру и оказались сильнѣе ихъ. Китайцы—очень трудолюбивый земледѣльческій народъ, издавна занимающійся разведеніемъ риса, чайныхъ кустовъ, прядильныхъ растеній и шелководствомъ".

Японія: „Японія—небольшое государство, но болѣе сильное, чѣмъ Китай. Отецъ нынѣшняго императора Японіи, Мутсу-Хито, былъ для Японіи тѣмъ, чѣмъ былъ для Россіи Петръ Великій. Благодаря Мутсу-Хито, Японія вступила въ сношеніе съ европейскими государствами, оставила многіе обычаи, заимствованные отъ Китая, и быстро сравнялась культурой съ европейскими государствами. Нынѣ Японіи, кромѣ многихъ острововъ на Тихомъ океанѣ, принадлежатъ еще часть бывшаго владѣнія Китая, Мандчжуріи, и все государство Корея. Занятія въ Японіи жителей тѣ же, что и въ Китаѣ. Религія—буддійская“ (179 стр.). И все! Другія страны описаны еще короче. Ясно, что подобные „очерки“ и „обзоры“ не должны попадать въ руки учениковъ ни въ какомъ возрастѣ, а тѣмъ болѣе въ младшемъ.

Къ сожалѣнію, и первый отдѣлъ учебника, собственно общее землевѣдѣніе, не можетъ быть рекомендованъ для учениковъ. Прежде всего авторъ не умѣетъ говорить понятно для дѣтей и не всегда знаетъ, о чемъ можно и нужно бесѣдовать въ начальномъ курсѣ и о чемъ слѣдуетъ отложить бесѣду до дальнѣйшихъ курсовъ. Приведемъ одинъ примѣръ, но при желаніи ихъ можно было набрать сколько угодно. Конецъ 92 стр. и начало 93: „Температура воздуха наблюдается обыкновенно нѣсколько разъ въ сутки, напр., если въ теченіе дня, то: утромъ, въ полдень и вечеромъ. Термометръ ставится въ защищенное отъ солнечныхъ лучей мѣсто, такъ какъ на солнцѣ онъ показываетъ теплоту воздуха невѣрно отъ сильнаго разогрѣванія солнечными лучами стекла. Сроки изо дня въ день по возможности должны быть одни и тѣ же, чтобы сравненіе наблюденій было болѣе точное. Давленіе воздуха записывается въ эти же сроки. При быстромъ уменьшеніи давленія воздуха, при быстромъ, какъ говорятъ, „паденіи барометра“, наблюденія можно произвести чаще и, если паденіе продолжается, можно ожидать сильнаго вѣтра и даже бури. При быстромъ повышеніи давленія, наоборотъ, нужно ожидать тихаго яснаго времени.“

Далѣе говорится о самопишущихъ приборахъ, а затѣмъ

идетъ „Выводъ среднихъ показаній“ въ такомъ видѣ: „Цифровыя записи, относящіяся къ какому-либо атмосферному явленію, за нѣсколько дней даютъ сумму цифръ. Если раздѣлить эту сумму на число всѣхъ сдѣланныхъ наблюденій по данному явленію...“ и т. д. Ни по языку, ни по манерѣ описанія, ни даже по матеріалу такіе пассажи, конечно, не подходятъ къ начальному курсу.

Фактическихъ ошибокъ г. Ященко допустилъ довольно много. Отмѣчаю нѣкоторыя.

Стр. 42 — неправильное объясненіе солонцовъ и солончаковъ.

Стр. 44—45: „при поворотахъ русла берегъ, на который нѣсколько напираютъ текущія воды, немного задерживаетъ теченіе ихъ, и самъ размывается ими“. Это не вѣрно, а для даннаго мѣста важно было бы указать, что теченіе отражается отъ выпуклой стороны изгиба русла къ противоположной.

Стр. 34: „Вся русская равнина полна всевозможными и многочисленными равнинными озерами, а горы Россіи — горными озерами“. Во-первыхъ, какъ можно говорить о „всевозможныхъ“ озерахъ, т.-е. о различныхъ типахъ озеръ, когда еще ни объ одномъ типѣ не было рѣчи, да и дальше на многихъ страницахъ ничего объ этомъ не говорится; а во-вторыхъ, большинство такихъ горныхъ странъ бѣдно озерами.

На стр. 61 и неудобное, и неподходящее сравненіе вулкана съ... пирогомъ съ начинкой.

Что имѣлъ авторъ въ виду, говоря на стр. 87: „Камчатка имѣетъ видъ части материка, которая собирается отдѣлиться отъ него“?

Развѣ можно утверждать, что „чѣмъ выше мѣстность надъ уровнемъ океана, тѣмъ климатъ ея суше и холоднѣе, чѣмъ ниже—тѣмъ климатъ влажнѣе и обыкновенно теплѣе“ (90)? Развѣ автору не извѣстно, что влажность подчиняется какъ разъ обратному закону?

Стр. 51: „устье, дно и берега ледника всегда полны скопленіями такихъ принесенныхъ имъ камней, называемыхъ море-

нами". Морены состоятъ не изъ однихъ камней, какъ хорошо извѣстно, конечно, и автору, и лежатъ онѣ не на берегахъ, а на краяхъ ледниковъ.

Тамъ же: „Въ настоящее время въ Россіи богаты ледниками высокія Кавказскія горы и гряды Сибирскихъ горъ". Необходимо было упомянуть прежде всего богатыя снѣгами горы Туркестана, а относительно Сибири указать точнѣе, что современные ледники имѣются въ ея предѣлахъ только на Алтаѣ.

Стр. 55: „Почва, въ которой много перегноя, дѣлается темнаго цвѣта и зовется черноземомъ". Но, вѣдь, этими же признаками можно охарактеризовать, напр., и различные виды торфянистыхъ, влажно-луговыхъ и т. п. почвъ.

Стр. 60: „При собираніи земной коры въ складки или морщины, подъ корой можетъ образоваться пустота, а въ эту пустоту силой тяжести можетъ осѣсть часть той же коры". Не наоборотъ ли? Осѣвшія массы вызываютъ складкообразованіе своимъ давленіемъ.

Почему авторъ думаетъ (стр. 90), что вѣтеръ надъ лѣсами „взлетаетъ", остываетъ и даетъ надъ ними больше осадковъ? Это не вѣрно, да и примѣнительно къ горамъ „взлетаетъ вѣтеръ" не точно и не отвѣчаетъ ходу явленія.

Вообще свѣдѣнія объ атмосферной влагѣ сообщены не всегда точно и плохо выяснены въ учебникѣ.

„Только ближе къ сѣверу лѣта (въ Россіи) менѣе жаркія, т. к. лѣса и болота своими испареніями умѣряютъ теплоту ихъ" (95). Развѣ нѣтъ болѣе сильныхъ причинъ?

Удобно ли говорить въ начальномъ учебникѣ, что на сѣверѣ „земля успѣваетъ оттаивать только на извѣстную глубину" (94)? Почему же не указать приблизительную глубину оттаиванія: 0 5—1,5 арш.

На стр. 96, говоря о ю.-в. Евр. Россіи, авторъ пишетъ: „влажные вѣтры съ запада въ эту часть не допускаются горами",—это совсѣмъ неправильно, т. к. никакихъ горъ на пути влажныхъ вѣтровъ съ с.-з. и ю.-з. нѣтъ.

На стр. 97 говорится о климатѣ Туркестана: „По напра-

вленію къ южнымъ и восточнымъ горамъ среднеазіатскія области Россіи становятся влажнѣе и прохладнѣе, ибо горы получаютъ изъ своихъ ледниковъ влагу, и она стекаетъ съ нихъ обильными рѣками. Ледъ и снѣгъ на горахъ этихъ образуется отъ влаги, приносимой на горы вѣтрами съ Индѣйскаго океана". Все это основано на недоразумѣніи. Влага въ горы Туркестана приносится с.-з. и з. вѣтрами съ западныхъ бассейновъ, и Инд. океанъ здѣсь ни причемъ, такъ что южные склоны обыкновенно въ Туркестанѣ значительно суше сѣверныхъ. Влага, конечно, получается не изъ ледниковъ, т.-е. та влага, отъ которой самая горная страна дѣлается влажнѣе. Впрочемъ, едва ли нужно подробно выяснять путаницу и странность приведенной выдержки. Нельзя также говорить (двумя строками ниже) о мягкомъ климатѣ закавказья, не указывая точно, какая часть послѣдняго имѣется въ виду, потому что большая часть Закавказья имѣетъ климатъ вовсе не мягкій.

Конечный нашъ выводъ таковъ. Несмотря на нѣкоторыя достоинства плана, на извѣстную свѣжесть матеріала и на превосходную внѣшность, учебникъ г. Ященко для учениковъ не годится ни по тону, ни по языку, ни по сложности и трудности содержанія. Но, быть можетъ, онъ будетъ не безполезенъ для преподавателя, достаточно опытнаго, чтобы сумѣть оцѣнить дефекты учебника и воспользоваться богатымъ иллюстративнымъ матеріаломъ и тѣмъ цѣннымъ въ самомъ содержаніи и планѣ книги, часть чего кратко мы отмѣтили.

А. Борзовъ.

Н. А. Бушъ. *Общій курсъ ботаники. Систематика растеній. Съ 456 рисунками и 2 таблицами въ краскахъ. Изд. Девріена. Петр. 1915 г.*

На русскомъ языкѣ есть немало книгъ по ботаникѣ. Всѣ онѣ, правда, переводныя. Есть нѣсколько устарѣлая систематика растеній Варминса и болѣе новая систематика Веттштейна; онѣ должны быть отнесены къ разряду спра-

вочныхъ книгъ если не по объему, то во всякомъ случаѣ по конспективному характеру изложенія. Есть „Міръ растеній“ Шумана и Гильга, книга, заслуживающая самаго широкаго распространенія, несмотря на то, что въ русскомъ изданіи она значительно испорчена и лишена прекрасныхъ внѣшнихъ качествъ нѣмецкаго подлинника; книга эта по внутреннему содержанію приближается къ безсмертному произведенію Брема—„Жизнь животныхъ“. Наконецъ, есть и университетскіе учебники, напримѣръ, пользующійся вполнѣ заслуженной извѣстностью учебникъ ботаники Страсбургера, систематическій отдѣлъ котораго составленъ Шенкомъ и Шимперомъ. Словомъ, книгъ не мало и выборъ вполнѣ достаточный, чтобы удовлетворить любой вкусъ и потребности. Такимъ образомъ появленіе книги Н. А. Буша отнюдь не вызвано назрѣвшей потребностью; оно объясняется причинами случайнаго, чисто-мѣстнаго характера, такъ какъ учебникъ ботаники Н. А. Буша имѣетъ спеціальное назначеніе—служить печатнымъ курсомъ лекцій, читанныхъ авторомъ. „Онъ возникъ изъ литографированнаго конспекта лекцій“ (отъ автора). Съ этой спеціальной точки зрѣнія слѣдовало бы и оцѣнивать разсматриваемую книгу, если бы она не имѣла такихъ особенностей, которыя даютъ ей право занять почетное мѣсто въ ряду вышеперечисленныхъ книгъ по ботаникѣ. Къ числу этихъ особенностей прежде всего нужно отнести то, что Н. А. Бушъ—русскій профессоръ, и книга имъ составленная имѣетъ опредѣленно русскій характеръ. Русскій характеръ книги проявляется какъ въ выборѣ представителей, описываемыхъ авторомъ, взятыхъ главнымъ образомъ изъ русской флоры, такъ и въ ссылкахъ на работы русскихъ ботаниковъ, обыкновенно игнорируемыхъ нѣмецкими учеными.

Книга Н. А. Буша по своему объему вполнѣ соотвѣтствуетъ университетскому курсу, и только нѣкоторыя главы являются, пожалуй, нѣсколько элементарными. Такой главой является глава о бактеріяхъ. Въ этой главѣ авторъ помимо ботаническихъ свѣдѣній, сообщаетъ и кое-какія чисто-медицинскія.

Такъ, онъ говоритъ о прививкахъ и лѣчебной сывороткѣ, о токсинахъ и антитоксинахъ, но обо всемъ лишь въ объемѣ курса среднихъ учебныхъ заведеній. Говоря объ иммунитетѣ, авторъ ни словомъ не обмолвился о попыткахъ дать научное обоснованіе иммунитета, о гипотезѣ боковыхъ цѣпей Эрлиха. Прикладныя данныя могли бы и совсѣмъ отсутствовать въ университетскомъ курсѣ ботаники, а разъ они помѣщены, то должны быть вполнѣ на высотѣ современныхъ научныхъ знаній. Такую же недоговоренность можно отмѣтить и для морфологіи цвѣтковыхъ растеній, въ общемъ очень удачнаго отдѣла; въ этой главѣ морфологическія данныя сообщаются въ біологическомъ освѣщеніи, пріемъ безусловно желательный, если бы онъ проводился болѣе послѣдовательно, въ книгѣ же онъ примѣняется лишь мѣстами.

Изложеніе лишено сухости конспекта, и благодаря хорошему языку книга читается легко. Внѣшность книги производитъ очень благопріятное впечатлѣніе,—свойство, присущее почти всѣмъ изданіямъ Девріена. Книга снабжена достаточнымъ количествомъ иллюстрацій, изъ которыхъ больше 100 оригинальныхъ. Нѣкоторыя изъ послѣднихъ особенно удались, какъ, напримѣръ, рис. 167, 175, 189, 190 и большинство рисунковъ русскихъ представителей изъ цвѣтковыхъ; нельзя того же сказать про фотографическіе снимки, многіе изъ нихъ очень неудачны, таковы, напримѣръ, рис. 396 и 446 б, на которыхъ даже опытный ботаникъ едва ли узнаетъ указанныя на нихъ растенія; и это не потому, что фотографіи плохи, онѣ даже скорѣе хороши, но дѣло въ томъ, что не для всего примѣнима фотографія. Можно еще указать, что едва ли цѣлесообразно стремленіе дать изображеніе средне-европейскихъ растеній; вѣдь съ нашей флорой всякій ботаникъ рано или поздно познакомится въ натурѣ при гербаризированіи, между тѣмъ какъ внѣевропейскія растенія большинству мало или совсѣмъ незнакомы. Укажу для примѣра на саксаулъ, который упоминается въ текстѣ и не изображенъ на рисункѣ; между тѣмъ растеніе это по наслышкѣ хорошо всѣмъ извѣстно.

Наименѣе удачны рисунки изъ отдѣла низшихъ растеній, сдѣланныхъ цинкографіей черезъ сѣтку со стѣнныхъ таблицъ. Эти рисунки стоятъ въ полной дисгармоніи съ остальными рисунками и сильно портятъ общее впечатлѣніе изящества. Авторъ, впрочемъ, и самъ сознаетъ указанный недостатокъ и въ предисловіи обѣщаетъ замѣнить эти рисунки новыми въ слѣдующемъ же изданіи, если ему суждено появиться. Можно только пожелать осуществленія этого обѣщанія, такъ какъ книга, безъ сомнѣнія, заслуживаетъ распространенія. Изъ двухъ цвѣтныхъ таблицъ одна изображаетъ двѣ красныя водоросли, другая генетическое родство растительныхъ организмовъ, насколько оно можетъ быть въ настоящее время установлено.

В. Капелькинъ.

Природа. *Вып. 1. Земля, вып. 2. Воздухъ, вып. 3. Вода. Составлено московской городской учит.* **О. Марковской.** *Изд. „Задруга". Москва, 1915. Цѣна каждаго выпуска 15 к.*

Авторъ такъ объясняетъ цѣль составленія этихъ книжекъ: „облегчить ученикамъ повтореніе и усвоеніе того, что учитель показалъ на опытахъ и объяснилъ въ классѣ, а также помощь любознательнымъ дѣтямъ воспроизводить нѣкоторые опыты самимъ. Кромѣ того, эти книжки, по ея мнѣнію, будутъ небезполезны и учителю при выборѣ матеріала неорганическаго природовѣдѣнія". Составлены книжки на основаніи собственнаго опыта автора, т. к. всѣ почти опыты были продѣланы въ классѣ, и даже выводы составлялись тамъ же въ городской школѣ. При составленіи книжекъ о природѣ преслѣдовалась, несомнѣнно, цѣль дать нѣчто вполнѣ доступное и городской и особенно сельской школѣ, и эта цѣль безусловно достигнута. Изложеніе, опыты и все содержаніе могутъ быть легко усвоены даже мало подготовленными учениками. Оборудованіе такого природовѣдѣнія стоитъ недорого: по приложенному перечню всѣ матеріалы и приспособленія для опытовъ стоятъ 20 р., но часть ихъ всегда найдется въ школѣ, а потому даже при меньшей затратѣ школа можетъ

провести въ такомъ объемѣ знакомство съ неорганической природой. Въ общемъ надо признать это руководство вполнѣ своевременнымъ, а по простотѣ и объему вполнѣ приспособленнымъ для начальной школы. Немалое значеніе имѣетъ оно для преподавателей, ибо дѣлать выборки изъ большихъ руководствъ, приспособляя ихъ къ каждой данной школѣ, не всегда удобно; а здѣсь имѣется въ виду вполнѣ опредѣленная и большая задача обслужить нашу городскую и сельскую школу. Какъ такой опытъ, книга заслуживаетъ распространенія, тѣмъ болѣе, что по цѣнѣ она болѣе чѣмъ доступна,—всего по 15 коп. за выпускъ отъ 33 до 46 страницъ, съ большимъ числомъ рисунковъ. Руководство подходитъ и съ точки зрѣнія преподаванія въ начальной школѣ сельскохозяйственнаго природовѣдѣнія, составляя одну изъ его частей. Выводы, касающіеся болѣе сложныхъ вопросовъ, особенно геологіи, требуютъ, конечно, устнаго поясненія и здѣсь представляютъ только какъ бы конспектъ.

В. Брунстъ.

Александръ Зачиняевъ, *„Златоцвѣтъ“. Часть IV, кн. I. Цѣна 1 руб. Изд. журнала „Обновленіе школы“.*

Это очень интересная и разнообразная по составу книга, состоящая изъ двадцати разсказовъ, которые имѣютъ видъ отдѣльныхъ брошюръ и вложены въ общую папку; составитель рекомендуетъ,—чтобы книга сохранила для дѣтей интересъ новизны,—выдавать имъ, вмѣстѣ съ папкою, только одинъ разсказъ, который предназначается для разработки въ данный моментъ.

Среди авторовъ тѣхъ разсказовъ, которые вошли въ составъ „Златоцвѣтъ“, на ряду съ менѣе извѣстными, есть и такіе, какъ Левъ Толстой, Тургеневъ, Засодимскій, Телешовъ, Чириковъ, Станюковичъ, Маминъ-Сибирякъ и др. Разсказы, выбранные г-номъ Зачиняевымъ, какъ соотвѣтствующіе его „психологической системѣ воспитанія“, распадаются на нѣсколько группъ; хрестоматіи не предпослано руководя-

щей статьи, вслѣдствіе чего общую идею книги нельзя сразу уловить, но несомнѣнно, что составитель имѣлъ въ виду пробуждать гуманныя чувства въ душѣ юныхъ читателей, знакомя ихъ попутно съ разнообразною средою и бытовою обстановкою, вслѣдствіе чего получается даже впечатлѣніе извѣстной пестроты.

Въ разсказахъ „Товарищъ" Ѳ. Ѳ. Тютчева, „Наша сестра" В. И. Немировича-Данченко, „Послѣ сраженія" Иванина, „Шпіонъ" Любича-Кошурова изображается война (русско-турецкая, японская), при чемъ вся эта группа произведеній оставляетъ сильное впечатлѣніе и вообще принадлежитъ къ наиболѣе интереснымъ въ книгѣ. Морская жизнь, бытъ матросовъ, отношеніе ихъ къ начальству, различные эпизоды, связанные съ морскимъ плаваніемъ, отражаются въ разсказахъ Станюковича („На каменьяхъ") и Фаусека („Бѣлый штурманъ").

Затронутъ въ „Златоцвѣтѣ" и бытъ инородцевъ — башкиръ, киргизовъ, вогуловъ, довольно ярко выступающій въ нѣсколькихъ произведеніяхъ, изъ которыхъ одно принадлежитъ Мамину-Сибиряку. Особнякомъ стоитъ разсказъ „Въ Колизеѣ" С. П. Лаврентьевой, возсоздавшій эпоху гоненій на христіанъ въ Римской имперіи. На ряду съ этимъ мы находимъ въ „Златоцвѣтѣ" и нѣсколько вещей изъ современной жизни, напримѣръ, изъ быта учащихся, а также изъ жизни народной, носящихъ гуманную окраску, иногда косвенно проповѣдующихъ идеи солидарности, самоотверженія, альтруизма. Въ общемъ, можно сказать, что въ этой хрестоматіи найдутся вещи, которыя способны заинтересовать разнообразныя категоріи юныхъ читателей. Выборъ произведеній, въ большинствѣ случаевъ, можно признать вполнѣ удачнымъ; только нѣкоторыя вещи могутъ показаться менѣе подходящими къ интересамъ и вкусамъ *дѣтей*, хотя бы и старшаго возраста. Очень хорошее впечатлѣніе производитъ внѣшній видъ изданія—бумага и нѣкоторыя иллюстраціи. Цѣну можно назвать умѣренною, имѣя въ виду обширные размѣры, а также достоинства внѣшняго вида хрестоматіи.

Ю. Веселовскій.

Французскія дѣти и война.

Въ свое время много толковъ и отголосковъ въ печати вызвалъ романъ французскаго писателя Леона Фрапье, „La Maternelle", удостоенный преміи Гонкуровъ. Въ этомъ романѣ ярко отразился внутренній бытъ французскаго дѣтскаго сада или школы для лишенныхъ материнскаго присмотра дѣтей, хорошо знакомый автору „L'Institutrice de province", изображенный имъ правдиво, реально, безъ прикрасъ. Въ міръ этой школы, гдѣ можно встрѣтить (въ младшемъ отдѣленіи) даже дѣтей отъ *2-хъ* до семи лѣтъ, переноситъ насъ любопытная статья Эмиля Маня (Emile Magne), появившаяся въ послѣднемъ № парижскаго журнала „Mercure de France". Авторъ озаглавилъ свою статью „Les gosses et la guerre" (Малыши и война); здѣсь все основано на подлинныхъ фактахъ, на ежедневныхъ наблюденіяхъ надъ посѣщающими „la Maternelle" дѣтьми. Эмиль Мань не пользуется никакими книжными источниками или статьями, предоставляя фактамъ говорить за себя, рисуя подчасъ яркія бытовыя картины и дѣлая экскурсы въ область дѣтской психологіи. Показать, какъ совсѣмъ маленькія дѣти реагировали на современную войну, какой слѣдъ она оставила въ ихъ душахъ—такова цѣль автора.

Въ очеркѣ Маня отмѣчено послѣдовательное развитіе и видоизмѣненіе мыслей и ощущеній, вызываемыхъ войною у маленькихъ существъ, начиная съ лѣта 1914 года и вплоть до новѣйшаго времени. Руководительницамъ школъ и главнымъ работницамъ въ нихъ пришлось, конечно, учитывать то вліяніе, какое война можетъ оказать на ихъ питомцевъ, особенно на тѣхъ изъ нихъ, кого военныя бури лишатъ близкихъ людей. Вначалѣ впечатлѣніе было болѣе легкое и поверхностное, хотя отъѣздъ на войну отцовъ и братьевъ заставилъ нѣкоторыхъ „petits gosses" призадуматься надъ тѣмъ, что совершается; дѣтей увлекало, какъ зрѣлище, передвиженіе войскъ, оживленіе на улицахъ, оваціи уѣзжающимъ солдатамъ; какъ всегда, нравились имъ и звуки военной му-

зыки... Первые же бои, происшедшіе въ Бельгіи, внесли новую ноту, омрачивъ и поколебавъ свойственное дѣтямъ всѣхъ странъ увлеченіе всѣмъ новымъ и необычайнымъ. Пошли толки о раненыхъ и убитыхъ; были привезены съ фронта первыя жертвы войны; многія дѣти оказались вдругъ сиротами; иныя дѣвочки, пропустивъ нѣсколько дней, появлялись снова въ школѣ, одѣтыя въ черныя платья, постоянно напоминавшія остальнымъ питомцамъ Ecole Maternelle о понесенныхъ товарками ихъ утратахъ.

Учительницы, дѣйствующія въ школахъ этого типа, принимали всѣ мѣры съ цѣлью отвлечь дѣтей отъ постоянныхъ мыслей о войнѣ и ужасахъ ея. Имъ хотѣлось создать въ школѣ такую атмосферу, которая давала бы дѣтворѣ отдыхъ, отвлеченіе, болѣе радостныя, беззаботныя переживанія. На практикѣ это оказалось, однако, почти невыполнимымъ. Жизнь властно заявляла о себѣ; дѣти, не изолированныя, конечно, отъ вліянія окружающей дѣйствительности, постоянно слышали разсказы о военныхъ дѣйствіяхъ, видѣли въ иллюстрированныхъ журналахъ многочисленные рисунки военныхъ корреспондентовъ, невольно заинтересовывавшіе ихъ и вмѣстѣ съ тѣмъ не дававшіе имъ возможности вполнѣ отрѣшаться отъ тревожнаго и напряженнаго настроенія, столь несвойственнаго при обычныхъ условіяхъ дѣтямъ столь нѣжнаго возраста!.. Правда, дѣтскіе годы иногда все же должны были брать свое; невозможное для взрослыхъ нерѣдко становилось возможнымъ для маленькихъ существъ, которыя, не забывая о войнѣ и обо всемъ, что съ нею связано, иногда были все же способны, на ряду съ этимъ, играть, смѣяться, шалить, даже если совсѣмъ незадолго до этого ихъ внутренній міръ былъ омраченъ тѣми или другими невеселыми вѣстями...

Только что упоминалось о дѣтскихъ играхъ,—само собою разумѣется, что и въ эту область, повидимому, призванную отвлекать и радовать дѣтей, должны были властно проникнуть отголоски военныхъ событій. Эмиль Мань сообщаетъ любопытныя свѣдѣнія о томъ, какъ „игра въ войну“ всегда была въ иныхъ отношеніяхъ уменьшенной копіей того, что

происходило въ извѣстный моментъ на театрѣ военныхъ дѣйствій. Пока шли большіе бои, дѣти также изображали на школьномъ дворѣ ожесточенную борьбу съ нѣмцами. Потомъ началась позиціонная война—это тотчасъ отразилось и на „военныхъ упражненіяхъ" маленькихъ питомцевъ Ecole Maternelle, которые теперь старались во что бы то ни стало устроить возлѣ школы подобіе траншей и, если бы имъ позволили, охотно превратили бы и дворъ, и садъ въ миніатюрные окопы...

Авторъ статьи разсказываетъ много любопытнаго о томъ, какъ дѣти дѣлятся на „французовъ" и „германцевъ" (обычная кличка—les Boches), какъ выбираютъ одного мальчика, который долженъ изображать Вильгельма, при чемъ обыкновенно эта роль выпадаетъ тому, кто не пользуется особенными симпатіями товарищей! Дѣти быстро входятъ въ азартъ и относятся къ своимъ ролямъ съ большимъ увлеченіемъ,—даже тѣ изъ нихъ, которыя изображаютъ враговъ (одинъ мальчикъ такъ вошелъ однажды въ свою роль и отождествилъ себя съ нѣмецкимъ солдатомъ, что даже крикнулъ „Да здравствуетъ Германія", и учительницамъ пришлось разбирать бурный конфликтъ, создавшійся въ дѣтской средѣ въ связи съ этимъ неосторожнымъ при данныхъ условіяхъ возгласомъ...). Вообще руководительницамъ школъ приходится постоянно быть настороже, чтобы „игра въ войну" не зашла слишкомъ далеко и не привела къ какимъ-нибудь эксцессамъ.

Много сообщаетъ Эмиль Мань и относительно того, какъ отразилась война и на дѣтскихъ рисункахъ; прежде излюбленными ихъ темами были домикъ, лодка, поѣздъ, дерево, животныя,—теперь ихъ смѣнили пушки различныхъ системъ, изрѣдка—военныя суда, которыя, однако, менѣе удаются парижскимъ дѣтямъ, никогда ихъ не видавшимъ, очень часто—аэропланы и цеппелины, гораздо болѣе имъ знакомые, такъ какъ воздушная борьба разыгрывалась, какъ извѣстно, и надъ Парижемъ. Эти дѣтскіе рисунки 1914—15 годовъ со временемъ представятъ, конечно, большой интересъ! Хотѣлось бы въ заключеніе указать на то, что въ статьѣ фран-

цузскаго автора отмѣчено много такого, что можетъ быть сопоставлено съ аналогичными наблюденіями надъ русскими дѣтьми въ пору войны: тутъ и изготовленіе разныхъ вещей для солдатъ, и отправка подарковъ на позиціи (напримѣръ, къ Рождеству), и благодарственныя письма солдатъ тѣмъ, кто прислалъ имъ подарки, и участіе дѣтей въ продажѣ различныхъ „цвѣтовъ" на улицахъ Парижа—въ пользу бельгійцевъ и т. д. Въ общемъ, статья Эмиля Маня, написанная очень живо, читается съ безусловнымъ интересомъ.

Ю. Веселовскій.

„Отчетъ о дѣятельности Харьковскаго педагогическаго общества содѣйствія дѣлу воспитанія за 1914/15 г.". 98 стр.

Два года тому назадъ въ Харьковѣ возникло педагогическое общество съ цѣлью „а) содѣйствовать развитію и усовершенствованію дѣла воспитанія въ предѣлахъ Харьковской губерніи; б) объединить на почвѣ педагогическихъ, научныхъ и художественныхъ интересовъ лицъ, имѣющихъ отношеніе къ дѣлу воспитанія и образованія" (§ 1 Устава). Теперь вышелъ изъ печати отчетъ общества за первый годъ существованія. Открытіе его почти совпало съ началомъ войны, отвлекшей вниманіе и силы отъ вопросовъ педагогики, и оттого отчетный годъ не отличался напряженной дѣятельностью общества. Но все-таки, даже и въ этотъ годъ, новая педагогическая организація встала на ноги, собравши значительное число членовъ и проявивши себя въ работѣ совѣта и нѣсколькихъ комиссій.

Въ члены общества за отчетный годъ (съ 1-го февраля 1914 г. по 1-е іюня 1915 г.) записалось 238 лицъ. Въ соотвѣтствіи съ условіями момента, дѣятельно работала такъ назыв. „дошкольная комиссія", устроившая „*убѣжище*" для дѣтей запасныхъ нижнихъ чиновъ, призванныхъ на войну, и *двѣ площадки* для игръ и занятій дѣтей возраста 4—12 лѣтъ. Количество дѣтей, находившихъ въ убѣжищѣ пріютъ, пищу, присмотръ и образовательныя занятія, достигало 74.

Обѣ дѣтскихъ площадки, организованныя комиссіей, функціонировали успѣшно: на первой изъ нихъ (въ университетскомъ саду) въ теченіе лѣта 1914 года было сдѣлано 19.196 посѣщеній, по 295 посѣщеній въ день; на второй (въ Александровскомъ женскомъ училищѣ) зарегистрировано 12.040 посѣщеній, по 240 въ день. Израсходовано на площадки и убѣжище комиссіей около $2^1/_2$ тыс. рублей. Экскурсіонная комиссія, учрежденная обществомъ, основной своей задачей поставила: а) организацію экскурсій для ознакомленія членовъ какъ съ Харьковымъ, такъ и съ его окрестностями, и б) ознакомленіе учащихъ съ методами экскурсированія. Въ продолженіе отчетнаго года было организовано *17 экскурсій* и *осмотровъ*, съ общимъ числомъ участниковъ около 300 человѣкъ. Изъ экскурсій 2 были географическія, 4—ботаническія, 1—геологическая и проч. Въ „педагогической школьной комиссіи" общества были прочитаны *два доклада*: Н. П. Дашевскаго „Географія и природовѣдѣніе въ начальной школѣ" и Г. И. Дзасохова „Подготовка учителей средней и низшей школы"; въ этой же комиссіи намѣчено коллективное составленіе и изданіе „Начально-школьной хрестоматіи", а въ связи съ ней выработка списковъ-каталоговъ книгъ для внѣкласснаго чтенія учащихся.

Кромѣ названныхъ трехъ комиссій, проявившихъ въ той или иной мѣрѣ дѣятельность, при обществѣ были образованы еще комиссія лекціонная, книжно-издательская, комиссія художественнаго воспитанія и дѣтскаго театра, комиссія учительскаго дома и друг. Но общественное настроеніе, создавшееся въ первый годъ войны, не благопріятствовало имъ, и онѣ почти бездѣйствовали. Надо однако думать, что съ перемѣной настроенія общества и эти комиссіи выйдутъ изъ состоянія покоя.

Е. Звягинцевъ.

---

1. *Совѣщаніе дѣятелей по народному образованію при Саратовской губернской земской управѣ 3—4 августа 1915 года*". *71 стр.*—2. „*Совѣщаніе при Петроградской губернской земской управѣ по статистикѣ народнаго образованія 1—5 сентября 1915 г.*". *390 стр.*

Въ хроникѣ ноябрьской книжки „В. В." мы отмѣчали созывъ губернскихъ земскихъ совѣщаній по народному образованію, какъ новый положительный фактъ въ дѣятельности губернскихъ земствъ. Тамъ же мы высказывали сожалѣніе, что саратовская губернская управа, организовавшая совѣщаніе въ августѣ мѣсяцѣ, не опубликовала результатовъ совѣщанія, между тѣмъ какъ возможно полное и своевременное изданіе трудовъ совѣщаній ускоритъ и расширитъ ихъ вліяніе на практическую постановку дѣла въ губерніи, на мѣстахъ; вмѣстѣ съ тѣмъ печатаніе трудовъ губернскихъ совѣщаній облегчитъ и взаимопомощь разныхъ земскихъ губерній въ области народнаго образованія.

Въ настоящее время вышли изъ печати, подъ вышеписаннымъ заголовкомъ, постановленія, краткіе журналы и немногочисленные доклады, представленные Саратовскому совѣщанію. Въ числѣ докладовъ помѣщены и выработанные въ отдѣлѣ губернской управы по народному образованію примѣрные списки наглядныхъ учебныхъ пособій для народной школы, а также книгъ для ученическихъ и учительскихъ библіотекъ.

Совѣщаніе длилось всего два дня. Доклады подвергались предварительному разсмотрѣнію въ комиссіяхъ, которыхъ было образовано три: 1) по внѣшкольному образованію, 2) по учебной части и 3) по статистикѣ народнаго образованія. Характерной особенностью саратовскаго совѣщанія было довольно слабое представительство земскихъ спеціалистовъ по народному образованію и сильное представительство чиновъ учебнаго вѣдомства. Въ Саратовской губерніи до сихъ поръ въ нѣсколькихъ уѣздахъ нѣтъ еще отдѣловъ народнаго образованія и нѣтъ своихъ спеціалистовъ по школьному и внѣ-

школьному дѣлу. Отсюда—незначительность числа докладовъ на совѣщаніи, отсюда—отсутствіе поуѣздныхъ обзоровъ состоянія народнаго образованія въ уѣздахъ, отсюда—сильная позиція, занятая въ земскомъ совѣщаніи чинами учебнаго вѣдомства. Въ совѣщаніи принимали участіе директоръ и три инспектора народныхъ училищъ, а также представитель духовнаго вѣдомства. Предсѣдателемъ одной комиссіи—по вопросамъ, касающимся учебной части—оказался директоръ народныхъ училищъ. Неудивительно, что эта комиссія вынесла постановленія о необходимости ввести „единообразіе" учебныхъ книгъ и пособій по всѣмъ школамъ, объ „урегулированіи" выписки учебныхъ пособій учителями, а также забраковала списки книгъ ученической и учительской библіотеки, выработанные въ губернской земской управѣ. Двѣ другія комиссіи—по внѣшкольному образованію и по статистикѣ—вынесли рядъ пожеланій положительнаго свойства, преимущественно организаціоннаго характера. Съ большинствомъ изъ нихъ согласилось и совѣщаніе. Они, вѣроятно, въ той или другой связи доложены губернскому земскому совѣщанію, бывшему въ январѣ мѣсяцѣ, и мы съ ними встрѣтимся при обзорѣ постановленій губернскихъ земскихъ собраній. Отмѣтимъ здѣсь только одно постановленіе совѣщанія, относящееся къ организаціи самихъ губернскихъ совѣщаній, и постановленіе притомъ совершенно цѣлесообразное. По предложенію Н. И. Степанова, постановлено: „признать желательнымъ представлять на будущія совѣщанія поуѣздные обзоры по народному образованію" (которые должны разсматриваться завѣдующими отдѣлами и заключенія послѣднихъ вноситься въ общія собранія).

Вышедшіе печатные труды сентябрьскаго совѣщанія при петроградской губернской земской управѣ представляютъ обширный томъ докладовъ, журналовъ и постановленій по статистикѣ народнаго образованія. Всѣ доклады, занимающіе около 15 печатныхъ листовъ, представлены однимъ *Н. П. Казанцевымъ*, завѣдующимъ работами по подготовкѣ ко 2-му общеземскому съѣзду по статистикѣ образованія въ Петро-

градѣ. Какъ эти доклады, такъ и ихъ обсужденіе въ совѣщаніи имѣютъ большой интересъ для всѣхъ земскихъ дѣятелей по народному образованію.

Е. Звягинцевъ.

„Жизнь и дѣятельность Нижегородскаго учительскаго института. *Третій годъ существованія. 1913—14 учебный годъ. 117 стр. Четвертый годъ существованія. 1914—15 учеб. годъ 198 стр.*

Недавно сравнительно возникшій Нижегородскій учительскій институтъ усвоилъ хорошее обыкновеніе—издавать свои ежегодники. Передъ нами два послѣдовательныхъ ежегодника—за 1913—1914 и за 1914—1915 учебные годы. Оба они построены по одному почти плану.

Въ началѣ обзоръ учебно-воспитательной части института по отдѣльнымъ учебнымъ предметамъ, съ указаніемъ пройденнаго, съ отчетомъ о письменныхъ работахъ воспитанниковъ и о практическихъ занятіяхъ ихъ въ городскомъ училищѣ, находящемся при институтѣ; затѣмъ идутъ свѣдѣнія объ успѣхахъ учащихся, о состояніи ихъ здоровья и матеріальномъ положеніи; далѣе слѣдуютъ сообщенія о библіотекахъ и кабинетахъ при институтѣ; потомъ—внѣклассныя лекціи преподавателей и рефераты воспитанниковъ; въ слѣдующей главѣ дается обзоръ состоянія и дѣятельности городского при институтѣ училища; наконецъ, въ отдѣлѣ „хроники“ сообщаются отдѣльные событія и факты, чѣмъ-либо выдѣлявшіеся изъ общаго хода институтской жизни.

Въ видѣ приложеній помѣщенъ планъ занятій на краткосрочныхъ учительскихъ курсахъ, предполагавшихся, но, видимо, не состоявшихся при институтѣ въ 1914 году; здѣсь интересенъ обширный списокъ учебниковъ, учебныхъ пособій и руководствъ, необходимыхъ для музея высшаго начальнаго училища и для библіотеки учителя. Въ приложеніяхъ даны также отчеты объ экскурсіи учениковъ на Кавказъ, о командировкѣ преподавателя географіи на московскій съѣздъ преподавателей географіи и др.

Въ общемъ ежегодники довольно полно и интересно отражаютъ педагогическую работу какъ всего института въ его цѣломъ, такъ и отдѣльныхъ преподавателей. Преподаватели другихъ институтовъ, а также наставники учительскихъ семинарій и учителя высшихъ начальныхъ училищъ найдутъ въ изданіи Нижегородскаго института не мало для себя цѣннаго. Надо думать, что выпускъ ежегодниковъ будетъ продолжаться въ дальнѣйшемъ, и въ такомъ случаѣ интересъ начинанія нижегородскаго учительскаго разсадника еще увеличится.

Е. Звягинцевъ.

Владиславлевъ, И. В. *Что читать? Указатель систематическаго домашняго чтенія. Вып. II. Художественная литература. Критика. Исторія литературы. Изд. 2-е, перер. и дополн. „Наука". М. 1915. 130 стр. Ц. 50 к.*

Первый выпускъ серіи подъ общимъ заглавіемъ „Что читать" предназначенъ для дѣтей; второй, нынѣ вышедшій новымъ изданіемъ, предназначенъ для юношества и самообразованія. Отъ другихъ аналогичныхъ указателей онъ выгодно отличается тѣмъ, что разсчитанъ не на „руководителей" чтеніемъ, а на самихъ читателей. По формѣ онъ удобенъ для пользованія. Изящная литература сопровождается ссылками на критическія и біографическія пособія; краткія указанія о произведеніяхъ и авторахъ дополняются соціально-бытовой группировкой произведеній, помогающей оріентироваться во внутреннемъ содержаніи литературнаго матеріала.

Выборъ произведеній сдѣланъ тщательно. Авторъ, видимо, стремился ввести въ указатель лишь наиболѣе цѣнное, наиболѣе важное изъ отечественной и иностранной изящной литературы. Ни противъ указанныхъ авторовъ, ни противъ перечисленныхъ произведеній возразить нельзя. Нѣсколько только несоотвѣтственно, что Реформатская („Люди труда и правды") и Рубакинъ („Вѣчная слава", „Митрошкино жертвоприношеніе" и т. д.) введены въ одинъ общій рядъ съ художниками слова. Хотя ихъ книжки хороши и заслуживаютъ

рекомендаціи, но все же не подходятъ подъ рубрику художественной литературы.

Если авторъ не погрѣшилъ включеніемъ въ указатель плохихъ или неподходящихъ книгъ, то въ упрекъ ему нужно поставить другое: довольно значительные пробѣлы. Такъ, напр., Андреевъ и Горькій представлены рядомъ разсказовъ и повѣстей, но не названо *ни одно* изъ ихъ драматическихъ произведеній. Совсѣмъ не упомянуты многіе изъ видныхъ иностранныхъ писателей, напр., Бьернсонъ, Кальдеронъ, Лагерлефъ (жаль не дать юношеству „Чудеса антихриста" или „Іеста Берлингъ"), Б. Прусъ, Флоберъ, Уайльдъ и т. п., а другіе представлены лишь какимъ-нибудь однимъ преизведеніемъ, напр., Ибсенъ—лишь „Докторомъ Штокманомъ". О такомъ знаменитомъ писателѣ, какъ Сервантесъ, слѣдовало бы, кромѣ перечисленныхъ трехъ критико-біографическихъ пособій болѣе элементарнаго характера, указать и другія, для развитыхъ читателей, напр., А. Веселовскій „Характеристики" и даже вполнѣ доступно написанную монографію проф. Л. Ю. Шепелевича. Очень досадно видѣть среди рекомендованныхъ изданій „Донъ-Кихота" совершенно безграмотный переводъ Марка Басанина, полную несостоятельность котораго въ свое время доказалъ въ одной изъ своихъ статей русскій изслѣдователь Сервантеса, проф. Шепелевичъ. Его просто надо вычеркнуть, такъ какъ въ указателѣ названы существующіе у насъ хорошіе переводы этого безсмертнаго произведенія. На счетъ изданій тоже встрѣчаются пробѣлы, напр., указаны комедіи Мольера въ изд. Суворина, маленькихъ книжечкахъ, напечатанныхъ мелкимъ шрифтомъ, и не названо прекрасное изданіе „Окто". Не указано также двухтомное собраніе сочиненій и отдѣльныя произведенія Гете въ изданіи „Окто" (подъ ред. А. Е. Грузинскаго) съ комментаріями, статьями и иллюстраціями, хотя Шиллеръ и Шекспиръ въ этомъ изданіи названы.

Все это, однако, мелкіе недочеты, которые искупаются крупными достоинствами указателя. Къ числу достоинствъ нужно еще отнести его приложенія: списки пособій по исто-

ріи русской литературы, по исторіи иностранной литературы, списки руководствъ къ чтенію произведеній художественной литературы и книгъ по вопросу о выразительномъ чтеніи. Указатель г. Владиславлева заслуживаетъ полнаго вниманія, такъ какъ является очень важнымъ и очень нужнымъ пособіемъ.

Х. Г.

Лебедевъ, А. И. *Дѣтская и народная литература. Вып. 2 (Старш. и юнош. возраст.). 3-е перер. вновь изданіе. Н.-Новг. 1916. 240 стр. 1 руб.*

Второй выпускъ указателя г. Лебедева вышелъ въ свѣтъ новымъ изданіемъ черезъ большой промежутокъ (почти 8 лѣтъ) послѣ предыдущаго, которое давно распродано. Перерабатывая его, авторъ измѣнилъ первоначальное намѣреніе включить въ него только книги для дѣтей старшаго возраста (вып. I посвященъ литературѣ для дѣтей младшаго и средняго возраста). „Изъ практики извѣстно,—говоритъ авторъ,—что многіе юноши по развитію мало отличаются отъ дѣтей старшаго возраста, и, наоборотъ, нерѣдки случаи, когда любознательные воспріимчивые подростки въ 15 — 16 лѣтъ охотно и съ большою пользою читаютъ книги изъ числа рекомендуемыхъ для 16—18-лѣтняго возраста". На этомъ основаніи въ каталогъ включены книги для тѣхъ и другихъ, при чемъ „книги для юношества, какъ болѣе трудныя" помѣчены условнымъ знакомъ. Въ подзаголовкѣ составитель еще точнѣе обозначаетъ, кто долженъ явиться читателемъ книгъ, включенныхъ въ его указатель: „среднія учебныя заведенія, 2-хклассныя и высшія начальныя училища, народныя библіотеки и хорошо грамотные взрослые".

Какъ видно изъ этого подзаголовка, авторъ сближаетъ, ставитъ на одну доску читателей совершенно различныхъ категорій, съ совершенно различными запросами къ книгѣ. Это сближеніе намѣчается и самымъ заглавіемъ: „Дѣтская и народная литература", которое въ наши дни звучитъ анахронизмомъ. Прошло то время, когда на взрослаго читателя

изъ народа смотрѣли, какъ на великовозрастнаго ребенка, а въ маленькомъ читателѣ, нисколько не считаясь съ дѣтской психологіей, усматривали лишь миніатюрную копію взрослаго человѣка. Теперь вопросы чтенія трактуются иначе, и одно изъ главныхъ требованій, предъявляемыхъ современностью, это *индивидуализація* чтенія, сообразно духовнымъ запросамъ и типу читателя. Уже по одному этому нынѣ нельзя приводить къ одному знаменателю литературу дѣтскую и народную. Но заглавіе даже и не соотвѣтствуетъ содержанію книги г. Лебедева, потому что народной литературы въ томъ видѣ, какъ она понималась прежде и какъ трактовалась въ предыдущихъ изданіяхъ указателя, теперь мы тамъ почти не находимъ—ее замѣнила литература общая.

Соединеніе литературы дѣтской съ литературой общей, взятой въ довольно широкомъ размѣрѣ и притомъ по различнымъ областямъ знанія, въ значительной мѣрѣ затрудняетъ пользованіе указателемъ. Матеріалъ данъ большой—около 3600 названій. Распредѣленъ онъ не только по отдѣламъ, а и по предметнымъ рубрикамъ, что составляетъ главное достоинство этого указателя. Въ каждой рубрикѣ перечислено по нѣсколько книгъ болѣе легкихъ, т.-е., согласно поясненію автора, пригодныхъ для дѣтей старш. возраста. и нѣсколько болѣе трудныхъ, разсчитанныхъ для юношества. Группировка эта сдѣлана совершенно произвольно: смѣшаны книги самой разнородной художественной или научной цѣнности; книги, спеціально написанныя для дѣтскаго возраста, и популяризація, разсчитанная на взрослаго читателя; книги, по своей темѣ или ея трактовкѣ преимущественно интересныя либо для дѣтей, либо для взрослыхъ, и т. д. Если человѣкъ, пользующійся указателемъ г. Лебедева, хорошо знаетъ книги, то онъ выберется изъ всего этого, но если это начинающій руководитель чтеніемъ (педагогъ, библіотекарь), а тѣмъ болѣе если это самъ читатель, то онъ рискуетъ дѣлать ошибки чуть не на каждомъ шагу. Приведу нѣсколько примѣровъ, начиная съ беллетристики, которая тоже разбита на рубрики по внутреннему содержанію, т.-е. по темамъ.

Въ рубрикѣ „школа“ къ числу легкихъ книгъ отнесены: *Кюле* „Роллинзонъ и я“, *Буковецкая* „Школьные годы Іоза Мольскаго“, *Тальботъ* „Старшины Вильбайской школы“, *Лори* „Дядя изъ Чикаго“, *Олькоттъ* „Маленькіе мужчины“ и др. повѣсти изъ школьной жизни, предназначенныя для дѣтскаго возраста и трактующія школу съ точки зрѣнія школьника, возбуждающія въ немъ интересъ къ товарищамъ изъ другихъ странъ, къ духу чужой школы. А рядомъ съ этимъ изъ отечественной жизни въ группѣ значатся, какъ легкія: *Крашенинниковъ* „Восемь лѣтъ“, *Яблоновскій* „Очерки гимназической жизни“, *Гаринъ* „Гимназисты“ и т. п. книги, написанныя въ осужденіе мертвящей системы средней школы, но не предназначенныя для дѣтей. Г. Лебедевъ говоритъ въ предисловіи, что каждый читатель можетъ „найти себѣ самъ подходящій матеріалъ, сообразно со своими силами и интересами“. Несомнѣнно, что какой-нибудь гимназистъ 4 класса, интересуясь близкой ему средой, на основаніи этого указателя, спроситъ себѣ упомянутыя повѣсти, а, вѣдь, большой вопросъ, слѣдуетъ ли рекомендовать нашему школьнику книги, могущія вселить въ него лишь пессимизмъ или безплодный протестъ противъ порядковъ, которые онъ безсиленъ измѣнить. Едва ли также удовлетворенъ будетъ „взрослый, хорошо грамотный читатель народной библіотеки“, попавъ случайно на книжку Кюле. Между тѣмъ къ такимъ недоразумѣніямъ неизбѣжно поведетъ методъ г. Лебедева, который, сближая разнородныя категоріи читателей и разнородныя категоріи книгъ, ставитъ ихъ другъ противъ дружки.

Смѣшеніе дѣтской и общей литературы подчасъ приводитъ и къ курьезамъ, напр., подъ рубрикой: „Англійская литература второй половины XIX вѣка“ значатся: Арнольдъ, Брэддонъ, Блечфордъ, Киплингъ, Уайльдъ, Шоу и т. д., а въ заключеніе *Бернетъ* съ „Прекраснымъ городомъ“ и „Маленькимъ лордомъ“, при чемъ въ той же „легкой“ категоріи, гдѣ эти двѣ дѣтскія книжки, числятся всѣ романы Уэльса, „Трое въ одной лодкѣ“—*Джерома*, „Свѣтъ погасъ“—*Киплинга* и даже „Нигилисты“—*Уайльда*. И относительно Бернета

никакихъ нѣтъ примѣчаній, какого рода эти книги, такъ что читатель, самостоятельно пользующійся указателемъ, и тутъ легко можетъ ошибиться.

Въ научныхъ отдѣлахъ то же смѣшеніе: среди легкихъ книгъ рядомъ стоятъ дѣтскія и не дѣтскія, среди книгъ для юношества мы встрѣтимъ самыя разнообразныя степени трудности, отъ научно-популярныхъ до университетскихъ курсовъ. Пользованіе указателемъ особенно затрудняется въ тѣхъ случаяхъ, гдѣ нѣтъ примѣчаній о книгахъ, напр., въ отдѣлѣ ботаники послѣ рекомендуемой книги Тимирязева просто перечислены: Никоновъ, Конъ и Кернеръ, а изъ ихъ заглавій читатель не уяснитъ себѣ, что это за книги, большія или маленькія, доступныя или спеціальныя, иллюстрированныя или нѣтъ. По средневѣковой исторіи въ отдѣлѣ легкихъ книгъ рядомъ стоятъ: *Берлинъ* „Дѣла и люди средневѣковья", изданіе одного дѣтскаго журнала, и блестящіе „Очерки изъ всемірной исторіи" профессора *Петрова*—читанныя имъ въ свое время публичныя лекціи.

При значительномъ числѣ книгъ, однако, указано или ихъ оглавленіе, напр., въ отдѣлѣ философіи относительно трудовъ Лаврова, Козловскаго, Новорусскаго, Челпанова, или небольшое поясненіе. Правда, поясненія не всегда удачны. Какъ поясненіе къ ром. *Шпильгагена* „Одинъ въ полѣ не воинъ": „Постепенное развитіе характеровъ и общественная дѣятельность". Едва ли оно много поможетъ читателю. А иныя примѣчанія: „скучноватое и суховатое изложеніе", наводятъ на мысль, зачѣмъ же данная книга включена въ указатель.

Перечнямъ книгъ по каждой предметной рубрикѣ предпослано небольшое введеніе, характеризующее значеніе данной темы, приблизительно въ такомъ родѣ, какъ это сдѣлано въ трудѣ Рубакина „Среди книгъ". Многое даже извлечено изъ Рубакина. Эти вводныя статейки представляютъ едва ли не самую полезную часть указателя.

Однако совершенно неудачны и подчасъ неправильны характеристики литературныхъ теченій и отдѣльныхъ предста-

вителей литературы. Характеристики даны не всѣмъ писателямъ, а только нѣкоторымъ, напр., для Франціи XIX вѣка—одному только Ростану: „современный знаменитый писатель-символистъ", для Швеціи—только Стриндбергу: „даровитый писатель, тонкій наблюдатель жизни, глава новой школы". Такая характеристика не можетъ обрисовать литературной физіономіи писателя, и остается непонятнымъ, во главѣ *какой* новой школы стоитъ Стриндбергъ и въ чемъ его тонкое наблюденіе надъ жизнью. А на первомъ мѣстѣ изъ его произведеній, между прочимъ, рекомендуется „Исповѣдь глупца". Думается, что вообще не слѣдовало юношеству рекомендовать это нездоровое произведеніе, въ которомъ авторъ выноситъ изъ избы соръ и грязь собственнаго неудачнаго брака, заканчивая злораднымъ восклицаніемъ по адресу своей жены: „теперь я всѣмъ разсказалъ и этимъ тебѣ отомстилъ".

Классификація литературныхъ произведеній проведена съ большими погрѣшностями. Американская литература отдѣлена отъ англійской, но Джекъ Лондонъ (Америка) и Олива (Оливія?) Шрейнеръ (Африка) отнесены къ Англіи. Бельгійская литература отдѣлена отъ французской, но Верхарнъ, истинный сынъ Бельгіи, прикинутъ Франціи. Такихъ примѣровъ можно указать много. А есть и другого рода ошибки: на стр. 101 мы читаемъ: *Олькоттъ, Л.*, слѣдуютъ даты рожденія и смерти, а затѣмъ заглавіе—„Испанскіе братья". Даты, дѣйствительно, относятся къ дѣтской писательницѣ Олькоттъ, автору книгъ „Юность Розы", „Маленькіе мужчины", „Маленькія женщины" и т. д., но въ дѣйствительности книга „Испанскіе братья" принадлежитъ перу совсѣмъ другого авторъ—*Олькокъ*. Англійская писательница *Уйда* въ нѣсколькихъ мѣстахъ называется правильно, а въ другихъ, напр., на стр. 40—50—*Уйдъ*.

Ко всему нужно прибавить небрежную корректуру и большое количество опечатокъ, особенно въ собственныхъ именахъ, напр., Меньшинъ вм. Мельшинъ, Маццони вм. Манцони, Еллиненъ, вм. Еллинекъ, Давидъ Коннерфильдъ вм. Копперфильдъ и т. д. Въ указателѣ такія опечатки особенно нежелательны,

такъ какъ читателями невольно заучиваются въ искаженомъ видѣ фамиліи авторовъ и заглавія.

Въ общемъ книгъ дано въ указателѣ много, но лучше было бы дать ихъ гораздо меньше и тщательнѣе профильтровать. Здѣсь достаточно книгъ, внесенныхъ въ указатель не по заслугамъ, а кое-чего важнаго нѣтъ. Разсчитывая на читателей отъ 14 до 18 лѣтъ, т.-е. всего на 4—5 лѣтъ чтенія, свободно можно было не вводить цѣлаго ряда болѣе трудныхъ и спеціальныхъ книгъ. Отъ этого указатель могъ бы выиграть въ цѣльности, потому что теперь онъ слишкомъ вклинился въ область книгъ для взрослыхъ. Если соединять дѣтскую литературу съ общей, то необходимо было точнѣе отграничить степени доступности и характера изложенія книгъ и указать на постепенность *перехода* отъ легкихъ книгъ къ болѣе труднымъ. Въ настоящемъ же видѣ указатель представляетъ лишь сырой матеріалъ, которымъ надо пользоваться съ осмотрительностью, хотя все-таки при составленіи предметныхъ каталоговъ онъ можетъ служить большимъ подспорьемъ. Пользоваться имъ съ большимъ или меньшимъ успѣхомъ можетъ руководитель чтенія, но для самообразованія или, другими словами, для самого читателя онъ—не подходящее пособіе.

Х. Г.

Книги и брошюры, поступившія въ редакцію.

1) **Барицкій, В. А.** Очерки по методикѣ начальнаго курса ариѳметики. Изд. „Херсонск. Губ. Управы". Херсонъ, 1915 г. Ц. 1 р. 50 к. 2) **Брейтманъ, Г.** Разсказы. Т. I. Изд. „Союзъ". Пгр., 1913 г. Ц. 1 р. 3) **Броуновъ, П. И.** Тетрадь для самостоятельныхъ работъ по общей географіи. Пгр., 1915 г. Ц. 35 к. 4) **Буланже, П. А.** На землю! Изд. „Посредника". М., 1916 г. Ц. 1 р. 5) **Буткевичъ, А. С.** Человѣкъ и вино. М., 1916 г. Ц. 20 к. 6) **Владиславлевъ, И. В.** Что читать? Вып. II. Изд. „Наука". М., 1916 г. Ц. 50 к. 7) **Гаврилова, Н. И. и Стахорская М. П.** Дневникъ матери. Изд. „Практическія Знанія". М., 1916 г. Ц. 1 р. 75 к. 8) **Дворниковъ, П., Жаровъ, Ѳ., Игнатьевъ, Б., Соколовъ, С.** Въ путь-дорогу. Изд. „Сотрудникъ Школъ". М., 1916 г. Ц. 1 р. 9) **Джонстонъ, А.** Въ рождественскій сочельникъ и др. разсказы. Изд. „Посредника". М., 1916 г. Ц. 70 к. 10) **Доклады** Ярославск. Губ. Земск. Управы Губ. Земск. Собранію. По народному образованію. Ярославль, 1915 г. 11) **Досевъ, Х.** Вблизи Ясной Поляны. Изд. „Посредника" М., 1916 г. Ц. 45 к. 12) **Дрентельнъ, В. Н.** Музей Александра

III въ Москвѣ, какъ предметъ ученическихъ экскурсій по исторіи. 13) **Ежегодникъ** Нѣжинской городской мужской гимназіи за 1914—1915 учебный годъ. Нѣжинъ, 1915 г. 14) **Зеленко, В. А.** Руководительство дѣтскимъ чтеніемъ. Изд. Т-ва М. О. Вольфъ М.-Пгр., 1915 г. Ц. 50 к. 15) **Земскій** народный театръ и передвижная условная сцена. Оханскъ, 1915 г. Ц. 20 к. 16) **Златовратская, С.** Катя Лѣсницева. Изд. „Посредника". М., 1916 г. Ц. 70 к. 17) **Извольскій, Н. А.** Комбинаціонная работа. М., 1916 г. Ц. 25 к. 18) **Итоги** науки въ теоріи и практикѣ. Кн. XXXVI и XXXVII. Изд. Т-ва „Міръ". М., 1916 г. 19) **Каррикъ, В.** Сказки-Картинки. №№ 4, 6, 32, 33. М., 1916 г. Ц. кажд. № 10 к. 20) **Каталогъ** драматич. пьесъ и списокъ театральнаго инвентаря для училищной народной сцены при Отдѣлѣ Народнаго Образованія. Оханскъ, 1915 г. Ц. 25 к. 21) **Кинешемскій** календарь-ежегодникъ на 1916 г. Кинешма, 1916 г. Ц. 35 к. 22) **Краткій** годовой отчетъ о состояніи учебн. части въ 7-кл. коммерческомъ училищѣ Т-ва Преподавателей за 1914—15 уч. г. Псковъ, 1915 г. 23) **Круковскій, А. В.** Пѣвецъ безмятежныхъ переживаній. Воронежъ, 1915 г. 24) **Лай, В. А.** Руководство къ первоначальному обученію ариѳметикѣ. Пер. съ послѣдн. нѣмецк. изданія подъ редакціей Д. Л. Волковскаго. Изд. Т-ва „В. В. Думновъ, насл. бр. Салаевыхъ". М., 1916 г. Ц. 1 р. 25) **Медынскій, Е. Н.** Внѣшкольное образованіе, его значеніе, организація и техника. Изд. „Наука". М., 1916 г. Ц. 2 р. 26) **Мейманъ, Э.** Очеркъ экспериментальной педагогики. Изд. Т-ва „Міръ". М., 1916 г. Ц. 3 р. 27) **Монтессори, Марія.** Руководство къ моему методу. Изд. „Посредника" М., 1916 г. Ц. 65 к. 28) **Народное** образованіе въ Саратовской губерніи на 1 января 1915 г. Саратовъ, 1915 г. 29) **Огановскій, Н.** Враги ли русскому народу евреи. М., 1916 г. Ц. 12 к. 30) **Опытъ** организаціи внѣклассныхъ практическихъ работъ въ высшихъ начальныхъ училищахъ Ярославской г. Ярославль, 1915 г. 31) **Отчетъ** Московскаго О-ва распространенія коммерческаго образованія за 1914 г. М., 1915 г. Ц. 1 руб. 32) **Отчетъ о** дѣятельности городского народнаго дома за 1914 г. Херсонъ, 1915 г. 33) **Отчетъ** правленія вспомогательной кассы преподавателей въ казен. и частн. учебн. заведеніяхъ г. Москвы за 1915 г. М., 1916 г. 34) **Порѣцкій, С. А.** Растеніе и свѣтъ. Изд. „Посредника". М., 1916 г. Ц. 50 к. 35) **Притчардъ, А. и Ашфордъ, Ф.** Школа, гдѣ учителя живутъ одной душой съ дѣтьми. Изд. „Посредника". М., 1916 г. Ц. 35 к 36) **Протоколъ** соединеннаго засѣданія Правленія и Совѣта Новозыбковской Земской Кассы Мелкаго Кредита 16 августа 1915 г. Новозыбковъ, 1915 г. 37) **Русскій** Астрономическій Календарь на 1916 г. Н. Новгородъ, 1916 г. 38) **Сельскій** и деревенскій календарь на 1916 г. М., 1916 г. Ц. 25 к. 39) **Столица, З. К.** Воспитаніе вниманія. Изд. Т-ва М. О. Вольфъ. М.-Пгр., 1916 г. Ц. 50 к. 40) **Сѣрополко, С. О.** Дмитрій Ивановичъ Тихомировъ. М., 1915 г. Ц. 15 к. 41) **Труды** созваннаго Харьковскимъ Об-мъ Грамотности 7—12 іюня 1915 г. въ г. Харьковѣ съѣзда по вопросамъ организаціи разумныхъ развлеченій для населенія Харьк. г. Т. I и II. Харьковъ, 1915 г. Ц. за оба тома 3 р. 42) **Фарфоровскій, С.** Лабораторное преподаваніе исторіи. Казань, 1916 г. 43) **Фичъ-Перкинсъ, Л.** Маленькіе японцы. Изд. „Посредника" М., 1916 г. Ц. 85 к. 44) **Чернышевъ, В.** Правильность и чистота русской рѣчи. Пгр., 1915 г. Ц. 1 р. 50 к. 45) **Шиловъ, А.** Знаменитый ученый на службѣ у алкогольнаго капитала. М., 1916 г. Ц. 15 к.

Хроника.

Изъ хроники народнаго образованія.

Городской народный университетъ въ гг. Нижнемъ и Томскѣ. Проектъ университета въ Саратовѣ. Циркуляръ г. П. Н. Игнатьева о развитіи культурно-просвѣтительной дѣятельности. Курсы по подготовкѣ спеціалистовъ внѣшкольнаго образованія. Народные учителя изъ чиновъ, неспособныхъ къ военной службѣ. Объ экзаменахъ въ народныхъ школахъ.

17 января 1916 года—по-своему знаменательная дата въ судьбахъ просвѣщенія провинціальной Россіи. Въ этотъ день открытъ нижегородскій городской народный университетъ, организованный въ основныхъ своихъ чертахъ по типу университета имени Шанявскаго въ Москвѣ.

Исторія возникновенія этого вольнаго университета въ краткихъ словахъ такова. Въ октябрѣ 1905 года тогдашній нижегородскій городской голова А. М. Мешарскій предложилъ городской думѣ учредить въ Нижнемъ народный университетъ и назначить на это дѣло изъ городскихъ средствъ 100 тысячъ рублей. Въ слѣдующемъ мѣсяцѣ того же памятнаго года вдова потомственнаго почетнаго гражданина Евгенія Робертовна Ермолаева завѣщала весь свой капиталъ на учрежденіе народнаго университета. Названная жертвовательница умерла въ началѣ 1912 года. Завѣщанныя покойной суммы вмѣстѣ съ ассигнованіями городской думы обезпечиваютъ на первое время существованіе народнаго университета.

Въ теченіе нѣсколькихъ лѣтъ вопросъ о реализаціи постановленія городской думы 1905 года и завѣщанія Е. Р. Ермолаевой оставался по разнымъ причинамъ безъ разрѣшенія,

и только въ 1910 году мысль о народномъ университетѣ завладѣла, по словамъ предсѣдателя попечительнаго совѣта З. М. Таланцева, вниманіемъ всѣхъ; мѣстное общество распространенія народнаго образованія, мѣстная секція гигіены воспитанія и образованія при обществѣ народнаго здравія, литературно-художественный кружокъ и друг. проявили иниціативу въ собираніи средствъ. Осенью 1914 года городская дума поручила своей особой комиссіи разработать вопросъ объ организаціи университета. Комиссія, взявшись за выработку устава и учебныхъ плановъ проектируемаго университета, широко воспользовалась совѣтами и указаніями свѣдущихъ лицъ и представителей мѣстныхъ ученыхъ и просвѣтительныхъ организацій. Въ результатѣ получился проектъ высшаго учебнаго заведенія по типу университета Шанявскаго. Со стороны учебнаго вѣдомства на этотъ разъ не встрѣтилось серьезныхъ возраженій противъ осуществленія выработаннаго плана.

Университетъ состоитъ изъ двухъ отдѣленій—академическаго и подготовительнаго—общеобразовательнаго. Центръ тяжести университета въ организаціи академическаго отдѣленія—3-го и 4-го курсовъ. Общеобразовательное отдѣленіе должно служить лишь ступенью къ этимъ академическимъ курсамъ. Подготовка слушателей общеобразовательнаго отдѣленія предполагается равною уровню образованія, даваемаго высшими начальными училищами, хотя формально не требуется представленія свидѣтельствъ. Пройти разстояніе отъ этого уровня до уровня университетскихъ курсовъ, предполагается въ два года (1-ой и 2-ой курсы университета). Эти общеобразовательные курсы раздѣляются въ свою очередь на 2 отдѣленія — гуманитарное и физико - математическое. На третьемъ и четвертомъ академическихъ курсахъ проведена спеціализація, необычная для университетскихъ современныхъ программъ; здѣсь намѣченъ рядъ самостоятельныхъ отдѣленій: юридическое, экономическое, историческое, литературное, физическое, механическое, химическое, ботаническое и др. Иниціаторы такой спеціализаціи надѣются, что она

дастъ возможность слушателямъ пройти университетскій курсъ, не въ ущербъ серьезности, въ 2—3 года, дастъ возможность овладѣть хотя отдѣльными вѣтвями науки, но овладѣть вполнѣ серьезно. „Этотъ принципъ,—говоритъ мѣстный видный общественный дѣятель и литераторъ В. Е. Чешихинъ,—совершенно новъ; онъ возникъ и предположительно разработанъ въ Нижнемъ, и, можетъ быть, въ этой оригинальности залогъ его успѣха. Московская академическая среда, когда она стала предъ планами преподаванія въ нижегородскомъ университетѣ, построенными на этомъ принципѣ, отнеслась къ нимъ, какъ къ новому, непривычному шагу, но принципіальныхъ возраженій не предъявила“ („Нижегород. Лист.“, № 12).

Въ текущемъ весеннемъ полугодіи 1916 года, во-первыхъ, открыты оба отдѣленія перваго общеобразовательнаго курса—отдѣленія гуманитарныхъ наукъ и естественно-математическихъ наукъ; во-вторыхъ, открыты три отдѣленія академическаго курса—историческое, литературное и экономическое; отдѣленія же механическое, химическое, ботаническое и друг. въ нынѣшнемъ полугодіи не открыты.

Лекторами на основномъ академическомъ курсѣ приглашены слѣдующія лица: Ю. И. Айхенвальдъ, Ю. Н. Соколовъ, В. Г. Сахновскій, Н. Л. Бродскій, В. Е. Чешихинъ, С. Розановъ, Б. В. Лавровъ, В. М. Экземплярскій, В. И. Анисимовъ, В. Н. Бочкаревъ, К. Успенскій, А. К. Дживелеговъ, Д. Н. Егоровъ, А. К. Кабановъ, В. И. Пичета, Б. И. Сыромятниковъ, М. Д. Загряцковъ, В. М. Устиновъ, В. А. Городцовъ, Н. Н. Полянскій и М. И. Назаревскій. Какъ видно изъ этого перечня лицъ, подавляющее большинство лекторовъ не принадлежитъ къ мѣстнымъ силамъ,—обстоятельство сильно, видимо, смущающее нѣкоторыхъ иниціаторовъ дѣла. „Здѣсь,—говоритъ упомянутый выше В. Е. Чешихинъ,—выплываетъ существенный недостатокъ въ положеніи университета. Въ основной академической части онъ начинаетъ питаться почти исключительно силами наѣзжими. Самый трудный вопросъ, какъ создать мѣстное достаточно сильное академическое ядро преподавателей, едва только на-

мѣчается въ туманныхъ очертаніяхъ. Передъ народнымъ университетомъ довольно печальный примѣръ отдѣленія московскаго археологическаго института: оно живетъ вяло, съ перерывами, благодаря совершенно безпорядочнымъ налетамъ лекторовъ изъ Москвы. Московская академическая среда отнеслась къ созданію университета въ Нижнемъ съ чрезвычайнымъ сочувствіемъ, и можетъ быть удастся избѣжать тѣхъ дефектовъ, которыми такъ страдаетъ отдѣленіе археологическаго института. Тѣмъ не менѣе, какъ ни упорядочивать наѣзда, въ виду должна быть цѣль привлеченія въ самый Нижній серьезныхъ академическихъ силъ для постоянной работы на мѣстѣ не только преподавательской, но и научной. Это вопросъ времени и средствъ. Если въ Нижнемъ будетъ политехникумъ съ большимъ кругомъ силъ, то часть этого больного вопроса, безъ сомнѣнія, будетъ разрѣшена, по крайней мѣрѣ для физико-математическихъ наукъ. Если политехникумъ снова улыбнется Нижнему (въ виду конкуренціи, и, повидимому, весьма серьезной, со стороны Одессы), то, можетъ быть, нашъ вольный университетъ привлечетъ больше вниманія со стороны благотворительныхъ и просвѣщенныхъ силъ нашего города. Пока же недостатокъ средствъ ставитъ новому огромному дѣлу крайнія трудности".

Участники организаціи нижегородскаго народнаго университета сознаютъ предстоящія имъ затрудненія, но они не отступаютъ передъ ними. А значительный наплывъ слушателей укрѣпляетъ ихъ въ широкихъ замыслахъ. Дѣйствительно, ко дню открытія университета въ „народные студенты" (новый терминъ!) записалось около 600 человѣкъ. Самое открытіе университета было горячо привѣтствуемо не только общественными учрежденіями Нижняго, не только его просвѣтительными организаціями, но и демократическими слоями населенія. Вотъ, напр., привѣтствіе отъ больничной кассы многочисленныхъ рабочихъ въ Сормовѣ: „Мы, работники сормовской больничной кассы, привѣтствуя нижегородскій городской народный университетъ въ день его открытія, желаемъ ему процвѣтанія и успѣха. Хотя, въ силу общихъ условій нашей

дѣйствительности, университетъ организуется безъ участія наиболѣе заинтересованныхъ въ немъ демократическихъ силъ, мы хотѣли бы вѣрить, что онъ съ самаго начала станетъ на правильный путь и въ дальнѣйшемъ развитіи сдѣлается дѣйствительно народнымъ, содѣйствуя демократизаціи научныхъ знаній и удовлетворяя духовные запросы трудящихся массъ. Въ частности однимъ изъ первыхъ шаговъ этой цѣли мы считаемъ расширеніе отдѣла общественныхъ наукъ и введеніе въ него рабочаго вопроса, соціальнаго, страхованія и коопераціи. Въ заключеніе не можемъ не пожелать, чтобы нижегородскій народный университетъ, несмотря на неблагопріятныя условія переживаемаго момента, всегда помнилъ, что наука и культура есть достояніе и продуктъ труда всего человѣчества, а не одной какой-либо націи. Наука и культура—интернаціональны, и основнымъ принципомъ дѣятелей просвѣщенія и прогресса можетъ и должно быть лишь служеніе благу всего человѣчества въ цѣломъ".

Кромѣ недостатка въ лекторскомъ персоналѣ, молодой нижегородскій народный университетъ испытываетъ затрудненія въ настоящее время и въ помѣщеніи. Городское общественное управленіе взяло на себя, повидимому, задачу сооруженія спеціальнаго зданія для университета, а *пока* лекціи и занятія происходятъ вечеромъ въ коммерческомъ училищѣ, мужской гимназіи и городской думѣ; разумѣется, такое размѣщеніе представляетъ огромныя неудобства.

Какъ бы то ни было, въ Нижнемъ положено начало большому, важному и трудному дѣлу, начало скромное и въ то же время смѣлое. Будемъ надѣяться, что оно—не результатъ одного лишь просвѣтительнаго порыва интеллигенціи, а дѣло нужное и понятное въ глазахъ всего того населенія, для котораго университетъ предназначается. Будемъ думать, что первому провинціальному вольному университету предстоитъ прочное положеніе и славное будущее. Невольно хочется присоединиться къ призыву, которымъ закончило правленіе московскаго университета Шанявскаго свое привѣтствіе нижегородцамъ: „Въ наше губительное время,—говорится

въ этомъ привѣтствіи,—русское общество съ особой нѣжностью окружаетъ своими заботами дѣтей. Пусть же новорожденный нижегородскій городской народный университетъ будетъ нашимъ дорогимъ дѣтищемъ. Окружимъ его нашими заботами и вниманіемъ, дабы онъ росъ не по днямъ, а по часамъ, и съ честью служилъ наукѣ, источнику добра и силы".

Одновременно съ учрежденіемъ нижегородскаго народнаго университета оживилась надежда и на открытіе народнаго университета въ *Томскѣ*, гдѣ уже три года тому назадъ выстроено спеціальное зданіе на средства П. И. Макушина и другихъ жертвователей. Здѣсь мысль о вольномъ народномъ университетѣ оставалась до сихъ поръ безъ осуществленія исключительно благодаря противодѣйствію учебнаго вѣдомства. Теперь эти препятствія, кажется, устраняются, и Томскъ обогатится вторымъ университетомъ. Возникла мысль объ учрежденіи вольнаго университета по типу университета Шанявскаго и въ *Саратовѣ*: въ самомъ концѣ января состоялось собраніе иниціаторовъ этого дѣла, и весьма возможно, что оно въ скоромъ времени будетъ осуществлено. Благодаря наличности Николаевскаго университета и эвакуаціи кіевскихъ высшихъ учебныхъ заведеній въ Саратовъ, здѣсь можно ожидать меньше затрудненій въ обезпеченіи народнаго университета лекторскимъ персоналомъ, чѣмъ въ Нижнемъ.

Въ половинѣ минувшаго мѣсяца отъ министра народнаго просвѣщенія графа П. Н. Игнатьева г.г. попечители учебныхъ округовъ, директора народныхъ училищъ, училищные совѣты, а также городскія и земскія управы получили пространный документъ, касающійся вызываемыхъ войною мѣропріятій по внѣшкольному образованію и, прежде всего, устройства народныхъ чтеній.

Этотъ документъ-циркуляръ очень характеренъ какъ для отзывчивости нынѣшняго министра просвѣщенія къ культурнымъ запросамъ населенія, такъ и для его безсилія сдѣлать

что-либо дѣйствительное въ смыслѣ удовлетворенія этихъ запросовъ. Вотъ содержаніе циркуляра. Въ немъ гр. Игнатьевъ указываетъ, что населеніе стремится уяснить себѣ происходящія событія и жадно прислушивается къ тому, что говорятъ и пишутъ про войну. Но населенію трудно разобраться въ содержаніи газетныхъ статей, ему трудно отъискать популярную книгу. Это возлагаетъ на интеллигентныя силы страны обязанность придти населенію на помощь путемъ устройства по вопросамъ войны народныхъ чтеній, въ особенности о славянахъ и о союзныхъ намъ народностяхъ и о мѣстахъ военныхъ дѣйствій,—чтеній, будящихъ частную и общественную иниціативу по удовлетворенію нуждъ военнаго времени. Въ этихъ цѣляхъ циркуляръ рекомендуетъ также знакомить населеніе съ существующими кооперативными организаціями, которыя ведутъ въ настоящее время работу по обслуживанію нуждъ арміи и ея тыла.

Министръ призываетъ къ участію въ организаціи просвѣтительныхъ народныхъ чтеній всѣхъ мѣстныхъ лицъ и всѣ учрежденія, которымъ дороги интересы просвѣщенія. Въ частности министръ обращается за содѣйствіемъ въ работѣ къ попечителямъ учебныхъ округовъ и „возлагаетъ большія надежды на училищные совѣты, вѣдающіе на мѣстахъ образованіемъ народнымъ и по составу своему являющіеся собраніемъ представителей вѣдомствъ и учрежденій (въ особенности земствъ и городскихъ самоуправленій), имѣющихъ близкое отношеніе къ просвѣтительнымъ нуждамъ народа". Для устройства чтеній по вопросамъ войны могутъ быть по мѣстнымъ условіямъ использованы по усмотрѣнію училищныхъ совѣтовъ какъ мѣстныя педагогическія силы, такъ и постороннія лица, желающія принять посильное участіе въ работѣ, а равно и бѣженцы-учащіе. Послѣдніе особенно пригодны для народныхъ чтеній бѣженцамъ же изъ западныхъ губерній, языкъ и духовный міръ которыхъ ближе знакомъ народнымъ учителямъ этихъ мѣстностей. На училищные совѣты возлагается самая организація народныхъ чтеній и подборъ для нихъ матеріаловъ, если только жизнь не создала

уже въ данной мѣстности ранѣе извѣстнаго опыта въ этомъ отношеніи. Министерство обѣщаетъ съ своей стороны придти на помощь присылкою списковъ брошюръ и изданій, подходящихъ какъ для народныхъ чтеній по вопросамъ войны, такъ и для народныхъ библіотекъ. Вмѣстѣ съ тѣмъ министерство обѣщаетъ и денежную помощь по устройству народныхъ чтеній въ размѣрѣ 1 р. 50 к. за каждое чтеніе.

Но организаціей народныхъ чтеній не исчерпывается содержаніе министерскаго циркуляра. Министръ указываетъ на необходимость озаботиться судьбою дѣтей воиновъ, ушедшихъ на войну. Въ настояще время, когда женскій трудъ находитъ себѣ широкое примѣненіе взамѣнъ мужского, многія изъ этихъ дѣтей остаются безпризорными и предоставленными самимъ себѣ. Для нихъ необходимо устройство дѣтскихъ домовъ-пріютовъ, яслей и другихъ учрежденій воспитательно-просвѣтительнаго характера. Министръ обращаетъ также вниманіе на положеніе значительнаго числа лицъ, вернувшихся съ фронта съ увѣчьями, лишающими ихъ возможности заниматься привычнымъ трудомъ. Для этихъ лицъ необходимо устройство профессіональныхъ курсовъ по тѣмъ видамъ работъ, какія для нихъ доступны по условіямъ ихъ раненія.

Къ устройству учрежденій для дошкольнаго воспитанія и курсовъ для обученія калѣкъ работамъ министръ также призываетъ всѣ мѣстныя общественныя силы и въ частности органы учебнаго вѣдомства.

Изложенный выше циркуляръ свидѣтельствуетъ о несомнѣнномъ убѣжденіи его автора въ томъ, что министерство обязано въ настоящій моментъ что-то сдѣлать для внѣшкольнаго просвѣщенія народа. Но какъ и черезъ кого сдѣлать,— этотъ вопросъ съ такою же несомнѣнностью рѣшается въ циркулярѣ безъ уясненія фактически сложившихся на мѣстахъ отношеній. Министръ главныя надежды возлагаетъ на училищные совѣты, между тѣмъ какъ учрежденія эти въ огромномъ большинствѣ случаевъ не могутъ проявить иниціативы, не могутъ быть дѣятельными или объединяющими

дѣятелей организаціями. Это—междувѣдомственныя присутствія, собирающіяся 2—4 раза въ годъ для формальнаго скрѣпленія того, что предположено или уже сдѣлано инспекторомъ, предводителемъ дворянства или земской управой. Училищные совѣты и въ мирное-то время играли чрезвычайно скромную роль въ дѣлѣ развитія школьнаго, а тѣмъ болѣе внѣшкольнаго образованія. Теперь же, съ призывомъ или съ отъѣздомъ на войну многихъ земскихъ дѣятелей, состоявшихъ въ училищныхъ совѣтахъ членами отъ земства, эти инстанціи менѣе всего могутъ почитаться пригодными для какого бы то ни было новаго дѣла. Думать, будто въ училищныхъ именно совѣтахъ возможно широкое и дружное участіе всѣхъ мѣстныхъ лицъ и учрежденій, коимъ близки и дороги интересы просвѣщенія, думать такъ—значитъ закрывать глаза на дѣйствительное состояніе вещей. Ни создать организаціи народныхъ чтеній, ни произвести для нихъ выборъ матеріала училищные совѣты не имѣютъ возможности. Да, наконецъ, они и по закону вовсе не призваны къ устройству публичныхъ лекцій, народныхъ чтеній и вообще къ внѣшкольному образованію. Не болѣе того пригодны къ активной просвѣтительной дѣятельности чины дирекціи и инспекціи народныхъ училищъ.

Обращаясь съ призывомъ къ мѣстнымъ учрежденіямъ, министръ съ своей стороны предлагаетъ содѣйствіе центральныхъ органовъ министерства. Одной изъ формъ такого содѣйствія намѣчена „посылка списковъ подходящихъ брошюръ и изданій, кои могутъ быть полезными какъ для этой цѣли (т.-е. для народныхъ чтеній), такъ и для народныхъ библіотекъ“. Читая эту фразу, можно подумать, что министерство не освѣдомлено о той печальной роли, какую играли, а отчасти и продолжаютъ играть списки книгъ, брошюръ и изданій, составляемые въ министерствѣ ученымъ комитетомъ, и обѣщаніе министра, что такіе списки будутъ изготовляться въ министерствѣ, никакъ не способно возбудить на мѣстахъ, въ земскихъ и городскихъ учрежденіяхъ, какихъ-либо бодрящихъ ожиданій.

Недоумѣнія можетъ вызвать то мѣсто циркуляра графа Игнатьева, которое касается матеріальной помощи министерства мѣстнымъ учрежденіямъ на внѣшкольное образованіе. Съ одной стороны, обѣщается „самая широкая помощь, насколько это окажется возможнымъ по состоянію имѣющихся въ распоряженіи министерства кредитовъ на нужды внѣшкольнаго образованія"; здѣсь вѣдомство какъ бы предоставляетъ выработку формы правительственной помощи иниціативѣ самихъ мѣстныхъ учрежденій. А съ другой стороны, по отношенію къ народнымъ чтеніямъ, которымъ главнымъ образомъ посвященъ циркуляръ, предусматривается очень опредѣленная форма отпуска казенной субсидіи—выдача отъ казны 1 р. 50 к. за каждое чтеніе. Съ одной стороны, стало быть, у министерства не оказывается никакого даже чернового плана совмѣстной его дѣятельности съ мѣстными органами самоуправленія, хотя о разработкѣ плана внѣшкольнаго образованія въ министерствѣ говорится не первый годъ; а съ другой стороны, министръ находитъ возможнымъ фиксировать такой дробный размѣръ субсидіи, какъ $1^1/_2$ руб. на каждое чтеніе и опредѣлять такой именно видъ помощи. Независимо отъ вопроса, достаточна ли такая помощь или нѣтъ, мы считаемъ самую мысль выплачивать изъ казны рубли и копейки за чтеніе, неудачной. Если министерство хочетъ осуществлять свои культурно-просвѣтительныя задачи черезъ органы мѣстнаго самоуправленія, то это надо дѣлать только путемъ назначенія пособій въ общее распоряженіе каждаго даннаго органа, земства или города: только при извѣстномъ довѣріи и можетъ быть совмѣстная дѣятельность. Разумѣется, по израсходованіи пособій долженъ быть представленъ отчетъ, но и только. Назначать же пособія подъ условіемъ, чтобы было проведено столько-то именно народныхъ чтеній, совершенно излишне. Путь дробныхъ субсидій на отдѣльныя просвѣтительныя дѣйствія покоится на недовѣріи и всегда можетъ порождать недоразумѣнія. Предположеніе повечеровой субсидіи за каждое чтеніе не согласуется даже съ прежней практикой самого министерства. Вѣдь оно до сихъ поръ въ

тѣхъ немногихъ случаяхъ, когда находило возможнымъ выдавать субсидіи земствамъ на внѣшкольное образованіе, не дробило такъ своихъ пособій. Такъ, напр., въ 1911 году министерство отпустило 5000 руб. нижегородской губернской земской управѣ; изъ этой суммы 1250 руб. было отпущено на народныя библіотеки, 1250 р.—на музеи, 2500 р.—на народныя чтенія, воскресныя школы и повторительные курсы. Въ 1912 году той же губернской управѣ было назначено министерскаго пособія: 3800 руб. — на народныя библіотеки и 2200 руб.—на курсы взрослыхъ, всего 6000 р. Въ минувшемъ 1915 году тому же земству отпущено 3000 р. на устройство народныхъ чтеній и другихъ образовательныхъ занятій для взрослаго населенія. Два мѣсяца тому назадъ самарская губернская управа получила отъ губернатора увѣдомленіе, что министерство, вслѣдствіе ходатайства земства, назначило губернскому земству безвозвратное пособіе 40.000 р. на воскресныя и вечернія занятія со взрослыми, курсы и народныя чтенія. Какъ ни скромны по своимъ размѣрамъ перечисленныя субсидіи, но онѣ все-таки не дробились по отдѣльнымъ чтеніямъ или по отдѣльнымъ урокамъ со взрослыми. Установленіе теперь новой формы казеннаго пособія на каждое чтеніе въ отдѣльности было бы шагомъ назадъ.

Обѣщая министерское содѣйствіе устройству народныхъ чтеній какъ высылкой списковъ брошюръ, такъ и денежной субсидіей за каждое чтеніе, циркуляръ гр. Игнатьева обходитъ, къ сожалѣнію, молчаніемъ вопросъ о внѣшнихъ административныхъ условіяхъ производства чтеній. Въ циркулярѣ на этотъ счетъ сказано очень глухо: „порядокъ устройства народныхъ чтеній долженъ соотвѣтствовать дѣйствующимъ узаконеніямъ". Само собой разумѣется, каждое изъ мѣстныхъ учрежденій, къ которымъ обращается министръ, и не могло предполагать, что циркуляръ приглашаетъ нарушать или обходить „дѣйствующія узаконенія". О соблюденіи „узаконеній" циркуляръ могъ бы ничего не говорить. Но въ циркулярѣ хотѣлось бы встрѣтить указаніе на то, что министерство народнаго просвѣщенія освѣдомлено о тѣхъ многочислен-

ныхъ препятствіяхъ, какія затрудняютъ на мѣстахъ производство чтеній, и что министерство предприняло или предпринимаетъ какіе-либо шаги къ ослабленію разнообразныхъ полицейскихъ препонъ. Въ нашемъ журналѣ не разъ говорилось объ административныхъ стѣсненіяхъ, практикуемыхъ при примѣненіи правилъ 4 марта 1906 года къ народнымъ чтеніямъ въ условіяхъ нашей деревни. Мы здѣсь не будемъ возвращаться къ этому.

Очередной задачей учрежденій, вѣдающихъ внѣшкольное образованіе народа, является забота о подготовкѣ мѣстныхъ работниковъ въ этой области просвѣщенія. Несмотря на всяческія неблагопріятныя условія, число сельскихъ библіотекъ, курсовъ и классовъ, число музеевъ и народныхъ домовъ растетъ. Уже и въ настоящее время земства бываютъ иногда въ крайнемъ затрудненіи при замѣщеніи должностей завѣдующихъ учрежденіями внѣшкольнаго образованія. Въ ближайшемъ же будущемъ недостатокъ въ подходящихъ для этого лицахъ еще увеличится. Правда, здѣсь вліяетъ и недостаточная оплата труда, назначаемая земствомъ, и отливъ многихъ на войну; но все-таки чрезвычайно ярко сказывается отсутствіе у насъ спеціальныхъ мѣръ, направленныхъ къ подготовкѣ дѣятелей по внѣшкольному образованію. Изъ всѣхъ, напр., губернскихъ земствъ только два земства—уфимское и нижегородское—приступили къ рѣшенію вопроса о подготовкѣ персонала для просвѣтительныхъ учрежденій внѣшкольнаго порядка, сдѣлавъ самые первые шаги на этомъ пути. *Нижегородское* губернское земство организовало прошлымъ лѣтомъ лекціи, бесѣды и практическія занятія для работниковъ по внѣшкольному образованію. Опытъ этихъ курсовъ оказался удачнымъ, и предстоящимъ лѣтомъ предвидится повтореніе ихъ по нѣсколько расширенной программѣ и для большаго количества курсистовъ; число ихъ предполагается увеличить съ 40 лицъ до 150 съ тѣмъ, чтобы каждое уѣздное земство командировало на нихъ по 10 человѣкъ изъ

среды народныхъ учителей, библіотекарей и другихъ лицъ, ведущихъ какія-либо занятія по внѣшкольному образованію. *Уфимское* губернское земство устроило лѣтомъ 1914 года спеціальные курсы по внѣшкольному образованію и главнымъ образомъ по библіотечному дѣлу для 200 человѣкъ. Если мы присоединимъ сюда небольшіе циклы лекцій по внѣшкольному образованію на учительскихъ курсахъ въ Перми, Воронежѣ и Оренбургѣ, то этимъ мы исчерпаемъ, кажется, всѣ практическія мѣропріятія, какія до сихъ поръ принимались земствомъ съ цѣлью обезпечить свои народныя библіотеки, музеи, курсы и классы взрослыхъ сколько-нибудь подготовленнымъ персоналомъ.

Тѣмъ цѣннѣе иниціатива московскаго университета имени Шанявскаго въ этомъ направленіи. Въ „Вѣст. Восп." уже раньше сообщалось о тѣхъ краткосрочныхъ курсахъ по библіотечному дѣлу, которые организовывалъ названный университетъ каждую весну въ послѣдніе три года (1913, 1914 и 1915 гг.); сообщалось также о курсахъ „по внѣшкольному образованію и воспитанію", бывшихъ въ университетѣ въ іюнѣ прошлаго года. Въ нынѣшнемъ 1916 году университетъ рѣшилъ также устроить какъ курсы по библіотечному дѣлу, такъ и по внѣшкольному образованію. Объ этихъ курсахъ сказано ниже въ особой замѣткѣ.

По окончаніи библіотечныхъ курсовъ въ университетѣ Шанявскаго состоятся мѣсячные курсы „по внѣшкольному образованію и воспитанію взрослаго населенія". Здѣсь намѣчены слѣдующіе отдѣльные курсы: 1) Исторія, сущность и задачи внѣшкольнаго образованія и воспитанія взрослыхъ; 2) Организація внѣшкольнаго образованія и воспитанія, роль въ немъ государства, органовъ самоуправленія, кооперативовъ, просвѣтительныхъ организацій и мѣстнаго населенія; 3) Народный домъ; исторія, задачи, организація и финансированіе народнаго дома; планы и архитектура; 4) Курсы и классы для взрослыхъ, систематическія лекціи и чтенія; 5) Библіотеки-читальни; 6) Книжные склады и снабженіе различными пособіями учрежденій внѣшкольнаго образованія; 7) Музеи,

выставки и экскурсіи; 8) Народный театръ; 9) Образовательный кинематографъ, и 10) Музыкально-образовательныя учрежденія. Помимо лекцій, на этихъ курсахъ предполагается не мало времени посвятить бесѣдамъ какъ по тѣмъ предметамъ, о которыхъ будетъ идти рѣчь въ лекціяхъ, такъ и по вопросамъ технической постановки различныхъ просвѣтительныхъ и воспитательныхъ учрежденій, какъ, напр., народнаго дома, народнаго театра, кинематографическихъ сеансовъ и т. д.

Необходимо однако признать, что никакіе краткосрочные курсы не въ состояніи разрѣшить всей задачи подготовки работниковъ въ учрежденіяхъ внѣшкольнаго образованія. Возможно, что въ самомъ недалекомъ будущемъ придется организовывать болѣе длительные курсы для такъ называемыхъ „внѣшкольниковъ". Упомянемъ здѣсь, что среди уфимскихъ земскихъ работниковъ возникла мысль даже о спеціальномъ высшемъ учебномъ заведеніи и ученомъ учрежденіи—земскомъ институтѣ внѣшкольнаго образованія. Пожеланіе о такомъ институтѣ вынесено губернскимъ совѣщаніемъ 10—18 іюля минувшаго года; докладъ съ планомъ такого института вносится въ губернское земское собраніе, и мы будемъ имѣть случай въ слѣдующей книжкѣ журнала познакомить читателей съ уфимскимъ проектомъ. Теперь же скажемъ нѣсколько словъ о другомъ проектѣ, преслѣдующемъ отчасти ту же цѣль обезпеченія земскихъ просвѣтительныхъ учрежденій и земскихъ органовъ управленія подготовленнымъ персоналомъ.

Мы говоримъ о проектѣ *постоянныхъ годичныхъ* „курсовъ для приготовленія земскихъ и городскихъ служащихъ по народному образованію". Проектъ этотъ принадлежитъ недавно возникшему „Московскому обществу по подготовкѣ спеціалистовъ земской и городской службы". Курсы предположено открыть въ Москвѣ съ января 1917 года, какъ частное учебное заведеніе по закону 1-го іюня 1914 года. Учебный планъ курсовъ, выработанный обществомъ, представляется въ такомъ видѣ:

Предметы.	Число часовъ. Въ теченіе всего учебн. времени. Полугодіе.		
Лекціи.	1-е.	2-е.	Всего.
1. Основы земскаго и городского самоуправленія	32	—	32
2. Школьное законодательство и организація школы и школьнаго дѣла въ Россіи и за границей	32	32	64
3. Исторія и современное состояніе народн. образ. въ земствахъ и городахъ	32	32	64
4. Школьное хозяйство	—	16	16
5. Организація статистики народнаго образованія	32	—	32
6. Профессіональное образованіе	—	32	32
7. Внѣшкольное образованіе	48	32	80
8. Школьная гигіена и физическое воспитаніе	—	32	32
9. Строительство школъ и др. просвѣтительныхъ учрежденій	—	32	32
10. Новѣйшія теченія въ начальномъ обученіи и обзоръ учебниковъ и учебн. пособій (по спеціальностямъ)	32	32	64
11. Дѣтская литер. и организація школьныхъ библіотекъ	32	—	32
Итого лекцій	240	240	480
Практическія занятія.			
Бесѣды по вопросамъ нар. образованія	30	30	60
Практическія занятія по вопросамъ нар. образованія	75	75	150
Практическія занятія въ земскихъ и городскихъ учрежденіяхъ по нар. образованію (въ теченіе 2-хъ лѣтнихъ мѣсяцевъ).			
Экскурсіи (30 экскурсій).			

Курсы эти учреждаются въ порядкѣ частной иниціативы, но можно надѣяться, что земства, испытывающія нужду въ персоналѣ, пригодномъ для завѣдыванія отдѣльными отраслями народнаго образованія, поддержатъ устройство курсовъ командировкой на нихъ своихъ стипендіатовъ.

Въ то время какъ въ общественномъ сознаніи крѣпнетъ мысль о необходимости болѣе солидной подготовки работни-

ковъ внѣшкольнаго и школьнаго образованія, въ учебномъ вѣдомствѣ появляется проектъ, осуществленіе котораго грозитъ пониженіемъ образовательнаго и педагогическаго уровня учительскаго персонала.

Въ министерствѣ народнаго просвѣщенія, по газетнымъ сообщеніямъ, закончены работы особаго совѣщанія подъ предсѣдательствомъ товарища министра народнаго просвѣщенія В. К. Шевякова при участіи представителей военнаго и морского вѣдомствъ по вопросу о предоставленіи должностей преподавателей въ подвѣдомственныхъ министерству учебныхъ заведеніяхъ морскимъ и военнымъ чинамъ, неспособнымъ къ военной службѣ. Относительно высшихъ начальныхъ училищъ признано возможнымъ допустить преподавателями лицъ изъ бывшихъ офицеровъ, окончившихъ военныя или юнкерскія училища и, кромѣ того, прослушавшихъ кратковременные педагогическіе курсы съ цѣлью усвоить методику преподаванія. Министръ народнаго просвѣщенія гр. П. Н. Игнатьевъ утвердилъ выработанныя совѣщаніемъ правила.

Мы не знаемъ подробностей этихъ правилъ, но самая основная мысль использовать учительскую службу въ цѣляхъ помощи инвалидамъ представляется намъ спорной съ точки зрѣнія интересовъ народной школы. Въ высшей степени понятно желаніе помочь защитникамъ отечества предоставленіемъ имъ возможности трудиться и нѣкоторымъ матеріальнымъ обезпеченіемъ въ размѣрѣ учительскаго жалованья. Но педагогическое дѣло менѣе всего должно быть областью приложенія инвалиднаго труда, и намъ хотѣлось бы даже усомниться въ правильности газетнаго сообщенія.

Послѣдній мѣсяцъ принесъ большинству среднихъ учебныхъ заведеній важную вѣсть объ отмѣнѣ переводныхъ и даже выпускныхъ экзаменовъ. Въ выпускныхъ классахъ мужскихъ гимназій и училищъ эта отмѣна сопряжена съ введеніемъ усиленной весенней подготовки юношей къ военному строю. Но въ младшихъ и среднихъ классахъ, а также въ женскихъ

учебныхъ заведеніяхъ отсутствіе экзаменовъ осуществляется, видимо, безъ наложенія какихъ-либо иныхъ обязательствъ. Мы здѣсь ничего не будемъ говорить о значеніи принятой мѣры для средней школы. Скажемъ лишь два слова о томъ, что слѣдовало бы эту благую мѣру распространить и на начальную школу. Если признается возможнымъ отмѣнить выпускные экзамены въ средней школѣ, дающей извѣстныя права и льготы, то тѣмъ меньше основанія удерживать въ неприкосновенности экзамены въ школѣ начальной, которая никакихъ правъ и льготъ не даетъ. Педагогическій же вредъ экзаменаціонной системы въ начальной школѣ еще губительнѣе, чѣмъ въ школѣ средней. Въ частности предстоящіе весной нынѣшняго 1916 года экзамены, въ виду отсутствія на мѣстахъ многихъ членовъ училищныхъ совѣтовъ, будутъ протекать еще въ болѣе неблагопріятныхъ условіяхъ, чѣмъ въ прежніе годы. Въ большинствѣ случаевъ экзамены сведутся къ мимолетнымъ наѣздамъ инспекторовъ народныхъ училищъ и земскихъ начальниковъ въ школы; и чѣмъ мимолетнѣе эти наѣзды, тѣмъ вреднѣе перспектива ихъ должна отзываться на школьномъ обученіи и воспитаніи. Если начинаютъ склоняться къ отмѣнѣ экзаменовъ въ гимназіяхъ, реальныхъ училищахъ и въ коммерческихъ учебныхъ заведеніяхъ, то не слѣдовало забывать интересовъ и народной школы.

Е. Звягинцевъ.

Изъ жизни средней школы.

Введеніе въ среднія школы военнаго строя.—Отмѣна выпускныхъ и переводныхъ экзаменовъ.

Въ минувшемъ январѣ мѣсяцѣ министерство народнаго просвѣщенія разослало попечителямъ учебныхъ округовъ циркуляръ объ отмѣнѣ въ текущемъ учебномъ году выпускныхъ экзаменовъ въ VIII классѣ мужскихъ гимназій и VII классѣ реальныхъ училищъ и объ организаціи въ этихъ классахъ, а также въ VII классѣ гимназій и VI классѣ реальныхъ училищъ усиленныхъ занятій военнымъ строемъ.

Аттестаты зрѣлости и свидѣтельства объ окончаніи реальныхъ училищъ будутъ выданы абитуріентамъ въ текущемъ году по годовымъ отмѣткамъ, а для провѣрки знаній учащихся будутъ устроены особыя репетиціи.

Такова сущность новаго, чрезвычайно важнаго мѣропріятія министерства народнаго просвѣщенія.

На первый взглядъ мѣропріятіе это въ тѣхъ общихъ чертахъ, въ какихъ оно только что изложено, представляется, съ одной стороны, логическимъ развитіемъ прошлогодняго почина министерства въ отмѣнѣ переводныхъ экзаменовъ, съ другой—результатомъ экстраординарныхъ условій переживаемаго времени; наконецъ, можно понимать его и какъ первый опытъ отмѣны выпускныхъ экзаменовъ, оправдываемый указанными условіями текущаго момента, но вмѣстѣ съ тѣмъ способный дать матеріалъ для сужденія о возможности отмѣны выпускныхъ экзаменовъ и въ нормальное время. Такое истолкованіе циркуляру министерства было, при его появленіи, дано въ нѣкоторыхъ газетахъ, а также въ отзывахъ школьныхъ дѣятелей.

Прежде всего слѣдуетъ отмѣтить непосредственную связь циркуляра съ военными соображеніями. А именно 8-го декабря минувшаго года получилъ Высочайшее утвержденіе проектъ мобилизаціи спорта, разработанный „главнонаблюдающимъ за физическимъ развитіемъ населенія Россійской имперіи", ген.-майоромъ Войейковымъ и разосланный по учебнымъ заведеніямъ вмѣстѣ съ упомянутымъ циркуляромъ министра народнаго просвѣщенія.

Согласно этому проекту, всѣ существующія въ Россіи спортивныя организаціи мобилизуются для цѣлей допризывной подготовки молодежи къ прохожденію военной службы. При спортивныхъ обществахъ формируются для этой цѣли особые военно-спортивные комитеты, находящіеся въ вѣдѣніи ген. Войейкова, получающіе опредѣленное устройство и пользующіеся денежными субсидіями изъ суммъ, которыя будутъ отпущены въ распоряженіе ген. Войейкова.

Подъ руководствомъ военно-спортивныхъ комитетовъ бу-

детъ происходить допризывная подготовка къ военной службѣ всѣхъ вообще молодыхъ людей, которые пожелаютъ пройти стажъ допризывной подготовки, а также и молодыхъ людей, обучающихся въ двухъ послѣднихъ классахъ среднеучебныхъ заведеній. Для послѣднихъ допризывная подготовка, повидимому, обязательна. Говоримъ „повидимому", такъ какъ въ цитируемомъ циркулярѣ министерства народнаго просвѣщенія вопросъ этотъ не затронутъ, но обязательность военнаго строя для учащихся двухъ старшихъ классовъ должна сама собою подразумѣваться въ виду отмѣны выпускныхъ экзаменовъ, съ ней непосредственно связанной. Въ этомъ пунктѣ, впрочемъ, кроется одна изъ неясностей, о которыхъ было сказано выше и къ которымъ мы дальше вернемся. Курсъ военнаго строя, входящій въ допризывную подготовку, опредѣляется особой программой, разработанной въ штабѣ верховнаго главнокомандующаго и утвержденной военнымъ министерствомъ.

По окончаніи подготовки молодые люди, прошедшіе ее, подвергаются экзаменамъ при военно-спортивныхъ комитетахъ по упомянутой программѣ. Выдержавшіе экзамены получаютъ отъ комитетовъ объ этомъ свидѣтельства, которыя, въ случаѣ призыва этихъ лицъ на военную службу, даютъ имъ преимущества для поступленія въ школу прапорщиковъ пѣхоты. Выдержавшіе экзамены и, сверхъ того, сами подготовившіе къ экзамену не менѣе 10-ти чел. получаютъ званіе инструкторовъ и при призывѣ на военную службу зачисляются въ учебныя команды. Таковы общія положенія дѣятельности военно-спортивныхъ комитетовъ.

Циркуляръ министерства народнаго просвѣщенія предлагаетъ начальникамъ учебныхъ заведеній войти въ составъ мѣстныхъ комитетовъ, а гдѣ таковыхъ нѣтъ, организовать ихъ. Связь учебныхъ заведеній съ военно-спортивными комитетами, устанавливаемая участіемъ въ послѣднихъ директоровъ учебныхъ заведеній, выражается далѣе въ томъ, что при комитетахъ, какъ уже сказано выше, будутъ происходить экзамены учащихся по военному строю и что комитеты

будутъ покрывать расходы учебныхъ заведеній по организаціи занятій военнымъ строемъ, а именно: за каждаго ученика, выдержавшаго простой экзаменъ, учебное заведеніе получитъ изъ средствъ комитета 20 рублей, а за каждаго ученика, получившаго званіе инструктора,—50 рублей.

Въ VIII классѣ гимназій и въ VII классѣ реальныхъ училищъ занятія военнымъ строемъ должны производиться въ теченіе весенняго полугодія учебнаго года два раза въ будніе дни по $1^1/_2$ часа каждый разъ „на послѣднихъ часахъ урочныхъ занятій" (какъ сказано въ циркулярѣ) и по воскреснымъ днямъ по 2 часа. Съ 1-го же мая, по окончаніи выпускными классами учебнаго курса, ученики этихъ классовъ будутъ заниматься въ теченіе всего мая мѣсяца военнымъ строемъ на площадяхъ, плацахъ и т. п. столько времени ежедневно, сколько окажется необходимымъ для прохожденія программы.

Что касается VII класса гимназій и VI класса реальныхъ училищъ, то военный строй въ этихъ классахъ будетъ преподаваться лишь въ учебное время на двухъ $1^1/_2$-часовыхъ урокахъ въ недѣлю и тоже на „послѣднихъ часахъ урочныхъ занятій"; ученики этихъ классовъ сдавать экзаменовъ по военному строю не будутъ, такъ какъ впереди у нихъ еще годъ для подготовки.

Наконецъ, по поводу указаній циркуляра о занятіяхъ военнымъ строемъ слѣдуетъ еще отмѣтить, что преподавателей этого предмета циркуляръ рекомендуетъ начальникамъ учебныхъ заведеній пригласить безотлагательно по личному выбору или по рекомендаціи высшаго учебнаго начальства, которое на этотъ предметъ войдетъ въ сношенія съ военнымъ вѣдомствомъ; а кромѣ того, циркуляръ указываетъ, что при спортивныхъ комитетахъ будутъ организованы для подготовки проподавателей военнаго строя особые курсы инструкторовъ.

Какъ видно изъ предыдущаго, обычное время выпускныхъ экзаменовъ—май мѣсяцъ—будетъ посвящено усиленнымъ занятіямъ военнымъ строемъ съ абитуріентами гимназій и реаль-

ныхъ училищъ. Къ 1-му мая учебныя занятія въ выпускныхъ классахъ будутъ закончены, и ученики получатъ аттестаты или свидѣтельства на основаніи годовыхъ отмѣтокъ, а также на основаніи результатовъ „ежемѣсячныхъ репетицій", которыя должны происходить въ теченіе 2-ой половины учебнаго года. Что касается VII класса гимназій и VI класса реальныхъ училищъ, то вводимыя въ курсъ этихъ классовъ занятія военнымъ строемъ не должны, по словамъ циркуляра, нарушать въ нихъ нормальнаго хода учебнаго дѣла.

Обращаясь къ истолкованію изложеннаго мѣропріятія, слѣдуетъ прежде всего отмѣтить неподготовленность школъ и другихъ заинтересованныхъ учрежденій къ его осуществленію.

Въ моментъ полученія циркуляра на мѣстахъ (середина января) организація военно-спортивныхъ комитетовъ еще не начиналась. Организація комитетовъ требовала времени, тѣмъ болѣе, что предсѣдатели ихъ, согласно положенію о комитетахъ, должны утверждаться главнонаблюдающимъ генераломъ Войейковымъ.

Кромѣ того, если въ столицахъ и большихъ городахъ съ наличіемъ различныхъ спортивныхъ обществъ комитеты могли сорганизоваться болѣе или менѣе быстро, то въ уѣздныхъ городахъ и селахъ, гдѣ нынѣ имѣются среднія учебныя заведенія и гдѣ врядъ ли еще получилъ достаточное развитіе спортъ, задача организаціи комитетовъ, возложенная на начальниковъ учебныхъ заведеній, могла оказаться особенно затруднительной.

Столь же трудной во многихъ мѣстахъ можетъ представиться задача пріисканія преподавателей военнаго строя, такъ какъ въ настоящее время естественные руководители этого дѣла—офицеры—перегружены своими непосредственными обязанностями, а курсы инструкторовъ для обученія военному строю при комитетахъ, въ моментъ полученія циркуляра, были еще только въ проектѣ.

Кромѣ того, для содержателей частныхъ мужскихъ учебныхъ заведеній, на которыя также распространялось дѣйствіе циркуляра, могли возникнуть и затрудненія матеріальнаго характера,

связанныя съ оплатой занятій военнымъ строемъ, такъ какъ покрытіе соотвѣтствующихъ расходовъ будетъ произведено лишь послѣ экзаменовъ по военному строю, т.-е. не раньше іюня мѣсяца, да и то лишь при условіи ихъ успѣшности.

Слѣдующее затрудненіе, вызванное циркуляромъ, касается вопроса объ обязательности для учащихся занятій военнымъ строемъ. Если еще можно было разсчитывать, что занятія эти не вызовутъ уклоненій отъ нихъ въ будніе учебные дни, то устройство ихъ въ праздничные дни не могло не натолкнуться на нежеланіе учащихся нарушать праздничный отдыхъ обязательнымъ хожденіемъ въ школу. И потому естественно возникалъ вопросъ, какими мѣрами школа могла достичь аккуратнаго посѣщенія праздничныхъ занятій и нужны ли принудительныя мѣры въ этихъ видахъ.

Еще труднѣе рисовался, въ моментъ полученія циркуляра, вопросъ о томъ, какого рода будетъ роль школы по отношенію къ майскимъ занятіямъ военнымъ строемъ ея абитуріентовъ, которые къ маю мѣсяцу, согласно циркуляру, должны закончить свой школьный курсъ и получить выпускные аттестаты или свидѣтельства? Вѣдь послѣ полученія аттестатовъ и свидѣтельствъ абитуріенты перестаютъ быть школьниками, а между тѣмъ циркуляръ какъ будто оставляетъ ихъ на попеченіи школы, которая однако тогда не имѣетъ никакихъ правъ воздѣйствія на своихъ бывшихъ питомцевъ.

Если бы даже предположить, что аттестаты абитуріентамъ будутъ выданы лишь послѣ майскаго ихъ стажа въ военномъ строѣ, хотя циркуляръ по этому поводу не даетъ никакихъ указаній, то все же остается неразрѣшимымъ, какъ могла бы отразиться успѣшность или неуспѣшность занятій военнымъ строемъ какого-либо ученика на достоинствѣ его аттестата, выдаваемаго на основаніи годовыхъ успѣховъ по учебнымъ предметамъ.

Быть можетъ, все это выяснится къ концу учебнаго года, но, повторяемъ, при полученіи циркуляра всѣ эти вопросы остались неясными для его исполнителей.

Неясно было и то, какъ надлежитъ понимать, что занятія военнымъ строемъ должны происходить на послѣднихъ часахъ урочныхъ занятій: значило ли это, что должны быть упразднены для военнаго строя нѣкоторые послѣдніе уроки учебныхъ предметовъ, и тогда возникалъ вопросъ—какихъ именно, или же надо было понимать это указаніе какъ-нибудь иначе, но какъ,—оставалось тоже не яснымъ.

Въ VIII и VII классахъ гимназій, при 5-урочномъ учебномъ днѣ, всѣ дни недѣли имѣютъ полный комплектъ уроковъ, въ число которыхъ входитъ и одинъ урокъ гимнастики. Слѣдовательно, казалось бы, на послѣднихъ часахъ учебнаго дня въ этихъ классахъ нельзя организовать добавочныхъ уроковъ военнаго строя, не пожертвовавъ для этого уроками учебныхъ предметовъ.

Въ VII и VI классахъ реальныхъ училищъ, гдѣ принятъ 6-урочный учебный день, остаются нѣкоторые дни недѣли съ неполнымъ числомъ уроковъ, но все же и здѣсь организація $1^1/_2$-часовыхъ уроковъ гимнастики должна затронуть не только шестые, а и пятые уроки, т.-е. должна повести или къ ломкѣ установленныхъ расписаній, или къ пожертвованію нѣкоторыми уроками учебныхъ предметовъ.

Если же понимать требованіе циркуляра въ томъ смыслѣ, что занятія военнымъ строемъ должны происходить послѣ всѣхъ урочныхъ занятій, то это, съ одной стороны, можетъ быть тяжело для учениковъ, а съ другой—совсѣмъ неосуществимо въ сдвоенныхъ учебныхъ заведеніяхъ, число которыхъ очень велико и въ которыхъ утренняя смѣна учащихся не можетъ оставаться лишнее время противъ положеннаго въ стѣнахъ школы, не задерживая вторую смѣну, а вторая смѣна и безъ того оканчаваетъ занятія вечеромъ, и удерживать ее еще позднѣе врядъ ли было бы удобно.

Слѣдуетъ въ связи съ этимъ указать, что циркуляръ суммируетъ два $1^1/_2$-часовыхъ урока военнаго строя изъ *трехъ* существующихъ въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ уроковъ гимнастики, тогда какъ по дѣйствующей таблицѣ полагается лишь *одинъ* урокъ гимнастики въ недѣлю въ каждомъ классѣ.

Что касается ежемѣсячныхъ репетицій въ VIII классѣ, долженствующихъ замѣнить выпускные экзамены, то и въ этомъ отношеніи содержаніе циркуляра вызвало въ педагогическихъ совѣтахъ, обсуждавшихъ его, серьезныя разногласія.

Репетиціи, по мысли циркуляра, должны замѣнить выпускные экзамены. Но выпускные экзамены полагалось сдавать всѣмъ безъ исключенія ученикамъ выпускныхъ классовъ по всѣмъ установленнымъ предметамъ, число которыхъ достигало въ гимназіяхъ восьми, а въ реальныхъ училищахъ десяти предметовъ; къ устнымъ экзаменамъ по этимъ предметамъ присоединялось еще нѣсколько письменныхъ экзаменовъ по нѣкоторымъ изъ нихъ.

Если бы пришлось понимать слова циркуляра о репетиціяхъ буквально, то пришлось бы до конца учебнаго года произвести въ выпускныхъ классахъ минимумъ три раза (февраль, мартъ, апрѣль) опросъ всѣхъ учениковъ по всѣмъ предметамъ устный, а по нѣкоторымъ, сверхъ того, и письменный. И намъ кажется, что пришлось бы на каждую репетицію затратить минимально до 20 учебныхъ дней, т.-е. почти весь мѣсяцъ, если исключить праздничные дни и пасхальныя каникулы весенняго полугодія.

Все это нарушило бы нормальный ходъ занятій не только въ выпускныхъ, а и во всѣхъ другихъ классахъ, такъ какъ репетирующіе учителя принуждены были бы пропускать другіе свои уроки, а если бы репетиціи производились комиссіями, то пропускать уроки пришлось бы нѣсколькимъ учителямъ.

Разныя другія комбинаціи въ устройствѣ репетицій при буквальномъ пониманіи требованія циркуляра о замѣнѣ репетиціями выпускныхъ экзаменовъ имѣли бы приблизительно такой же неосуществимый характеръ (какъ, напримѣръ, устройство репетицій въ послѣурочное время или въ нѣсколько послѣднихъ дней каждаго мѣсяца и т.-п.).

Ясно поэтому, что требованія циркуляра объ организаціи репетицій взамѣнъ экзаменовъ слѣдовало понимать не буквально, а примѣнительно къ условіямъ нормальной школьной

жизни и что отсутствіе на этотъ предметъ въ циркулярѣ детальныхъ указаній давало педагогическимъ совѣтамъ свободу намѣтить организацію репетицій по ихъ собственному разсужденію.

Разсужденіе же это въ основѣ вполнѣ элементарно: съ одной стороны, остающееся второе полугодіе учебнаго года должно быть использовано въ выпускныхъ классахъ для повторенія и углубленія пройденныхъ курсовъ, съ другой, для серьезной и обстоятельной провѣрки познаній тѣхъ учащихся, успѣшность которыхъ являлась недостаточной или сомнительной, или тѣхъ учащихся, которые небрежно занимались въ предшествующее полугодіе. Число такихъ учениковъ въ выпускныхъ классахъ сравнительно должно быть небольшимъ, и прорепетировать ихъ трижды до конца года съ полной обстоятельностью для сужденія о томъ, можно ли имъ выдать аттестаты,—дѣло уже вовсе несложное. Что касается учениковъ вполнѣ удовлетворительныхъ, то, продолжая съ ними нормальныя занятія и зная ихъ развитіе и успѣшность въ теченіе всего учебнаго курса, школа безъ всякихъ колебаній можетъ выдать имъ аттестаты на основаніи ихъ годичныхъ отмѣтокъ. Понимаемая въ такомъ смыслѣ отмѣна выпускныхъ экзаменовъ и организація вмѣсто нихъ репетицій является, какъ мы уже замѣтили въ началѣ нашей статьи, чрезвычайно важнымъ и впервые осуществляемымъ за все время дѣйствующаго устава нашей средней школы опытомъ.

Въ данный моментъ опытъ этотъ связанъ съ переживаемыми исключительными событіями и, вѣроятнѣе всего, ими и вызванъ къ жизни. Но, несомнѣнно, онъ имѣетъ нѣкоторое соприкосновеніе и съ тѣми настойчивыми пожеланіями объ отмѣнѣ экзаменовъ, которыя были высказаны на лѣтнихъ совѣщаніяхъ прошлаго года о реформѣ средней школы и которыя, повидимому, встрѣчаютъ сочувственный откликъ со стороны министра народнаго просвѣщенія, гр. П. Н. Игнатьева. И съ этой точки зрѣнія опытъ отмѣны выпускныхъ экзаменовъ нельзя не привѣтствовать.

Быть можетъ, въ нѣкоторыхъ отношеніяхъ онъ принесетъ и нежелательные результаты даже независимо отъ исключительныхъ условій учебнаго дѣла въ переживаемое исключительное время. Быть можетъ, придется, если опытъ этотъ послужитъ прецедентомъ къ будущему, внести къ отмѣнѣ выпускныхъ экзаменовъ нѣкоторые коррективы и, главнымъ образомъ, не столько изъ-за цѣлей контроля надъ учащимися, сколько контроля надъ нѣкоторыми учащими и нѣкоторыми школами, со стороны которыхъ возможны злоупотребленія. Но во всякомъ случаѣ важно то, что принципъ незыблемости выпускныхъ экзаменовъ, наконецъ, поколебленъ и что столь взлелѣянная нашими традиціонными школьными порядками и столь торжественно-мелочно обставленная процедура „испытаній зрѣлости" со всѣми ихъ параграфами и формальностями, со всей ихъ пустой важностью, скрывавшей подъ внѣшними атрибутами чего-то значительнаго, необходимаго и серьезнаго ничтожность содержанія и ничтожность результатовъ, что эта процедура, наконецъ, устранена хотя бы на одинъ годъ.

Мы съ своей стороны вполнѣ убѣждены, что отъ этого не произойдетъ ни для школы, ни для учащихся ровно никакого ущерба.

Вслѣдъ за цитированнымъ циркуляромъ объ отмѣнѣ выпускныхъ экзаменовъ министерство издало циркуляръ объ отмѣнѣ въ текущемъ году переводныхъ экзаменовъ по примѣру прошлаго года и объ организаціи взамѣнъ ихъ,—уже въ отличіе отъ прошлаго года,—въ теченіе мая мѣсяца образовательныхъ занятій съ учащимися.

Относительно принципіальной стороны отмѣны переводныхъ экзаменовъ намъ говорить здѣсь не приходится, такъ какъ наша точка зрѣнія на этотъ вопросъ была высказана на страницахъ „Вѣстника Воспитанія" много разъ.

Но не излишне указать, что прошлогодняя отмѣна переводныхъ экзаменовъ, несмотря на ненормально-растянувшіяся лѣтнія каникулы, ничѣмъ вреднымъ не отразилась на уровнѣ

успѣшности школы, что подтверждено было многими педагогами (см., напримѣръ, отзывъ по этому вопросу директора 2-й московской гимназіи Страхова въ приложеніи къ № 19 „Рус. Вѣд.“).

Первую половину мая мѣсяца, если не воспрепятствуютъ непредвидѣнныя обстоятельства, слѣдовало бы, по нашему мнѣнію, посвятить въ школахъ продолженію учебныхъ занятій, а во вторую половину очень полезно будетъ осуществить экскурсіи и внѣурочныя занятія, о которыхъ говоритъ циркуляръ. Или же, еще лучше, можно было бы въ теченіе мая чередовать уроки съ экскурсіями, чтобы, съ одной стороны, немножко облегчить ученіе въ наступающую лѣтнюю пору, а съ другой—не прерывать его и не удлинять чрезмѣрно лѣтнихъ каникулъ и связанной съ ними праздности учащихся.

Въ заключеніе слѣдуетъ указать на одинъ пробѣлъ въ обоихъ циркулярахъ министерства народнаго просвѣщенія по поводу отмѣны экзаменовъ. Пробѣлъ этотъ касается 6-го класса реальныхъ училищъ, въ которомъ установлены экзамены, именуемые тоже выпускными и происходящіе въ той же обстановкѣ, какъ и выпускные.

Экзамены эти уже давно обратились въ анахронизмъ, такъ какъ фактически подавляющее большинство учениковъ 6-го класса не заканчиваетъ въ этомъ классѣ своего образованія, а переходитъ въ 7-й, такъ называемый „дополнительный“, классъ, который также фактически давно уже пересталъ быть дополнительнымъ, а сдѣлался нормальной заключительной ступенью реальной школы.

Первый изъ указанныхъ циркуляровъ не отмѣняетъ экзаменовъ въ 6-мъ классѣ, не считая его, очевидно, выпускнымъ, что и правильно; второй же циркуляръ не отмѣняетъ экзаменовъ въ 6-мъ классѣ, такъ какъ экзамены эти не считаются переводными. Въ результатѣ въ текущемъ учебномъ году въ мужскихъ среднихъ школахъ министерства народнаго просвѣщенія будутъ происходить, повидимому, экзамены

только въ 6-мъ классѣ реальныхъ училищъ, что представляется совершенно ненормальнымъ и несообразнымъ.

Думается намъ, что этотъ недосмотръ легко было бы исправить, включивъ экзамены 6-го класса реальныхъ училищъ въ число переводныхъ и подчинивъ ихъ, такимъ образомъ, дѣйствію 2-го циркуляра.

Въ учебныхъ заведеніяхъ съ правами для учащихся сохраняются экзамены, на которыхъ полагается присутствіе окружныхъ депутатовъ.

Когда вышеизложенная замѣтка была уже нами написана, въ газетахъ („Рус. Вѣд.", № 24) появилось извѣстіе, что министромъ торговли и промышленности изданъ для коммерческихъ училищъ циркуляръ, аналогичный съ циркуляромъ министра нар. просв. для гимназій и реальныхъ училищъ. А именно, въ двухъ старшихъ классахъ коммерческихъ училищъ вводится допризывная подготовка учащихся къ военной службѣ, при чемъ въ предпослѣднемъ классѣ военному строю будутъ посвящены два двухчасовыхъ урока въ недѣлю, а въ послѣднемъ классѣ, кромѣ того, еще одинъ двухчасовой урокъ по воскресеньямъ. Относительно времени занятій военнымъ строемъ въ будніе дни циркуляръ министра торговли и промышленности высказывается яснѣе, чѣмъ циркуляръ министра нар. просв., предоставляя изыскать это время педагогическимъ совѣтамъ. Въ виду этого, по словамъ названной газеты, возможно, что въ коммерческихъ училищахъ „будутъ ранѣе закончены занятія нѣкоторыми учебными предметами, и освободившееся отъ нихъ время будетъ отдано допризывной подготовкѣ".

Но, въ противоположность учебнымъ заведеніямъ вѣдомства просвѣщенія, въ коммерческихъ училищахъ выпускные экзамены не отмѣняются, а лишь сокращаются въ числѣ, и должны быть произведены, согласно циркуляру, между 29 марта и концомъ апрѣля.

Къ 1 мая ученики выпускного класса закончатъ занятія и въ теченіе мая, какъ и гимназисты и реалисты, будутъ за-

ниматься военнымъ строемъ, считаясь еще на положеніи учениковъ училища; аттестаты они получатъ лишь послѣ сдачи экзамена по военному строю въ военно-спортивномъ комитетѣ.

Въ этомъ пунктѣ, какъ видимъ, циркуляръ тоже устанавливаетъ болѣе опредѣленное положеніе, чѣмъ аналогичный приказъ министра нар. просв.

Однако и эта бо́льшая опредѣленность циркуляра все же не избавитъ педагогическій персоналъ коммерческихъ училищъ отъ многихъ недоумѣній и недоразумѣній, которыя неизбѣжно возникнутъ на практикѣ. Въ самомъ дѣлѣ, очень трудно предугадать, какое значеніе можетъ имѣть на практикѣ удержаніе аттестатовъ абитуріентовъ въ теченіе цѣлаго мѣсяца послѣ того, какъ они сдадутъ выпускные экзамены. Вѣдь трудно предположить, что та или иная успѣшность въ военномъ строѣ можетъ измѣнить характеръ аттестата, присужденнаго за учебныя занятія. Трудно также допустить, чтобы неуспѣшность въ военномъ строѣ могла явиться препятствіемъ къ самой выдачѣ аттестата. Единственно, на что могутъ, повидимому, повліять въ аттестатѣ занятія военнымъ строемъ,—это отмѣтка за поведеніе. Но и въ этой отмѣткѣ, устанавливающей формальную оцѣнку нравственнаго развитія ученика, достигнутаго имъ за все время пребыванія въ училищѣ, связь съ такой же оцѣнкой поведенія ученика въ теченіе одного мѣсяца его занятій военнымъ строемъ крайне трудно будетъ поддаваться сколько-нибудь правильному учету.

Кромѣ того, роль школы и ея педагогическаго персонала въ наблюденіи за ходомъ допризывной подготовки внѣ стѣнъ школы, при невыясненности правъ и полномочій инструкторовъ, при отсутствіи указаній на отношеніе къ этому дѣлу военнаго вѣдомства, остается очень неопредѣленной и трудной.

Вѣроятно, какъ надо думать, по этому вопросу послѣдуютъ дальнѣйшія необходимыя разъясненія.

Переводные экзамены въ коммерческихъ училищахъ, по словамъ той же газеты, существующіе лишь по немногимъ предметамъ, тоже сохраняются. Если относительно сохраненія выпускныхъ экзаменовъ нельзя высказаться съ полной

опредѣленностью за или противъ, пока не указана другая болѣе правильная система провѣрки познаній и развитія абитуріентовъ, то сохраненіе переводныхъ экзаменовъ, хотя бы и немногихъ, въ коммерческихъ училищахъ врядъ ли можетъ быть оправдано разумными доводами не только въ переживаемое исключительное время, а и вообще.

Съ этой стороны школы министерства торговли и промышленности, несомнѣнно, окажутся въ худшихъ условіяхъ, чѣмъ гимназіи и реальныя училища.

По словамъ тѣхъ же „Русскихъ Вѣдомостей" (№ 25), министръ народнаго просвѣщенія рѣшилъ отмѣнить въ текущемъ году *всѣ* экзамены не только въ мужскихъ, а и въ женскихъ, подвѣдомственныхъ ему, учебныхъ заведеніяхъ.

Такимъ образомъ, въ женскихъ гимназіяхъ настоящій учебный годъ закончится и безъ переводныхъ, и безъ выпускныхъ испытаній (послѣднія полагаются въ VII и VIII классахъ женскихъ гимназій). Мѣра эта во всякомъ случаѣ справедлива.

Такъ какъ ученики выпускныхъ классовъ, взамѣнъ экзаменовъ, будутъ заниматься допризывной подготовкой, то и для ученицъ выпускныхъ классовъ предположено изыскать соотвѣтствующія обязательныя работы, которыя бы служили для нуждъ обороны. Характеръ этихъ работъ будетъ намѣченъ въ особомъ совѣщаніи начальницъ женскихъ гимназій въ Петроградѣ.

Такъ какъ многое въ затронутыхъ вопросахъ пока еще остается невыясненнымъ и, вѣроятно, выяснится позднѣе, то намъ къ этимъ вопросамъ придется вернуться въ послѣдующихъ книжкахъ „*В. В.*" для болѣе детальнаго ихъ обсужденія.

Р. Г.

О семестровой системѣ въ средней школѣ.

Печатающіеся въ „Журналѣ Министерства Народнаго Просвѣщенія", въ видѣ особаго приложенія „Матеріалы по реформѣ средней школы" уже подверглись во многомъ обсу-

жденію въ общей и педагогической прессѣ, въ частности и въ „Вѣстникѣ Воспитанія".

Съ своей стороны намъ хочется выдвинуть одинъ изъ вопросовъ реформы, а именно, вопросъ о семестровой системѣ.

По этому вопросу въ общемъ предисловіи къ программамъ сказано только слѣдующее: „Перейдя къ вопросу о введеніи семестровой системы (I-ый семестръ съ 16-го августа по 22 декабря и II-ой съ 7-го января по 31 мая), большинство совѣщанія, усматривая въ ней существенныя педагогическія преимущества передъ годовой, высказалось за ея желательность" [1]).

Какіе доводы были высказаны за введеніе семестровой системы, что заставило меньшинство воздержаться отъ нея и какимъ большинствомъ совѣщанія признана ея желательность и почему только желательность,—намъ не извѣстно. Но изъ дальнѣйшей разработки плана занятій и программъ очевидно, что съ нею не считались и въ основу проектируемой реформы опять поставлена годовая группировка учениковъ, и это очень печально!

Каждый изъ преподавателей знаетъ на практикѣ, какимъ тяжелымъ балластомъ въ классной работѣ являются отставшіе ученики и обреченные уже на оставленіе на повторительный курсъ. Составъ ихъ уже опредѣляется къ концу перваго полугодія, и все второе полугодіе они проводятъ безъ пользы для себя и съ неоспоримымъ вредомъ для товарищей. Не будучи въ состояніи слѣдить и активно участвовать въ классной работѣ, они естественно склонны заниматься посторонними вещами и шалостями, что заставляетъ преподавателя, для поддержанія необходимаго порядка, отвлекаться отъ прямой задачи; а если они даже сидятъ спокойно, что бываетъ очень рѣдко, то все-таки преподаватель, стремясь ихъ хоть немного втянуть въ работу и сдѣлать ее для нихъ доступной, вынужденъ принижать характеръ классной работы и тѣмъ самымъ дѣлать ее неинтересной для лучшей части

---

[1]) „Журн. Мин. Нар. Просв.", 1915 г., ноябрь.

класса. Въ результатѣ классная работа идетъ хуже, чѣмъ она могла бы идти, а они все-таки остаются на второй годъ, чтобъ скучать и отвыкнуть еще больше отъ занятій. Такимъ образомъ получается трудно поправимый вредъ какъ для самихъ отставшихъ, такъ и для товарищей по классу; а если принять во вниманіе, что у насъ только 20—30 процентовъ оканчиваютъ среднее учебное заведеніе, не оставаясь ни въ одномъ классѣ на повторительный курсъ, то это явленіе пріобрѣтаетъ такіе колоссальные размѣры, съ которымъ необходимо бороться не только путемъ постановки самаго преподаванія, но и организаціей самой школы. Такой мѣрой общаго характера борьбы съ этимъ зломъ и является замѣна годовой группировки учениковъ семестровой. При семестровой системѣ это зло уменьшится болѣе чѣмъ вдвое!.. Если ученикъ отсталъ и ему необходимо повторить пройденный курсъ, онъ будетъ затрачивать на это только полгода, а не цѣлый,—это во-первыхъ; во-вторыхъ, если степень отсталости не настолько велика, что требуетъ повторенія, то самый фактъ перехода на слѣдующій семестръ настолько можетъ поднять интересъ и трудоспособность ученика, что онъ успѣшно пойдетъ дальше и оставленіе на повторительный курсъ совсѣмъ не понадобится. Наконецъ, то зло, которое проистекаетъ отъ безучастнаго сидѣнія отсталыхъ учениковъ въ классѣ для самой классной работы, будетъ понижено до возможнаго minimum'а; отсталость даже самыхъ нерадивыхъ учениковъ начинаетъ особенно остро чувствоваться только къ концу полугодія, а разъ за этимъ будетъ слѣдовать семестровая перегруппировка, то тѣмъ самымъ устраняется самое вредное присутствіе безнадежно отсталыхъ учениковъ во второмъ полугодіи.

Здѣсь могутъ указать, что бываютъ случаи, когда ученикъ съ пониженными успѣхами къ концу перваго полугодія настолько подымается въ успѣшности въ теченіе второго полугодія, что переходитъ въ слѣдующій классъ если не совсѣмъ гладко, то съ 1—2 экзаменами послѣ лѣтнихъ каникулъ. Да, бываютъ, но они, во-первыхъ, сравнительно очень рѣдки, а, во-вторыхъ,

обычно происходятъ благодаря усиленному содѣйствію домашнихъ репетиторовъ, что въ нормальной школьной жизни врядъ ли желательно и цѣлесообразно поощрять. А затѣмъ тѣ мѣры, которыя принимаются обычно сейчасъ родителями во второмъ полугодіи, при семестровой системѣ будутъ приниматься во второй половинѣ каждаго семестра, и такимъ образомъ общая успѣшность школьной работы только повысится за счетъ безполезнаго сидѣнія учениковъ въ стѣнахъ школы.

Проектируемая реформа идетъ, въ значительной степени, подъ флагомъ омолаживанія школы. Съ этой цѣлью общеобразовательная средняя школа сведена къ 7 годамъ, и есть стремленіе сократить срокъ обязательнаго пребыванія въ университетѣ до 3-хъ лѣтъ. Нужда въ этомъ дѣйствительно есть, и не столько потому, что 8-лѣтняя школа слишкомъ продолжительна, сколько потому, что около 70%, благодаря оставленію на повторительный курсъ, оканчиваетъ среднюю школу не въ 18 лѣтъ, какъ должно было бы быть, а въ 20, а то и старше. Вотъ эти-то 2—3 года, потраченные на сидѣніе въ тѣхъ же классахъ, надо считать дѣйствительно напрасно потраченными, и необходимо сдѣлать все, чтобъ сократить ихъ до minimum'а. Въ этомъ отношеніи семестровая система сократитъ это зло по крайней мѣрѣ вдвое. А если будетъ признано желательнымъ выпускать молодежь изъ средней школы какъ можно раньше, то можно будетъ предоставить право способнымъ ученикамъ перескакивать черезъ курсъ путемъ держанія экзаменовъ, что при семестровой системѣ значительно выполнимѣе, чѣмъ при годовой.

Преимущества семестровой системы надъ годовой настолько очевидны, что не хочется даже дольше останавливаться на принципіальномъ отстаиваніи ея, тѣмъ болѣе, что и на практикѣ Тенишевскаго училища въ Петроградѣ она показала себя съ положительной стороны.

Разъ такъ, то мысль невольно обращается къ проведенію ея на практикѣ въ полномъ объемѣ,—можетъ быть, тамъ кроются непреодолимыя препятствія, которыя заставили совѣщаніе высказаться только за „ея желательность", и удер-

жали его отъ обязательнаго проведенія ея въ жизни проектируемой школы. Займемся ихъ разсмотрѣніемъ.

Прежде всего съ проведеніемъ семестровой системы количество классовъ должно удвоиться, т.-е. въ 7-лѣтней средней школѣ, которая теперь ставится въ основаніе общаго образованія, должно быть 14 классовъ. Съ перваго взгляда, при скудости средствъ, отпускаемыхъ у насъ на нужды народнаго образованія, это можетъ показаться почти непреодолимымъ препятствіемъ, но если въ этомъ разобраться поближе, то окажется, что ходомъ развитія самой реформы въ сторону доступности средней школы для учениковъ начальныхъ училищъ все равно необходимо увеличить емкость средней школы, и безъ того сейчасъ переполненной, да и самое расширеніе не придется доводить, въ силу самой семестровой системы, до удвоенія. Въ числѣ нашихъ среднихъ учебныхъ заведеній большой процентъ функціонируетъ въ видѣ двухкомплектныхъ, т.-е. съ параллельными отдѣленіями, эти учебныя заведенія какъ въ смыслѣ классныхъ помѣщеній, такъ и въ смыслѣ преподавательскаго состава могутъ хоть сейчасъ же перейти къ семестровой системѣ безъ всякой затраты средствъ и энергіи со стороны. Нѣкоторыя однокомплектныя учебныя заведенія путемъ постепеннаго расширенія и приспособленія также смогутъ разрастись до 14 классовъ. Но еще цѣлесообразнѣе и выполнимѣе существующія однокомплектныя учебныя заведенія превратить въ среднія учебныя заведенія второй ступени, для которыхъ какъ разъ и нужно 8 классныхъ комнатъ, а для первой, трехлѣтней, ступени создать новыя школы. Такой способъ увеличенія емкости средней школы будетъ много выполнимѣе въ финансовомъ отношеніи, а въ педагогическомъ отношеніи отдѣленіе школы младшаго возраста отъ старшаго даже желательно. Въ смыслѣ преподавательскаго персонала такой путь также будетъ легче осуществимъ, такъ какъ для школъ первой ступени широко можно будетъ использовать женскій трудъ, что въ первый періодъ послѣ войны будетъ особенно важно. Такимъ образомъ, первое и самое серьезное затрудненіе, какъ намъ ка-

жется, легко поддается разрѣшенію, тѣмъ болѣе, что диктуется и другими сторонами предполагаемой школьной реформы.

При частичномъ проведеніи семестровой системы возникнутъ препятствія при переводѣ изъ одного учебнаго заведенія въ другое, при общемъ же проведеніи этой системы это препятствіе отпадаетъ, такъ какъ вездѣ будутъ соотвѣтствующіе классы. Что же касается того, что выпуски молодежи изъ средней школы будутъ происходить 2 раза въ годъ, то остается только открыть соотвѣтственно два раза пріемъ въ высшія учебныя заведенія, какъ этимъ самымъ будетъ разрѣшенъ и этотъ вопросъ. Это тѣмъ легче разрѣшить сейчасъ, что вслѣдъ за реформой средней школы на очередь поставлена и реформа университетовъ.

Остается еще опасеніе—не создастся ли въ школѣ сутулока, вредная въ педагогическомъ дѣлѣ? Это опасеніе безусловно имѣло бы силу, если бы для перевода изъ одного класса въ другой оставалась экзаменаціонная система. Но, къ счастью, она въ засѣданіяхъ совѣщанія осуждена окончательно: „Болѣе цѣлесообразнымъ и педагогичнымъ было признано замѣнить цифровые баллы возможно частыми освѣдомленіями родителей учащихся о случаяхъ неуспѣшности ихъ дѣтей въ томъ или другомъ отдѣлѣ изучаемаго предмета. Переводные экзамены, представляющіе, несомнѣнно, явленіе отрицательное, должны быть замѣнены періодическими, идущими черезъ весь учебный годъ, провѣрками знаній путемъ повторенія лишь въ самыхъ существенныхъ чертахъ каждаго пройденнаго отдѣла, при чемъ провѣрки эти отнюдь не должны имѣть значенія экзамена. Логическимъ слѣдствіемъ отмѣны отмѣтокъ и переводныхъ экзаменовъ была признана и отмѣна выпускныхъ испытаній. Однако введеніе этой мѣры, въ силу цѣлаго ряда внѣшнихъ причинъ, представляетъ въ настоящее время большія трудности" [1]).

Объ этомъ безусловно приходится пожалѣть, такъ какъ экзамены даже одного выпускного класса будутъ все-таки

---

[1]) „Журн. Мин. Нар. Просв.", 1915 г., ноябрь.

нарушать спокойный ходъ учебныхъ занятій и вносить нѣкоторую сумятицу. Отмѣна и выпускныхъ экзаменовъ желательна не только въ интересахъ семестровой системы, но и по ряду другихъ соображеній педагогическаго свойства, поэтому мы увѣрены, что если не одновременно съ общей реформой средней школы, то въ ближайшее время вслѣдъ за нею найдутся способы „преодолѣть внѣшнія причины", мѣшающія логическому развитію школьныхъ интересовъ, и выпускные экзамены, какъ не имѣющіе ничего общаго съ обученіемъ, будутъ отмѣнены, а пока придется обставить ихъ такъ, чтобъ они наименѣе отражались на общемъ ходѣ учебнаго дѣла.

Если по отношенію къ выпускнымъ экзаменамъ можно стоять на такой позиціи, что отмѣну ихъ не связывать съ общей реформой школы и произвести во вторую очередь, когда будутъ сорганизованы спеціальныя экзаменаціонныя комиссіи при различныхъ учрежденіяхъ и вѣдомствахъ, то по отношенію къ семестровой системѣ нужно рѣшить этотъ вопросъ непремѣнно теперь же въ связи съ общей реформой,—она съ ней тѣсно связана. Связь эта настолько велика, что не даетъ даже возможности сдѣлать систему группировки учениковъ факультативной, какъ это, очевидно, предполагаетъ совѣщаніе, высказавшись за ея желательность. При отсутствіи общности ея проведенія возникаетъ цѣлый рядъ новыхъ затрудненій, которыя могутъ создать несогласованность въ школьной жизни и даже затмить ея положительныя стороны.

Не раздѣляя страха, что перегруппировка учениковъ два раза въ теченіе года вызоветъ вредную для педагогическаго дѣла сумятицу, мы тѣмъ не менѣе сознаемъ, что общая напряженность работы какъ со стороны учениковъ, такъ и особенно со стороны учителей потребуется значительная, но мы должны пойти на это!.. Школа цѣнна не только тѣми знаніями и навыками, которые она даетъ, но еще больше тѣмъ, что она вырабатываетъ характеръ въ работѣ, отношеніе къ чувству долга и своимъ обязанностямъ, закладываетъ фундаментъ гражданскаго воспитанія,—а онъ у насъ оказался не достаточно проченъ,—не даромъ разработка

школьной реформы происходитъ подъ аккомпанементъ ружейной и пушечной пальбы!.. Война наглядно показала, что для того, чтобы удержать за собою подобающее мѣсто среди соревнующихъ народовъ, необходимо, кромѣ знаній, больше стойкости, настойчивости, сознанія чувства долга, повышенной интенсивности жизни какъ экономической, такъ и гражданской, чѣмъ та, которой мы жили до сихъ поръ!..

Мы далеки отъ мысли валить всю вину въ нашей отсталости на школу, а тѣмъ болѣе на ея работниковъ. При тѣхъ условіяхъ, при которыхъ имъ приходилось работать, можно удивляться, какъ имъ удалось достигнуть и тѣхъ результатовъ, которые у насъ имѣютъ мѣсто. Но разъ идетъ рѣчь о новой школѣ и новыхъ условіяхъ работы, то ей можно и должно поставить и болѣе широкія заданія, и русскій педагогъ отъ нихъ не откажется и постарается съ должной энергіей и добросовѣстностью ихъ выполнить.

Ф. Чембуловъ.

Третій всероссійскій съѣздъ по экспериментальной педагогикѣ.

(2—5 января 1916 года.)

Это очень показательно для переживаемаго нами историческаго момента, что исключительныя событія, глубоко захватившія всю страну, не лишили насъ возможности на съѣздѣ обсуждать очередные вопросы науки въ приложеніи къ школьному дѣлу. Культурная работа въ этомъ направленіи не должна замирать, и это—одинъ изъ залоговъ побѣды. Слишкомъ много насущныхъ запросовъ назрѣло у насъ, а изъ нихъ *право народа на разумное воспитаніе и просвѣщеніе*—одинъ изъ основныхъ. Поэтому и очередной съѣздъ по вопросамъ научной педагогики, хотя бы онъ и носилъ болѣе спеціальное названіе, не могъ не привлечь къ себѣ вниманіе многихъ общественныхъ круговъ. Эти мысли хорошо выразилъ въ своемъ привѣтствіи съѣзду профессоръ педагогики шеффильдскаго университета Гринъ: „Созывъ съѣзда въ та-

кое время свидѣтельствуетъ о величіи русскаго народа. Быть способнымъ думать о проблемахъ, которыя маленькій народъ отбросилъ бы, какъ не имѣющія связи съ войною,—это спокойствіе и мужество служатъ хорошимъ предзнаменованіемъ для будущности русскаго народа".

Съѣздъ и на этотъ разъ состоялся въ Петроградѣ и привлекъ значительное число участниковъ, превышавшее шесть сотъ членовъ, собравшихся даже изъ отдаленныхъ мѣстъ: были педагоги изъ Челябинска, изъ Семипалатинска, изъ Вятской губерніи, изъ многихъ городовъ Кавказа. Преобладали, какъ и прежде, преподаватели средней школы, спеціально командированные. Бѣднѣе были представлены научныя силы. Доминировалъ петроградскій ученый міръ въ лицѣ тѣхъ, кто стоитъ во главѣ различныхъ научно-педагогическихъ учрежденій и организацій. Москва, хотя и дала съѣзду предсѣдателя, но была представлена на этотъ разъ крайне бѣдно. Особенно чувствительно ощущалось отсутствіе членовъ московскаго психологическаго института. Многіе, конечно, помнятъ, какъ оживлялась и углублялась работа предшествующаго съѣзда, когда въ ней активное участіе принялъ этотъ институтъ. Отсутствовали и представители провинціальныхъ университетскихъ каѳедръ психологіи и педагогики.

Предсѣдателемъ съѣзда былъ избранъ Г. И. Россолимо, товарищами предсѣдателя—проф. Е. А. Незнамовъ, В. П. Осиповъ и А. П. Нечаевъ, секретаремъ—И. В. Эвергетовъ, казначеемъ—г-жа Александрова.

Засѣданія происходили на этотъ разъ въ обширномъ помѣщеніи 3-го реальнаго училища. Какъ и на прежнихъ съѣздахъ, секцій не было, и вся работа сосредоточивалась лишь на общихъ собраніяхъ. По условіямъ момента обширная программа съѣзда была втиснута только въ четыре дня (2—5 января), и это дѣлало засѣданія съѣзда чрезмѣрно насыщенными, не позволяя иногда всесторонне обсудить выдвигаемыя проблемы.

Съѣздъ оказался *юбилейнымъ*. Истекло почти ровно десять лѣтъ съ того момента, какъ впервые тамъ же, въ Петро-

градѣ, собрались наши педагоги и психологи на первый съѣздъ по педагогической психологіи, какъ тогда назывались оба первыхъ съѣзда по вопросамъ научной педагогики. Первый докладъ (секретаря съѣзда *И. В. Эверметова*) и былъ посвященъ подведенію итоговъ дѣятельности предыдущихъ четырехъ съѣздовъ. На ихъ исторіи непосредственно отобразился ростъ нашей научно-педагогической мысли. У многихъ еще на памяти, какъ горячо и остро обсуждались тогда какъ новые методы изслѣдованія психолого-педагогическихъ проблемъ, такъ и условія ихъ практической разработки въ условіяхъ русской дѣйствительности, когда еще только зарождались спеціально-психологическіе лабораторіи и кабинеты. Къ сложнымъ проблемамъ педагогическимъ и психологическимъ въ средѣ русскихъ педагоговъ уже народился большой интересъ, но было мало лицъ, спеціально къ тому подготовленныхъ. И какъ разъ подъ сѣнью этихъ научно-педагогическихъ съѣздовъ зародились нѣкоторыя учрежденія, сыгравшія существенную роль въ подготовкѣ педагоговъ къ ихъ дѣлу.

За эти же десять лѣтъ русская наука и русская школа успѣли навсегда разстаться съ выдающимися своими дѣятелями, ихъ имена не могъ не вспомнить этотъ юбилейный съѣздъ. Была почтена память слѣдующихъ лицъ: П. Ф. Лесгафта, Ѳ. Ѳ. Эрисмана, Д. А. Дриля, Ѳ. Ѳ. Ольденбурга, Ц. П. Балталона, П. Н. Бота, А. С. Виреніуса, великаго князя Константина Константиновича, А. С. Бѣлкина, акад. Тарханова, проф. Гундобина, акад. Янжула, С. А. Суханова, Д. И. Тихомирова и др.

Въ многочисленныхъ привѣтствіяхъ съѣзду отъ различныхъ научныхъ и просвѣтительныхъ учрежденій пожеланія успѣшной работы связывались съ оцѣнкой переживаемаго момента, требующаго отъ насъ особой энергіи и предпріимчивости въ школьномъ дѣлѣ. Пробужденіе великой страны обѣщаетъ процвѣтаніе и ему. Представитель отъ академіи наукъ *М. М. Ковалевскій* въ своемъ привѣтствіи отмѣтилъ ту мысль, что это высшее наше научное учрежденіе, не имѣя до сихъ поръ кресла представителей философіи и пе-

дагогики, тѣмъ съ большимъ интересомъ слѣдитъ за нашими научно-педагогическими съѣздами. Депутатъ Государственной Думы *И. С. Клюжевъ* подчеркнулъ, что народные представители въ своей законодательной работѣ въ области образованія будутъ ссылаться на авторитетъ этого съѣзда, почему особое значеніе могутъ имѣть его резолюціи; а онъ самъ, какъ земецъ и городской дѣятель, теперь всецѣло отдавшійся изученію у насъ школьнаго дѣла, будетъ съ искреннимъ интересомъ слѣдить за выдвигаемыми съѣздомъ вопросами. И нужно сказать, активнымъ участіемъ самарскаго депутата, его проникновеннымъ словомъ, вскрывавшимъ много очередныхъ нуждъ современности, засѣданія съѣзда всегда оживлялись; уважаемый депутатъ знакомилъ съ ходомъ работъ по народному образованію въ законодательной палатѣ, съ тѣми безчисленными препонами, которыя ставились этимъ работамъ со стороны прежняго министра. *С. И. Шохоръ-Троцкій* привѣтствовалъ съѣздъ отъ лица „прекраснаго русскаго человѣка"—нашего школьника, болѣе всего заинтересованнаго въ обновленіи школы, но и въ угнетающихъ часто условіяхъ современной учебы искренно стремившагося къ знанію. Въ привѣтствіяхъ нѣкоторыхъ московскихъ общественно-просвѣтительныхъ учрежденій („Педагогическаго музея учительскаго дома", „Педагогическаго собранія и его психологической лабораторіи", отъ „Кружка совмѣстнаго воспитанія и образованія дѣтей") высказывалось настойчивое пожеланіе видѣть слѣдующій съѣздъ въ Москвѣ.

Первое научное слово въ день открытія съѣзда было предоставлено *проф. А. Ф. Лазурскому*. Въ своей рѣчи „Личность и воспитаніе" онъ отмѣтилъ, что прежняя формула, на которой сходились многіе педагоги, „воспитаніе *человѣка*", какъ основная задача педагогики, насъ мало удовлетворяетъ своею общностью. Вопросъ о личности—основной въ педагогикѣ, и всегда онъ будетъ насъ волновать. Мы отнюдь не можемъ успокоиться на одностороннемъ его разрѣшеніи. Идеалъ крайняго коллективизма, разсматривая личность только какъ продуктъ среды, порабощаетъ ее по-

слѣдней; крайній индивидуализмъ, наоборотъ, готовъ оторвать личность отъ этой среды, объясняя самое личность, только какъ нѣчто прирожденное, ни отъ чего иного не зависящее. Необходимъ синтезъ этихъ воззрѣній, ихъ естественное согласованіе, возвращающее насъ къ реальной личности, имѣющей свое особое *я*, но развивающейся въ условіяхъ опредѣленной среды. Въ личности мы различаемъ ея *эндо-психику*— именно ея врожденныя свойства, степень одаренности, и *экзо-психику*—сумму внѣшнихъ вліяній, съ первыхъ дней жизни ребенка такъ или иначе на него воздѣйствующихъ. Эти вліянія безконечно разнообразны и сложны, иногда ихъ очень нелегко учесть. Въ зависимости отъ того, каковъ у личности ея „психическій уровень", мы различаемъ три главныхъ типа: 1) *слабыя* натуры, чаще всего подавляемыя средой, къ ней властно приспособляемыя; 2) *среднія*, умѣющія приспособиться къ средѣ, идущія съ ней вровень, естественнѣе всего выражающія эту среду, но не творящія новыхъ цѣнностей, и 3) *высшія*, творческія натуры, реформирующія самое среду, *ее* къ себѣ приспособляющія. Мы и стремимся теперь съ раннихъ лѣтъ изучить ребенка со стороны его какъ эндо-психическихъ, такъ и экзо-психическихъ проявленій; мы изучаемъ его личность въ процессѣ ея активнаго приспособленія къ средѣ, своеобразно реагирующую на нее своими душевными запросами. Самые методы изученія дѣтей должны быть таковы, чтобы можно было жизненнѣе и полнѣе постичь ихъ индивидуальность. Таковымъ, напр., и является естественный экспериментъ, дающій возможность изучать дѣтей въ болѣе естественныхъ жизненныхъ условіяхъ, чѣмъ это достижимо при экспериментѣ лабораторномъ.

Полнѣе ученіе о типахъ, съ отмѣченныхъ точекъ зрѣнія, было развито проф. Лазурскимъ въ другомъ его докладѣ „Классификація личностей", представляющемъ резюме недавно появившагося въ печати спеціальнаго изслѣдованія [1]).

---

[1]) *А. Ф. Лазурскій.* Классификація личностей (*Журналъ Мин. Нар. Просв. 1915 г., май—августъ*). См. также нашъ отзывъ въ „*Вѣстн. Воспит.*" *1915 г., ноябрь.*

Искусственность и неполнота прежнихъ классификацій именно и зависѣла отъ того, что личность чаще всего бралась внѣ ея отношеній къ средѣ. А между тѣмъ личность въ конечномъ итогѣ всяческихъ вліяній является равнодѣйствующей нашихъ личныхъ, природныхъ реакцій и воздѣйствій среды. При этомъ терминъ „среда" понимается въ самомъ широкомъ смыслѣ, включая сюда не только вещи, природу, людей и ихъ отношенія, но также идеи, духовныя блага, эстетическія, моральныя и религіозныя цѣнности и т. п. Для науки о характерахъ существенное значеніе имѣютъ формы типическихъ реакцій на тѣ или иные объекты со стороны личности, то отношеніе, которое устанавливается обычно у людей извѣстнаго психическаго склада въ направленіи той или иной категоріи внѣшнихъ явленій. Преобладаніе эндопсихическихъ или экзо-психическихъ элементовъ въ зависимости отъ различнаго „психическаго уровня", степень ея активнаго приспособленія къ средѣ—все это отчетливо характеризуетъ ту или иную личность и позволяетъ по этимъ признакамъ строить самую классификацію. При этомъ могутъ быть установлены *чистые* типы, когда экзо- и эндо-психика взаимно соотвѣтствуютъ другъ другу и психо-соціальный комплексъ личности отмѣчается большею цѣльностью, типы *смѣшанные* или *комбинированные*, когда такого соотвѣтствія нѣтъ, и, наконецъ, типы *извращенные*, біологически-нецѣлесообразные и даже вредные. Дальнѣйшее развитіе науки о характерахъ, теперь только еще устанавливающейся, несомнѣнно, внесетъ нужные коррективы въ такую классификацію, но и теперь въ этомъ ея видѣ она можетъ быть полезна педагогу, если онъ хочетъ изучать личность учащихся въ связи съ тѣми или иными экзо-психическими вліяніями и прежде всего съ могучими воздѣйствіями семьи и школы. Къ такому изученію и призываютъ оба доклада г. Лазурскаго [1]).

---

[1]) Въ этомъ смыслѣ весьма полезна составленная *А. Ф. Лазурскимъ* и *С. Л. Франкомъ* „Программа изслѣдованія личности въ ея отношеніяхъ къ средѣ", напечатанная въ *Русской Школѣ* (1912 г., январь—февраль) и въ V книгѣ „Ежегодника экспериментальной педагогики".

Инымъ темамъ были посвящены два доклада, заранѣе интриговавшіе участниковъ съѣзда. Имена академиковъ *Павлова* и *Бехтерева* сами по себѣ слишкомъ выразительны, такъ какъ опредѣленно характеризуютъ извѣстное научное направленіе. Что же они могли сказать на педагогическомъ съѣздѣ?

Акад. *И. П. Павловъ* далъ краткій анализъ „Рефлексу цѣли", занимающему особое мѣсто среди другихъ инстинктовъ или рефлексовъ человѣка и животныхъ. Смыслъ его—въ стремленіи къ обладанію опредѣленнымъ раздражающимъ объектомъ. Возникаетъ онъ по образцу нашихъ основныхъ положительныхъ рефлексовъ: пищевого и полового. Напр., въ страсти къ коллекціонированію мы имѣемъ всѣ признаки цѣлей и вмѣстѣ съ тѣмъ это основное простое стремленіе, властно проявляющееся какъ у дѣтей, такъ и у животныхъ. Характерно здѣсь часто ничтожество преслѣдуемыхъ цѣлей (бумажки отъ конфектъ, спички, марки, трамвайные билеты и пр.) и вмѣстѣ съ тѣмъ напряженіе энергіи, съ которой подобное собираніе производится. Иные доходятъ при этомъ до преступленія. Скупой—тотъ же коллекціонеръ, и какъ сильна порой эта страсть! Откуда же взялись всѣ эти влеченія? Вся наша жизнь является осуществленіемъ одной главной цѣли—охраненіе жизни; потому и рефлексъ цѣли направляется прежде всего на захватываніе предметовъ, это—рефлексъ захватывающій, особенно непосредственно проявляющійся у дѣтей. Другой рефлексъ цѣли—оріентировочный, или изслѣдовательскій, также направляется въ сторону извѣстныхъ раздраженій. Всѣ эти рефлексы имѣютъ огромное жизненное значеніе, являясь основой нашей энергіи, ближайшимъ двигателемъ человѣческой культуры. Только тогда и красна жизнь, когда есть извѣстныя цѣли; самоубійство—хроническій параличъ инстинкта цѣлей. Этотъ инстинктъ можетъ измѣняться какъ въ хорошую, такъ и дурную сторону. При пріемѣ пищи черезъ правильные промежутки времени онъ дѣйствуетъ нормально, въ объяденіи—онъ уже извращенъ. Рефлексъ цѣли, какъ и все въ человѣкѣ и въ животномъ организмѣ вообще, подлежитъ, смотря по условіямъ, то раз-

витію и усиленію, то, наоборотъ, ослабленію и почти полному искорененію, почему и требуетъ тщательнаго ухода, спеціальной гигіены. Постепенное угасаніе инстинкта можно прослѣдить въ процессѣ голоданія, особенно тяжеломъ лишь въ первые дни. Своеобразно проявляется рефлексъ цѣли у разныхъ народовъ. Англосаксъ утверждаетъ, что для достиженія цѣли должны существовать препятствія. Въ русскомъ человѣкѣ, долгими годами рабства, эти рефлексы ослаблены, и онъ въ значительной степени безволенъ. Если же вся жизнь наша будетъ служить упражненіемъ инстинкта цѣли, то можно вѣрить, что мы станемъ тѣмъ, на что мы способны. Соотвѣтствующимъ образомъ и нужно строить самое воспитаніе.

Психологи привѣтствовали это выступленіе физіолога, объективно изучающаго тѣ же процессы, какіе они называютъ волевыми, и выдвигающаго активность нашего *я*. Въ такихъ изслѣдованіяхъ психологія получаетъ объективную почву. Наука о жизни одна—біологія, съ какихъ бы сторонъ мы ее ни изучали.

Докладъ акад. *В. М. Бехтерева* былъ посвященъ вопросу объ „Основныхъ законахъ нервно-психической дѣятельности и примѣненіи ихъ къ педагогикѣ". Въ основу педагогики, какъ науки, должны лечь законы развитія нервно-психической дѣятельности. Субъективная психологія не могла, думаетъ докладчикъ, дать соотвѣтственнаго и достаточно полнаго матеріала въ отношеніи зарожденія и развитія психической дѣятельности. Только со времени строго объективнаго изученія нервно-психической дѣятельности по внѣшнимъ ея проявленіямъ явилась возможность прослѣдить развитіе этой дѣятельности какъ въ младенческомъ возрастѣ, такъ и у взрослыхъ лицъ. Вѣдь въ сознаніи мы улавливаемъ только послѣднія звенья психическаго процесса, изъ субъективнаго анализа исчезаютъ его первичные элементы. Въ своей лабораторіи акад. Бехтеревъ производилъ рядъ экспериментовъ надъ изученіемъ сочетательно-двигательныхъ рефлексовъ, ранѣе называвшихся условными; эти опыты убѣждаютъ въ томъ, что всякій высшій рефлексъ развивается и воспиты-

вается на почвѣ низшаго рефлекса, и эти данныя рефлексологіи весьма поучительны.

Если собакѣ, помѣщенной въ спеціальный станокъ, давать одновременно свѣтовыя раздраженія и раздраженіе электрическимъ токомъ лапы, то собака отдергиваніемъ лапы будетъ реагировать потомъ и на одно зрительное впечатлѣніе. То же самое обнаруживается и при опытахъ надъ человѣкомъ. Раздраженіе электрическимъ токомъ стопы ноги происходитъ одновременно съ слуховымъ впечатлѣніемъ отъ звонка. Потомъ нога можетъ отдергиваться только на звонокъ. Можно разнообразить опыты, замѣняя слуховыя и зрительныя раздраженія тактильными или обонятельными, усиливая или ослабляя оттѣнки звуковъ. Эффектъ остается прежнимъ— сложный рефлексъ развивается на почвѣ простого. Послѣ укуса змѣи мы, напр., бѣгствомъ реагируемъ только на ея шипѣніе. Докладчикъ остановился далѣе на выясненіи самихъ законовъ развитія сочетательно-двигательныхъ рефлексовъ, каковы: законъ сигналовъ, законъ минимума, дифференціаціи, анализа и синтеза, стеническихъ и астеническихъ реакцій, законъ индивидуальности. Стороннее внѣшнее раздраженіе можетъ растормаживать угасшій рефлексъ.

Примѣняя эти выводы къ педагогикѣ, докладчикъ указалъ, что въ виду образованія многихъ рефлексовъ въ ранніе періоды дѣтства приходится воспитаніе начинать чуть не съ съ первыхъ дней. Ребенокъ плачетъ не только, когда голоденъ, но и тогда, когда уходитъ мать. Улыбкой реагируетъ онъ на кормленіе, но улыбается и при видѣ кормящей его матери. Важно правильное развитіе двигательной сферы путемъ надлежащихъ физическихъ упражненій. При утомленіи проявляется законъ торможенія; въ періодъ утомленія стороннее впечатлѣніе можетъ снова возбуждать, почему смѣна ихъ такъ важна. Дѣйствіе стеническихъ и астеническихъ реакцій естественно проявляется въ интересѣ, какъ возбуждающемъ мотивѣ. Осуществленіе закона дифференціаціи получается при построеніи такой системы знаній, когда детали сообщаются послѣ общихъ основныхъ свѣдѣній.

Конечно, въ этихъ выводахъ педагоги не получаютъ чего-нибудь новаго, педагогическая теорія и практика давно усвоила эти принципы, но знаменательно то, что они оправдываются теперь данными рефлексологіи. Нѣкоторые оппоненты указывали докладчику, что подобные выводы преждевременны и могутъ привести лишь къ механизаціи воспитанія. Другіе отмѣчали, что подобные законы имѣютъ мѣсто и въ мертвой природѣ (Хладніевы фигуры, законъ наименьшаго сопротивленія), что указываетъ на ихъ универсальность.

Дневное засѣданіе 3-го января цѣликомъ ушло на обсужденіе вопросовъ, связанныхъ съ постановкой *преподаванія логики и психологіи въ средней школѣ*. Почти на всѣхъ прежнихъ съѣздахъ касались этихъ вопросовъ, ибо въ нашей школьной практикѣ они были выдвинуты впервые. Въ виду важнаго образовательнаго значенія этихъ предметовъ какъ преподаватели философской пропедевтики, такъ и представители соотвѣтствующихъ университетскихъ каѳедръ были очень озабочены, чтобы преподаваніе логики и психологіи въ средней школѣ было поставлено нормально. Хотѣлось, чтобы онѣ не выродились во что-нибудь формальное, лишь дискредитирующее эти науки въ глазахъ юношества. Наконецъ, самый опытъ педагоговъ въ этой области побуждалъ къ естественному обмѣну взглядовъ, къ переоцѣнкѣ своихъ прежнихъ предположеній. Психологи и теперь могли совершенствовать и углублять свою педагогическую работу въ улучшеніи преподаванія этихъ предметовъ. Это оправдалось только отчасти, именно по отношенію къ логикѣ.

Въ докладѣ *П. П. Лебедева* „О преподаваніи логики въ средней школѣ" указывалось, что болѣе сознательное усвоеніе учащимися основъ логики и психологіи требуетъ расширенія ихъ философскаго образованія, и потому было бы цѣлесообразно курсъ философской пропедевтики дополнить нѣкоторыми отдѣлами „введенія въ философію". Свѣдѣнія по теоріи познанія могли бы сдѣлать болѣе органическимъ курсъ логики; преподаванію этого предмета въ средней школѣ слѣдуетъ придать практическій характеръ, введя въ него си-

стему логическихъ упражненій. Самое распредѣленіе курсовъ логики и психологіи могло бы быть таково, чтобы они проходились параллельно въ двухъ послѣднихъ классахъ, при чемъ болѣе трудные отдѣлы проходились позднѣе. Весьма важно, чтобы занятія въ средней школѣ завершались стройнымъ философскимъ образованіемъ, чего теперь совсѣмъ нѣтъ.

О преподаваніи *психологіи* пришлось говорить по инымъ мотивамъ. Нуженъ былъ авторитетъ съѣзда, чтобы снова защищать этотъ важный въ средней школѣ предметъ. Снова зловѣщіе слухи о полномъ изгнаніи оттуда психологіи тревожатъ педагоговъ. Въ проектахъ новыхъ министерскихъ программъ она уже и совсѣмъ отсутствуетъ. Въ своемъ докладѣ „О преподаваніи психологіи въ средней школѣ" проф. *А. П. Нечаевъ* всесторонне вскрылъ всю нецѣлесообразность такой мѣры. Учащіеся именно въ юношескомъ возрастѣ проявляютъ искренній, глубокій интересъ къ душевнымъ явленіямъ; юноша—уже по природѣ своей психологъ, интимные запросы его души властно влекутъ его въ эту сторону самоопредѣленія и самопознанія. Мы заставляемъ школьника изучать насѣкомыхъ, животныхъ, но готовы лишить его естественнаго права—въ школѣ изучать душевныя свойства самого человѣка. Опасность многопредметности не въ томъ, что школа сообщаетъ лишнія знанія, а въ отсутствіи объединенности и цѣльности. Преподаваніемъ психологіи логики можно воспользоваться какъ средствами объединить знанія и облегчить учащимся ихъ усвоеніе. Своей цѣлью оно должно имѣть: 1) изученіе основныхъ психическихъ переживаній въ связи съ выясненіемъ наиболѣе распространенныхъ психологическихъ терминовъ; 2) содѣйствовать самостоятельной выработкѣ міросозерцанія и 3) содѣйствовать формированію личности учащихся. Эти цѣли могутъ быть достигнуты только въ томъ случаѣ, если методы преподаванія будутъ отличаться достаточной *наглядностью*, въ широкомъ смыслѣ этого слова.

Докладъ вызвалъ оживленный обмѣнъ взглядовъ. Снова, какъ и прежде, многіе педагоги ссылались на свой благотворный опытъ—путемъ психологіи глубже заинтересовать уча-

щихся и литературой, и жизнью, и философіей. Не раздалось *ни одного голоса*, сомнѣвающагося въ педагогической цѣнности этого основного воспитывающаго личность предмета, но много говорилось о томъ, что постановка этого предмета должна быть жизненной и болѣе наглядной, чему можетъ способствовать серьезная подготовка самихъ преподавателей. Указывались и тѣ положительные результаты, какіе дала анкета среди преподавателей философской пропедевтики, предпринятая московскимъ психологическимъ обществомъ въ 1909 году [1]).

По этимъ вопросамъ были приняты двѣ *резолюціи*: 1) „Съѣздъ признаетъ безусловно необходимымъ преподаваніе логики и психологіи въ средней школѣ" и 2) „Съѣздъ признаетъ желательнымъ устройство періодическихъ краткосрочныхъ курсовъ для учителей психологіи и педагогики въ средней школѣ".

При обсужденіи послѣдней резолюціи разгорѣлись страстныя пренія. Возражали, почему такіе курсы организуются только для этихъ преподавателей, тогда какъ вообще всѣ учителя средней школы могутъ стремиться на такіе курсы, и лишать ихъ этого права нельзя.

Самый „проектъ программы краткосрочныхъ курсовъ для учителей психологіи и педагогики въ средней школѣ" намѣченъ въ слѣдующемъ видѣ: 1) введеніе въ психологію въ связи съ исторіей этой науки; 2) педагогическая психологія; 3) психопатологія въ ея отношеніи къ психологіи и педагогикѣ; 4) введеніе въ технику психологическаго эксперимента; 5) физіологія (въ особенности—физіологія нервной системы); 6) вопросы, связанные съ преподаваніемъ психологіи, логики и педагогики; 7) разборъ учебниковъ; 8) организація психологическихъ анкетъ; 9) экспериментальное изслѣдованіе процессовъ интеллектуальной жизни; 10) характеристика учащихся.

Нѣсколько докладовъ касалось проблемъ чисто-*методологическихъ*. Критически пересматривались нѣкоторые изъ ме-

---

[1]) См. *Вѣстн. Восп. 1910 г. декабрь.*

тодовъ, примѣняемыхъ при изученіи личности, выяснялись и тѣ результаты, какіе они могутъ дать.

Въ докладѣ *А. П. Болтунова* „Методъ анкеты въ педагогическомъ изслѣдованіи“ развивались слѣдующія положенія, къ сожалѣнію, за позднимъ временемъ не подвергнутыя обсужденію.—Анкетныя изслѣдованія возникли изъ практической потребности въ близкомъ знакомствѣ съ душевной жизнью школьника. Отрицательное отношеніе къ нимъ было вызвано промахами, которые допустили научно неподготовленные изслѣдователи, а не природою самаго метода. Болѣе удачныя изслѣдованія послѣдняго времени опредѣлили положительное отношеніе къ методу со стороны авторитетныхъ психологовъ.

Методъ анкеты, занимая промежуточное положеніе между наблюденіемъ и экспериментомъ, совмѣщаетъ въ себѣ какъ недостатки, такъ и преимущества того и другого. Назначеніе метода—обслуживать предварительную научную работу описательнаго характера. Предметъ анкетныхъ изслѣдованій—жизнь коллектива съ ея типическими сторонами. Статистическія задачи (количественной) анкеты ограничиваются установленіемъ типовъ и корреляцій, притомъ въ ихъ статистическомъ состояніи и при высокой сложности факторовъ. Потребность въ психологическомъ анализѣ статистическаго матеріала выдвигаетъ на первый планъ качественную анкету. Научная постановка этой послѣдней требуетъ отъ изслѣдователя тщательнаго предварительнаго ознакомленія съ вопросомъ, который онъ изслѣдуетъ, и со средой, къ которой онъ обращается, а отъ корреспондентовъ—близкой конкретной освѣдомленности съ этимъ вопросомъ и навыка въ психологическомъ анализѣ.—Содержаніе вопросовъ должно быть приспособленнымъ къ уровню умственнаго развитія корреспондентовъ и однозначнымъ; форма ихъ должна по возможности исключать моментъ внушенія и содѣйствовать самостоятельности отвѣтовъ; для удовлетворенія послѣднему требованію иногда необходима предварительная спеціальная подготовка корреспондентовъ или же дополнительныя поясненія вопросовъ.—Свободный выборъ формы и объема отвѣтовъ съ тен-

денціей къ тщательному и объективному описанію интересующихъ изслѣдователя явленій приводитъ къ болѣе цѣннымъ результатамъ; весьма цѣнными могутъ быть и дополнительныя сообщенія корреспондентовъ.—Личное участіе въ опросѣ изслѣдователя (при устной анкетѣ) и корреспондентовъ (при письменной) дѣлаетъ изслѣдованіе болѣе гибкимъ, а поэтому содѣйствуетъ полученію болѣе достовѣрныхъ результатовъ. Непосредственные отвѣты цѣлесообразны только по отношенію къ явленіямъ, возникновеніе которыхъ можетъ быть ими обусловлено. Вопросы, предполагающіе наличность психологическаго опыта, не должны требовать непосредственныхъ отвѣтовъ, иначе отвѣты будутъ случайными. — Обработка собраннаго анкетнымъ путемъ матеріала вноситъ въ него существенныя измѣненія; она требуетъ отъ изслѣдователя спеціальной подготовки и должна подчиняться опредѣленнымъ правиламъ. Субъективный моментъ при оцѣнкѣ отвѣтовъ играетъ не отрицательную, а иногда даже рѣшающую, положительную роль. Важнымъ критеріемъ достовѣрности отвѣтовъ служитъ ихъ внѣшнее (числовое) и внутреннее (по содержанію) взаимное соотвѣтствіе. Предварительные разспросы и пробныя анкеты являются неизбѣжнымъ требованіемъ для полученія цѣнныхъ результатовъ.—При соблюденіи необходимыхъ условій научной постановки анкетныхъ изслѣдованій эти послѣднія сдѣлаютъ цѣнный вкладъ въ научную педагогику и окажутъ благотворное вліяніе на педагогическую практику.

Еще на прошломъ съѣздѣ *А. П. Нечаевъ* знакомилъ съ сущностью своего *метода единаго процесса*. Теперь въ докладѣ „Демонстрація изслѣдованія интеллекта по методу единаго процесса“ онъ подробнѣе остановился какъ на технической сторонѣ самаго метода, такъ и на самыхъ результатахъ, полученныхъ при примѣненіи его къ изслѣдованію интеллекта. Опыты были имъ произведены здѣсь же, въ аудиторіи, что было поучительно для многихъ, тѣмъ болѣе, что они не нуждаются въ особыхъ приборахъ и могутъ быть легко воспроизведены въ условіяхъ классной обстановки, тре-

буя лишь тахистоскопа. Въ основу метода положено стремленіе прослѣдить *послѣдовательное развитіе единаго сложнаго интеллектуальнаго процесса*, начиная отъ момента внѣшняго воспріятія и кончая проявленіями творческой фантазіи. Послѣ предварительнаго опроса испытуемаго объ его самочувствіи и пр. онъ помѣщался передъ тахистоскопомъ нѣсколько новой конструкціи, приспособленнымъ къ показыванію не только карточекъ, но и болѣе объемистыхъ предметовъ. Отверстіе тахистоскопа быстро раскрывалось, показывая помѣщенный за нимъ предметъ. Испытуемый давалъ отчетъ въ томъ, что именно онъ видѣлъ. Время воспріятія съ 0,01 секунды постепенно возрастало вплоть до того момента, пока предметъ не воспринимался съ полной отчетливостью. Въ такихъ условіяхъ онъ воспринималъ слѣдующіе предметы, способные вызвать впослѣдствіи разнородныя ассоціаціи и сужденія: 1) раскрытый кошелекъ съ тремя отдѣленіями, гдѣ находятся мѣдная монета, почтовая квитанція и нѣсколько разноцвѣтныхъ трамвайныхъ билетовъ; 2) раскрашенный портретъ Рембрандта; 3) чайная чашка съ розовыми цвѣтами на голубомъ фонѣ; 4) три сосновыхъ вѣтки съ двумя шишками, и 5) розовая лампадка съ бѣловатыми узорами. Въ процессѣ воспріятія у разныхъ лицъ удалось подмѣтить три типичныхъ формы: а) *объективную*, когда этотъ процессъ отдѣлялся даннымъ внѣшнимъ раздраженіемъ; б) *иллюзорную*, характеризуемую быстро возникающими и упорно пребывающими въ сознаніи иллюзіями, при отсутствіи критики ихъ на основаніи объективныхъ данныхъ воспріятія, и в) *критическую*, опредѣляемую догадками, провѣряемыми при помощи этихъ данныхъ. Затѣмъ каждый изъ этихъ предметовъ въ отдѣльности показывался испытуемому, который долженъ былъ обратить вниманіе на *цвѣтъ* даннаго предмета и сказать, какой другой цвѣтъ онъ напоминаетъ. Подобнымъ образомъ предлагается назвать предметы, сходные съ даннымъ по *формѣ* и по вызываемому ими *чувству*. Послѣ этого испытуемый по памяти перечислялъ видѣнные предметы, и ему предлагалось по памяти же описать всѣ пять воспринятыхъ имъ объ-

ектовъ при помощи пяти правильно наводящихъ вопросовъ и одного, внушающаго иллюзію. Далѣе, видѣнный предметъ назывался, а испытуемый произносилъ свое слово, быстро ассоціировавшееся съ даннымъ. Испытуемому показывались одновременно два предмета изъ числа прежнихъ, и онъ долженъ былъ составить фразу, имѣющую отношеніе къ обоимъ, послѣ чего по памяти всѣ эти свои фразы повторить.

Производя по этому методу опыты надъ 18-ю слушателями педагогическихъ курсовъ и подвергнувъ ихъ сравнительной обработкѣ по методу корреляцій, проф. Нечаевъ стремился прослѣдить вліяніе внѣшняго раздражителя на процессъ воспріятія и на разнообразіе вызываемыхъ имъ словесныхъ представленій, вліяніе ассоціаціонныхъ процессовъ при воспріятіи данныхъ объектовъ, воспроизведеніе испытуемыми образовъ предметовъ, не являющихся въ данный моментъ объектами воспріятія, явленія рѣчи (сложность грамматическихъ формъ, разнообразіе грамматическихъ построеній) и, наконецъ, правильность воспроизведенія словесныхъ формъ. Въ будущемъ проф. Нечаевъ признаетъ цѣлесообразнымъ соединять изслѣдованіе интеллектуальной сферы по методу „единаго процесса" съ изслѣдованіемъ типа механической памяти и опытами надъ утомленіемъ.

Докладъ *проф. К. И. Поварнина* касался вопроса „Объ экспериментально-психологическомъ изслѣдованіи дѣтей въ дошкольномъ возрастѣ". Въ виду психическихъ и физіологическихъ особенностей этого возраста самая методика экспериментально-психическаго изслѣдованія должна существенно отличаться отъ методики изслѣдованія взрослыхъ лицъ, почему и требуетъ самостоятельной разработки. Наиболѣе удобной формой изученія психологіи дѣтскаго возраста является естественный экспериментъ въ видѣ экспериментальныхъ занятій, уроковъ и игръ. Лабораторный же экспериментъ, по своей постановкѣ, долженъ по возможности приближаться къ интереснымъ для ребенка играмъ и занятіямъ. Наилучшіе результаты,—думаетъ докладчикъ,—при изслѣдованіи дѣтей дошкольнаго возраста даетъ методика, основанная на реф-

лекторныхъ и инстинктивныхъ реакціяхъ ребенка, на установленіи сочетательно-двигательныхъ рефлексовъ, на регистраціи физіологическихъ явленій, сопровождающихъ психическіе процессы, а также на изученіи продуктовъ умственной дѣятельности дѣтей (рисунки, построенія и пр.). Наиболѣе примѣнимымъ способомъ изслѣдованія личныхъ особенностей въ дошкольномъ возрастѣ докладчикъ признаетъ способъ А. Ф. Лазурскаго и А. Бинэ.

Объ *естественномъ экспериментѣ* много было споровъ на всѣхъ трехъ съѣздахъ по экспериментальной педагогикѣ. Прошло уже пять лѣтъ, какъ этотъ методъ былъ предложенъ впервые А. Ф. Лазурскимъ. За это время онъ успѣлъ уже себя оправдать, показывая, насколько плодотворнымъ можетъ быть прочный союзъ ученаго психолога съ педагогами, совмѣстно изучающими дѣтей въ естественныхъ условіяхъ классныхъ уроковъ [1]). Но не надо забывать, что работа въ этомъ направленіи еще только начинается и не нужно спѣшить съ выводами, а тѣмъ болѣе теоретическія задачи науки смѣшивать съ практическими задачами школы, какъ бы послѣднія ни были для психолога соблазнительны. Что же дали теперь работы на этомъ пути, въ какомъ смыслѣ онѣ смогли оправдать надежды педагоговъ? А надежды эти были: отъ вечерняго засѣданія 4-го января ожидали многаго. Оно цѣликомъ было отдано „естественному эксперименту", почему и должна была остаться цѣльность общаго впечатлѣнія.

Были прочитаны доклады: *Н. В. Пясецкой* и *М. В. Топорковой* „Ручной трудъ, какъ методъ естественно-экспериментальнаго изслѣдованія личности"; *И. С. Канаева* „Значеніе подвижныхъ игръ и гимнастики съ точки зрѣнія естественнаго эксперимента"; *Е. А. Коварской* „Сравнительное психолого-педагогическое значеніе различныхъ предметовъ школь-

---

[1]) *А. Лазурскій.* Объ естественномъ экспериментѣ (*IV кн. Ежегодника экспер. пед. 1912 г.*, а также *Труды I-го съѣзда по экспер. пед.*). *Коренблитъ и Надольская.* Урокъ рисованія, какъ „методъ изслѣдованія личности". *Труды 2-го съѣзда, VII кн. Ежегодника, 1914 г.*

наго обученія" и *А. Ф. Лазурскаго* и *Л. Н. Философова* „Естественно-экспериментальныя схемы личности".

Какъ и раньше по отношенію къ чтенію и рисованію, были выработаны спеціальные „экспериментальные уроки", построенные такъ, что заранѣе сознательно намѣчалось, какія стороны психики учащихся прежде всего вызываются къ дѣйствію. На урокахъ ручного труда и подвижныхъ игръ съ гимнастикой задачи могли ставиться нѣсколько полнѣе, такъ какъ цѣльнѣе возбуждается весь психо-физическій организмъ дѣтей. Рѣзче могли сказаться и ихъ индивидуальныя различія. На характеристикахъ дѣтей, принадлежащихъ къ различному типу (болѣе активному, систематическому въ своихъ дѣйствіяхъ, и болѣе живому и впечатлительному, съ неприспособленной координаціей движеній) докладчики наглядно показали, какая при этомъ поучительная для психолога и педагога картина могла получиться. Болѣе искусственные, лабораторные методы чистаго эксперимента, при всей ихъ точности, такихъ фактовъ для изученія дать не могутъ. Съ другой стороны, болѣе осмысливаются и самые уроки, показывая педагогамъ, какъ они воздѣйствуютъ на силы дѣтей, на ихъ различныя способности, наконецъ, на самые типы дѣтей, своеобразно при этомъ раскрывающіеся. Такой методъ даетъ возможность, кромѣ того, изучать не только самую личность, но и ея отношеніе къ средѣ, къ товарищамъ, учителямъ, къ отдѣльнымъ предметамъ школьнаго преподаванія. Подборъ игръ различнаго характера (болѣе аффективнаго или волевого) или характерныхъ гимнастическихъ упражненій позволяетъ производить экспериментъ, не нарушая естественной обстановки и обычныхъ условій дѣятельности ребенка.

Въ докладѣ г-жи Ковярской былъ представленъ анализъ различныхъ душевныхъ проявленій, какъ они обнаруживаются или задѣваются на томъ или иномъ урокѣ. Каждый урокъ по-своему своеобразно воздѣйствуетъ на психику дѣтей, и нужно въ этомъ сознательно разобраться. Такой сравнительный анализъ поможетъ намъ лучше оцѣнить воспитательное и образовательное значеніе самихъ школьныхъ наукъ и наи-

болѣе правильную ихъ постановку. Естественнѣе можетъ быть понято при этомъ болѣе желательное согласованіе школьныхъ предметовъ. „Задачу воспитанія и обученія,—. утверждаетъ докладчица,—мы видимъ не столько въ сообщеніи наибольшаго количества знаній, сколько въ повышеніи общей психической работоспособности учащихся и созданіи гармонически развитой личности. Достигнуть этого мы можемъ развитіемъ и изощреніемъ отдѣльныхъ психическихъ функцій путемъ упражненія ихъ на нужномъ для жизни матеріалѣ. Этимъ мы рѣзко отмежевываемъ себя какъ отъ сторонниковъ чисто формальнаго, такъ и отъ сторонниковъ чисто матеріальнаго развитія. Что формальное развитіе, т.-е. усовершенствованіе психическихъ функцій возможно, доказываютъ многія эмпирическія данныя. Особенно важно для этой цѣли использовать обычную школьную работу. Практическимъ осуществленіемъ этой мысли является разработка матеріала нашихъ программъ по разнымъ учебнымъ предметамъ, гдѣ функціонально (характерологически) проанализированы проявленія дѣтей на урокахъ русскаго языка, ариѳметики, естествознанія, физики, гимнастики и подвижныхъ игръ, рисованія и ручного труда, т.-е. указано, какія психическія функціи мы возбуждаемъ у ребенка при томъ или иномъ занятіи. Разсмотрѣніе и сравненіе этихъ программъ указываетъ намъ на роль и значеніе каждаго изъ вышеупомянутыхъ учебныхъ предметовъ въ дѣлѣ развитія дѣтской индивидуальности и усовершенствованія психическихъ функцій ея. Эти же программы даютъ намъ богатый эмпирическій матеріалъ для сужденія о недостаткахъ учебныхъ плановъ нашей школы и указываютъ намъ на направленіе, въ которомъ должна быть предпринята реорганизація общаго строя нашей школьной жизни и внесены измѣненія въ учебныя программы и методы преподаванія отдѣльныхъ предметовъ обученія“.

Эти смѣлыя утвержденія не могли не вызвать скептическихъ возраженій. Психологъ еще только приступилъ къ подобной работѣ, у него есть нѣкоторый эмпирическій матеріалъ, добытый тѣми же экспериментальными уроками, но

перестраивать теперь же сложное школьное дѣло на основаніи этихъ скромныхъ данныхъ отнюдь не приходится. Преждевременной была найдена и довольно рискованная попытка *А. Ф. Лазурскаго* построить „естественно-экспериментальныя схемы личности“ и выражать ихъ въ неточныхъ графическихъ кривыхъ. Нельзя при этомъ игнорировать и физіологическихъ проявленій личности, какъ правильно указалъ д-ръ Рахмановъ.

Нѣсколько докладовъ было посвящено организаціи высшаго педагогическаго образованія (*В. В. Успенскій* „Педагогика въ высшей школѣ“, *К. И. Поварнинъ* „Роль педагогическихъ институтовъ въ разрѣшеніи педагогическихъ проблемъ“, *В. В. Гориневскій* „Объ учрежденіи главнаго института для подготовки преподавателей и руководителей физическаго образованія“). Россія стоитъ на пути къ практическому разрѣшенію этихъ важныхъ задачъ и нужно разрѣшить ихъ достойнымъ образомъ. Еще Ушинскій полстолѣтія тому назадъ находилъ нужной организацію при университетахъ спеціальныхъ педагогическихъ факультетовъ. Находились защитники ихъ и на съѣздѣ. Но болѣе популярной была идея созданія спеціальныхъ *педагогическихъ институтовъ* съ соотвѣтствующими опытными педагогическими учрежденіями и лабораторіями. Въ громоздкія рамки современнаго университета такія учрежденія уложиться не могутъ, ихъ типъ долженъ быть своеобразенъ, объединяя различныхъ сотрудниковъ. Съѣздъ остановился на такой резолюціи: „Для разработки педагогики, какъ науки, и для подготовки преподавателей и воспитателей съѣздъ признаетъ необходимымъ и своевременнымъ созданіе особыхъ педагогическихъ ученыхъ учрежденій, спеціальныхъ высшихъ учебныхъ заведеній и отдѣленій и каѳедръ педагогики въ университетахъ и другихъ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ того же типа“. Вмѣстѣ съ тѣмъ „съѣздъ привѣтствуетъ,—гласитъ другая резолюція,—учрежденіе института для подготовки преподавателей и руководителей физическаго образованія“.

По предложенію члена Государственной Думы И. С. Клю-

жева, съѣздъ призналъ желательнымъ „созданіе показательныхъ учебныхъ заведеній разнаго типа".

Привѣтствовалъ съѣздъ и учрежденіе *„школьно-гигіенической лабораторіи"* при министерствѣ народнаго просвѣщенія, чему былъ посвященъ спеціальный докладъ проф. *Е. А. Незнамова.* Задачи этой лабораторіи достаточно широки, она должна объединить работу многихъ ученыхъ. Принципы, положенные въ основу этого учрежденія, таковы:

1) Систематическое изслѣдованіе физическаго и психическаго развитія учащихся должно имѣть существенное значеніе для разрѣшенія цѣлаго ряда педагогическихъ задачъ и правильной постановки физическаго воспитанія въ школѣ.

2) Методы и простѣйшіе способы такого рода изслѣдованій могутъ быть разрабатываемы въ школьно-гигіенической лабораторіи при врачебно-санитарной части министерства при содѣйствіи компетентныхъ лицъ изъ числа педагоговъ и врачей.

3) Планомѣрно поставленныя изслѣдованія въ учебныхъ заведеніяхъ, систематизированныя и обработанныя въ лабораторіи, даютъ возможность опредѣлять нормы физическаго развитія учащихся по возрастамъ и полу, сопоставлять данныя объ успѣшности въ наукахъ съ данными по физическому развитію и составлять характеристики учащихся.

4) На основаніи данныхъ, полученныхъ при изслѣдованіяхъ, могутъ быть выяснены основныя психофизіологическія измѣненія, соотвѣтствующія разнымъ возрастамъ, и можетъ быть освѣщенъ вопросъ объ индивидуальныхъ особенностяхъ дѣтей, представляющихъ затрудненія при изученіи нѣкоторыхъ предметовъ.

5) Въ лабораторіи можетъ быть разрѣшенъ вопросъ о нормальномъ распредѣленіи труда учащихся въ теченіе дня, недѣли и учебнаго года и о правильной постановкѣ охраны нервно-психическаго здоровья учащихся.

Докладъ покойной *О. Р. Шредеръ* былъ прочитанъ А. П. Нечаевымъ; касался онъ вопроса „Объ изслѣдованіи утомленія по методу колебанія вниманія". При опытахъ съ запоминаніемъ чиселъ въ теченіе почти двухъ часовъ четырнад-

цатью лицами докладчицѣ удалось, коррелируя данныя самонаблюденія, установить три типичныхъ состоянія работы: 1) состояніе работы, характеризуемое комбинаторной дѣятельностью и чувствомъ пріятности; 2) состояніе работы, характеризуемое комбинаторной дѣятельностью и чувствомъ напряженія, и 3) состояніе работы, характеризуемое чувствомъ непріятнаго, при отсутствіи сознанія комбинаторной дѣятельности. Каждому изъ этихъ типичныхъ состояній работы соотвѣтствуютъ своеобразныя кривыя колебанія вниманія. Характерно при этомъ такое наблюденіе, что въ состояніи большей утомленности лучше запоминались послѣдніе ряды цифръ, въ бодромъ состояніи—наоборотъ.

Въ докладѣ пишущаго эти строки была поставлена проблема „Объ изученіи литературнаго творчества у дѣтей". Изученіе творческихъ процессовъ личности представляетъ для психолога глубочайшій интересъ и вмѣстѣ съ тѣмъ величайшія трудности. И все же много властныхъ мотивовъ неодолимо влечетъ его къ изученію этихъ процессовъ: вѣдь здѣсь цѣльнѣе и глубже раскрывается наша индивидуальность въ ея наиболѣе интимныхъ переживаніяхъ, въ ея наибольшей активности и свободѣ. Именно на этихъ путяхъ личность приближается къ своей геніальности, и эта геніальность до сихъ поръ остается для насъ величайшей психологической загадкой. Возникаетъ даже принципіальный вопросъ: могутъ ли подлежать научному изслѣдованію эти сложныя проблемы? Не педагогу рѣшать ихъ. Но у него есть свои побудительные мотивы изучать творчество дѣтей, такъ какъ его дѣятельность, правильно понятая, постоянно соприкасается съ творящей дѣтской душой. Болѣе всего изучали психологію дѣтскихъ игръ и дѣтскаго рисунка. Почти совсѣмъ не изучено творчество дѣтей—музыкальное и литературное. Понятно, должны подлежать изученію процессы и продукты литературнаго творчества—прежде всего въ ихъ свободной формѣ. Но возможно пользоваться нѣкоторыми пріемами, основанными на внушающихъ стимулахъ, для изученія генезиса творческой работы, своеобразно проявляющейся у раз-

личныхъ дѣтскихъ натуръ. Таковы методы: 1) истолкованіе (не описаніе только) художественной картины, по содержанію доступной дѣтямъ; 2) методъ заранѣе данныхъ представленій и 3) стимулъ художественнаго разсказа. Комбинированіе этихъ методовъ, служа для преподавателя родного языка хорошимъ матеріаломъ для дѣтскихъ сочиненій, можетъ дать интересный матеріалъ для изученія творчества дѣтей въ его полусвободной формѣ, что поможетъ ему лучше понять и ихъ свободное творчество, которое желательно всячески поощрять, внимательнѣе изучая при этомъ и личность самихъ дѣтей. Русскіе педагоги счастливы сознаніемъ, что первымъ мыслителемъ, начавшимъ изучать творчество русскихъ дѣтей, былъ Л. Н. Толстой; онъ же первый попытался понять и личность юныхъ художниковъ, съ особеннымъ интересомъ остановившись на изученіи ихъ двухъ основныхъ типовъ— художника эмоціональнаго (Ѳедьки) и художника объективнаго (Семки). Эта благородная традиція великаго писателя должна теперь найти достойное продолженіе.

Въ связи съ этимъ докладомъ проф. *И. П. Четвериковъ* подробно остановился на анализѣ эстетическихъ переживаній, какъ ихъ переживаетъ самъ авторъ и воспринимающій художественное произведеніе читатель (созерцатель, слушающій музыку и пр.). Послѣдній идетъ отъ усвоенія формы къ настроенію и предощущенію безконечности, у автора путь— обратный. Подѣлился также г. Четвериковъ своими впечатлѣніями отъ уроковъ эстетическихъ переживаній (Bildbetrachtung), какіе онъ видѣлъ въ Іенѣ, и высказалъ сожалѣніе, что въ хрестоматіяхъ до сихъ поръ воспроизводятся лишь старыя картины передвижническаго направленія, современныя же теченія въ живописи и скульптурѣ совсѣмъ игнорируются.

Докладъ *Н. Е. Струменской* и *В. Н. Тимофеевой* „Рѣка временъ" представляетъ интересную попытку нагляднѣе зафиксировать въ сознаніи дѣтей, впервые изучающихъ исторію, временную преемственность историческихъ фактовъ и ихъ естественное взаимоотношеніе въ общекультурномъ руслѣ. Рѣка временъ—это нѣсколько параллельныхъ лентъ, иногда

сплетающихся одна съ другой. Хронологическія стадіи историческаго процесса символизируются на ней различными рисунками — орнаментами, портретами дѣятелей, предметами культа, торговыхъ сношеній и пр. Эти зрительные образы ярче запоминаются, чѣмъ трудныя иногда и для взрослыхъ числовыя обозначенія. Дѣти сами могутъ подыскивать тѣ или иныя характерные для народа и эпохи символы и сами же наклеиваютъ на ленту, заполняя соотвѣтствующіе пробѣлы.

Въ докладѣ д-ра *В. В. Гориневскаго* „Анатомо-физіологическія основанія для распредѣленія разнаго рода физическихъ упражненій по возрасту согласно ступени развитія", даны компетентныя указанія о нормальной постановкѣ въ школахъ физическихъ упражненій. Не всѣ физическія упражненія соотвѣтствуютъ тому или иному возрасту. Въ періодъ полового созрѣванія слѣдуетъ развивать не силу, а ловкость, эстетику формъ, движеній. Въ раннемъ дѣтствѣ, когда позвоночникъ еще очень гибокъ, вредны могутъ быть упражненія на снарядахъ, т. к. можетъ закрѣпиться та или иная уродливая форма. Спортъ, которымъ такъ увлекаются въ нашихъ школахъ, особенно футболъ, допустимъ только въ старшемъ возрастѣ. Плаваніе является идеальнымъ видомъ физическаго развитія, но очень жаль, что въ нашихъ школахъ, даже въ подходящее время, имъ совсѣмъ не пользуются. Въ другихъ странахъ на него обращено больше вниманія. Интересна цвѣтная таблица, на которой наглядно распредѣлены разные виды физическихъ упражненій въ соотвѣтствіи съ развитіемъ организма. Изданная въ ближайшее время отдѣльно, она будетъ очень полезна организаторамъ школъ.

Сильно захватилъ аудиторію и всколыхнулъ много наболѣвшихъ вопросовъ горячо прочитанный докладъ д-ра *Л. Г. Оршанскаго* „Практическія задачи психопатолога въ нормальной школѣ". Рѣзкое *колебаніе настроеній* и длительное *состояніе угнетенности*, что такъ часто переживаетъ учащаяся молодежь въ нашихъ школахъ, все это сильно расшатываетъ ея нервную систему и порождаетъ вслѣдствіе этого

опасные психозы. Близкое участіе въ школѣ врача-психопатолога помогло бы заранѣе предусмотрѣть нарастающую душевную катастрофу и во-время протестовать противъ ненормальнаго отношенія школы къ дѣтямъ. Немало школьныхъ конфликтовъ съ участіемъ такого постояннаго эксперта и „третейскаго судьи“ разрѣшалось бы болѣе мирно и не грозило бы душевнымъ обостреніемъ и преждевременнымъ выбрасываніемъ неуравновѣшенныхъ натуръ за стѣны все еще малогуманной школы.

Загорѣлись оживленные споры по столь наболѣвшему вопросу, заговорили о ненормальностяхъ русской школы—и объ отмѣткахъ, и объ экзаменахъ, и о перегруженіи программъ, и о безцѣльномъ внѣшкольномъ надзорѣ, и о воздѣйствіи родительскихъ комитетовъ, не могли не вспомнить объ измученномъ русскомъ учителѣ, переживающемъ собственную хроническую угнетенность и рѣзкую смѣну всяческихъ настроеній. Вскрылся какой-то нарывъ, отравляющій наши школы и, къ нашему ужасу, дающій обильный матеріалъ для всяческихъ наблюденій врачу-психіатру. Предложеніе докладчика встрѣтило, однако, много возраженій, и болѣе цѣлесообразнымъ было признано знакомство школьнаго врача съ вопросами психопатологіи. Въ особой резолюціи съѣздъ призналъ необходимой „организацію спеціальной подготовки школьныхъ врачей“.

Съѣздъ закончился интереснымъ сообщеніемъ *А. П. Нечаева* „Объ экспериментально-педагогическомъ движеніи въ Австраліи“. Докладчикъ былъ приглашенъ „Британской ассоціаціей научнаго прогресса“, ежегодно организующей конгрессы въ различныхъ пунктахъ Британской имперіи, прочитать на лѣтнемъ конгрессѣ 1914 г. въ Сиднеѣ докладъ объ экспериментально-педагогическомъ движеніи въ Россіи и имѣлъ возможность ближе изучить школьное дѣло въ современной Австраліи.

Слѣдующій очередной съѣздъ по экспериментальной педагогикѣ намѣченъ черезъ два года въ Москвѣ.

И. Соловьевъ.

Курсы по библіотечному дѣлу.

По примѣру предыдущихъ трехъ лѣтъ московскій городской университетъ имени А. Л. Шанявскаго устраиваетъ весною курсы по библіотечному дѣлу. На этихъ курсахъ въ теченіе трехъ лѣтъ перебывало 800 слушателей, изъ которыхъ болѣе половины (54%)—пріѣзжіе со всѣхъ концовъ Россіи.

Въ нынѣшнемъ году длительность курсовъ увеличена до пяти недѣль, и они раздѣлены на два цикла: основной и дополнительный. Основной (съ 14-го апрѣля по 5-ое мая) въ теоретической части заключаетъ въ себѣ лекціи по основнымъ вопросамъ библіотечнаго дѣла въ размѣрѣ, необходимомъ для библіотекъ всѣхъ типовъ. Параллельно съ нимъ будутъ происходить практическія занятія для лицъ, работающихъ въ народныхъ библіотекахъ, и для начинающихъ. Дополнительный циклъ (съ 6-го по 18-ое мая) составляетъ продолженіе основного и углубленіе въ сторону работы въ болѣе крупныхъ библіотекахъ. Параллельно съ нимъ будутъ практическія занятія для лицъ, работающихъ въ общественныхъ и городскихъ библіотекахъ.

На основномъ циклѣ будетъ 65 часовъ лекцій по слѣдующимъ предметамъ: современныя библіотеки, библіотекарь, его задачи, обязанности и подготовка, библіотечная техника (инвентарь, классификація, каталогизація, абонементныя системы, статистика и т. д.), методы просвѣтительной работы въ библіотекахъ, комплектованіе библіотекъ, дѣтскія библіотеки, дѣтская литература, библіографія а) современной русской литературы, б) природовѣдѣнія, в) русской исторіи и г) общественныхъ наукъ.

На дополнительномъ циклѣ 31 часъ лекцій по библіотечной техникѣ, а затѣмъ еще нѣсколько добавочныхъ предметовъ—введеніе въ библіотековѣдѣніе, введеніе въ книговѣдѣніе, русское библіотечное законодательство, иллюстраціи дѣтскихъ книгъ, книгоиздательскія и книгопродавческія фирмы въ Россіи.

На курсахъ преподаютъ слѣдующія лица: А. Л. Бродскій,

Л. Д. Брюхатовъ, Б. С. Боднарскій, А. Е. Грузинскій, А. А. Дидрихсонъ, А. У. Зеленко, А. Н. Калмыкова, А. А. Кизеветтеръ, Н. М. Лисовскій, А. К. Покровская, А. А. Покровскій, Б. И. Сыромятниковъ, С. О. Сѣрополко, В. Я. Улановъ, Л. Б. Хавкина.

Практическія занятія будутъ распредѣлены такимъ образомъ, чтобы на каждаго слушателя приходилось по 22 часа практическихъ работъ. Кромѣ того, будутъ вестись собесѣдованія по отдѣльнымъ предметамъ курсовъ и общіе семинаріи по всей программѣ, а также состоятся коллективные осмотры нѣкоторыхъ московскихъ библіотекъ.

На курсы принимаются лица обоего пола, не моложе шестнадцати лѣтъ. Отъ поступающихъ не требуется диплома объ образованіи, но правленіе университета предупреждаетъ, что для успѣшнаго усвоенія преподаваемыхъ на курсахъ знаній нужна общеобразовательная подготовка. До 20-го марта преимущество при зачисленіи на курсы отдается лицамъ, состоящимъ на службѣ въ библіотекахъ или отдѣлахъ внѣшкольнаго образованія. Послѣ этого срока будутъ зачисляться и остальные желающіе, въ порядкѣ подачи ими прошеній.

Плата за полный циклъ съ практическими занятіями 16 рублей, за одинъ основной—12 рублей. Запись на дополнительный циклъ, отдѣльно отъ основного, не принимается.

Адресъ городского университета имени А. Л. Шанявскаго: Москва, улица 19-го февраля, соб. домъ.

Стран.

кина.—Природа, вып. 1, 2 и 3, сост. О. Марковская. **В. Брунстъ.**—Александръ Зачиняевъ, „Златоцвѣтъ", ч. IV, кн. I. **Ю. Веселовскаго.**—Французскія дѣти и война. **Его же.**—Отчетъ о дѣятельности харьковскаго педагогическаго общества за 1914—15 г. **Е. Звягинцева.**—Совѣщаніе дѣятелей по нар. образ. при Саратовской губ. зем. управѣ; Совѣщаніе при петроградской губ. зем. управѣ по статистикѣ народнаго образованія. **Его же.**—Жизнь и дѣятельность нижегородскаго учительскаго института, третій годъ и четвертый годъ. **Его же.**—И. В. Владиславлевъ, Что читать, вып. II. **Х.-Г.**—А. И. Лебедевъ, Дѣтская и народная литература, вып. 2-ой, 3-ье перераб. изд. **Ея же.**—Книги и брошюры, поступившія въ редакцію . . . . . 1—52

11. Хроника. Изъ хроники народнаго образованія. Городской народный университетъ въ гг. Нижнемъ и Томскѣ. Проектъ университета въ Саратовѣ. Циркуляръ гр. П. П. Игнатьева о развитіи культурно-просвѣтительной дѣятельности. Курсы по подготовкѣ спеціалистовъ внѣшкольнаго образованія. Народные учителя изъ чиновъ, неспособныхъ къ военной службѣ. Объ экзаменахъ въ народной школѣ. **Е. Звягинцева.**—Изъ жизни средней школы. Введеніе въ среднія школы военнаго строя. Отмѣна выпускныхъ и переводныхъ экзаменовъ. **Р. Г.**—О семестровой системѣ въ средней школѣ. **Ф. Чембулова.**—Третій всероссійскій съѣздъ по экспериментальной педагогикѣ. **И. Соловьева.**—Курсы по библіотечному дѣлу . . . . . 53—115

12. Объявленія . . . . . I—IV

Отъ конторы редакціи.

Контора увѣдомляетъ подписчиковъ, что она за аккуратную доставку журнала по адресамъ станцій желѣзныхъ дорогъ, гдѣ нѣтъ почтовыхъ учрежденій, отвѣчать не можетъ.

Жалобы на неисправность доставки, согласно объявленію почтоваго департамента, направляются въ контору редакціи не позже, какъ по полученіи слѣдующей книжки журнала.