

Годъ XXVII. СЕНТЯБРЬ. № 6.

ВѢСТНИКЪ ВОСПИТАНІЯ.

НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫЙ ЖУРНАЛЪ,

ИЗДАВАЕМЫЙ

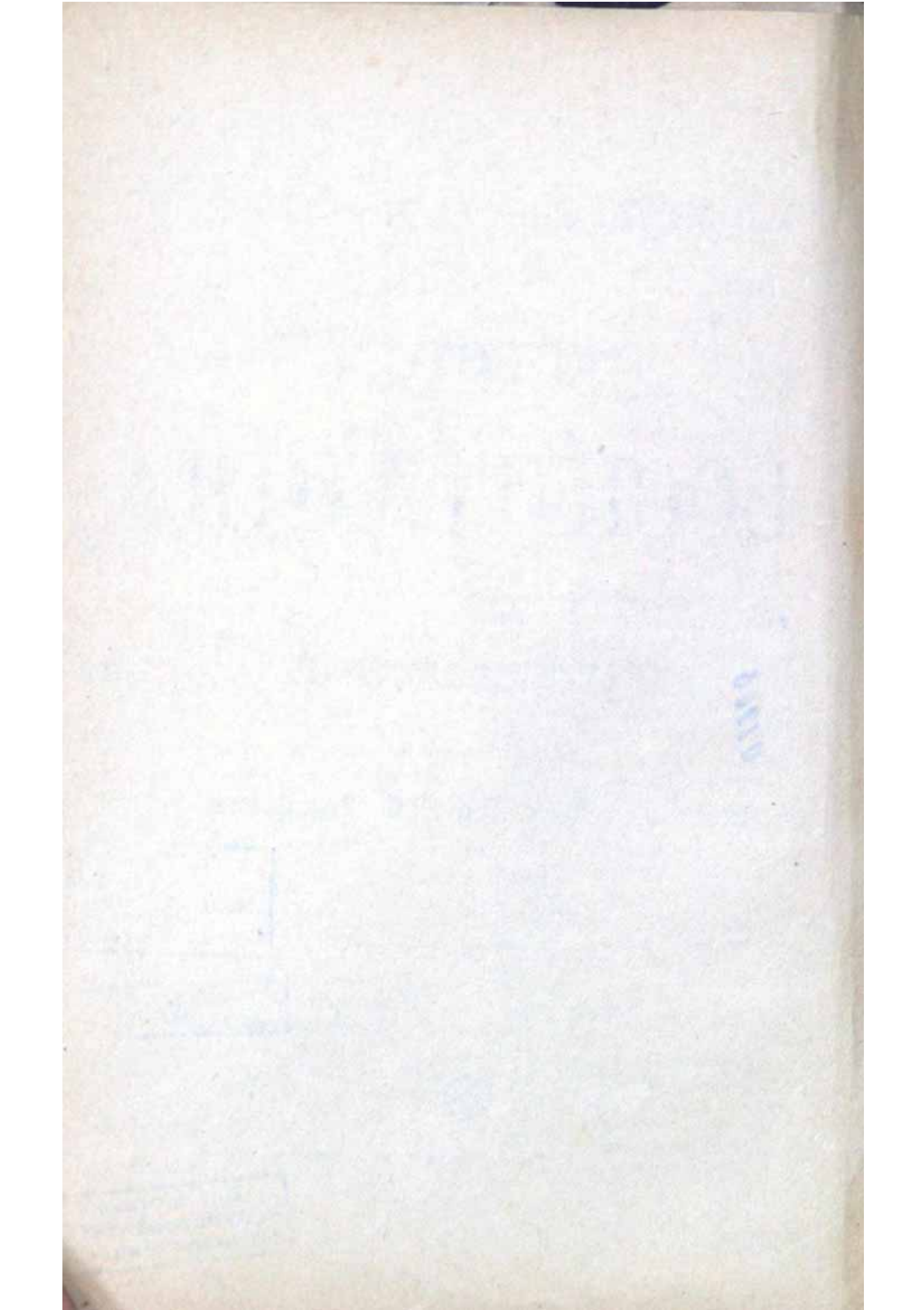
подъ редакціей д-ра Н. Ф. Михайлова.



МОСКВА.

Типо-литографія Товарищества И. Н. Кушнеревъ и К^о.

Цименовская улица, собствен. домъ.
1916 г.



СОДЕРЖАНІЕ.

	<i>Стран.</i>
1. Естественно-экспериментальныя схемы личности учащихся. А. Лазурскаго и Л. Философовой . . .	1—51
2. Методическое самообразование учителя. С. Гусева .	52—75
3. Какъ была написана дѣтьми первая драма. Всеволода Мурзаева	76—93
4. Отмѣна или реформа выпускныхъ экзаменовъ. Г. Попперэна	94—124
5. Изъ итоговъ экскурсіоннаго совѣщанія, состоявшагося въ началѣ апрѣля 1916 года при московскомъ учебномъ округѣ. Н. Ильина	125—145
6. Народный дѣтскій садъ и народная школа въ Финляндіи. М. Штейнгаузъ	146—184
7. Критика и библіографія. П. Г. Клепатскій, Русская исторія, ч. I. Н. Сивкова.—С. П. Сингалевичъ, Среднешкольное и университетское преподаваніе исторіи.—Каринъ Михаэлисъ-Стангеландъ, Школа радости. И. Соловьева.—Н. Рыбниковъ, Деревенскій школьникъ и его идеалы.—Его же.—Н. Л. Бродскій, Н. М. Мендельсонъ, Н. П. Сидоровъ, Историко-литературная хрестоматія, ч. II. Ю. Веселовскаго.—„Молодые порывы“, литературный сборникъ-журналъ. Его же.—Сочиненія Пушкина, изд. Императорской Академіи Наукъ, томъ четвертый. Н. Фатова.—Е. Медынский и И. Лапшовъ, Систематическій указатель книгъ и статей по внѣшкольному образованію. X.-Г.—Е. А. Звягинцевъ, Правовое положеніе народныхъ библіотекъ за 50 лѣтъ. Ея же.—С. А. Золотаревъ, Синхронистическая діаграмма по исторіи русской литературы и историко-литературная карта Россіи. М. Клевенскаго.—Книги и брошюры, поступившія въ редакцію	1—37

8. **Хроника.** Изъ жизни высшей школы: Расширеніе высшаго образованія и участіе въ немъ общественныхъ силъ. Законъ 3-го іюля объ улучшеніи матеріальнаго и правового положенія младшихъ преподавателей и ассистентовъ московскаго университета. Квартирный кризисъ студенчества и помощь общества. Изъ итоговъ приѣма въ высшую школу. И. Поспѣлова.—Изъ жизни средней школы: Циркуляръ мин. нар. просв. о постановкѣ преподаванія въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ и объ отбѣнѣ въ 1916/17 уч. году переводныхъ экзаменовъ. Новое положеніе о родительскихъ комитетахъ. Черты изъ дѣятельности родительскихъ комитетовъ въ 1915/16 уч. году. Возобновленіе родительскихъ организацій въ Москвѣ. Два закона 3 іюля 1916 года о женскихъ гимназіяхъ вѣдомства мин. нар. просв. Вопросъ объ устройствѣ на новыхъ началахъ дополнительнаго педагогическаго класса при женскихъ гимназіяхъ. Р. Г.—Казанскій педагогическій съѣздъ. Д. Годнева.—Кіевскій педагогическій съѣздъ 12—19 апрѣля 1916 года.—Памяти И. И. Мечникова. Проф. Н. Кулагина.—Отъ Русскаго библіотечнаго общества 38—138

Естественно-экспериментальные схемы личности учащихся.

Предлагаемая нами статья является дальнейшей разработкой метода естественного эксперимента. Не излагая сейчас сущности названного метода, укажем лишь, что естественный эксперимент ставить своей задачей найти приемы и пути для изучения личности среди фактов обыденной жизни и проводить свои исследования не в лабораторной, а в обычной житейской обстановке. Ближайшим образом для изучения личности школьников ценный материал представляют школьные занятия; надо было разобрать и проанализировать, что дает для целей исследования личности ребенка каждый предмет школьного преподавания, т.-е. какие стороны его психической жизни обнаруживаются на каждом из уроков. Такой психологический анализ был продолан для уроков русского языка, арифметики¹⁾, естествознания²⁾, рисования³⁾, ручного труда и гимнастики⁴⁾. Для каждого предмета были составлены программы психологических проявлений и примерные или экспериментальные уроки, дающие возможность в течение одного или, в крайнем случае, двух уроков наиболее полно проявить ребенку свою личность.

Но исследование ребенка на каком-нибудь одном

1) См. „Русская Школа“, май 1913 г.

2) „Вѣстникъ Воспитанія“, августъ 1913 г.

3) „Русская Школа“, май 1914 г.

4) „Вѣстникъ Психологій“ 1916 г.

урокъ по необходимости было неполнымъ, такъ какъ на каждомъ предметѣ затрагиваются только нѣкоторыя группы психическихъ явленій. До сихъ поръ не было методики для разносторонняго изслѣдованія всей личности ребенка въ ея цѣломъ путемъ естественнаго эксперимента. Чтобъ составить такую методику, надо было вновь пересмотрѣть и сравнить, что даетъ для цѣлей изслѣдованія каждый предметъ школьнаго преподаванія изъ числа разобранныхъ нами, т. - е. сравнить психологическія программы по всѣмъ предметамъ, выбрать изъ нихъ все наиболѣе существенное и выпустить тѣ упражненія, которыя въ различныхъ предметахъ служатъ для обнаруженія однихъ и тѣхъ же качествъ. Въ результатъ этой работы получилась сводная методика, дающая возможность довольно полно изслѣдовать личность ребенка въ ея цѣломъ. Изслѣдованіе касается не только качественной, но въ нѣкоторыхъ случаяхъ и количественной стороны, т. - е. мы старались опредѣлить не только, какими способностями обладаетъ ребенокъ, но также въ какой степени; мы стремились дать не только картину одаренности ребенка, но и, если можно такъ выразиться, площадь его одаренности; это послѣднее достигается путемъ графическаго изображенія, а именно, данныя, полученные путемъ естественнаго эксперимента, наносятся на особую схему, которая подробнѣе будетъ описана въ концѣ статьи и которая имѣетъ видъ звѣздочки.

Въ отличіе отъ метода Бинэ и нѣкоторыхъ другихъ мы стремились къ тому, чтобы наше изслѣдованіе охватило не только интеллектъ, но по возможности также чувствованія, волю и двигательную сферу. Этого намъ удалось достигнуть, введя наблюденія надъ гимнастическими упражненіями, ручнымъ трудомъ и рисованіемъ, въ которыхъ, какъ показало тщательное наблюденіе и характерологическій анализъ ихъ, элементы чувства, воли и двигательной сферы находятъ преимущественное и яркое обнаруженіе. Правда, не во всѣхъ случаяхъ намъ удалось найти

достаточные объективные критеріи для количественной оцѣнки, особенно въ томъ, что касается чувства и воли; но главная причина здѣсь лежитъ въ трудности самыхъ процессовъ и индивидуальной измѣнчивости ихъ внѣшнихъ проявленій.

Съ внѣшней стороны изслѣдованіе наше нѣсколько похоже на школьные экзамены по всѣмъ предметамъ, но глубоко отличается отъ нихъ по своей сущности. Хотя мы въ подборѣ упражненій, предлагаемыхъ ребенку, основывались на пройденномъ имъ курсѣ (такъ же какъ это дѣлается и на экзаменахъ), но тѣмъ не менѣе мы отнюдь не занимались выпрашиваніемъ ихъ знаній, изъ которыхъ и состоятъ въ сущности экзамены; но мы задавали ребенку работу, которую онъ долженъ выполнить, если обладаетъ извѣстной степенью одаренности и достигъ развитія, соотвѣтствующаго его возрасту и пройденному имъ курсу.

Для полученія результатовъ помощью метода естественнаго эксперимента производится однократное изслѣдованіе. Мы считаемъ это достаточнымъ, потому что многія основныя функціи изслѣдуются здѣсь нѣсколькими методами, т.-е. при выполненіи упражненій изъ различныхъ предметовъ на сцену выступаютъ однѣ и тѣ же психическія способности; кромѣ того, возможна дальнѣйшая провѣрка путемъ ежедневнаго наблюденія на урокахъ, и данныя, полученные такимъ образомъ, будутъ того же порядка, какъ и полученныя въ теченіе эксперимента. Такая провѣрка въ нѣкоторыхъ случаяхъ спеціальнаго эксперимента систематизированнымъ наблюденіемъ допустима и вытекаетъ изъ сущности метода естественнаго эксперимента, какъ берушаго свои приемы изслѣдованія изъ ежедневной, обычной жизни ребенка и проводящаго ихъ въ привычной обстановкѣ.

Мы предназначаемъ нашъ методъ главнымъ образомъ для воспитателей и ставимъ своей задачей дать имъ въ руки возможность поглубже заглянуть въ психическую

жизнь своихъ питомцевъ съ помощью тѣхъ средствъ, которыя всегда находятся въ ихъ рукахъ. При нѣкоторыхъ измѣненіяхъ методъ этотъ со временемъ, можетъ быть, могъ бы явиться на помощь уже при вступительныхъ экзаменахъ или въ тѣхъ учебныхъ заведеніяхъ, гдѣ существуетъ условный пріемъ для детальнаго ознакомленія съ поступающими прежде принятія ихъ въ школу. Недостатокъ вступительныхъ экзаменовъ заключается въ томъ, что они главнымъ образомъ провѣряютъ знанія, принесенныя ученикомъ, и совершенно оставляютъ въ сторонѣ изслѣдованіе самого психическаго аппарата его. Иными словами, провѣряется, что удалось вложить воспитателямъ въ ребенка, и почти не провѣряется, насколько велика одаренность ребенка, будетъ ли онъ въ состояніи по своимъ психическимъ силамъ работать наравнѣ съ своимъ классомъ. Предполагается а ргіогі, что если ребенокъ усвоилъ нѣкоторыя опредѣленные знанія (программу I, II класса), то онъ достигъ непременно опредѣленной ступени развитія. Мы же не провѣряемъ знанія ребенка, но пользуясь извѣстнымъ ему матеріаломъ, даемъ ему новое заданіе, новую работу, соответствующую развитію средняго ребенка даннаго возраста.

Постановка опытовъ.

Мѣстомъ, гдѣ производится экспериментъ, является свободный классъ или какое-либо другое незанятое школьное помѣщеніе, по возможности изолированное отъ вторженія любопытныхъ и школьнаго шума. Изслѣдованіе ведется одновременно надъ 3—4 дѣтьми; это дѣлается, во-первыхъ съ цѣлью экономіи времени, во-вторыхъ, для созданія такихъ условій, при которыхъ дѣти чувствовали бы себя наиболѣе свободно и естественно и вслѣдствіе этого болѣе проявляли свою личность, не чувствуя себя центромъ, на который устремляются испытующіе взоры экспериментатора, какъ это бываетъ въ психологическихъ

лабораторіяхъ, и, въ-третьихъ, при наблюденіи одновременно 4 дѣтей можно сравнивать ихъ и подмѣчать характерныя черты каждаго. Несмотря на то, что занятія ведутся одновременно съ четырьмя, дѣтямъ не приходится сидѣть безъ дѣла и ждать экспериментатора; занятія расположены въ такомъ порядкѣ, что, когда экспериментаторъ занимается съ однимъ ребенкомъ, остальные выполняютъ самостоятельную работу, напр., дѣлаютъ рисунокъ. Весь опытъ продолжается около 4-хъ часовъ, включая сюда 2 перемѣны въ 15 и 25 минутъ. Продолжительность изслѣдованія вызываетъ естественный вопросъ: не будетъ ли оно слишкомъ утомительно для дѣтей 10—12 лѣтъ? Какъ показалъ опытъ, дѣти не утомляются и нерѣдко по окончаніи занятій просятъ: «Займитесь съ нами еще, мы нисколько не устали! Приходите еще съ нами заниматься!» Причину этого надо искать въ томъ, что дѣтямъ предлагается привычная для нихъ работа, и наше 4-часовое изслѣдованіе, въ сущности, соотвѣтствуетъ обычному школьному дню съ его чередованіемъ уроковъ и перемѣнами. Кромѣ того, имѣетъ значеніе и то обстоятельство, что они работаютъ большею частью самостоятельно, спокойно, безъ замѣтнаго для нихъ надзора экспериментатора, всегда нѣсколько волнующаго и потому утомляющаго. Работа достаточно разнообразная, большею частью интересная для дѣтей, и умственный трудъ чередуется съ физическимъ.

Такимъ образомъ экспериментаторъ на 4 дѣтей затрачиваетъ 4 часа, въ среднемъ около 1 часа на каждаго, т.-е. приблизительно то же время, какъ и при изслѣдованіяхъ по методу Бинэ или сокращенному методу Россолимо.

Желательно ставить опытъ вдвоемъ: одно лицо экспериментируетъ, другое наблюдаетъ, иногда помогаетъ (даетъ разъясненія дѣтямъ, разъясняетъ сомнѣнія и недоразумѣнія и т. д.), записываетъ, т. к. одному лицу трудно (но невозможно) одновременно рѣшать задачу съ однимъ

ребенкомъ и слѣдить за остальными тремя. Если же работаетъ лишь одно лицо, то число испытуемыхъ не должно превышать трехъ; при большемъ числѣ дѣтей ускользнуть многія характерныя мелочи, а для полноты сужденія о ребенкѣ недостаточно протоколовъ опыта, а необходимы еще наблюденія и записи, касающіяся поведенія ребенка; особенно важны эти наблюденія въ теченіе занятій ручнымъ трудомъ.

Послѣ этихъ общихъ замѣчаній перейдемъ къ подробному описанію постановки опытовъ.

Прежде всего экспериментатору, если онъ—лицо постороннее для класса, придется столкнуться съ нѣсколькими тревожнымъ вопросомъ дѣтей: «Что будутъ съ нами дѣлать?» «Почему выбрали именно насъ?» Мы отвѣчали въ такихъ случаяхъ слѣдующее: «Многимъ дѣтямъ трудно учиться, и мы хотимъ хорошенько разобратъ, отчего это происходитъ и какъ помочь такимъ дѣтямъ. Для этого намъ надо посмотрѣть, какъ дѣти учатся, что имъ трудно и что легко». На второй вопросъ отвѣчали разнообразно: иногда говорили, что выборъ случаенъ и намъ безразлично, кого взять; иногда, что мы выбрали тѣхъ, кто ближе живетъ къ школѣ, и т. д. Обычно эти объясненія вполне удовлетворяли дѣтей, и у нихъ сразу же исчезалъ подозрительный взглядъ, съ которымъ они насъ иногда встрѣчали. Передъ началомъ опыта обычно мы обращались къ дѣтямъ съ нѣсколькими словами, въ которыхъ указывали, что занятія, которыя мы съ ними сейчасъ продѣлаемъ, нужны намъ не для забавы, а для серьезнаго дѣла. Поэтому мы просимъ ихъ не списывать и не подглядывать другъ къ другу, т. к. этимъ они намъ все испортятъ, а за плохую работу никто съ нихъ не взыщетъ.

Послѣ этого мы предлагаемъ дѣтямъ занять мѣста, кому гдѣ нравится, лишь бы не очень близко другъ отъ друга, спрашиваемъ, нѣтъ ли у кого-либо какихъ-нибудь вопросовъ или сомнѣній, и приступаемъ къ первому опыту.

Предварительно необходимо заготовить все нужное, чтобы все было готово и под руками; матеріалъ, необходимый для каждаго опыта, будетъ указанъ въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ особо. Упражненія расположены въ опредѣленномъ порядкѣ съ тѣмъ расчетомъ, чтобы одновременно продѣлывались самостоятельныя работы и требующія участія экспериментатора для одного ребенка; въ то время какъ трое, напримѣръ, пишутъ сочиненіе, четвертый рѣшаетъ съ экспериментаторомъ задачу. Кромѣ того, работы подобраны такъ, что сначала идутъ упражненія, требующія болѣе сильнаго умственнаго напряженія, а въ концѣ, когда дѣти нѣсколько утомятся, стоитъ ручной трудъ, гдѣ умственная дѣятельность значительно менѣе напряжена. Въ виду всего этого не рекомендуется безъ особо уважительныхъ причинъ мѣнять порядокъ и расположеніе упражненій.

Порядокъ производства опыта.

1 а. Заучиваніе и воспроизведеніе стихотворенія (всѣ вмѣстѣ).

2. Сочиненіе. { 3. Описаніе чучела животнаго.
4. Арифметическая задача.

Перерывъ 15 минутъ.

5. Общій опросъ о физическомъ опытѣ.

6. Рисованіе { 7. Разборъ прочитаннаго разсказа.
8. Вопросы о явленіяхъ природы и опросъ о физическомъ опытѣ.

Большая перемѣна (завтракъ).

9. Гимнастика (всѣ вмѣстѣ).

10. Ручной трудъ (начинаютъ всѣ вмѣстѣ).

1 б. Повторное воспроизведеніе стихотворенія.

Разберемъ теперь отдѣльно каждое упражненіе.

1. Заучиваніе и воспроизведеніе стихотворенія.

Для этого упражненія надо предварительно заготовить печатные или писанные на машинкѣ бланки съ выбраннымъ стихотвореніемъ по 2 на каждого испытуемаго. Въ крайнемъ случаѣ можно обойтись писанными отъ руки, хотя дѣти крайне плохо разбираются даже въ отчетливомъ рукописномъ текстѣ.

Для дѣтей I класса (въ возрастѣ отъ 10—12 лѣтъ, мы выбрали басню Крылова «Волкъ и пастухи»; она невелика и обычно незнакома дѣтямъ; басня выбрана вмѣсто стихотворенія, т. к. въ этомъ послѣднемъ случаѣ при заучиваніи, кромѣ памяти, имѣетъ еще большее значеніе чувство ритма. А заучиваніе прозаическаго отрывка, благодаря своей необычности слишкомъ трудно дается небольшимъ дѣтямъ.

Басня громко прочитывается экспериментаторомъ и кратко провѣряется, всѣмъ ли знакомы наиболѣе трудныя слова, напримѣръ: — пастушій дворъ, потрошати, молвилъ, въ досадѣ. Это уже дастъ намъ нѣкоторое предварительное понятіе объ относительномъ богатствѣ запаса представлений у нашихъ испытуемыхъ. По содержанію басня не разбирается, т. к. данное упражненіе служитъ лишь для изслѣдованія памяти, а для осмысливанія имѣется другое болѣе приспособленное упражненіе. Трудныя же слова разъясняются съ цѣлью поставить дѣтей въ одинаковыя условія относительно пониманія заучиваемыхъ выраженій.

Затѣмъ отмѣчается время и бланки раздаются дѣтямъ, которыя всѣ приступаютъ къ заучиванію молча (или шопотомъ). Въ это время слѣдуетъ наблюдать ихъ и заносить наблюденія въ протоколъ: тутъ мы можемъ обнаружить сосредоточенность или отвлекаемость вниманія, быстроту втягиваемости въ работу, подвижность, разнообразную мимику, моторный типъ (шепчетъ). По истеченіи 10 минутъ приступаютъ къ опросу поодиначкѣ; дѣти отвѣча-

ють вполголоса, чтобы одинъ ребенокъ не слышалъ другого; опрашиваютъ вдвоемъ, т. ч. на каждого приходится лишь 2 дѣтей, и всѣ испытуемые, слѣдовательно, находятся приблизительно въ равныхъ условіяхъ. При отвѣтѣ басни пропущенное зачеркиваютъ, добавленія и измѣненія записываютъ на собственномъ бланкѣ каждого ребенка; отмѣчаютъ подсказки. Никакія выраженія порицанія или сожалѣнія, конечно, не допускаются. Послѣ отвѣта иногда провѣряютъ, насколько басня понята, спрашиваютъ значеніе нѣкоторыхъ словъ (отвѣты записываются); все это имѣетъ дополнительное значеніе при изслѣдованіи способности пониманія, осмысливанія; кромѣ того непонятныя выраженія могутъ вліять на запоминаніе.

Послѣ окончанія всѣхъ 10 опытовъ производится повторный опросъ по тому же методу, при чемъ отмѣтки дѣлаются на второмъ бланкѣ. Этимъ путемъ провѣряется сохраненіе въ памяти. Изъ сравнительнаго числа ошибокъ при первомъ и второмъ воспроизведеніи обнаруживается неодинаковый характеръ запоминанія и сохраненія въ памяти различныхъ испытуемыхъ. Такъ, напримѣръ, среди 11-лѣтнихъ дѣтей I класса нормальной школы мы встрѣчали такихъ, которые не могли запомнить ни одного слова; другія запоминали смыслъ, но переставляли слова; третьи сохраняютъ ритмъ и размѣръ, но искажаютъ смыслъ, замѣняя слова одинаковыми по размѣру. Всѣ эти индивидуальныя особенности обычно находятъ объясненія въ дальнѣйшей работѣ ребенка.

2. Сочиненіе. 3. Описаніе чучела животнаго.

4. Арифметическая задача.

Послѣ провѣрки басни переходятъ ко второму ряду опытовъ; одновременно проводятся 3 работы. Дѣтямъ раздаютъ листики бумаги и перья и обращаются къ нимъ приблизительно со слѣдующими словами: «я напишу сейчасъ на доскѣ 3 слова; вы спишите ихъ себѣ на листочки (указывается, кто именно). Напишите мнѣ рассказъ

на эти 3 слова; сочините рассказъ поинтереснѣе, можете писать все, что хотите». Эта работа дается 2 дѣтямъ; 3-ьему дается описаніе чучела, 4-ый рѣшаетъ съ экспериментаторомъ задачу. Когда задача рѣшена съ первымъ, экспериментаторъ беретъ окончившаго свою работу (обычно къ этому времени кончаетъ описывающій чучело), а первому даетъ сочиненіе или описаніе и т. д., пока всѣ четверо не исполняютъ всѣхъ трехъ работъ. Послѣ этого устраивается маленькая перемѣна, т. е. эта наиболѣе трудная и утомительная часть опыта и для дѣтей, и, особенно, для экспериментатора. Разберемъ теперь нѣсколько подробнѣе каждую работу отдѣльно.

Сочиненіе. Въ качествѣ темы мы выбрали три слова, на которыя надо написать рассказъ. Обычно въ школьной жизни не производится точно такой работы, но тѣ работы, которыя въ этомъ возрастѣ производятся въ школѣ (изложеніе, устный пересказъ, сочиненіе по картинкамъ, на свободную тему), настолько готовятъ ребенка въ этомъ направленіи, что нормальные дѣти безъ труда справляются съ этой работой, несмотря на ея нѣкоторую новизну. Съ другой стороны, эта новизна служитъ гарантіей того, что ребенокъ обнаружитъ намъ свою одаренность, свое развитіе, а отнюдь не натасканность, какъ это бываетъ въ привычныхъ школьныхъ работахъ.

При выборѣ словъ мы руководствовались слѣдующими соображеніями: ихъ сочетаніе не должно быть слишкомъ избитымъ и потому навязчивымъ (напр., несчастье-сирота), но въ то же время оно не должно быть слишкомъ труднымъ; затѣмъ слова должны возбуждать въ дѣтяхъ разнохарактерныя представленія и эмоціи. Мы остановились на словахъ: лѣсъ, гроза, сирота. Какъ показалъ опытъ, они даютъ толчокъ для довольно разнообразныхъ переживаній. На орфографію въ сочиненіяхъ мы не обращаемъ вниманія, т. е. это есть феноменъ, зависящій отъ многихъ причинъ, и, какъ таковой, для цѣлей изслѣдованія не годится

Описаніе чучела. Для описанія мы даемъ чучело какого-нибудь животного или птицы, которое ставится передъ ребенкомъ и во все время работы остается передъ нимъ. За неимѣніемъ чучела можно обойтись рисункомъ животного (напр., льва, зебры), хорошо исполненнымъ и небольшого формата. При описаніи чучела индивидуальныя различія получаютъ болѣе рѣзкія и опредѣленныя, чѣмъ при описаніи рисунка, которое удается весьма сносно даже ненаблюдательнымъ дѣтямъ. Задача, даваемая ребенку, опредѣляется словами: «опиши мнѣ это животное, напиши все, что ты видишь»; если ребенокъ очень затрудняется, то экспериментаторъ или его помощникъ помогаютъ ему указаніемъ: «опиши его видъ»; если и это не помогаетъ, то дѣлается еще болѣе детальное указаніе: «напиши о цвѣтѣ, о ногахъ, о головѣ и т. д.». Все это заносится въ протоколъ опыта. Давая объектъ для описанія, необходимо убѣдиться, что ребенокъ понялъ, что отъ него требуютъ описанія именно внѣшняго вида. Иначе, если мы предоставимъ каждому свободу писать, что ему вздумается, то вмѣсто провѣрки наблюдательности, для которой мы предназначаемъ этотъ опытъ, мы будемъ заниматься опредѣленіемъ «типа описанія»,—тема въ высшей степени интересная и благодарная, но для опредѣленія степени одаренности ребенка не имѣющая такого прямого значенія, какъ опредѣленіе степени наблюдательности. И только строго ограничивая задачу, мы избѣгнемъ вліянія типовъ. Поэтому, если экспериментаторъ замѣтитъ, что испытуемый уклоняется въ сторону отъ описанія внѣшняго вида, надо ему напомнить о поставленной задачѣ и отмѣтить это въ протоколѣ.

Арифметическая задача. Заготовить: задачу, листъ бумаги (отдѣльный для каждого ребенка) и карандашъ. Задача предлагается въ печатномъ видѣ прямо изъ задачника; она должна быть не очень трудной, безъ искусственныхъ пріемовъ или очень замысловатыхъ условій, но достаточно сложной, т.-е. заключать въ себѣ нѣсколько послѣдовательныхъ

дѣйствій. Для разныхъ возрастовъ задачи различаются по количеству и сложности вопросовъ. Въ случаѣ, если ребенокъ очень легко справился съ предложенной задачей (иногда это обуславливается большимъ навыкомъ), ему предлагается для проверки болѣе трудная, отвлеченнаго характера. Для дѣтей въ возрастѣ 10—12 лѣтъ, съ которыми преимущественно мы работали, мы выбрали задачу изъ задачника Евтушевскаго, ч. I №504. «Мѣдникъ купилъ 6 старыхъ кастрюль, каждая вѣсомъ въ 13 фунтовъ, и за каждую кастрюлю заплатилъ 4 рубля; изъ всей этой мѣди онъ сдѣлалъ котлы, на каждый котелъ употребилъ 39 фунт. мѣди и всѣ котлы продалъ по 18 руб. Сколько денегъ осталось мѣднику за работу всѣхъ котловъ?»

Задача взята съ небольшими числами, т. к. совершенство механическаго счета, являясь крайне важнымъ въ практическомъ отношеніи, очень мало даетъ для цѣлей психологическаго анализа.

Приступая къ рѣшенію задачи, экспериментаторъ садится съ ребенкомъ въ отдаленномъ углу комнаты, чтобъ не мѣшать остальнымъ. Ребенокъ читаетъ вполголоса задачу и приступаетъ къ ея рѣшенію устно. Экспериментаторъ записываетъ, по возможности дословно, всѣ разсужденія ребенка, свои вопросы и его отвѣты; ребенокъ рѣшаетъ привычнымъ для него приѣмомъ, и вопросы задаются лишь для проверки пониманія ребенка въ тѣхъ случаяхъ, когда это не очевидно; наиболѣе удобная форма вопросовъ — «почему?» «для чего?» Когда ребенокъ ошибается или примѣняетъ невѣрный приѣмъ, или становится втупикъ, экспериментаторъ помогаетъ ему. Здѣсь ясно намѣчаются 3 ступени помощи: 1. э. ограничивается замѣчаніемъ: «подумай, такъ ли ты сказалъ?» 2. если ребенокъ не справляется, э. помогаетъ ему наводящими вопросами, указаніемъ на соотвѣтствующія условія задачи, наконецъ, примѣрами и аналогіями; 3. если же и этого недостаточно, то э. приступаетъ къ конкретному объясненію, дѣлаетъ рисунокъ или беретъ кубики. Послѣ пере-

рыва, прежде чѣмъ приступать къ дальнѣйшимъ опытамъ экспериментаторъ путемъ общаго вопроса дѣтей устанавливаетъ, что проходятъ они въ данное время по курсу природовѣдѣнія. Уже во время этого общаго опроса удается нерѣдко замѣтить довольно отчетливо различія въ степени пониманія дѣтей. Одни даютъ ясныя, опредѣленные отвѣты, другія ограничиваются однимъ названіемъ проходимаго отдѣла, третьи не могутъ и того, упоминая лишь отрывочныя, неважныя подробности какого-нибудь опыта, продѣланнаго на урокѣ.

Воспитатель, знакомый съ курсомъ своего класса, можетъ избѣжать общаго опроса, ограничившись опросомъ каждаго испытуемаго въ отдѣльности. Въмѣсто того, чтобы пользоваться тѣми знаніями, которыя дѣти получали на урокахъ, безъ всякаго контроля съ нашей стороны, можно поставить новый физическій опытъ. Но при этомъ придется столкнуться съ нѣкоторыми затрудненіями: 1) крайне трудно каждый разъ подбирать такой опытъ, который одновременно соотвѣтствовалъ бы курсу, проходиму раньше, и въ то же время давалъ бы достаточный матеріалъ для цѣлей изслѣдованія; 2) трудно въ короткій срокъ разобрать основательно сколько-нибудь серьезный вопросъ, а иной дать недостаточно демонстративныя данныя для сужденія о дѣтяхъ; 3) неспеціалисты обычно крайне затрудняются поставить сами всякій, даже простой физическій опытъ и въ большинствѣ случаевъ дѣйствительно не сумѣютъ достаточно отчетливо провести объясненіе его; 4) пользованіе тѣми данными, которыя дѣти пріобрѣли въ классныхъ урокахъ, не представляетъ въ данномъ случаѣ чего-либо исключительнаго, т. к. мы основываемся на нихъ въ теченіе всей методики. Въ виду всего этого мы считаемъ возможнымъ ограничиться опросомъ дѣтей о послѣднемъ опытѣ, который былъ при нихъ или ими самими продѣланъ на урокѣ природовѣдѣнія.

Далѣе мы переходимъ ко второй группѣ опытовъ, состоящей такъ же, какъ и первая, изъ трехъ одновременныхъ испытаній.

5. *Рисованіе.* 6. *Разборъ прочитаннаго разсказа.*

7. *Вопросы по природовѣдѣнію.*

Двое дѣтей рисуютъ, третій читаетъ про себя разсказъ четвертый занимается съ экспериментаторомъ природовѣдѣніемъ.

5. *Рисованіе.* Заготовить: рисовальную плотную бумагу по 1 четвертушкѣ на каждого, краски и кисти, черные карандаши. Краски можно замѣнить цвѣтными карандашами. Фигуру слона съ поднятымъ или опущеннымъ хоботомъ длиною около 1 вершка (фигурка бѣльшаго размѣра неудобна, т. к. дѣти обычно въ рисунокѣ стараются приблизиться къ величинѣ объекта и при этомъ у нихъ не хватаетъ мѣста для рисованія обстановки). Резинки, о которыхъ дѣти обычно спрашиваютъ, можно допустить; онѣ дадутъ возможность провѣрять увѣренность (или ея отсутствіе) ребенка въ себѣ, довольство или недовольство собою, аккуратность, но въ то же время надо замѣтить, что, имѣя резинку, дѣти будутъ неоднократно переправлять свой рисунокъ, а это неизбежно удлинить время опыта.

Задача состоитъ въ томъ, чтобъ срисовать, возможно точно, слона, затѣмъ пририсовать къ нему по собственному вкусу и фантазіи обстановку и все это раскрасить. Такимъ образомъ мы получаемъ возможность провѣрить правильность копированія (значеніе этого см. ниже), а также богатство или бѣдность фантазіи и замысла, богатство міра красокъ и совершенство выполненія всего этого, короче говоря,—точность воспроизведенія и богатство замысла.

Вначалѣ двое дѣтей срисовываютъ поставленную передъ ними фигурку слона; экспериментаторъ предлагаетъ имъ срисовывать какъ можно правильнѣе и точнѣе! Когда срисовываніе закончено, ребенку предлагаютъ сѣсть отдѣльно и заняться обстановкой (къ нарисованному уже слону). При этомъ приходится внимательно слѣдить и снова напоминать дѣтямъ, чтобы они не смотрѣли въ рисунки другъ друга, т. к. въ области рисованія они совершенно

искренно не считаютъ это грѣхомъ, а между тѣмъ обычно ихъ очень интересуесть, что выдумалъ ихъ товарищъ, и въ то же время хочется похвастать своей работой. Интересно наблюдать ихъ въ теченіе работы, особенно въ минуты творческаго вдохновенія, которое у нѣкоторыхъ обнаруживается довольно ярко (при рисованіи обстановки). Здѣсь бывають замѣтны очень большія индивидуальныя различія и очень цѣнны въ это время наблюденія и записи помощника: одни дѣти оживляются, увлекаются и, кажется, никогда не кончатъ, если ихъ не остановить; другія спокойно и дѣловито рисуютъ нѣсколько деталей и подаютъ рисунокъ, какъ законченный; нѣкоторыя мѣняють нѣсколько разъ первоначальный замыселъ, досадуютъ на неудачу или, наоборотъ любятъ тѣмъ, что выходитъ изъ ихъ рукъ, и т. д. Всѣ эти подробности, наблюдаемыя въ теченіе процесса работы, весьма цѣнны для сужденія о волевой и эмоциональной сферѣ.

Отбирая рисунки, полезно спросить, что хотѣлъ ребенокъ изобразить, т. к. часто рисунокъ допускаетъ многія истолкованія; отвѣты записываются на рисунокѣ же, на оборотной сторонѣ.

6. *Разборъ прочитаннаго разсказа.* Заготовить: книгу съ выбраннымъ разсказомъ (лучше въ 2-хъ экземплярахъ); рядъ написанныхъ на особыхъ листкахъ пронумерованныхъ вопросовъ къ этому разсказу.

Вопросы должны касаться различныхъ областей; данное испытаніе имѣетъ цѣлью глубже заглянуть въ міровоззрѣніе ребенка, коснуться по возможности его нравственныхъ основъ, его идеаловъ, отношенія къ окружающей дѣйствительности, а также дать возможность судить о его умственныхъ силахъ: способности пониманія, осмысливанія, сообразительности. Поэтому вопросы, предлагаемые ребенку, должны заключать въ себѣ осмысливаніе частныхъ разсказа, пониманіе общей, основной мысли, моральную оцѣнку дѣйствующихъ лицъ и ихъ поступковъ; гдѣ возможно, — эстетическую оцѣнку.

Для разныхъ возрастовъ степень трудности, сложности и длины разсказа должны быть различны. Дѣтямъ въ возрастѣ 11—12 лѣтъ мы давали разсказъ «Османъ» изъ хрестоматіи Поливанова, ч. II.

Опытъ проводится такимъ образомъ: испытуемый молча, одинъ прочитываетъ разсказъ, а затѣмъ садится съ экспериментаторомъ въ отдаленномъ углу класса, гдѣ ему задается рядъ вопросовъ; отвѣты тутъ же быстро записываются на листкѣ съ вопросами по возможности дословно. Или же отвѣты записываются на другомъ листкѣ, гдѣ ставится лишь № вопроса. Смотра по отвѣту, экспериментаторъ иногда задаетъ дополнительные, не предусмотрѣнные заранее вопросы; они тоже записываются, такъ же какъ и отвѣты. Это приходится дѣлать какъ въ тѣхъ случаяхъ, когда отвѣтъ испытуемаго неясенъ, такъ и тогда, когда въ отвѣтѣ заключается указаніе на своеобразное пониманіе разбираемаго явленія или обнаруживается возможность детальнѣе выяснить психику испытуемаго и т. д.

Если ребенка затрудняютъ поставленные вопросы, то допускаются вспомогательные и наводящіе; такая помощь каждый разъ отмѣчается; не надо только забывать при этомъ, что наша цѣль—выяснить психику испытуемаго, а отнюдь не снабжать его новыми знаніями, поэтому не надо добиваться во что бы то ни стало получить отвѣтъ на поставленный вопросъ. Само собой разумѣется, что, какъ и во всякомъ психологическомъ экспериментѣ, наблюдатель не позволяетъ себѣ обнаруживать своего отношенія къ работѣ испытуемаго. Какъ бы ни былъ нелѣпъ отвѣтъ ребенка, экспериментаторъ не долженъ ни улыбаться, ни возмущаться.

7. *Вопросы по природовѣднію.* Это испытаніе заключается въ себѣ 2 части: 1) опросъ о какомъ-нибудь отдѣлѣ курса, недавно пройденномъ дѣтьми и содержащемъ въ себѣ описаніе опыта, и 2) рядъ вопросовъ о явленіяхъ природы и ихъ объясненіе, позволяющіе намъ судить о наблюдательности ребенка въ обыденной жизни, напра-

вленіи его интересовъ и о способности осмысливать явленія. Для опыта надо приготовить листки съ рядомъ вопросовъ; каждый вопросъ состоитъ изъ 2 частей: описательной и объясненія. Опытъ ведется отдѣльно съ каждымъ ребенкомъ; экспериментаторъ задаетъ вопросы и быстро записываетъ отвѣты. При затрудненіи допускаются наводящіе вопросы, но каждый разъ это отмѣчается. Какъ и при разборѣ разсказа, не имѣетъ цѣли во что бы то ни стало добиваться вѣрнаго отвѣта или самому объяснять ребенку.

Вопросы, предлагавшіеся нами дѣтямъ I класса, слѣдующіе:

1) Чѣмъ отличаются ноги кошки и коровы?

Для чего у кошки когти, а у коровы нѣту?

2) Что будетъ на крышкѣ, если закрыть чайникъ съ горячей водой? Отчего?

3) Какія руки легче мыть: жирныя или сухія? Почему?

Вслѣдъ за этимъ экспериментаторъ проситъ ребенка разсказать ему, въ чемъ состоялъ одинъ изъ послѣднихъ уроковъ природовѣдѣнія; отвѣтъ ребенка и необходимые вопросы записываются. Какъ показало опытъ, здѣсь замѣтны очень большія различія, зависящія отъ способности пониманія и осмысливанія конкретныхъ явленій.

Когда окончены всѣ 3 испытанія, для всѣхъ дѣтей, ихъ отпускаютъ завтракать. Это же время служитъ отдыхомъ и для изслѣдователей. Послѣ завтрака даютъ дѣтямъ немного побѣгать въ залѣ, не переставая ихъ наблюдать въ то время, когда они вполне предоставлены самимъ себѣ. Иногда въ это время удается подмѣтить новыя характерныя черточки или провѣрить уже наблюдавшіяся особенности волевой или эмоціональной, или двигательной сферы, напримѣръ: обиліе движеній или неподвижность, вялость, ловкость, быстроту или неуклюжесть, медленность, быструю или слабую возбудимость чувствованій и т. д. Все это необходимо тутъ же внести въ протоколъ опыта.

Затѣмъ надо приступить къ гимнастикѣ.

8. *Гимнастика.* Заготовить: веревочку съ мѣшками на концахъ (или безъ нихъ) для перепрыгиванія и, если есть, подставку для нея (если подставокъ нѣтъ, веревку держать въ рукахъ); толстую, не особенно длинную веревку для игры въ окуня; гимнастическую обувь (не обязательно), метрономъ.

Опытъ производится въ рекреационномъ или гимнастическомъ залѣ; чтобъ оживить дѣтей и создать менѣе искусственную обстановку, можно позвать еще 2—3 дѣтей (не больше, чтобъ не отнимать много времени), которымъ предлагать тѣ же упражненія, что и испытуемымъ.

Гимнастическія упражненія служатъ для изслѣдованія двигательной и отчасти волевой сферы. Изъ всей массы движеній мы выбрали нѣсколько наиболѣе характеризующихъ ребенка, именно слѣдующія:

Присѣданіе (3 раза); здѣсь ребенокъ обнаруживаетъ, кромѣ подвижности суставовъ, еще умѣнье удерживать равновѣсіе, ловкость.

Подниманіе съ полу (2 раза съ вытянутыми руками, 2 раза съ заложенными за голову); какъ показалъ опытъ, при этомъ упражненіи большую роль играетъ физическая сила; если только не было предшествовавшихъ упражненій, то обычно слабыя дѣти не могутъ подняться безъ помощи. Прыжки черезъ препятствія одинъ за другимъ 3 раза. Игра въ окуня (веревка обходитъ кругъ нѣсколько разъ).

Дѣти становятся всѣ въ рядъ; по знаку экспериментатора и подъ его счетъ присѣдаютъ одинъ за другимъ, по очереди (т. к. трудно одновременно слѣдить за всѣми четырьмя) 3 раза; такимъ же образомъ происходитъ подыманіе съ полу.

Прыжки черезъ препятствіе: натягивается на стойки или держится въ рукахъ веревка на такой высотѣ, которая привычна для дѣтей по урокамъ гимнастики; дѣти становятся гуськомъ одинъ за другимъ и прыгаютъ по очереди черезъ натянутую веревку. Прыжки повторяются по нѣскольку разъ.

Игра въ окуня: дѣти становятся въ кружокъ на нѣкоторомъ разстояніи одинъ отъ другого (не держась за руки); экспериментаторъ въ срединѣ съ веревкой, завязанной на концѣ узломъ (или съ привязаннымъ мѣшочкомъ песка); радіусъ круга равенъ приблизительно длинѣ веревки. По данному знаку экспериментаторъ начинаетъ вращать веревку по полу; при приближеніи узла каждый ребенокъ долженъ подпрыгнуть, чтобъ узелъ не ударилъ его по ногамъ. Игра эта обычно очень нравится дѣтямъ и вызываетъ у нихъ большое оживленіе; интересно наблюдать, какъ различно проявляется это у нихъ: одни просятъ продолжать игру, восклицая, что очень интересно, шумно радуются своей удачѣ. Другія видимо тоже довольны, но не обнаруживаютъ этого такъ ярко; третьи боязливо отодвигаются при приближеніи узла и подпрыгиваютъ внѣ круга; одни запаздываютъ съ прыжками, другія подпрыгиваютъ слишкомъ рано и т. д. Всѣ эти наблюденія тщательно записываются. Каждое упражненіе продѣлывается по нѣскольку разъ, какъ для того, чтобъ исключить случайность, такъ и для того, чтобъ дать возможность экспериментаторамъ подмѣтить и занести въ протоколъ особенности движеній cadaго испытуемаго. Кромѣ прямыхъ результатовъ опыта, отмѣчаются также общая подвижность, аффективность, способность къ волевой задержкѣ и т. д., весьма замѣтно проявляющіяся во время игръ у дѣтей.

Послѣ гимнастики дѣти снова возвращаются въ классъ и приступаютъ къ ручному труду.

Ручной трудъ. Заготовить: для cadaго испытуемаго—кусокъ картона средней толщины величиной приблизительно $1\frac{1}{2} \times 2$ четверти аршина и другой, аккуратно обрѣзанный, 10×15 см., полосу черной блестящей бумаги, ровно обрѣзанную, въ длину развернутаго листа, шириной 5—6 см. Коллекцію цвѣтныхъ открытокъ разнаго содержанія; нѣсколько ножницъ и ножей (по 3 штуки) для рѣзки картона, крахмальный клейстеръ, подкладки для рѣзки картона, 2—3 сантиметровки, карандаши, линейки.

Для дѣтей изслѣдованнаго нами возраста мы давали приготовленіе ширмочекъ для открытокъ. На большомъ кускѣ картона уложить 3 раза открытку, обводя ее карандашомъ; затѣмъ съ 2 сторонъ cadaго чертежа сверху и сбоку прибавить по 1 см. и снова обвести. Вырѣзать одинъ изъ кусковъ ножомъ. Для скорости можно ножомъ обрѣзать лишь 1—2 стороны а остальные—ножницами. Отмѣчается, насколько легко справляется ребенокъ съ этимъ дѣломъ, хватаетъ ли ему силы для нажима.

Когда 1 картонка вырѣзана, экспериментаторъ отбираетъ ее и надписываетъ на ней имя ребенка, а также отмѣчаетъ, которая изъ сторонъ рѣзалась ножомъ, которая ножницами. Взамѣнъ взятой ребенку дается уже готовая картонка такого же размѣра. Задача состоитъ въ томъ, чтобъ оклеить ее съ четырехъ сторонъ черной бумагой. Данную ему полоску бумаги ребенокъ долженъ сложить аккуратно пополамъ (вдоль) и разрѣзать ножницами. Отмѣчается аккуратность выполненія того и другого. Послѣ этого надо отмѣрить по картонкѣ и отрѣзать нужной длины полоски, обрѣзать ихъ косо на концахъ, такъ чтобъ онѣ сошлись на уголкахъ. Экспериментаторъ объясняетъ это передъ началомъ работы и изображаетъ на доскѣ форматъ, который должна имѣть обрѣзанная полоска, но не указываетъ пріемъ, которымъ удобнѣе всего это сдѣлать, предоставляя дѣло догадливости самого ребенка. Полоски намазываются клейстеромъ, и картонъ аккуратно оклеивается. Сверху приклеивается заранѣе выбранная открытка. Для того, чтобъ усложнить работу, можно дать еще скрѣпить картонки 3 тесемочками такъ, чтобы концы ихъ приходились на противоположныхъ сторонахъ картонокъ.

Передъ началомъ работы дѣтямъ рассказывается весь ходъ ея отъ начала до конца; объясненіе вычерчиванія сопровождается рисункомъ на доскѣ. Въ теченіе работы указанія допускаются лишь по просьбѣ испытуемаго, и каждый разъ это отмѣчается въ протоколѣ. Важно въ это время слѣдить за пріемами работъ, мимикой и общимъ

поведеніемъ учащихся, которое бываетъ весьма разнообразнымъ. Напримѣръ, одинъ ребенокъ все время теряетъ свои инструменты, требуетъ ихъ отъ другихъ и затѣмъ находитъ на своемъ столѣ; другой работаетъ молча, терпѣливо ожидая, если занята нужная ему вещь; третій спокойно и самоувѣренно работаетъ, поглядывая изрѣдка критически на работу остальныхъ и высказывая свои замѣчанія и т. д.; вообще проявленія самыя разнообразныя и даютъ цѣнный матеріалъ для сужденія о ребенкѣ. Если кто-либо не хочетъ кончать работу или бросаетъ ее неотдѣланной, то слѣдуетъ побуждать его къ окончанію; и то и другое отмѣчается.

Обыкновенно дѣти не одновременно кончаютъ работу; въ протоколѣ отмѣчается время, потраченное каждымъ. Необходимо принимать во вниманіе, занимается ли испытуемый ручнымъ трудомъ дома.

Обработка матеріала.

1 а. б. заучиваніе и воспроизведеніе стихотворенія или басни.

Матеріалъ: листки съ текстомъ и карандашными помѣтками. При разборѣ листовъ сосчитываются: передѣлки (съ сохраненіемъ смысла), ошибки (съ измѣненіемъ смысла), пропуски, перестановки, подсказки. При окончательномъ подсчетѣ мы принимали во вниманіе только передѣлки, ошибки и пропуски, которые всѣ складывались вмѣстѣ; остальное служить лишь для качественной характеристики.

Ошибка (геср. пропускъ, передѣлка), касающаяся 2—3 короткихъ словъ, составляющихъ одно цѣлое, считалась нами за одну. Чтобы вывести нормальныя цифры для усвоенія и удержанія въ памяти, необходимо имѣть больше матеріала, чѣмъ мы его имѣемъ въ данное время, приблизительно же намѣчаются слѣдующія ступени:

1. Высшая—почти безъ ошибокъ, 1—2 на всю басню.
2. Средняя—ошибки часты—3—5 на басню въ 8 строкъ.

3. Низшая—ошибки на каждой строкѣ; послѣднихъ строкъ совсѣмъ не запоминаетъ.

Дефективность—совсѣмъ не можетъ выучить.

2. *Сочиненіе.* Матеріалъ: написанныя на листкахъ бумаги сочиненія на 3 слова.

Сочиненія даютъ богатѣйшій матеріалъ, и каждое изъ нихъ ярко отражаетъ на себѣ личность своего автора; но какого-либо рода подсчитываніе, изображеніе результата цифрами, здѣсь невозможно, если только мы не хотимъ насильно втиснуть живыя проявленія ребенка въ мертвыя рамки. Поэтому степень приходится опредѣлять по непосредственному сравненію. Такое опредѣленіе существуетъ уже въ методикѣ Бине: для облегченія опредѣленія Бине приводитъ образцы того, что онъ считаетъ хорошимъ, удовлетворительнымъ и плохимъ отвѣтомъ. Такъ же поступимъ и мы, съ тою только разницей, что сочиненіе нельзя опредѣлить однимъ словомъ хорошо или дурно, но придется оцѣнивать съ разныхъ сторонъ; слабое въ одномъ отношеніи, оно можетъ быть весьма высокимъ въ другомъ.

При разборѣ сочиненій возможно отмѣтить и количественно оцѣнить нѣсколько сторонъ психической дѣятельности, соотвѣтственно той работѣ, которую ребенокъ продѣлываетъ при выполненіи поставленной задачи. Такъ какъ заданіе—написать сочиненіе на 3 слова—весьма неопредѣленно, то ребенку предоставляется широкое поле для разнообразной дѣятельности. Попробуемъ прослѣдить ее, поскольку она проявляется въ сочиненіяхъ.

Прежде всего ему надо вызвать образъ, соотвѣтствующій заданнымъ словамъ, и сдѣлать выборъ между нѣсколькими возникшими представленіями. Первый процессъ у нормальныхъ дѣтей протекаетъ незамѣтно и обычно вполне удовлетворительно; борьбу между нѣсколькими образами можно прослѣдить въ перечеркнутыхъ отрывкахъ, въ измѣненіяхъ именъ и свойствъ дѣйствующихъ лицъ въ началѣ и концѣ сочиненія.

У дѣтей отсталыхъ иногда данныя слова не вызываютъ соотвѣтственныхъ представленій, или представленіе это само по себѣ слишкомъ бѣдно, не заполнено реальнымъ содержаніемъ и не соотвѣтствуетъ дѣйствительности. Такъ, напр., одна дефективная дѣвочка 9 лѣтъ, которой была дана тема: мальчикъ, змѣя и дерево, сочиняла такъ: «Жили-были мальчикъ и змѣя; мальчикъ въ домѣ, змѣя на дворѣ. Они ходили въ лѣсъ гулять, потомъ приходили домой обѣдать», и т. д. въ томъ же духѣ—нѣтъ не малѣйшаго использованія свойствъ змѣи. Въ другомъ случаѣ на тему: прогулка, дождь, нищій,—дѣвочка 11 лѣтъ (ученица I класса нормальной гимназіи) писала между прочимъ (все сочиненіе заняло 5 строкъ): «Дѣвочка пошла гулять, по дорогѣ ей встрѣтился нищій, онъ ее обнялъ и сталъ просить милостыню». Въ обоихъ случаяхъ поражаетъ несоотвѣтствіе образа дѣйствительности, несмотря на то, что дѣтямъ даны хорошо знакомыя слова.

Далѣе ребенку предстоитъ объединить избранные образы въ одномъ сюжетѣ. Этотъ процессъ далеко не всѣ выполняютъ удовлетворительно. Дефективные дѣти большею частью объединяютъ лишь два данныхъ представленія, забывая о третьемъ. Нормальныя не забываютъ этого, но очень многія изъ нихъ охватываютъ сюжетомъ лишь 2 представленія, пришивая третье какъ-нибудь сбоку, въ концѣ, безъ внутренней связи съ первыми двумя; характерно въ этомъ отношеніи приводимое ниже сочиненіе мальчика Б.

Накопецъ, ребенокъ долженъ изложить въ извѣстномъ порядкѣ задуманный рассказъ, т.-е. долженъ составить общій планъ (хотя бы полубезсознательно). Этотъ процессъ тоже далеко не всѣми выполняется удовлетворительно. Одни начинаютъ писать сразу же, какъ только дана тема, и черезъ нѣкоторое время заявляютъ: «я не знаю, что дальше писать». Другія пишутъ въ концѣ то, что надо бы въ началѣ, или въ концѣ противорѣчатъ тому, о чемъ писали въ началѣ; напр., начиная дѣйствіе зимой,

въ концѣ разсказа уже пишутъ о лѣтѣ. Все это не трудно обнаружить, просматривая 3—4 однородныхъ сочиненія различныхъ дѣтей.

Конечно, далеко не всегда процессъ творчества сочиненій протекаетъ въ такомъ порядкѣ, какъ это здѣсь представлено; обычно процессы эти смѣняются одинъ другой, и порядокъ, и теченіе ихъ зависятъ отъ индивидуальности ребенка.

На основаніи всего этого мы считаемъ возможнымъ установить слѣдующія главнѣйшія способности, обнаруживающіяся при разборѣ сочиненій:

а) Оригинальность общаго замысла и отдѣльныхъ образовъ, своеобразие языка—творчество.

б) Обиліе, богатство, разнообразіе образовъ (хотя бы заимствованныхъ)—запасъ представленій.

с) Наличие внутренней логической связи между представленіями.

На ряду съ этимъ слѣдуетъ отмѣтить, безъ степеней, другія особенности, обычно бросающіяся въ глаза при просмотрѣ дѣтскихъ сочиненій: языкъ, богатый или бѣдный, книжный или живой, своеобразный; связный или безсвязный (грамматически и синтактически), наличие общаго плана, его стройность—или же отсутствіе плана, отсутствіе связи частей, скачки мысли и даже противорѣчія. Серьезность и содержательность замысла, нѣкоторое знаніе жизни—или же наивности, нелѣпости, несоотвѣтствіе дѣйствительности, реальность образовъ (взяты ли они изъ жизни) или фантастичность ихъ. Всѣ эти стороны хотя и не войдутъ самостоятельно въ схему личности, но помогутъ увѣреннѣе опредѣлить родственныя имъ черты изъ другихъ опытовъ.

Что касается этическихъ, моральныхъ чувствованій, то оказалось, что по сочиненіямъ трудно прослѣдить ихъ наличие или отсутствіе, т. к. литературная чувствительность, при проверкѣ, обычно не совпадаетъ съ истинной добротой и мягкостью.

Для примѣра приводимъ 3 образца сочиненій дѣтей разнаго характера.

I. Дѣвочка Валя. Когда я пошла въ лѣсъ, я увидала, что на небѣ набѣжала тучка, и полила гроза; и мы увидали, что нужно идти домой. Когда я пришла домой, я увидала, что моя мамочка заболѣла, и я заплакала, и маму повели въ больницу; ее лечили тамъ и не могли вылечить, и она умерла, а я осталась сирота, и у меня умерла мамочка и папочка и я плакала.

Мнѣ очень очень было жалко, какъ я ходила погоревала и наконецъ нашла больницу, а меня туда не пускаютъ къ отцу и мамѣ такъ я вернулась домой, а навстрѣчу купецъ и говорить: «Идемъ къ намъ, ты будешь играть съ дѣтьми играть».

Въ этомъ сочиненіи дѣвочки I класса коммерческаго училища бросается въ глаза: отсутствіе оригинальности какъ общаго замысла, такъ и отдѣльныхъ образовъ (конецъ заимствованъ изъ недавно читаннаго въ классѣ сказа); бѣдность и однообразіе образовъ; безсвязность, т.-е. 3 заданныхъ образа не имѣютъ между собой никакой внутренней связи, рассказъ идетъ лишь о сиротѣ; отсутствіе общаго плана; дѣтскій языкъ; скачки мысли; дѣтскій замыселъ или даже отсутствіе его; реальность образовъ и, наконецъ, неточность образовъ: полила гроза; маму *повели* въ больницу.

II. Наташа. Прогулка по лѣсу. Мы жили на дачѣ и часто ходили въ лѣсъ. Одинъ разъ въ жаркій іюльскій день мы пошли въ лѣсъ за ягодами. Когда мы ушли далеко отъ дому, то началъ накрапывать меленькій дождь. Мы пошли быстрѣе, чтобы скрыться въ лѣсу. Въ лѣсу было очень много ягодъ и мы позабыли про дождь. Когда мы набрали полныя корзины, то мы хотѣли идти домой, но не могли, потому что были въ чужомъ лѣсу. Мы увидали тропинку и пошли по ней. Она вела на поле. Когда мы вышли въ поле, то увидали, что мы въ нашемъ полѣ. Мы пошли домой. Начиналась гроза; мы спѣшили домой.

Когда мы пришли домой, то увидели сироту, который сидѣлъ у насъ на крыльцѣ. Сирота попросилъ у насъ хлѣба. Мы дали ему хлѣба и попросили его побыть у насъ пока не пройдетъ гроза. Онъ согласился.

Въ сочиненіи Наташи есть замыселъ, что сказалось уже въ наличности заглавія; сюжетъ, повидимому, взятъ изъ собственной лѣтней жизни; нельзя найти какихъ-либо своеобразныхъ образовъ или оригинальности языка; все просто, обыденно; число образовъ невелико, и постоянно повторяются одни и тѣ же слова; связь между данными образами имѣется до нѣкоторой степени лишь между 2 первыми, а третій—сирота—приклеенъ совершенно произвольно, и съ нимъ она постаралась поскорѣе покончить. Планъ есть, достаточно стройный; замыселъ не богатъ, но содержаніе безусловно есть, есть извѣстное знаніе жизни (напр., сиротѣ не предложено оставаться жить, какъ это пишутъ очень многія дѣти). Реальность образовъ очень ярко выражена; количество образовъ не велико. Наивностей нѣтъ.

III. Боря. *Бѣдный сирота*. Бѣдный мальчикъ лишился мамы, когда ему было 11 лѣтъ. Мать его была бѣдная и не оставила ему денегъ на пропитаніе. Тогда онъ пошелъ въ лѣсъ, гдѣ онъ сталъ питаться лѣсными плодами и лѣсными животными. Онъ сдѣлалъ себѣ лукъ и стрѣлы изъ дуба и другихъ деревьевъ. Онъ жилъ въ дуплѣ дерева. Онъ приручилъ къ себѣ дикихъ животныхъ и игралъ съ ними. Когда наступали холода, онъ одѣвалъ шкуры животныхъ, а лѣтомъ онъ одѣвался въ листья. Стрѣлы онъ красилъ въ кровь тѣхъ же животныхъ; онъ приручилъ и попугаевъ, которыхъ онъ научилъ говорить и пѣть. Но все-таки онъ былъ сирота. Въ одинъ теплый день онъ пошелъ на охоту; она была удачна, онъ наловилъ много звѣрей и птицъ, но вдругъ онъ увидалъ тучи и побѣжалъ домой, но пошелъ ливень, засверкала молнія, загорѣлись деревья и сгорѣлъ весь лѣсъ отъ грозы.

Хотя въ сочиненіи Бори весьма замѣтно вліяніе Ро-

бинзона, но тѣмъ не менѣе въ творествѣ ему нельзя отказать, хотя и не высокой степени; обращаетъ на себя вниманіе обиліе, богатство и разнообразіе образовъ, такъ же, какъ и у Наташи связь между данными тремя образами нельзя назвать внутренно необходимой, но все-таки она существуетъ. Языкъ богатый, нѣсколько заимствованный, но живой и связный, плана стройнаго не наблюдается (но все-таки онъ былъ сирота), хотя безсвязности и противорѣчій также нѣтъ; замыселъ не говорить о большомъ знаніи жизни; образъ достаточно фантастиченъ (загорѣлся весь лѣсъ).

3. *Описаніе чучела животнаго.*

Матеріалъ: описанія, написанныя на листкахъ.

Это упражненіе предназначается для провѣрки богатства и точности внѣшнихъ воспріятій; при разборѣ мы подсчитываемъ число деталей, вошедшихъ въ описаніе, и число ошибокъ; учитывая то и другое, мы находимъ возможнымъ установить: 1) степень наблюдательности ребенка, 2) точность воспріятій. При подсчетѣ деталей бросается въ глаза, что онѣ весьма разнятся по существу другъ отъ друга. Въ то время какъ одни дѣти касаются общихъ, постоянныхъ признаковъ (у льва 4 ноги), другія подмѣчаютъ мало замѣтныя, второстепенныя детали (глаза у льва зеленоватые); третьи излагаютъ свои знанія вмѣсто описанія внѣшняго вида (левъ кошачьей породы) и, наконецъ четвертыя касаются характерныхъ, существенныхъ признаковъ (на головѣ у льва густая, темная грива). Поэтому при подсчетѣ приходится намѣчать нѣсколько категорій:

Воспріятія простыя, шаблонныя,

- » детальныя, несущественныя,
- » существенныя, характерныя,
- » неточныя.

Кромѣ того, можно отмѣтить еще:

- а) знанія вмѣсто воспріятій
- в) эстетическія замѣчанія (у льва красивая грива).

Для опредѣленія степени наблюдательности подсчитывается общая сумма воспринятыхъ подробностей; преобладаніе же той или иной категоріи служитъ для качественного анализа, поясняя особенности, замѣченныя при другихъ опытахъ. Характернымъ для ребенка бываетъ также порядокъ, въ которомъ ведется описаніе; одни бросаются отъ одной части объекта къ другой, другіе описываютъ систематично и, только покончивъ съ одной частью, переходятъ къ другой.

Кромѣ общаго числа воспріятій, для установленія степени имѣетъ значеніе также оказанная помощь; необходимость помощи понижаетъ степень наблюдательности.

Для установленія степени точности воспріятій мы принимали слѣдующія данныя, которыя еще нуждаются въ провѣркѣ на большемъ матеріалѣ.

1. Ошибокъ нѣтъ, точно обрисованы трудныя и мало замѣтныя детали

2. Ошибокъ почти нѣтъ (1—2).

3. Ошибокъ много (3 и больше).

Для примѣра приводимъ описаніе льва (по картинкѣ).

I. Левъ большой, на головѣ громадная грива, злые глаза, злобно смотрять, очень сердитый; длинный хвостъ безъ волосъ, только на концѣ въ родѣ кисточки; у льва лапы громадныя и острые когти. Во рту у него острые 2 клыка (видны, когда раскрывается), много зубовъ. За гривой не видать ушей. По цвѣту онъ походитъ на песокъ. Передъ у льва толще, чѣмъ задъ (богатыя воспріятія).

II. Левъ живетъ въ пустынѣ; онъ желтаго цвѣта съ большой гривой. Левъ—царь звѣрей. Онъ охотится по ночамъ. Левъ—благородное животное. Когда онъ идетъ на охоту, онъ испускаетъ ревъ.

Въ этомъ описаніи, принадлежащемъ Борѣ, бросается въ глаза бѣдность воспріятій, которыя всѣ замѣнены знаніями.

III. Левъ желтый и очень сильный. У него большая грива, изъ которой выглядываютъ уши.

По сравненію съ I описаніемъ поразительная бѣдность подробностей, хотя нѣтъ ни одной неточности.

4. Ариѳметическая задача.

Матеріалъ: записи экспериментатора на листкахъ бумаги, сдѣланныя въ теченіе устнаго рѣшенія ребенкомъ задачи.

Ариѳметическая задача представляетъ изъ себя рядъ общихъ представленій, каковы вѣсъ, мѣра, число предметовъ, цѣна, прибыль и т. д., одѣтыхъ въ конкретную форму муки, чая, стакановъ, котловъ и т. д. Въ задачѣ указаны нѣкоторые соотношенія этихъ величинъ; надо отыскать другія, пользуясь основными ариѳметическими положеніями (напр., нѣсколько предметовъ стоятъ дороже, чѣмъ одинъ, прибыль есть избытокъ, получаемый при продажѣ по цѣнѣ выше стоимости, и т. д.). Слѣдовательно, чтобы рѣшить задачу, ребенокъ долженъ знать взаимоотношенія данныхъ ему величинъ (напр., количества и вѣса предметовъ) и уметь пользоваться ими. Какъ показываетъ практика, далеко не всѣ дѣти одинаково отчетливо справляются какъ съ тѣмъ, такъ и съ другимъ; многія безъ помощи извнѣ совершенно не въ состояніи разобраться въ данныхъ задачи и отыскать нужныя дѣйствія. Умственная дѣятельность, необходимая для этого, хотя и не вполне совпадаетъ со способностью къ отвлеченному мышленію, какъ это раньше предполагали, но все-таки близко граничитъ съ нею, т. к. для сознательнаго рѣшенія задачи необходимо умѣнье логически рассуждать въ абстрактной сферѣ. При установленіи степеней въ данномъ случаѣ будетъ имѣть большое значеніе потребность въ помощи и характеръ ея.

Такимъ образомъ мы намѣчаемъ слѣд. ступени:

I. Можетъ рѣшить всю задачу самостоятельно.

II. Въ одномъ-двухъ трудныхъ мѣстахъ не справляется и нуждается въ помощи.

III. Помощь нужна почти все время.

Умственная дефективность совсѣмъ не можетъ справиться съ задачей своего возраста, несмотря на самыя наглядныя объясненія.

Что касается характера помощи, то не трудно замѣтить, какъ различна помощь, которая достаточна для отдѣльныхъ дѣтей при встрѣтившемся затрудненіи. Одному достаточно лишь намекнуть, задать вспомогательный вопросъ, и онъ уже сразу находитъ вѣрный путь; его мысль какъ бы бѣжитъ впереди объясненій, онъ даетъ, вмѣсто отвѣта на заданный вспомогательный вопросъ, сразу готовое рѣшеніе. Онъ свободно и увѣренно распоряжается данными величинами, сразу находя нужныя комбинаціи, дающія ему искомое рѣшеніе. Другому нуженъ цѣлый рядъ наводящихъ вопросовъ, объясненій и аналогій изъ обыденной жизни (съ апельсинами, орѣхами, яблоками и т. д.), и только тогда онъ начинаетъ медленно и неуверенно выкарабкиваться съ вашей помощью изъ всѣхъ этихъ неясныхъ для него понятій, каковы вѣсъ, прибыль, число аршинъ и т. д. Кажется, что его мысль какъ во тьмѣ бродитъ между вѣсомъ расплавленныхъ кастрюль и числомъ получившихся котловъ. Переводъ этихъ соотношеній въ знакомый ему «міръ яблоковъ и орѣховъ» какъ бы раскрываетъ туманъ, окутывающій ихъ, и дѣлаетъ ихъ доступными пониманію. Еще на болѣе низкой ступени стоятъ тѣ дѣти, которыя не могутъ отвлечь численныя соотношенія предметовъ отъ самыхъ предметовъ, число и вѣсъ апельсиновъ отъ самихъ апельсиновъ, и перенести ихъ на котлы и кастрюли.

Такимъ дѣтямъ аналогія не поможетъ; для нихъ бадо котлы и кастрюли сдѣлать конкретнымъ знаніемъ или хотя бы символически замѣнить ихъ спичками, кубиками, рисунками. Такимъ образомъ мы намѣчаемъ слѣдующія ступени въ оказаніи помощи.

I. Обходится безъ всякой помощи.

II. Достаточно наводящихъ вопросовъ для отысканія вѣрнаго рѣшенія.

III. Нужны объясненія путемъ аналогій, примѣровъ.

IV. Нуждается въ наглядныхъ объясненіяхъ, рисункахъ, схемахъ и т. д.

При установленіи ступени мы принимаемъ въ расчетъ какъ тотъ, такъ и другой критерій; данныя послѣдняго рода могутъ понизить степень на 1 или $\frac{1}{2}$. Иногда успѣшное рѣшеніе задачи зависитъ просто отъ натасканности ребенка въ этомъ отношеніи; проверкой въ такомъ случаѣ, можетъ явиться болѣе трудная задача отвлеченнаго характера.

При рѣшеніи задачи необходимость въ помощи экспериментатора говоритъ не объ отсутствіи самостоятельности у ребенка, а о слабой способности оперировать съ отвлеченными величинами. Во время рѣшенія задачи можно сдѣлать еще цѣлый рядъ наблюденій, имѣющихъ дополнительное значеніе.

Можетъ ли держать въ головѣ всю задачу или то и дѣло забываетъ и путаетъ отдѣльныя ея части (объемъ сознанія и вниманія, иногда память).

Идетъ ли путемъ сознательныхъ обсужденій или путемъ интуиціи.

Быстро или медленно рѣшаетъ задачу—кромѣ умѣнья оперировать съ арифметическими данными, это характеризуетъ часто быстроту или медленность умственныхъ процессовъ.

Отрывочность мысли или законченность, т.-е. даетъ полныя, ясныя объясненія и ставитъ такіе же вопросы, или бросаетъ недоконченную мысль и изъ-за этого путается въ условіяхъ.

Для образца приводимъ рѣшенія задачи дѣтьми, записанныя почти дословно. Каждый ребенокъ прочитывалъ задачу и сразу же устно приступалъ къ ея рѣшенію. Въ скобкахъ стоятъ вопросы экспериментатора.

I. 13 ф. $\times 6 = 78$ (для чего это надо?) Чтобы узнать, сколько было фунтовъ во всѣхъ кастрюляхъ. -Надо $78:39$ (для чего?), чтобы узнать, сколько было котловъ—2 котла.

Теперь надо $18 \times 2 = 36$ (зачѣмъ?), чтобы узнать, за сколько онъ продалъ всѣ котлы. $4 \text{ р.} \times 6 = 24$ (для чего?) для того, чтобы узнать, сколько ему самому стоили эти кастрюли. $36 - 24 = 12 \text{ р.}$ (для чего?); онъ получилъ 12 р. за всѣ котлы—за работу.

Мальчикъ рѣшаетъ увѣренно и быстро; нужныя дѣйствія отыскиваются сразу, хорошо разбирается въ данныхъ условіяхъ, во взаимоотношеніяхъ величинъ. Повидимому, играетъ роль въ легкости и навыкъ въ рѣшеніи задачъ; на это указываетъ ошибка въ опредѣленіи значенія послѣдняго дѣйствія, хотя самое дѣйствіе сдѣлано вѣрно.

II. $6 \times 13 = 78$ (чего) 78... 78... фунтовъ. (Для чего это надо?) Для того, чтобы узнать сколько онъ заплатилъ за каждую кастрюлю... чтобы узнать, сколько котловъ... чтобы узнать, сколько вѣситъ каждое... (что ты узнала?) Узнала сколько фунтовъ (гдѣ?) во всѣхъ кастрюляхъ. Сколько заплатилъ за всѣ кастрюли. $6 \times 4 = 24$ (чего?) 24... 24 рубля. Теперь $78:24$ (прочитай задачу еще разъ) (читаетъ). Теперь $78:39 = 2$ (для чего это надо?) для того чтобы узнать, сколько котловъ; $18:2$ (для чего?), чтобы узнать... $18:6$ (для чего?), чтобы узнать... сколько стоитъ каждый котелъ (что такое 6?) — 6... да... нѣтъ... (развѣ ты не знаешь, сколько стоитъ каждый котелъ?) нѣтъ (что такое 18?) всѣ котлы (прочитай задачу) (сколько всего котловъ?) 2 (Сколько стоитъ каждый?) $18 \text{ р.} \times 2 = 36 \text{ р.}$; 36 р. остались ему за работу. (Развѣ всѣ деньги ему остались?) Нѣтъ пришлось отдать за кастрюли $24 - 36 = 12$ (Что ты отнимаешь?) $36 - 24 = 16...$ 12.

Въ протоколѣ отмѣчено: отвлекается, съ трудомъ разбирается въ значеніи величинъ. Не отчетливое мышленіе. Навыкъ въ рѣшеніи задачъ подсказываетъ ребенку вѣрныя дѣйствія, но онъ путается въ значеніи того, что дѣлаетъ. Разсуждаетъ (логическая дѣятельность) довольно свободно, когда удастся выяснить значеніе тѣхъ величинъ, съ которыми оперируетъ.

6. Рисованіе.

Матеріаль: рисунки дѣтей, сдѣланные на специальной бумагѣ.

При оцѣнкѣ рисунка ребенка, по словамъ Кершенштейнера, прежде всего стараются установить ступень, до которой достигло въ этой области развитіе ребенка и художественность рисунка: съ этой цѣлью главное вниманіе обращаютъ, напрімѣръ, на наличность или отсутствіе перспективы, степень приближенія къ дѣйствительности и т. д. Не отрицая важности того и другого для оцѣнки художественнаго дарованія ребенка, мы тѣмъ не менѣе преслѣдуемъ въ данномъ случаѣ другія цѣли, и потому наше вниманіе при разборѣ рисунка направляется въ другую сторону. Наличность или отсутствіе художественнаго дарованія, само по себѣ являясь крайне важнымъ и цѣннымъ лично для даннаго субъекта, въ то же время мало даетъ для сужденія объ интеллектуальной одаренности его, т. к. не стоитъ съ ней въ прямой зависимости. Поэтому при оцѣнкѣ мы совсѣмъ опускаемъ художественность рисунка, а опредѣляемъ лишь слѣдующее:

а) оригинальность общаго замысла (при созданіи обстановки), а также своеобразие и богатство въ придумываніи деталей рисунка (художественное творчество).

Численный подсчетъ здѣсь невозможенъ, но, сравнивая нѣсколько рисунковъ дѣтей одного возраста, нетрудно установить между ними количественную разницу.

б) Точность воспріятій и ручной передачи (срисовываніе слона).

Въ данномъ случаѣ, кромѣ наблюдательности, большое значеніе имѣетъ то сложное явленіе, которое называютъ «способностью къ рисованію» и которое покоится на сочетанности движеній руки съ зрительными воспріятіями. Но независимо отъ этой специальной способности каждый нормальный ребенокъ въ состояніи передать на рисунокъ то, что онъ видитъ, при чемъ рисунокъ его

будетъ болѣе или менѣе приближаться къ дѣйствительности.

Эту послѣднюю черту мы и беремъ какъ критерій для опредѣленія вышеуказанной способности. При этомъ можно намѣтить 3 ступени:

I. Рисунокъ правильный, точно соотвѣтствующій дѣйствительности.

II. Есть болѣе или менѣе рѣзкія отдѣльныя неправильности и несообразности.

III. Полное несоотвѣтствіе рисунка дѣйствительности.

Добавочное значеніе имѣютъ твердость или тонкость линій, ихъ прерывистость, неопредѣленность или, наоборотъ, увѣренность и опредѣленность. Вмѣстѣ съ данными, полученными другимъ путемъ, они зачастую говорятъ объ опредѣленности, твердости характера или, наоборотъ, неуѣренности, застенчивости.

7. Разборъ прочитаннаго разсказа.

Матеріалъ: по возможности дословная записъ отвѣтовъ ребенка во время разбора.

Главная черта, подлежащая количественной оцѣнкѣ, — способность осмысливать, понимать. Преимущественно приходится имѣть дѣло съ пониманіемъ жизненныхъ, социальныхъ отношеній и мотивовъ людскихъ поступковъ. Разборъ разсказа даетъ очень много для пониманія ребенка, но мы выдѣлили лишь одну, главную черту, которую можно наблюдать всегда, — осмысливаніе. Остальнымъ характернымъ для даннаго ребенка особенностямъ (напр., находчивости при опредѣленіи поступковъ, характеристикъ героевъ, образности или сухости языка и т. д.) мы придаемъ второстепенный, добавочный характеръ какъ потому, что онѣ не всегда обнаруживаются достаточно отчетливо и зачастую носятъ случайный характеръ, такъ и потому, что онѣ не поддаются количественной оцѣнкѣ.

Для сужденія о пониманіи мы устанавливаемъ слѣдующія три ступени:

I. Устанавливаетъ тонкія соотношенія, понимаетъ ихъ своеобразно, правильно улавливаетъ оттѣнки словъ. Общую мысль понимаетъ даже въ томъ случаѣ, если она неявно выражена.

Въ разсказѣ «Османъ» сюда относится, напримѣръ, пониманіе того обстоятельства, что Османъ умеръ, окруженный любовью и уваженіемъ; почему бедуинъ не взялъ у него денегъ. Почему бедуинъ не возражалъ Осману.

II. Правильно понимаетъ болѣе простыя соотношенія, но не разбирается въ тонкостяхъ. Даетъ объясненія, но слишкомъ простыя. Общую мысль разсказа понимаетъ лишь съ помощью или если она ясно выражена.

Въ разсказѣ «Османъ» сюда относится, напримѣръ, оцѣнка Османа и бедуина; вопросъ о томъ, за что любили Османа, и т. д.

III. Не понимаетъ смысла и соотношеній между простыми фактами разсказа или же устанавливаетъ ихъ ошибочно. Говоритъ нелѣпости. Общей мысли разсказа установить не въ состояніи.

Сюда относятся, напр., такіе отвѣты на вопросъ почему бедуинъ не возражалъ Осману?—бедуинъ не зналъ, вѣрно ли говоритъ Османъ (мальчикъ). Бедуинъ думалъ, что Осману будетъ непріятно (дѣвочки). Другіе, хорошіе отвѣты на тотъ же вопросъ: бедуинъ не возражалъ, потому что онъ думалъ, что все равно Османъ будетъ спорить (дѣвочки). Потому что и у турковъ бываютъ разные люди и у бедуиновъ, нельзя сказать, кто лучше (мальчикъ).

Отвѣты принадлежать дѣтямъ одного и того же класса. Численный подсчетъ здѣсь невозможенъ, такъ какъ степени трудности различныхъ мыслей и отношеній разсказа варьируется весьма различно.

Дополнительное значеніе для опредѣленія степени, такъ же какъ и въ арифметической задачѣ, имѣетъ помощь экспериментатора.

I. Выводить главную мысль и трудныя соотношенія безъ помощи экспериментатора.

II. Можетъ вывести главную мысль и т. д. съ помощью наводящихъ вопросовъ.

III. Несмотря на помощь, не можетъ разобраться въ рассказѣ.

Очень важно было бы установить степени для болѣе или меньшей глубины и моральной оцѣнки. Къ сожалѣнію, глубина или примитивность морали, поскольку она обнаружилась въ нашихъ опытахъ, сводится, кажется, всецѣло къ тому же осмысливанію, т.-е. не проявленію субъективнаго моральнаго чувства, а къ объективнымъ моральнымъ сужденіямъ, носящимъ печать общепринятыхъ явно-заимствованныхъ догмъ. Добавочное значеніе безъ опредѣленія степени имѣютъ особенности языка: выражаетъ ли свои мысли сжато и точно, или расплывчато, многорѣчиво, приводя примѣры вмѣсто объясненій, отвлекаясь въ сторону. Образный или сухой языкъ, бѣдный или богатый. Кромѣ того, въ теченіе бесѣды часто обнаруживаются болѣе или менѣе значительныя черты характера, новыя въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ.

8. Вопросы о явленіяхъ природы.

Матеріалъ: записи экспериментатора, сдѣланныя во время опыта со словъ испытуемаго.

Вопросы подобраны такимъ образомъ, чтобъ въ нихъ, съ одной стороны, проявлялась наблюдательность ребенка по отношенію къ внѣшнему міру, съ другой—сообразительность и догадливость его при объясненіи этихъ явленій. Вопросы берутся изъ обыденной жизни; слѣдовательно, до нѣкоторой степени мы одновременно изслѣдуемъ и направленіе интересовъ ребенка, т. к. тотъ, чье вниманіе устремлено на внутренній міръ, будетъ мало знакомъ съ явленіями міра внѣшняго. Степень устанавливается путемъ подсчета числа правильныхъ и неправильныхъ отвѣтовъ для слѣдующихъ способностей:

а) Наблюдательность по отношенію къ явленіямъ внѣшняго міра (количество правильныхъ отвѣтовъ на фактическіе вопросы).

в) Сообразительность, способность догадываться (количество правильныхъ объясненій).

Помощь въ формѣ наводящихъ вопросовъ здѣсь также имѣетъ мѣсто въ качествѣ добавочнаго критерія. Для достиженія высшей ступени должны быть рѣшены всѣ вопросы для средней половина; но въ виду недостаточнаго количества наблюденій цифры эти нельзя считать окончательными.

9. Гимнастика и подвижныя игры.

Матеріаль: записи во время гимнастики экспериментатора, а еще болѣе его помощника.

Подвижныя игры даютъ возможность наиболѣе полно проявляться двигательной эмоціональной и волевой сферѣ ребенка. Но это бываетъ такъ только тогда, когда ребенокъ играетъ по собственной инициативѣ или въ обществѣ другихъ дѣтей, не зная, что за нимъ наблюдаютъ. Къ сожалѣнію, эти послѣднія условія трудно достижимы при экспериментѣ. Недостаточное число испытуемыхъ дѣтей (3—4) затрудняетъ устройство подвижной игры; а необходимость экономить время заставляетъ прекращать игру, когда она только начинаетъ развиваться по-настоящему и дѣти забудутъ, что за ними наблюдаютъ. Поэтому въ нашу методику мы ввели лишь одну простую игру—въ окуня. Воспитатель, для котораго главнымъ образомъ и предназначается эта методика, находится въ этомъ отношеніи въ благопріятныхъ условіяхъ, имѣя возможность дополнить и провѣрить недостаточныя или сомнительныя данныя ежедневнымъ наблюденіемъ во время перемѣнъ.

Главное качество, подлежащее количественной оцѣнкѣ,—ловкость, координація движеній; сюда входятъ точность, отчетливость, дифференцированность движеній; въ тѣсной связи съ ними—увѣренность или робость движеній, ихъ свобода или связанность.

Принципъ измѣренія здѣсь нѣсколько иной, чѣмъ въ предыдущихъ опытахъ; здѣсь нѣтъ ряда вопросовъ или

однородныхъ упражненій, отмѣчающихся — или —, которые потомъ складываются. Здѣсь нѣсколько отдѣльныхъ короткихъ опытовъ; каждый изъ нихъ въ отдѣльности уже позволяетъ опредѣлить степень и въ то же время подчеркиваетъ какую-нибудь особую характерную двигательную черту. Каждое упражненіе затрогиваетъ особую группу мышцъ. Степень окончательно устанавливается, какъ среднее арифметическое изъ степеней, установленныхъ для каждаго упражненія въ отдѣльности. Перейдемъ теперь къ разсмотрѣнію отдѣльныхъ упражненій.

Присѣданіе. Трудность этого упражненія состоитъ въ томъ, что колѣнные суставы мало подвижны при сгибаніи въ разныя стороны; большинство дѣтей стремится замѣнить сгибаніе суставовъ сгибаніемъ корпуса и вмѣсто присѣданія просто наклоняются; другія облегчаютъ себя тѣмъ, что сгибаютъ колѣни не въ сторону, а прямо (какъ при опусканіи на колѣни), что также облегчаетъ присѣданіе. Эти уловки, примѣняемые, несмотря на требованіе правильнаго выполненія (корпусъ прямо, колѣни врозь), свидѣтельствуютъ о трудности для ребенка даннаго движенія.

Такимъ образомъ получаютъ 3 ступени:

I. Присѣдаетъ легко, корпусъ прямо, колѣни врозь.

II. Присѣдаетъ съ трудомъ или наклоняетъ корпусъ или колѣни впередъ; безъ этого можетъ лишь съ трудомъ и не глубоко присѣсть, отдѣляя пятки.

III. Вмѣсто присѣданія просто наклоняетъ корпусъ и выдвигаетъ впередъ колѣни; безъ этого совсѣмъ не присѣдаетъ, падаетъ.

Подыманіе съ полу. Слабымъ физически дѣтямъ обычно это упражненіе не удастся, если только не было предварительныхъ занятій гимнастикой, т. к. навыкъ и ловкость здѣсь играютъ тоже не малую роль. Мы намѣчаемъ слѣдующія ступени:

I. Можетъ подняться съ заложенными за голову руками.

II. » только съ вытянутыми вдоль корпуса руками.

III. » только когда придерживаютъ за ноги.

Прыжки через веревку. Для успѣшнаго выполненія этого упражненія необходимо: 1) съ нужной силой оттолкнуться отъ полу, 2) обладать достаточной упругостью мышцъ ногъ, чтобы легко и безшумно встать на носки послѣ прыжка, 3) извѣстная доля смѣлости и увѣренности, чтобы рѣшиться на прыжокъ. Всѣ эти три момента не трудно замѣтить на различныхъ дѣтяхъ. Одни могутъ прыгать лишь очень не высоко, но зато по всѣмъ правиламъ становятся на носки безшумно и граціозно; другіе перепрыгиваютъ очень высоко, но не соблюдая правилъ (ноги должны быть при прыжкѣ вмѣстѣ), и грузно, и тяжело опускаются на полъ; одна изъ дѣвочекъ, когда очередь доходила до нея, бѣжала къ веревкѣ, но нѣсколько въ сторону отъ нея; на линіи веревки она слегка подпрыгивала на воздухѣ и становилась на свое мѣсто, какъ будто она уже перепрыгнула. Одновременно съ тѣмъ обычно можно здѣсь наблюдать разницу въ характерахъ, такъ какъ страсти немножко разгораются. Можно наблюдать соперничество, хвастовство, самолюбіе, смѣлость или, наоборотъ, неувѣренность, робость и т. д.

Степени мы намѣчаемъ слѣдующія:

I. Прыгаетъ легко, на носки, всегда успѣшно, не задѣвая веревки, обѣими ногами разомъ.

II. Прыгаетъ тяжело, ноги не вмѣстѣ, иногда сбиваетъ веревку.

III. Каждый разъ сбиваетъ веревку, даже на небольшой высотѣ; прыгаетъ тяжело и неуклюже или совсѣмъ не можетъ прыгать. Такъ же какъ и для всѣхъ гимнастическихъ упражненій, большое значеніе имѣютъ предшествовавшія упражненія.

Ловля окуня. Эта игра, благодаря своей несложности, легко и быстро организуется. Дѣти, уже нѣсколько возбужденныя предшествовавшими прыжками, принимаютъ за нее оживленно и сразу входят во вкусъ игры. Темпераментъ и характеръ обнаруживаются при этомъ весьма ярко. Въ тѣхъ случаяхъ, когда игра дѣтямъ незнакома,

можно бываетъ наблюдать быстроту приспособляемости. Кромѣ ловкости, граціозности и высоты прыжка, свидѣтельствующихъ о координаціи и силѣ, ярко обнаруживается вниманіе, умѣнье соразмѣрять и рассчитать свое движеніе въ связи съ движеніями мѣшочка. Поэтому здѣсь надо обращать вниманіе какъ на качество прыжка, такъ и на число ошибокъ. Для качества прыжка степени тѣ же, что и въ предыдущемъ упражненіи. Для мѣшочка мы намѣчаемъ слѣдующія ступени:

I. Мѣшка не задѣваетъ ни разу.

II. Веревку задѣваетъ часто.

III. Совсѣмъ не можетъ приспособиться, прыгаетъ или слишкомъ рано, или слишкомъ поздно.

Иногда дѣти совсѣмъ предпочитаютъ держаться внѣ круга, прыгая не надъ мѣшкомъ, а въ сторонѣ отъ него; это можетъ обуславливаться или полнымъ неумѣньемъ, или робостью характера; рѣшить это должно предшествующее упражненіе.

Безъ опредѣленія степени можно отмѣтить также слѣдующія особенности:

Умѣнье задерживать излишнія движенія—это особенно замѣтно при ходьбѣ: тогда какъ одни идутъ спокойной, ровной походкой, другія двигаются какъ развинченныя.

Смѣлость или робость.

Способность рассчитывать свои движенія.

Дифференцированность движеній—употребляетъ или нѣтъ ненужныя добавочныя движенія при выполненіи какого-нибудь упражненія.

10. Ручной трудъ.

Матеріалъ: дѣтскія работы и записи экспериментаторовъ во время опыта.

Какъ и всякій другой предметъ, ручной трудъ даетъ возможность довольно полно проявиться ребенку; здѣсь обнаруживаются и понятливость, и практическая сообразительность, и терпѣніе, и настойчивость, не говоря уже

о координированности и ловкости движеній. Въ теченіе ручного труда ребенокъ болѣе или менѣе предоставленъ самому себѣ и выступаетъ, какъ активное лицо. Поэтому въ теченіе занятій ручнымъ трудомъ можно сдѣлать весьма цѣнные наблюденія относительно поведенія, характера, темперамента испытуемаго (см. выше). Ручной трудъ, какъ молодой предметъ въ школѣ, еще не имѣетъ прочно опредѣленной фізіономіи. Старые и новые преподаватели разнятся по своимъ приѣмамъ и цѣлямъ, которыя они преслѣдуютъ, какъ небо отъ земли. Вводя ручной трудъ въ свою методику, предназначаемую для всякой школы, въ томъ числѣ и такой, гдѣ ручного труда совсѣмъ нѣтъ, или онъ поставленъ неудовлетворительно, мы по необходимости имѣемъ право рассчитывать лишь на изслѣдованіе такихъ проявленій, которыя всегда присущи ручному труду. Такова аккуратность, базирующаяся на координаціи движеній рукъ, и практическая сообразительность; эти два качества подлежатъ учету по степенямъ.

а) *Аккуратность*; основой ея, съ одной стороны, является координація движеній, съ другой—планомѣрность и систематичность дѣйствій. Иногда оба эти момента сливаются въ работѣ, иногда они отчетливо выступаютъ, и не трудно бываетъ видѣть, въ чемъ причина небрежности работы.

Для сужденія объ аккуратности у насъ есть 2 пути; одинъ—протоколъ опыта; они касаются преимущественно дѣйствій и движеній ребенка, обращенію его съ инструментами, матеріалами и т. д. Второй—уже законченная работа. Благодаря тому, что работа выбрана довольно сложная, въ ней есть нѣсколько моментовъ (наклеиваніе, вырѣзываніе и т. д.), изъ которыхъ каждый даетъ матеріалъ для аналогичныхъ умозаключеній.

Складывая ихъ вмѣстѣ, мы дѣлаемъ окончательный выводъ объ аккуратности.

Такимъ образомъ мы наблюдаемъ слѣдующія проявленія:
Въ теченіе работы (по записи экспериментаторовъ):

Обращеніе съ инструментами (кладеть ли ихъ въ порядкъ, или разбрасываетъ, теряеть, роняеть и т. д.).

Складываніе и вырѣзываніе бумаги, намазываніе клея и т. д.

Въ выполненной работѣ:

Аккуратно ли вымѣрено и вычерчено.

Ровно ли разрѣзаны полоски бумаги.

Аккуратно ли онѣ наклеены (сходятся ли уголки, нѣтъ ли мазковъ клея, ровно ли наложено).

Насколько ровно обрѣзаны края картоннаго четырехугольника.

Изъ совокупности этихъ наблюденій опредѣляются степени:

I. Работаетъ ловко и аккуратно, все сдѣлано какъ слѣдуетъ.

II. Есть въ нѣкоторыхъ отношеніяхъ неловкости и упущенія (подсчитать число).

III. Работаетъ очень неловко, портитъ матеріалъ, въ сдѣланной работѣ цѣлый рядъ погрѣшностей и упущеній.

б) Пониманіе—практическая сообразительность.

Мы отдѣляемъ практическую сообразительность, имѣющую мѣсто въ ручномъ трудѣ, отъ сообразительности и догадливости, проявляющихся при разборѣ разсказа; въ послѣднемъ случаѣ больше элементовъ отвлеченной логической мысли. Здѣсь же составляется рядъ сужденій, припоминаются прежнія наблюденія, и въ результатъ ихъ является сужденіе о необходимости такого, а не иного пріема работы. Обычно все это происходитъ быстро и безсознательно, появляясь сразу въ формѣ увѣренности, что надо поступать такъ-то для достиженія наилучшихъ результатовъ. Очевидно, что это не та дѣятельность, которая обнаруживается при высказываніи сужденія, напри- мѣръ, о мотивахъ поступка героя разсказа; въ этомъ послѣднемъ случаѣ происходитъ анализъ поступка, оцѣнка его съ точки зрѣнія существующихъ у ребенка моральныхъ догмъ, подведеніе поступка подъ классъ; здѣсь же

главной основой является наблюдательность по отноше-
нію къ явленіямъ внѣшняго міра. Это подтверждается
тѣмъ, что нерѣдко мало развитыя, неспособныя дѣти въ
ручномъ трудѣ оказываются такъ же сообразительными и
даже больше, чѣмъ умныя дѣти. Для сужденія о степени
практической сообразительности мы вводимъ нѣсколько
усложненій, при рѣшеніи которыхъ она можетъ обнару-
житься. Кромѣ того, въ теченіе работы всегда встрѣчают-
ся неожиданные случаи, свидѣтельствующіе о плохой или
быстрой сообразительности ребенка. Мы отмѣчаемъ въ
нашей работѣ 3 наиболѣе трудныхъ момента:

1) Сразу догадался и понялъ, какъ разрѣзать полоску
бумаги на части, обрѣзать уголки и проч.

2) Быстро сообразилъ, какъ удобнѣе расположить 3
открытки на картонѣ.

3) Понялъ и правильно отмѣрилъ и начертилъ рамку
вокругъ открытки.

Для достиженія I ступени необходимо, чтобы ребенокъ
самостоятельно справился со всѣми этими пунктами.

Какъ добавочный элементъ, безъ опредѣленія степеней,
отмѣчается: 1) сила, съ которой ребенокъ рѣжетъ кар-
тонъ, 2) насколько часто обращается за помощью, что
можетъ зависѣть иногда отъ неувѣренности въ своихъ
силахъ, иногда просто отъ общительности, разговорчивости,
а иногда отъ нетерпѣливости, нежеланія самому подумать,
3) общая подвижность, возбужденность или, наоборотъ,
сдержанность, молчаливость.

Кромѣ наблюденій, сдѣланныхъ въ теченіе каждаго опыта
относительно какой-нибудь опредѣленной психической
функции, мы имѣемъ еще наблюденія, не приуроченныя къ
какому-нибудь опредѣленному опыту.

Матеріаломъ здѣсь служатъ записи экспериментатора
и его помощника.

При всякихъ психологическихъ экспериментахъ ведутся
протоколы и отмѣчается поведеніе испытуемаго, но обычно
эти отмѣтки служатъ лишь для поясненія главной задачи,

и только для этой цѣли ими и пользуются. Напримѣръ, если при изслѣдованіи воспріятій отмѣчена отвлекаемость вниманія у испытуемаго, то она можетъ объяснить несовершенство воспріятій и т. п. Самостоятельнаго значенія имъ обычно не придается, т. к. лабораторный экспериментъ продолжается сравнительно не долгое время и совершается въ необычной лабораторной обстановкѣ—условія, задерживающія естественныя живыя проявленія дѣтей испытуемыхъ. Естественный экспериментъ и въ томъ и другомъ отношеніи находится въ гораздо болѣе благопріятныхъ условіяхъ, а одновременное занятіе съ 3—4 дѣтьми еще болѣе способствуетъ свободѣ дѣтскихъ проявленій. Такимъ образомъ въ результатѣ записей получается солидный матеріалъ, позволяющій съ достаточной увѣренностью судить о слѣдующемъ:

Вниманіе.

Сосредоточенность или отвлекаемость вниманія проявляются особенно ярко во время заучиванія, письменной работы (сочиненіе), во время объясненія по ручному труду.

На основаніи записей во время опыта можно установить одну изъ слѣдующихъ ступеней.

1. Въ протоколѣ отмѣчены неоднократно признаки сосредоточеннаго вниманія: неподвижность, соответственная мимика и т. д.

2. Особыхъ признаковъ сосредоточенности не замѣчено; по временамъ отвлекается отъ работъ.

3. Часто отвлекается отъ работъ. Во время объясненій плохо слушаетъ, занимается разговоромъ или постороннимъ дѣломъ.

Если никакихъ замѣчаній относительно внимательности въ протоколѣ нѣтъ, то ставится средняя степень.

При этомъ надо имѣть въ виду, что подвижныя дѣти могутъ двигаться и вертѣться, не переставая сосредоточенно работать, т. к. общую подвижность нельзя путать съ отвлекаемостью вниманія.

Подвижность

(обиліе движеній, ихъ импульсивность).

Степени ея:

1. Даже во время занятій, на урокахъ и т. п. не сидитъ спокойно: двигается, оборачивается, разговариваетъ, дергаетъ товарищей, вскакиваетъ съ мѣста, садится верхомъ на парту и т. д., несмотря на замѣчанія.

2. Проявляетъ усиленную подвижность во время пере-мѣнъ, гимнастики, игръ; за работой же двигается мало или можетъ сдержаться при первомъ же замѣчаніи.

3. Даже на пере-мѣнахъ двигается мало, предпочитая сидѣть на мѣстѣ, неподвижно сложивъ руки.

Внѣшнія проявленія чувствованій.

Хохоть, восклицаніе, прыжки, плачь и т. под., покраснѣніе лица, улыбка, мимика, интонаціи, жесты и т. под.

Всѣ эти внѣшніе симптомы переживаемыхъ чувствованій довольно рѣзко бросаются въ глаза уже послѣ первыхъ получаса занятій, когда дѣти немного освоятся съ экспериментаторомъ. Всѣхъ ихъ обыкновенно занимаютъ и забавляютъ наши занятія. Но въ то время, какъ одни стараются сохранить серьезное отношеніе къ дѣлу, о которомъ имъ говорилось передъ началомъ опыта, другія не выдерживаютъ этой роли, начинаютъ переглядываться съ товарищами, иногда фыркать, заглядывать въ тетрадь сосѣдей, пристають съ просьбами заняться еще или позвать любимаго товарища для занятій т. д. Различнымъ образомъ вліяетъ на нихъ и удачное или неудачное выполненіе работы, о которомъ они иногда могутъ судить сами (напр., несдѣланная задача, неудачные прыжки на гимнастикѣ и т. д.): одни ни въ чемъ не проявляютъ своего огорченія, другія плачутъ или, наоборотъ, радуются при удачѣ, краснѣютъ. О легкой возбудимости чувствованій свидѣтельствуютъ также болтливость и общительность у нѣкоторыхъ дѣтей. Ребенокъ, несмотря на запрещеніе,

громко высказываетъ свои мнѣнія, дѣлится своими впечатлѣніями; предложеніе говорить шопотомъ, чтобъ не развлекать товарищей, скоро забывается и переходитъ къ громкой, оживленной рѣчи.

Для установленія степеней въ данномъ случаѣ число нашихъ опытовъ пока еще было недостаточно.

Самоуверенность (или, наоборотъ, робость, неуверенность въ себѣ.)

Въ то время какъ одинъ ребенокъ, не колеблясь, берется за каждую предложенную работу, хотя бы и трудную, другой сомнѣвается въ своихъ силахъ, колеблется приняться, ссылаясь на неумѣнье. Первый то и дѣло вызывается отвѣчать, вмѣшивается въ чужіе отвѣты, часто неудачно, улыбается на чужое незнаніе, готовъ поправлять даже наставника; второй не вызывается самъ отвѣчать, уверяетъ, что не справится съ заданной работой, по окончаніи говорить, что вышло худо, хотя это и не соответствуетъ дѣйствительности (не надо путать съ показной скромностью). Въ теченіе 4 часовъ занятій эти индивидуальныя различія проявляются весьма отчетливо.

Такъ какъ и въ предыдущемъ случаѣ, недостаточность матерьяла пока еще не даетъ возможности установить степени. Приблизительно же мѣриломъ служить наличность или отсутствіе въ протоколахъ соответствующихъ записей. При отсутствіи какихъ-либо замѣтокъ въ данномъ отношеніи можно считать среднюю степень.

Въ результатъ всего изслѣдованія мы получаемъ данныя для количественнаго опредѣленія слѣдующихъ психическихъ функцій:

2. Сосредоточенность или отвлекаемость вниманія (общее наблюденіе).

7. Наблюдательность (обиліе и богатство воспріятій), (среднее изъ описанія животнаго и опроса о явленіяхъ природы).

8. Точность воспріятій (среднее изъ описанія животнаго и срисовыванія слона).

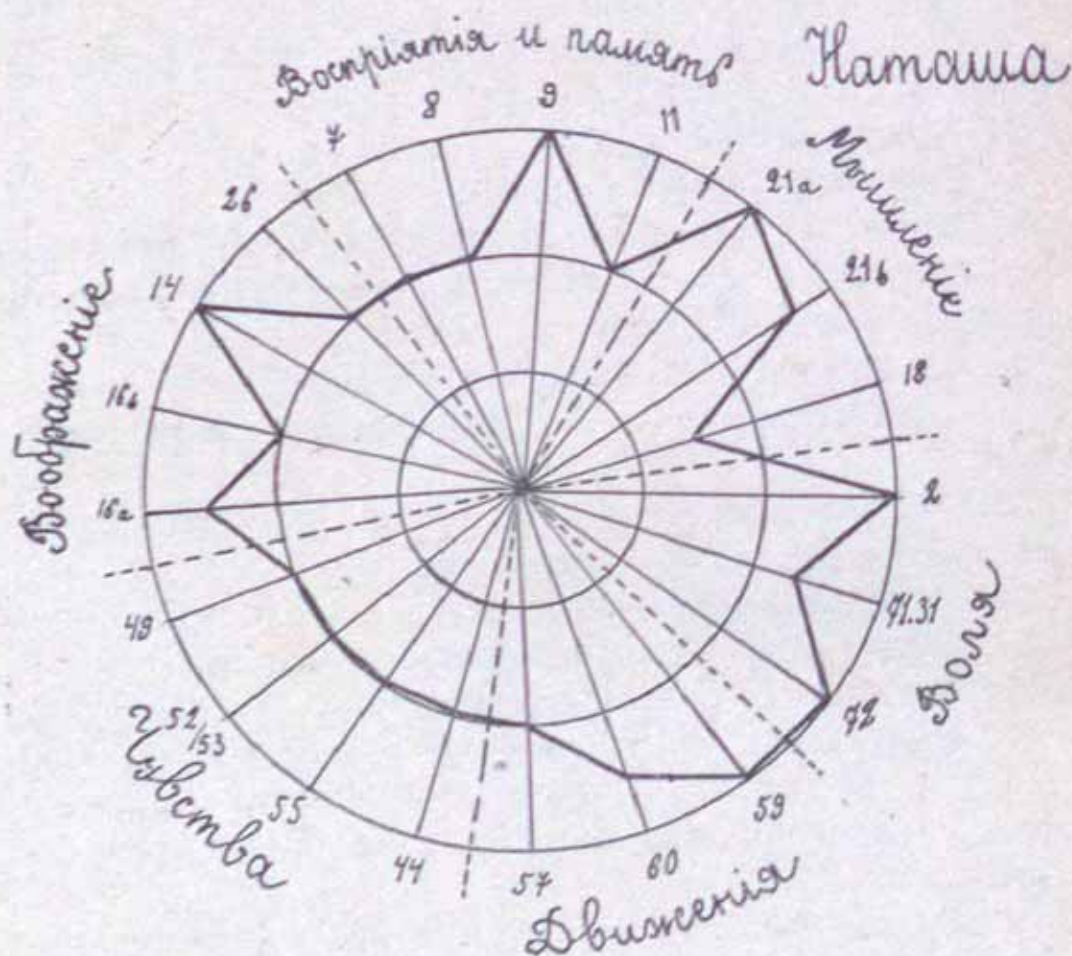
9. Запоминаніе (заучиваніе стихотворенія).
11. Сохраненіе въ памяти (повторное воспроизведеніе стихотворенія).
14. Богатство восбраженія (сочиненіе—обиліе образовъ; рисованіе—обиліе деталей).
16. Творчество (комбинирующее воображеніе):
 - а) словесное (сочиненіе);
 - б) предметное (рисованіе)
18. Систематичность и послѣдовательность мышленія (арифметическая задача).
21. Процессъ пониманія:
 - а) пониманіе явленій природы;
 - б) пониманіе людскихъ отношеній (разборъ разсказа).
26. Связность языка (легкость сочетанія словесныхъ образовъ) (сочиненіе; разборъ разсказа).
44. Самоувѣренность (общее наблюденіе).
49. Эстетическое чувство (описаніе животнаго, рисованіе).
52. 53. Возбудимость и сила внутренняго чувства (общее наблюденіе; разборъ разсказа).
55. Внѣшняя аффективность (общее наблюденіе).
57. Общее обиліе движеній (общее наблюденіе).
59. Координація движеній (гимнастика, ручной трудъ).
60. Мышечная сила (гимнастика, ручной трудъ).
71. 31. Наличность руководящихъ идей въ мышленіи (порядокъ при описаніи объекта, сочиненіе—наличность общаго плана).
72. Систематичность сложныхъ дѣйствій (ручной трудъ—аккуратность, общія наблюденія).

Цифры, стоящія передъ каждой рубрикой, указываютъ на соотвѣтствіе ея «Программѣ изслѣдованія личности» А. Ф. Лазурскаго, изд. 3-е.

Послѣ того, какъ матеріаль обработанъ вышеуказаннымъ образомъ отдѣльно для каждого ребенка, остается нанести полученные данныя графически на схему (звѣздочку). Схема представляетъ собою 3 концентрическихъ

круга, соотвѣтствующихъ 3 уровнямъ (степенямъ). Круги раздѣляются радіусами на 6 секторовъ соотвѣтственно важнѣйшимъ психологическимъ группамъ.

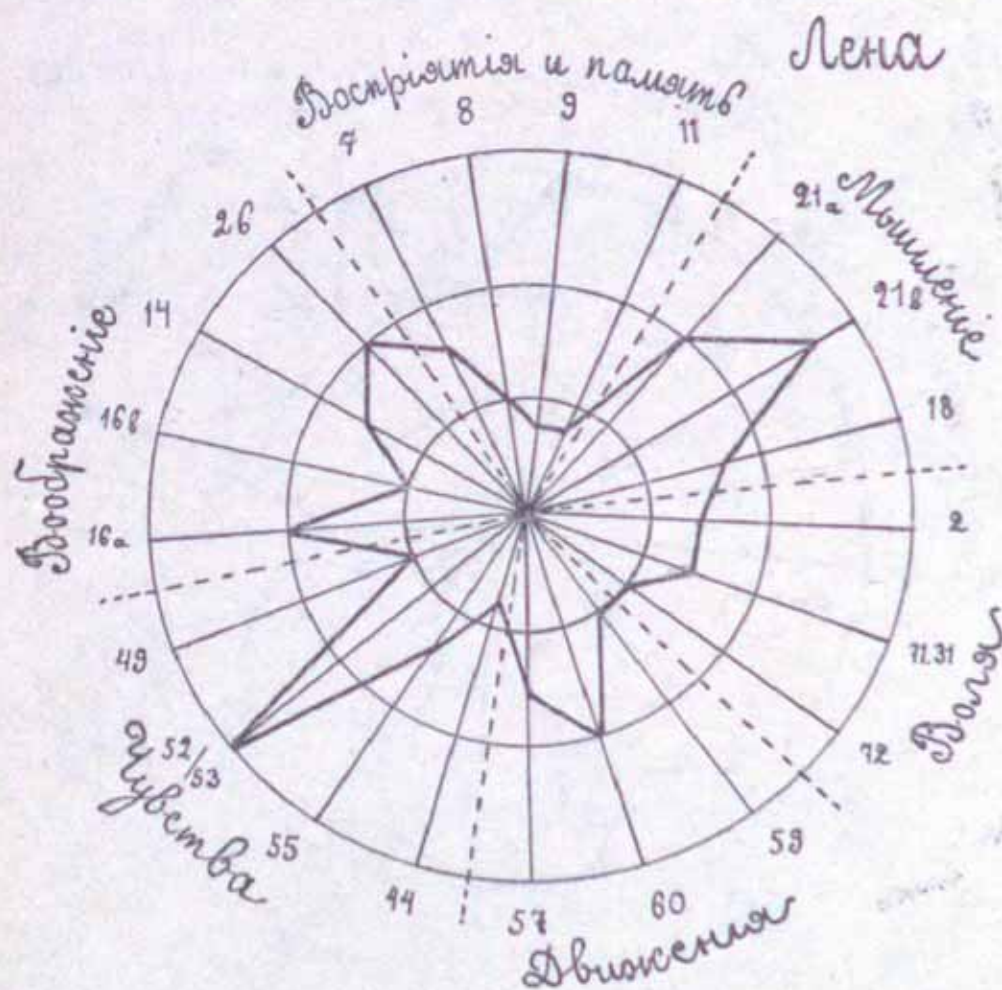
1. Воспріятія и память. 2. Мышленіе. 3. Воля. 4. Движенія. 5. Чувства. 6. Воображеніе. Въ каждомъ секторѣ проведены нѣсколько радіусовъ соотвѣтственно подраздѣленіямъ данной группы.



Для примѣра приведемъ схемы—звѣздочки и краткія характеристики трехъ дѣтей, составленныя нами на основаніи данныхъ, полученныхъ по изложенному методу.

Наташа. Спокойная, уравновѣшенная дѣвочка съ хорошими способностями, равномерно развитыми. Въ мѣру живая, когда нужно, спокойная и сосредоточенная, физически довольно сильная, съ хорошо координированными

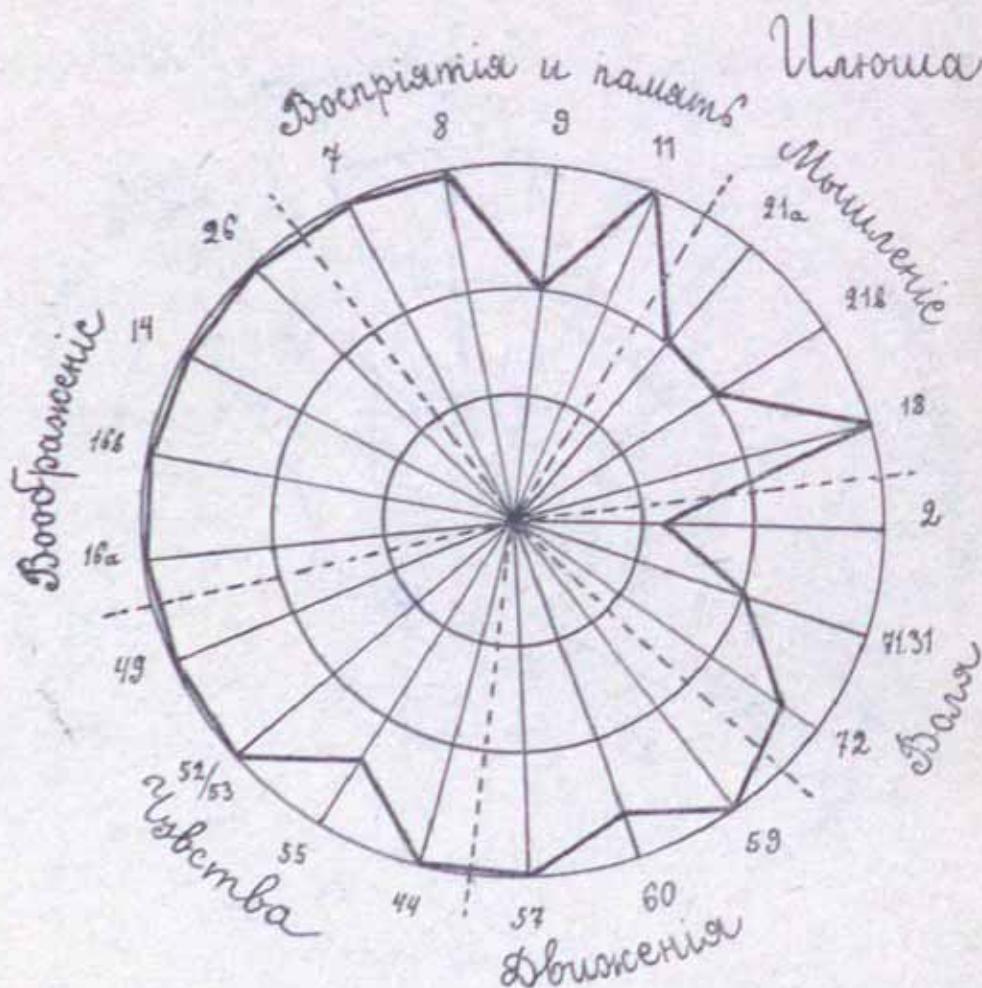
движеніями, не слишкомъ чувствительная, но и не апатичная. Однимъ словомъ, типъ средняго человѣка. Обращаетъ на себя вниманіе хорошо развитая волевая сфера, обнаруживающаяся въ систематичности и послѣдовательности дѣйствій и мышленія (разсудочно-волевой типъ). Въ умственный сферѣ обладаетъ хорошей памятью, логичнымъ умомъ, но особаго творчества или оригинальности



въ своихъ работахъ не обнаруживаетъ. Умъ реальный интересъ направленъ на внѣшній міръ, ежедневную жизнь (сочиненіе), и это находится, по всей вѣроятности, въ связи со слабо развитымъ отвлеченнымъ мышленіемъ.

Лена. Блѣдный, малокровный, тихій, малоподвижный, слабо одаренный ребенокъ, очень слабый физически, съ плохо координированными движеніями; малѣйшая неуда-

ча вызываетъ слезы, но свои внутреннія переживанія скрываетъ. Воля слабо развита и не имѣетъ руководящей роли ни въ мышленіи, ни въ дѣйствіяхъ. Въ умственной сферѣ прежде всего надо отмѣтить очень плохую память; воспріятія, наблюдательность по отношенію къ внѣшнему міру также оставляютъ желать лучшаго. Несмотря на это, мыслительная дѣятельность сравнительно недурна;



дѣвочка хорошо разбирается въ тонкихъ оттѣнкахъ людскихъ отношеній, хорошо осмысливаетъ сложныя явленія жизни (разборъ разсказа); способна къ творчеству, хотя располагаетъ лишь очень небольшимъ запасомъ образовъ, что находится, по всей вѣроятности, въ связи со слабой памятью и ненаблюдательностью. Въ общемъ—ребенокъ слабо-одаренный, угубленный въ самого себя.

Илюша. Живой, очень подвижный, ловкій, сильный мальчикъ, съ богатымъ живымъ воображеніемъ, обнаруживающимся какъ въ яркости и образности языка, такъ и въ оригинальности фабулы придуманнаго разсказа и въ рисункѣ; мальчикъ очень наблюдателенъ, воспріятія обильныя и точныя. Запоминаетъ онъ не очень легко, но хорошо сохраняетъ въ памяти усвоенное. Какъ и можно было ожидать, при живой и яркой фантазіи отвлеченное мышленіе дается ему нѣсколько труднѣе. Живая дѣйствительность захватываетъ и привлекаетъ его болѣе, чѣмъ отвлеченное логическое мышленіе, въ которомъ ему недостаетъ послѣдовательности и систематичности. Вниманіе также легко отвлекается внѣшними впечатлѣніями. Чувства живыя и сильныя, бурно проявляющіяся во внѣ.

А. Лазурскій.

Л. Философова.

Методическое самообразование учителя.

Обычно методики разного рода предметов не ставят вопроса, что такое методъ вообще въ своемъ логически точномъ опредѣленіи. Авторы методическихъ трудовъ орудуя этимъ понятіемъ, какъ вполне извѣстнымъ. А между тѣмъ точное опредѣленіе метода очень важно для выработки принципіальнаго отношенія къ значенію его для педагогическаго дѣла и пониманія его сути. Очень точное и ясное опредѣленіе метода даетъ проф. Ал. Введенскій: «Подъ методомъ или приѣмомъ подразумѣваютъ способъ употребленія какого-либо матеріала и какой-либо дѣятельности, приуроченной къ достиженію опредѣленной цѣли. Напримѣръ, методъ преподаванія есть способъ употребленія преподаваемаго матеріала и дѣятельности преподавателя, приспособленный къ тому, чтобы ученики возможно быстро и съ наилучшими результатами для цѣлей преподаванія усваивали преподаваемый матеріалъ» ¹⁾.

Уже изъ самаго опредѣленія видно, что методъ въ педагогическомъ дѣлѣ есть явленіе очень сложное. Въ немъ мыслится матеріалъ, т.-е. особый предметъ преподаванія, ученикъ, который при помощи метода долженъ усвоить этотъ матеріалъ, учитель, носитель метода, цѣли педагогической работы, т.-е. воспитательные и образовательные идеалы, и,

¹⁾ А. Введенскій. Логика, какъ часть теоріи познанія. 2 изд. Петр. 113 стр.

наконецъ, самое дѣйствіе, «употребленіе какой-либо дѣятельности» учителя, въ которой осуществляется методъ.

Однако отношеніе къ методикѣ вообще встрѣчается самое противоположное. Когда говорятъ о подготовкѣ учителей и учительницъ, то указываютъ на необходимость методическаго образованія для будущихъ педагоговъ. Когда же съ этими методиками приходишь къ будущимъ учителямъ и учительницамъ, то обыкновенно приходится употреблять порядочно усилій на то, чтобы доказать, что это для нихъ необходимо, а потомъ и не такъ уже скучно. Съ послѣднимъ особенно приходится бороться. Въ обыкновенномъ словоупотребленіи «методичность» звучитъ какъ-то тускло. Методичность—это значитъ что-то очень правильное, точное, безъ всякаго уклоненія и вправо и влево, что-то однообразное, а главное сухое, безъ всякаго проблеска одушевленія, радости творчества и оригинальности. Методичность работы—это непрерывное паденіе капель воды, которое способно продолбить камень, но въ то же время и можетъ наводить скуку, притупить воспримчивость къ впечатлѣніямъ и погрузить мысль или въ сонъ, или заставить ее унести въ царство воспоминаній, а иногда и необузданной мечты. И такое отношеніе къ методикѣ можно встрѣтить не только у гимназистокъ, но и въ учительскихъ семинаріяхъ и институтахъ и даже на педагогическихъ курсахъ для народныхъ учителей и учительницъ. Лекторы по методикамъ обычно въ глазахъ курсистовъ стоятъ ступеню пониже, чѣмъ лекторы по общимъ предметамъ.

Но не только въ обычномъ пониманіи методика не пользуется уваженіемъ. Противъ нея ведется походъ и на принципіальной почвѣ. Указывается прежде всего на развращающее вліяніе на умственную сферу ребенка строго методическаго преподаванія.

Методика есть равнозначающее такихъ понятій, какъ конспектъ, планъ, катехизація, ступень,—однимъ словомъ всего того, при помощи чего учебный матеріалъ препода-

носятся учащимся въ опредѣленныхъ дозахъ, въ разжеванномъ видѣ и благодаря чему онъ становится совершенно неинтереснымъ, теряетъ запахъ свѣжести, конкретности и жизненной примѣнимости и получаетъ налетъ скучной ненужности. Методика не оставляетъ ни одного явленія цѣлымъ и нетронутымъ. Она постоянно производитъ анализы и синтезы, раздираетъ живыя ткани самыхъ разнообразныхъ предметовъ и явленій живой и мертвой природы, явленій языка и созданій научнаго, художественнаго и практическаго генія человѣчества. Пламенная писательница холоднаго сѣвера, шведка Эленъ Кей, преподаваніе въ школахъ прямо называетъ «убійствомъ души». Во имя своей горячей вѣры въ силу и способность индивидуальной личности къ саморазвитію она заявляетъ, что годы школьнаго ученія — «погубленное даромъ время». «Школѣ нашего времени удалось вѣчто такое, что невозможно съ точки зрѣнія законовъ природы: уничтоженіе прежде существовавшей матеріи. Стремленіе къ знанію, самостоятельность и даръ наблюдательности, который дѣти приносятъ съ собой въ міръ, обязательно пропадаютъ по окончаніи школьныхъ лѣтъ, не превращаясь въ знаніе или въ интересъ». По ея мнѣнію, школа не имѣетъ ни другой обязанности, ни другого права, какъ дать каждой личности возможно больше развитія и счастья. Поэтому всякое размѣренное по предписаніямъ и указаніямъ воздѣйствіе на ученика должно быть устранено. Такимъ образомъ отрицается педагогическая цѣнность методическаго преподаванія.

Есть другой пунктъ нападенія на методику — это, именно, невозможность найти и опредѣлить наилучшій методъ преподаванія. Л. Н. Толстой тоже подвергаетъ ѣдкой критикѣ разныя формы методическаго преподаванія. По его мнѣнію, «школа учреждается не такъ, чтобы дѣтямъ было удобно учиться, но такъ, чтобы учителямъ было удобно учить». А въ результатѣ этого получается особое школьное состояніе души у ребенка, которое «состоитъ въ томъ,

что всё высшія способности—воображеніе, творчество, соображеніе—уступают мѣсто какимъ-то другимъ полуживотнымъ способностямъ произносить звуки независимо отъ воображенія, считать числа сряду 1, 2, 3, 4, 5, воспринимать слова, не допуская воображенію подставлять подъ нихъ какіе-либо образы,—однимъ словомъ, способность подавлять въ себѣ всё высшія способности для развитія только тѣхъ, которыя совпадаютъ со школьнымъ состояніемъ—страхъ, напряженіе памяти и вниманія. И такъ какъ педагогики, какъ науки, не существуетъ, то школа должна представлять «постоянную педагогическую лабораторію», гдѣ набирается педагогическій опытъ, критеріумомъ котораго является свобода. На основаніи этого критеріума Толстой приходитъ къ выводу, «что нѣтъ ни одной методы дурной, ни одной хорошей, что недостатокъ методы состоитъ только въ исключительномъ слѣдованіи одной методѣ, а лучшая метода есть отсутствіе всякой методы, но знаніе и употребленіе всѣхъ методъ и изобрѣтеніе новыхъ по мѣрѣ встрѣчающихся трудностей. Однимъ словомъ, «наилучшая метода была бы та, которая отвѣчала бы на всё возможные затрудненія, встрѣчаемые ученикомъ, т.-е. не метода, а искусство и талантъ», и вопросъ—«какъ учить? какой наилучшій методъ?»—есть вопросъ о томъ, какое отношеніе между учащимъ и учащимся будетъ наилучшее». Таковымъ отношеніемъ, по мнѣнію Толстого, является непринужденность и естественность, которыя помогаютъ учителю питать интересъ ученика къ предмету.

Всѣ реформаторы воспитанія и образованія въ духѣ «свободнаго воспитанія» только примѣняютъ всё эти идеи, высказанныя Толстымъ, часто затемняя ихъ ясность и опредѣленность.

Но если современные реформаторы педагогики, провозглашая главной цѣлью работы учителя развитіе индивидуальности ребенка и пробужденіе его творчества, скептически относятся къ значенію даже научной мето-

дики и дидактики, то многіе авторитеты педагогики прошлаго, идеи которыхъ часто только начинаютъ находить настоящее осуществленіе теперь, напротивъ, высказывали горячую вѣру въ силу правильнаго метода преподаванія. Особенно она проявилась послѣ работъ Фрэнсиса Бэкона (1561—1626), въ которыхъ онъ провозгласилъ принципъ индукціи главнымъ методомъ научнаго познанія міра. Одинъ изъ первыхъ интерпретаторовъ-педагоговъ Бэкона Вольфгангъ Ратке уже опредѣленно заявлялъ въ своемъ посланіи къ сейму, засѣдавшему во Франкфуртѣ въ 1612 году, о томъ, что необходимо ввести въ школы его методъ, съ помощью котораго можно научить латинскому, греческому и еврейскому языкамъ болѣе основательно и въ гораздо болѣе краткое время, чѣмъ то, которое посвящалось до сихъ поръ изученію одного языка¹⁾.

Амосъ Коменскій уже въ самомъ заглавіи «Великой Дидактики» заявляетъ, что въ ней излагается «всеобщее искусство всѣхъ учить всему»..., «что нужно для настоящей и будущей жизни, сокращенно, пріятно, основательно». Главы XVI—XXIV «Великой Дидактики» посвящены разсмотрѣнію свойствъ этого универсальнаго метода. Коменскій вѣритъ, что по его методу всѣ учителя будутъ учить хорошо, потому что каждый не столько будетъ извлекать изъ своего собственнаго ума матеріалъ и способъ обученія, а скорѣе будетъ то по каплямъ, то цѣлыми струями вливать въ умы юношей готовое образованіе, и притомъ готовыми и данными ему въ руки средствами.

Такую же вѣру питалъ въ силу правильнаго метода преподаванія и Песталоцци. Въ дѣлѣ развитія умственныхъ способностей дѣтей методъ «является въ сущности маховымъ колесомъ, которое стоитъ только пустить, чтобы потомъ оно двигалось уже самостоятельно». И таковое маховое колесо можно вертѣть кому угодно—учителю плохому и хорошему и даже простой крестьянкѣ, какъ это

¹⁾ Монро. Ист. пед., II т., стр. 113.

Песталоцци и представилъ въ своей повѣсти «Какъ Гертруда учить своихъ дѣтей».

Въ настоящее время особенно цѣнить значеніе правильнаго метода, съ одной стороны, послѣдователи Гербарта, который указывалъ строго опредѣленный путь для образованія представленій учащихся, а съ другой—сторонники экспериментальной педагогики. Изъ первыхъ Циллеръ строго опредѣляетъ рядъ моментовъ урока, чрезъ которые должно пройти преподаваніе какого угодно предмета, если оно желаетъ быть плодотворнымъ для образованія представленій учащихся и для выработки ихъ нравственнаго характера, именно: подготовленіе, представленіе, ассоціація, и система методъ или приложеніе¹⁾. Въ этомъ же направленіи съ нѣкоторыми видоизмѣненіями работаетъ проф. Рейнъ, провѣряя примѣнимость своихъ теорій въ практической школѣ при педагогическомъ семинаріи іенскаго университета.

Экспериментальная педагогика, научно изслѣдуя сущность образовательнаго процесса и свойства дѣтской психики, въ которой совершается этотъ процессъ, подыскивая въ то же время настоящій составъ общеобразовательнаго курса и указывая наиболѣе благопріятныя условія школьной обстановки для дѣтской работы, несомнѣнно имѣетъ своею задачею дать въ руки учителя болѣе вѣрный и наиболѣе плодотворный методъ школьной работы, потому что въ противномъ случаѣ она едва ли могла бы оправдать свое право на вниманіе и даже самое существованіе.

Педагогическая сознательность безусловно требуетъ отъ cadaго преподавателя самостоятельной проработки этого вопроса и соединенныхъ съ нимъ педагогическихъ проблемъ. Сама классная работа постоянно наталкиваетъ на эти вопросы и требуетъ того или другаго рѣшенія ихъ.

¹⁾ Монро. Ист. педагогики, II т., стр. 263.

Пробнымъ камнемъ примѣнимости различныхъ методовъ съ одной стороны и педагогической талантливости учителя съ другой служатъ по большей части тѣ моменты урока, когда появляется заминка въ работѣ учениковъ, когда свободное и легкое теченіе урока вдругъ становится неровнымъ и обнаруживаетъ неожиданно подводные камни, которые приводятъ въ ужасъ кормчаго и о которые часто разбивается счастливо начатое плаваніе. И въ классной работѣ создается впечатлѣніе, что въ этихъ затрудненіяхъ спасаетъ совсѣмъ не методика, а что-то другое, именуемое часто педагогическимъ тактомъ, талантомъ или просто находчивостью. Иногда же, если внимательно приглядѣться къ этой находчивости, легко замѣтить, что въ ней дѣйствуетъ не что иное, какъ методическая дисциплинированность мысли самого преподавателя, которая подсказываетъ ему, что создавшееся препятствіе можно одолѣть, только подстроивши къ нему другой подходъ, иногда просто и повторный. Правда, и здѣсь субъективная увѣренность преподавателя хочетъ сказать, что побѣдителемъ является личность, а слѣдовательно, и талантливость, хотя часто при этомъ упускается изъ вниманія, что затрудненіе преодолевалось не первымъ попавшимся способомъ.

Въ виду такого положенія необходимо теоретически каждому преподавателю обсудить вопросъ о значеніи метода и его субъективныхъ и объективныхъ основаніяхъ.

Что методъ необходимъ въ педагогической работѣ, это едва ли подлежитъ сомнѣнію. Вѣдь и сами противники детальнаго методикъ, выставляя на первое мѣсто творчество учителя, въ существѣ дѣла выявляютъ свой довольно опредѣленный методъ работы. Подходъ къ извѣстнаго рода работамъ, зародившійся на первый взглядъ интуитивно, помимо внимательнаго обдумыванія, а по большей части являющійся безотчетной реминисценціей раньше читаннаго, вполнѣ ими осознается и становится опредѣленнымъ объективнымъ методомъ классной работы. Что-

бы убѣдиться въ этомъ, слѣдуетъ вчитаться въ статьи и книги такого убѣжденнаго проповѣдника творчества въ преподаваніи, какъ Шарельманъ. Для примѣра можно взять его статьи о постановкѣ рисованія. По его словамъ онъ случайно попалъ на свой способъ рисованія, который состоитъ въ томъ, что дѣти начинаютъ рисовать сложные предметы изъ окружающей ихъ обстановки, постоянно провѣряя свои рисунки своими же собственными наблюденіями. Но теперь этотъ способъ объявляется имъ, какъ постоянный его методъ, который можетъ дать прекрасные результаты не только въ рукахъ самого Шарельмана, но и въ рукахъ всякаго другого учителя и преимущественно въ рукахъ неумѣющаго рисовать. Слѣдовательно, зародившееся случайно переходитъ въ объективно цѣнное, употребленіе чего приводитъ къ опредѣленнымъ результатамъ.

Равнымъ образомъ и у Толстого мы находимъ вѣру въ опредѣленный наилучшій способъ или методъ обученія тѣмъ или другимъ навыкамъ образованія. Для примѣра можно остановиться на его мысляхъ объ обученіи сочиненіямъ. Какъ гениальный художникъ, онъ конечно по своимъ переживаніямъ зналъ, что значитъ писать сочиненія, и какъ важны въ данномъ случаѣ работа художественнаго воображенія и наличность пережитаго лично матеріала. И при столкновеніи съ этимъ вопросомъ въ своей педагогической практикѣ онъ неизбежно долженъ былъ придти къ своему способу заставлять ребятъ писать сочиненія. Единичный случай поразившаго его творчества ребятъ онъ возводитъ въ основаніе принципа созданія въ дѣтяхъ опредѣленнаго навыка. Произведенія Оедьки и Семки, которыя дали Толстому такое высокое наслажденіе и на основаніи которыхъ онъ даже высказываетъ парадоксально звучащее утвержденіе, что маленькіе крестьянскіе мальчики проявили такую силу художественнаго творчества, до которой едва ли поднимался Гёте,—эти произведенія онъ выставляетъ образцомъ дѣтскаго твор-

чества и способъ ихъ созданія и писанія самымъ лучшимъ методомъ обученія письму сочиненій. Слѣдовательно, и здѣсь созданное помимо методикъ, но вытекающее изъ существа дѣла само становится объективнымъ методомъ, употребленіе котораго должно давать отличные результаты.

Но еще больше выясняется необходимость правильнаго метода въ преподаваніи, если принять во вниманіе, что большая часть образовательнаго процесса имѣетъ въ виду работу мысли. И современный протестъ противъ интеллектуалистическаго образованія ни въ коемъ случаѣ не можетъ быть понимаемъ, какъ возстаніе на воспитаніе мысли,—онъ только указываетъ на необходимость привлеченія эмоціональнаго фактора къ воспитанію интеллекта въ учащемся, каковая для уясненія, закрѣпленія своихъ процессовъ должна къ тому же выразиться въ волевомъ напряженіи и дѣйствіяхъ самаго разнообразнаго рода, начиная простыми словами и кончая драматизаціей изучаемаго и ручнымъ трудомъ. И если современное научное движеніе во всѣхъ областяхъ главное вниманіе обращаетъ на выработку правильныхъ методовъ научнаго наблюденія и эксперимента, то такое же стремленіе необходимо должно обнаружиться и въ педагогическомъ дѣлѣ. Правда, методику преподаванія должно отличать отъ методологіи науки, потому что первая говоритъ о преподаваніи науки, другая же о логикѣ ея, т.-е. о способѣ доказательствъ и изслѣдованія истинъ той или другой науки¹⁾, но тѣмъ не менѣе знаніе правилъ, нормъ научнаго мышленія, иными словами—метода, необходимо каждому сознательному педагогу, потому что они указываютъ ему пути умственнаго воспитанія учащихся.

Указать разницу между научнымъ и педагогическимъ методомъ дѣлаетъ попытку и проф. Каптеревъ въ своихъ «Дидактическихъ очеркахъ», хотя нужно сказать, что эти указанія на различія скорѣе приводятъ къ сознанію вну-

¹⁾ Проф. А. Введенскій. Цит. соч., стр. 122.

тренняго единства между тѣмъ и другимъ. Онъ такъ рассуждаетъ. Научный методъ можетъ проявляться въ двухъ формахъ: какъ методъ изслѣдованія или открытія истинъ, еще неизвѣстныхъ, и какъ методъ изложенія истинъ, уже добытыхъ первымъ способомъ. Разница по цѣли между ними ясна, но суть процесса одна и та же, потому что усвоить научную истину легче всего тѣмъ путемъ, которымъ она открыта, при этомъ нужно помнить, что «излагать и усвоить знаніе значитъ мыслить, а мышленіе по существу едино». При изложеніи науки, по мнѣнію Каптерева, полезно касаться и тѣхъ ошибокъ изслѣдователя, которыя дѣлалъ онъ въ своихъ исканіяхъ, прежде чѣмъ напалъ на прямой путь къ искомой истинѣ. При такомъ изложеніи научная истина становится гораздо понятнѣе и яснѣе и усвоить ее правильно и основательно гораздо легче въ сравненіи съ тѣмъ, если бы она была изложена просто догматически. Педагогическій же методъ есть по преимуществу методъ изложенія, а не изслѣдованія и отличается онъ отъ научнаго изложенія двумя чертами: элементарностью и вопросоотвѣтной формой. Чисто научное изложеніе есть непременно изложеніе систематически отвлеченное. Оно начинается съ выясненія общихъ понятій науки, ея задачъ, метода и круга явленій, подлежащаго ея вѣдѣнію и изученію. Педагогическое изложеніе идетъ обратнымъ путемъ отъ изложенія частныхъ фактовъ къ обобщеніямъ и формуламъ. Кромѣ этого внутренняго различія, научное и педагогическое изложеніе отличаются и съ внѣшней стороны. Научное изложеніе въ цѣляхъ стройности ведется непрерывно, а педагогическое необходимо должно прерываться вопросами излагающаго къ слушателямъ съ цѣлью узнать, насколько они поняли излагаемое. Далѣе. Основа научнаго изложенія—это интересъ самой науки, педагогическое же изложеніе присоединяетъ къ этому непременно и интересъ слушателей. Въ виду этого оно должно помнить о двухъ основаніяхъ—научной доброкачественности излагаемаго и со-

отвѣтствія его умственному развитію слушателей. Каптеревъ указываетъ различіе вообще между наукой и учебнымъ предметомъ. Оно состоитъ въ слѣдующемъ: наука касается въ своемъ изложеніи и спорныхъ вопросовъ, учебный предметъ состоитъ только изъ признаннаго; наука не дѣлаетъ различія между сложными вопросами и болѣе легкими, учебный предметъ имѣетъ дѣло только съ доступнымъ умственному развитію учащихся; наука излагаетъ свой матеріалъ полностью—главное и второстепенное, учебный предметъ только существенное, при этомъ источники науки и методы изслѣдованія въ учебномъ предметѣ могутъ быть затронуты только въ старшихъ классахъ, а въ наукѣ они обязательно излагаются полностью и основательно. Но всѣ эти различія, какъ справедливо замѣчаетъ самъ Каптеревъ, больше указываютъ на одинаковость по существу между наукой и учебнымъ предметомъ, чѣмъ на ихъ разнородность. Въ самомъ дѣлѣ трудно опредѣленно сказать, когда кончается строго научное изложеніе и начинается педагогическое использование науки. Грань передвигается то въ одну, то въ другую сторону, и только крайнія формы могутъ рѣзко обнаружить различіе. И поэтому, намъ думается, очень основательно предупрежденіе проф. Каптерева касательно легкаго отношенія къ различію науки и учебнаго предмета, потому что въ погонѣ за интересомъ изложенія и преподаванія часто позабываютъ о научной цѣнности и доброкачественности преподаваемого. Учебный предметъ есть та же наука, только съ опущеніемъ нѣкоторыхъ вопросовъ и сторонъ ¹⁾.

Гораздо опредѣленнѣе къ этому вопросу относится проф. Дьюи въ своей книгѣ «Психологія и педагогика мышленія». Въ предисловіи къ своему труду онъ указываетъ на необходимость найти объединяющій принципъ

¹⁾ Проф. Каптеревъ. Дидактическіе очерки. Глава о педагогическомъ методѣ.

и общее направленіе въ педагогическомъ дѣлѣ, особенно это важно сдѣлать, съ одной стороны, въ виду многопредметности школы, а съ другой—сознанія необходимости имѣть дѣло съ индивидуальностью каждаго ученика, а не только съ ихъ массой. Такой основной и объединяющій факторъ находится въ признаніи конечной цѣлью педагогическаго процесса такой постановки ума, такой привычки мышленія, которыя мы называемъ научными. Дьюи выражаетъ убѣжденіе, «что прирожденное и неиспорченное состояніе дѣтства, отличающееся горячей любознательностью, богатымъ воображеніемъ и любовью къ опытнымъ изслѣдованіямъ, находится близко, очень близко къ состоянію научнаго мышленія» (предисловіе). Цѣнность этого мышленія Дьюи видитъ въ слѣдующемъ: 1) мыслящее существо можетъ дѣйствовать на основаніи отсутствующаго и будущаго; 2) путемъ мысли человекъ развивается и вырабатываетъ искусственные знаки, напоминающіе ему заранѣе о послѣдствіяхъ и о средствахъ помочь и избѣжать ихъ, и 3) мысль сообщаетъ физическимъ явленіямъ и объектамъ совершенно иной образъ и цѣну, чѣмъ какіе они представляютъ для существа немыслящаго. Мыслящее существо не ограничиваетъ своего понятія о вещахъ только тѣмъ, что дается внѣшними чувствами при воспріятіи предметовъ, а постоянно привноситъ изъ своего мыслительнаго опыта въ это воспріятіе. Но процессъ мысли можетъ идти правильно или неправильно, поэтому онъ нуждается въ охраненіи и воспитаніи. Чѣмъ больше значеніе мышленія въ жизни, тѣмъ больше вреда отъ того, что оно совершается неправильно и плохо. Если сила мысли освобождаетъ насъ отъ рабскаго подчиненія инстинкту, аппетиту и рутинѣ, то она въ то же время и даетъ случаи и возможность заблужденій и ошибокъ ¹⁾. Поэтому дѣло педагога—«воспитывать глубоко заложенные и дѣйствительные навыки отличать проверенные

¹⁾ Дьюи. „Псих. и педагог. мышленія“, стр. 18.

взгляды отъ простыхъ утвержденій, предположеній и мнѣній; развивать горячее, искреннее и открытое расположеніе къ дѣйствительно обоснованнымъ заключеніямъ и вкоренить въ навыки индивидуальной работы методы изслѣдованія и разсужденія, соотвѣтствующіе разнообразнымъ возникающимъ проблемамъ. Не важно, сколько данный индивидуумъ знаетъ по наслышкѣ и наученію; если у него нѣтъ такого рода пріемовъ и навыковъ, онъ умственно не воспитанъ» ¹⁾.

Такимъ образомъ изъ этихъ словъ видно, что Дьюи является сторонникомъ методическаго воспитанія мысли учащихся. Но противъ такого воспитанія, по его мнѣнію, возстаютъ двѣ, въ своемъ существѣ разныя, школы воспитанія. Для одной школы девизомъ воспитателя являются свобода, самоопредѣленіе, индивидуальность, самопроизвольность, игра, интересъ, естественное. Эта школа мало придаетъ значенія систематическимъ занятіямъ предметами и, въ своемъ увлеченіи индивидуальностью учениковъ и ихъ дѣятельностью, понимаетъ методъ, какъ нѣчто состоящее изъ различныхъ средствъ для поощренія и пробужденія, въ естественномъ порядкѣ развитія, прирожденныхъ свойствъ индивидуумовъ.

Другая школа хотя и цѣнитъ значеніе логическаго мышленія и дисциплинированнаго ума, но считаетъ прирожденные склонности индивидуумовъ враждебными для такого развитія. Она вѣритъ въ предметы преподаванія, опредѣленные и классифицированныя. Здѣсь уже методъ понимается, какъ средства, при помощи которыхъ опредѣленные характеристики могутъ быть внесены въ умъ, по природѣ своей враждебный и сопротивляющійся. Отсюда девизы этой школы: дисциплина, принужденіе, волевое или сознательное усиліе, необходимость урочной работы и т. п. Основаніемъ всего строя ея служитъ положеніе: «умъ становится логическимъ и дисциплинированнымъ,

¹⁾ Ibid., стр. 25.

только научаясь примѣняться къ внѣшнимъ предметамъ преподаванія» ¹⁾).

Самъ Дьюи противорѣчіе двухъ этихъ школъ примиряетъ такъ. «Всякій учитель, слѣдящій за способами мышленія, отъ природы проявляющимися въ опытѣ нормальнаго ребенка, безъ труда увидитъ, что истинной проблемой интеллектуальнаго воспитанія является превращеніе природныхъ способностей въ опытные, провѣренныя способности,—превращеніе болѣе или менѣе случайнаго любопытства и отрывочныхъ представленій въ состояніе бдительнаго, осторожнаго и глубокаго изслѣдованія. Онъ увидитъ, что психологическое и логическое не противоположны другъ другу, но связаны какъ болѣе ранняя ступень и болѣе поздняя одного постояннаго процесса нормальнаго роста ²⁾).

Такой учитель, конечно, безъ затрудненія избѣжитъ отождествленія логическаго, научнаго дисциплинированія мысли съ усвоеніемъ готовой обработки матеріала.

Итакъ, между научнымъ и педагогическимъ методомъ устанавливается полное родство, и различіе между ними заключается не столько въ качествѣ, сколько, если такъ можно выразиться, въ количествѣ. Что же касается особенностей педагогическаго изложенія, то онѣ, опять повторяю, могутъ быть очень разнообразны, и во всякомъ случаѣ трудно опредѣлить ту границу, которая раздѣляетъ науку и педагогическое ея использование, потому что ученый часто заботится о томъ, чтобы труды его были удобопонимаемы не только для специалистовъ, но и вообще для образованныхъ людей.

Но, признавши необходимость метода, притомъ научно-образнаго, въ педагогическомъ воздѣйствіи на учащихся, мы дѣлаемъ еще только первый шагъ, правда почти главнѣйшій,

¹⁾ Ibid. стр. 51. ²⁾ стр. 55.

къ выясненію позиціи учителя въ педагогическомъ дѣлѣ, потому что школьное дѣло очень сложно. Въ этомъ дѣлѣ вступаютъ въ соотношеніе нѣсколько силъ: двѣ живыя—ученикъ и учитель и двѣ мертвыя—предметъ преподаванія и школьная организація, т.-е. опредѣленный порядокъ распредѣленія занятій, классовъ, совмѣстное или раздѣльное обученіе половъ и т. п., а сверхъ сего во всѣ поры въ школу проникаетъ общественность со своими господствующими въ данный моментъ настроеніями, воззрѣніями, интересами, устремленіями и пр.

Въ реальномъ осуществленіи, въ дѣйствіи эти силы почти никогда не находятся въ гармоніи, чаще онѣ враждуютъ или же одна изъ нихъ главенствуетъ надъ другими. Благодаря разному роду соотношеній этихъ силъ, и получаютъ различныя типы школъ. Господство того или другого изъ нихъ, или скорѣе торжество принципіальныхъ началъ, которыя связаны съ этими типами школъ, конечно, объясняется отображеніемъ въ нихъ той культурной среды, того общественнаго настроенія и тѣхъ общественныхъ силъ, которыя питаютъ эти настроенія и создаютъ ихъ, т.-е. социальнаго устройства, формъ политической и экономической жизни, среди которыхъ эти школы существуютъ. Но опредѣленная физіономія школы все-таки прежде всего объясняется и создается этими силами. Возьмемъ, на примѣръ, дѣленіе школъ на реальныя и классическія. Несомнѣнно, здѣсь господствуютъ предметы. Они опредѣляютъ характеръ педагогическаго воздѣйствія на подрастающее поколѣніе.

Напротивъ, въ свободной школѣ хозяиномъ положенія является ребенокъ. Онъ опредѣляетъ кругъ предметовъ преподаванія, распорядокъ занятій, самъ водворяетъ дисциплину и, какъ хотѣлъ того Толстой, яснополянская школа котораго является наиболѣе яркимъ образцомъ такой школы, даже и методы преподаванія. Если же мы остановимъ свое вниманіе на древней и средневѣковой школѣ, то увидимъ, что тамъ господствовалъ авторитетъ

учителя. Его трактованіе предмета было непререкаемой истиной. Логика Аристотеля, Богословіе Августина, Ансельма изучались, какъ нѣчто совершеннѣйшее. Авторитетъ этихъ учителей не могъ подвергаться сомнѣнію.

Каждый изъ начинающихъ, становясь въ ряды преподавателей, обыкновенно сразу попадаетъ въ опредѣленные рамки, т.-е. въ школу опредѣленнаго типа, опредѣленныхъ традицій, а иногда по своему характеру, воспитанію, образованію принимаетъ все это какъ должное, которое не подлежитъ ни видоизмѣненію, ни улучшенію. Но педагогическая сознательность не можетъ и не должна этимъ ограничиваться. Педагогъ нравственно обязанъ оцѣнить, разобраться въ этихъ условіяхъ своей работы и стать или дѣятельнымъ проводникомъ сложившагося типа школы или долженъ начать вливать новую струю въ свое дѣло, потому что ни одинъ типъ школы, какъ бы онъ ни былъ крѣпокъ и опредѣленъ, не можетъ не эволюционировать въ зависимости отъ развитія, видоизмѣненія той среды, стремленія къ просвѣщенію которой онъ старается удовлетворить.

При попыткѣ такого педагогическаго самоопредѣленія очень важно найти отправной пунктъ своихъ исканій и провѣрки ранѣе пріобрѣтеннаго. При опредѣленіи раціональной подготовки преподавателя къ его дѣлу обыкновенно указываютъ, во-первыхъ, на необходимость самаго глубокаго выясненія и тщательной выработки педагогическаго міросозерцанія, т.-е. яснаго представленія тѣхъ воспитательныхъ идеаловъ, во имя которыхъ онъ собирается работать; во-вторыхъ, на важность знакомства съ психологіей общей и психологіей ребенка, впрочемъ отъ преувеличеннаго представленія значенія этого знанія стараются оградить такіе психологическіе мыслители, какъ Джемсъ, Мюнстербергъ, А. Введенскій и Челпановъ; въ-третьихъ, на знаніе предмета преподаванія и, наконецъ, на методическую освѣдомленность. Но какъ бы тщательно ни была произведена подготовка преподавателя, она еще

всего вопроса не разрѣшаетъ. Она остается только подготовкой, а настоящее педагогическое образованіе, или, вѣрнѣе, самообразованіе, должно идти, да оно и идетъ, хотя въ разныхъ степеняхъ, въ самомъ дѣлѣ, въ самой педагогической работѣ.

При подготовкѣ къ педагогической дѣятельности, намъ кажется, самымъ главнымъ является выработка педагогическаго міровоззрѣнія и основательное знакомство съ педагогическими идеалами, потому что это знаніе можетъ спасти отъ рутинности работы и отъ слишкомъ довѣрчиваго отношенія къ тому типу школы, тѣмъ традиціямъ, въ которыхъ воспитывались мы сами педагоги и которыя часто безсознательно отражаются въ нашей дѣятельности.

Но при педагогическомъ самообразованіи, которое должно играть такую огромную роль въ самочувствіи учителя, потому что оно по преимуществу способно спасти душу учителя отъ увяданія и уничтожить въ ней страхъ передъ впечатлѣніемъ нудности и скуки отъ повторенія будто бы одного и того же на урокахъ изъ года въ годъ, что пугаетъ даже людей, взявшихся за педагогическое дѣло какъ будто бы и по призванію,—это самообразованіе, по моему мнѣнію и пожалуй самочувствію, должно брать отправнымъ пунктомъ нѣчто другое. Онъ находится въ классной работѣ и ея «маховомъ колесѣ» — методѣ.

Раньше было указано, что въ педагогическомъ дѣлѣ сталкиваются слѣдующія силы: ученикъ, учитель, предметъ, школьная организація, а придаетъ разумную окраску взаимоотношеніямъ этихъ силъ общественность. Но сталкиваются эти силы, главнымъ образомъ, въ одномъ мѣстѣ; мѣсто это—классъ. Сколько бы мы не говорили о великомъ значеніи индивидуальности ученика, мы никогда не должны позабывать, что обученіе групповое было, есть и будетъ господствующей внѣшней формой обученія, да оно должно быть таковымъ и по существу, потому что социальность, солидарность все-таки есть главная основа,

цѣль и завѣтъ человѣческой культуры. Поэтому классъ прежде всего есть сфера дѣятельности учителя. Въ маленькой ли комнаткѣ съ подслѣповатыми окнами деревенской наемной избушки, въ школѣ ли дворцѣ, залитой свѣтомъ, съ прекрасными гигиеническими партами, со стѣнами увѣшанными наглядными пособиями и художественными картинами, или подъ открытымъ небомъ, на зеленой муравѣ, въ тѣни деревь ведется урокъ, только здѣсь, главнымъ образомъ, учитель и ученики сталкиваются на предметѣ, которымъ должно овладѣть и изъ котораго нужно извлечь все цѣнное для умственного и нравственного роста учащагося, пожалуй, и самаго учащаго.

Здѣсь, иногда при свидѣтельствѣ только четырехъ стѣнъ, идеально должно идти становленіе дѣтскихъ и юношескихъ душъ. Въ классѣ же педагогъ можетъ переживать или свѣтлыя минуты вдохновенія, или тягостные моменты подавленности отъ сознанія своей безпомощности. И здѣсь же къ великому несчастію происходитъ калѣченіе душъ, слѣды котораго часто не въ состояніи исправить и всѣ другіе виды педагогическаго воздѣйствія.

Итакъ, классная работа—вотъ отправной пунктъ педагогическаго самообразованія на основѣ самонаблюденія и самоконтроля.

Забота о наиболѣе продуктивномъ использованіи класснаго времени будетъ служить постояннымъ побудительнымъ мотивомъ методическаго совершенствованія учителя. И эта методичность будетъ уже не просто знаніемъ большаго или меньшаго числа приѣмовъ и способовъ преподаванія, часто являющихся только ухищреніемъ на основѣ погони за новизной, а чѣмъ-то другимъ болѣе глубокимъ, основательнымъ и дѣйствительно цѣннымъ. При внимательномъ и добросовѣстномъ отношеніи педагога къ характеру и методу своей работы въ классѣ сразу же выяснится реальная нужда опредѣлить и уяснить свое настоящее credo. Это опредѣленіе будетъ вырастать изъ самаго дѣла и по обратному воздѣйствію будетъ придавать пе-

дагогической работѣ больше сознательности въ цѣляхъ, средствахъ и общемъ характерѣ ея.

Если присматриваться къ обыденной непосредственной классной работѣ учителей, то всегда можно замѣтить въ ней торжество опредѣленныхъ принциповъ, конечно, разной качественной добротности. Одинъ требуетъ отъ учениковъ знанія предмета въ томъ видѣ, какъ онъ изложенъ въ учебникѣ, впрочемъ весьма часто со своими личными вычерками и добавленіями. Другой пренебрежительно относится къ знанію учебника и цѣнитъ умѣнье разсуждать, цѣнитъ развитіе ученика, но развитымъ онъ признаетъ того ученика, который отвѣчаетъ уроки словами объясненій учителя и пишетъ работы въ духѣ его взглядовъ на предметъ. Третій всегда имѣетъ въ виду экзамены, ревизіи и поэтому старается искусно натаскать учениковъ, чтобы они безъ запинки отвѣчали на любимые вопросы экзаминатора. Педагоги подобныхъ типовъ, можетъ быть, часто искренно вѣрятъ въ правоту своихъ требованій, вѣрятъ въ воспитательное воздѣйствіе своего преподаванія на учащихся и часто могутъ похвалиться ощутительными результатами своей работы, но и у нихъ бываютъ неуспѣвающіе, и часто порядочное количество, и причина этого печальнаго явленія, по ихъ мнѣнію, или неспособность, или лѣнь, которую стоитъ наказать.

Но педагогическое сознаніе, поскольку оно опредѣляется въ современной педагогической литературѣ, все настойчивѣе указываетъ на необходимость появленія еще новаго типа учителя, для котораго ученикъ, его душа, его умъ, его творчество и работа, его духовное развитіе должны служить главнымъ основаніемъ его дѣятельности. Такъ какъ это развитіе совершается на опредѣленныхъ предметахъ и въ опредѣленныхъ школьныхъ условіяхъ и при содѣйствіи учителя, то, конечно, всѣ эти факторы воспитанія и образованія должны играть существенную роль

въ педагогическомъ процессѣ, но пропорція ихъ и взаимоотношеніе должны опредѣляться интересами нравственнаго, умственнаго и физическаго развитія ученика.

Противъ такого пониманія заданій педагогическаго дѣла можно выдвинуть такое соображеніе, что надъ всѣмъ—надъ школой, учителемъ и ученикомъ—должны господствовать социальность, государственность, общественность и тѣ культурныя цѣнности, знаніе которыхъ считается необходимымъ для всякаго члена коллектива, для того чтобы поддерживать жизнь его и осуществлять его задачи. Несомнѣнно, этотъ факторъ всегда, а въ такіе моменты, какъ современный, въ особенности, долженъ быть учитываемъ въ первую голову, потому что противоположный девизъ—господство индивидуальности—настоящее свое осуществленіе можетъ найти только въ социальности. Личность растетъ не только въ самоуглубленіи, но и въ самораскрытіи и стремленіи столкнуться съ другой индивидуальностью и воспользоваться ея содержаніемъ для новаго самоуглубленія и самоопредѣленія. Но и социальность выигрываетъ въ качествѣ и интенсивности, когда осуществляется личностями большого внутренняго содержанія, крѣпкаго характера, яснаго ума и глубокаго, отзывчиваго чувства.

Какъ бы педагогъ ни относился къ вопросу о приматѣ ученика въ педагогическомъ дѣлѣ, все же ему постоянно приходится сталкиваться въ процессѣ преподаванія съ особенностями психики учащихся. Теоретически давно уже извѣстно, что соотвѣтствіе учебнаго матеріала и его изложенія умственному развитію учащихся является однимъ изъ главнѣйшихъ дидактическихъ требованій, безъ соблюденія котораго обученіе не можетъ идти успѣшно, а въ новѣйшее время съ такой же настойчивостью говорятъ объ индивидуальности, но на практикѣ все это постоянно позабывается. Причины этого очень разнообразны: рѣже здѣсь встрѣчаются противоположные личные взгляды, чаще дѣйствуютъ инертность, своеобразныя традиціи и особенно

отсутствіе стремленія присматриваться къ своему дѣлу. И вѣрнѣйшимъ средствомъ заставить себя встряхнуться и вспомнить объ этихъ безспорныхъ принципахъ является наблюденіе за методической стороною своего преподаванія.

Въ своей заботѣ о наиболѣе удобныхъ для учащихся методахъ преподаванія, о дѣйствительно развивающемъ вліяніи усвоенія предмета учитель невольно вспомнить о всѣхъ условіяхъ, благопріятствующихъ продуктивности работы, и о всѣхъ терніяхъ, засоряющихъ и затѣняющихъ ростки свѣжей дѣтской мысли, пыливости и отзывчивости. При этомъ самоконтроль сразу же почувствуется необходимостью условія научнаго дисциплинированія мысли. Нормальное логическое мышленіе проходитъ извѣстнаго рода ступени. Оно начинается всегда съ нѣкотораго рода чувства затрудненія, которое потомъ опредѣляется, какъ ясная проблема. Критическая мысль стремится путемъ тщательнаго наблюденія установить природу этой проблемы, прежде чѣмъ приступить къ попыткамъ ея рѣшенія.

Наблюденіе порождаетъ идею разрѣшенія, гипотезу, которая, наконецъ, подвергается сама экспериментальной провѣркѣ, чтобы сдѣлаться окончательнымъ выводомъ. Поэтому «дисциплинированный умъ тотъ, который лучше схватываетъ степень наблюденія, формированія идей, разсужденія и экспериментальной провѣрки, требуемой въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ, и который лучше всего пользуется для будущаго мышленія ошибками, сдѣланными въ прошломъ. Важно, чтобы умъ былъ чувствительнымъ къ проблемамъ и умѣлымъ въ методахъ подхода и разрѣшенія» ¹⁾.

Въ своей заботѣ о методикѣ преподаванія учитель реально почувствуетъ необходимость не только помнить о путяхъ развитія мышленія, но и вообще всего душев-

¹⁾ Дьюи. Цит. соч., стр. 69.

наго механизма. Онъ невольно почувствуетъ, что душа есть нѣчто единое, и что слѣдовательно умственная дисциплина не должна пренебрегать эмоціональной стороною души и развитіемъ ея волевого устремленія, и что нормальный душевный процессъ долженъ осуществить три момента: воспріятіе, центральную переработку и выявленіе всего этого въ дѣйствіи самаго разнообразнаго рода, начиная съ произнесенія и записи нѣсколькихъ словъ и кончая ручнымъ трудомъ.

При тѣхъ же условіяхъ обнаружится дѣйствительная потребность въ постоянномъ расширеніи и углубленіи знанія преподавателемъ предмета, особенно въ пониманіи его истинной сути. Ясное представленіе и пониманіе сущности явленій языка и его высшаго проявленія—художественной литературы, пониманіе задачъ исторіи, природы числа и числовыхъ отношеній, принциповъ естественнаго развитія міра органическаго и неорганическаго и т. п. существенно отразится на глубинѣ воспитательнаго процесса и, будучи провѣрено въ методическомъ горнилѣ, само еще болѣе укрѣпится и уяснится.

Наблюдая надъ методикой своего преподаванія, учитель реально почувствуетъ и право своей личности, своей индивидуальности, даже своихъ симпатій и антипатій, потому что замѣтитъ, что иногда лучшимъ отправнымъ пунктомъ изслѣдованія, изученія является споръ, столкновение мнѣній. Здѣсь же онъ вспомнитъ и объ ученикѣ и правѣ его личности, ибо ему станетъ ясно, идетъ ли работа успѣшно или неуспѣшно, благодаря только его собственной личности и авторитету, при неумѣренномъ пользованіи которымъ часто стирается индивидуальность ученическаго характера и не пробуждается интереса, основаннаго на предметѣ и естественномъ стремленіи къ умственной дѣятельности, или же ходъ его классныхъ занятій зависитъ отъ другихъ причинъ.

Наконецъ, мнѣ думается, забота о методѣ поможетъ разрѣшить проклятую проблему классной дисциплины,

Истинная дисциплина есть дисциплина совмѣстной работы, или, другими словами, наличность въ рукахъ преподавателя такого метода, благодаря которому спорится дружная классная работа.

Итакъ, классная работа и ея «маховое колесо» — методъ — отправной пунктъ въ реальной попыткѣ учителя разобраться въ сложномъ узлѣ педагогическаго дѣла. Одной общеобязательной формы метода, конечно, не можетъ быть, потому что классная работа опредѣляется различнымъ соотношеніемъ встрѣчающихся въ педагогическомъ процессѣ силъ, но духъ его диктуется нормами естественнаго развитія правильного мышленія и интересами живой личности учащагося, или — что то же — интересами будущаго общества, потому что развитое умственно, отзывчивое эмоціонально и крѣпкое волею подрастающее поколѣніе — вѣрнѣйшій залогъ развитія и процвѣтанія общества, государства и всякаго вообще коллектива.

Въ настоящій моментъ начинаютъ говорить о реформѣ средней школы, о переустройствѣ ея организаціи, о предоставленіи большаго права педагогическимъ совѣтамъ, о разгрузкѣ предметнаго матеріала, о сокращеніи срока обученія и мн. др. И рано или поздно многое изъ всего этого войдетъ въ жизнь. Но это все мертвые факторы, это рамки, въ которыхъ будетъ совершаться педагогическое дѣйствіе, а живые дѣятели его — учитель и ученикъ — должны сами себя приготовить, главнымъ образомъ, конечно, учитель, а за ученика должна быть привлечена семья. Мѣхи то, можетъ быть, будутъ новые или по крайней мѣрѣ основательно перешиты, а вино-то можетъ оказаться старымъ. И всякій преподаватель, которому дорого дѣйствительно школьное обновленіе, долженъ поставить предъ собой вопросъ: хорошо ли я преподаю? хороша ли моя методика? т.-е. продуктивно ли идетъ моя работа въ классѣ? не является ли главнымъ занятіемъ моихъ учениковъ спрашиваніе у своего сосѣда, сколько минутъ осталось до звонка? и не служитъ ли мой урокъ

временемъ, на которомъ можно подготовиться къ уроку по другому предмету? Такая методическая самокритика, мнѣ думается, поможетъ выковать такое искусство преподаванія, которое будетъ давать учителю глубокое удовлетвореніе, правда не столько отъ творческаго подъема, сколько отъ сознанія исполненія дѣйствительно ощутимо полезнаго дѣла. Школьное возрожденіе зависитъ отъ возрожденія живыхъ ея силъ—учителя и ученика.

С. Гусевъ.

Какъ была написана дѣтьми первая драма.

(Изъ опыта экспериментальной школы.)

Я хотѣлъ бы рассказать въ этихъ строкахъ о томъ, какъ мы съ дѣтьми написали первую драму.

Я увѣренъ однако, что не сдѣлаю этого такъ хорошо, какъ нужно. Почему? Да просто потому, что и я самъ съ жаромъ участвовалъ въ этой творческой работѣ, я самъ наслаждался картинами, образами, роившимися въ головахъ дѣтей, и часто совершенно забывалъ о своей роли только протоколиста, только учителя. И какъ было не забыть? Творить съ дѣтьми! Видѣть, какъ, словно цвѣточная чашечка, раскрывается ихъ мысль и душа; слышать азартно-вдохновенные крики; видѣть и чувствовать въ нихъ радость артиста; сознавать, что пробуждается въ нихъ художникъ, что онъ робко поднимаетъ свою головку и вотъ-вотъ спрячется снова при малѣйшей неосторожности взрослого; тѣсно сливаться съ дѣтьми въ игръ мысли и дѣйствія — какое это великое блаженство, какое это рѣдкое счастье для педагога! Я никогда въ жизни не испытывалъ наслажденія большаго, чѣмъ въ эти минуты...

Дѣло началось такъ: наступали рождественскіе праздники, и надо было поставить въ нашей школѣ спектакль. Хорошая дѣтская пьеса — жемчужина! Но что, если эту пьесу создать самъ ребенокъ? Конечно, это будетъ *примитивъ*. Но не будетъ ли этотъ примитивъ ближе, въ

тысячу разъ понятнѣе и доступнѣе ребенку чѣмъ пьеса, написанная бородатымъ дядей, которому трудно уже, просто невозможно на старости лѣтъ опять сдѣлаться ребенкомъ? Не будутъ ли эти краски и языкъ наиболѣе отвѣчать дѣтскому складу мысли, языка, пониманія и чувствованія? Мы все хотимъ непременно воспитывать ребенка, и поэтому въ каждомъ обращеніи къ нему первое мѣсто отводится нотаціи, поученію, морали... Ну, а если отбросить эту мораль прочь? Если мѣсто ея отвести просто-таки непосредственному, живому, «нутрянному» — ужъ извините за нескладность этого, впрочемъ, типичнаго выраженія — интересу ребенка? Не станетъ ли въ такомъ случаѣ этотъ найденный (допустимъ) нами примитивъ одной изъ совершеннѣйшихъ въ смыслѣ интереса для дѣтей возможностей? Въ этомъ нѣтъ никакихъ сомнѣній! Особенно если это пьеса. Тутъ субъективный элементъ играетъ огромную роль. Вѣдь пьеса, написанная «мною», для «меня» и разыгранная «мною» же — что бы ни говорили — самая для *меня* лучшая пьеса! Пусть она только пишется дѣтьми, а ставится позднѣе, «какъ-нибудь» потомъ — это даже необязательно! — интимно, совершенно интимно, въ обстановкѣ дружелюбнаго вниманія къ дѣтскому выраженію и творчеству.

Я постараюсь изложить созданіе нашей первой драмы, по возможности, «протокольно», это значитъ, что я буду записывать всю нашу работу по тѣмъ замѣткамъ, которыя были сдѣланы мною тутъ же, въ классѣ, немедленно.

Надо замѣтить, что дѣти остановились было сначала на «Маленькой русалочкѣ» Андерсена, но трудность постановки этой вещицы, абрисъ которой, какъ драма, уже начиналъ эпизодически вырисовываться у дѣтей, заставила — не дѣтей, а меня — отказаться отъ этой мысли.

Я, однако, пришелъ въ классъ съ старичкомъ Андерсеномъ въ рукахъ.

— Писать спектакль! писать спектакль! — закричали и захлопали въ ладоши дѣти.

Но лица ихъ сразу стали печальны, какъ только я рассказалъ, въ чемъ дѣло.

— Какая досада! Маленькая русалочка такая славная! — со вздохомъ прошептала Ирина.

— Тамъ дно нельзя изобразить — «морское дно» — вотъ дѣло въ чемъ... — солидно сказалъ Андрей, сразу же принявшій мою сторону.

И рыбы хвосты тоже попробуй сдѣлать! — подхватилъ Слава.

По опыту знаю, что въ такихъ случаяхъ надо скорѣе «брать инициативу въ свои руки»...

— Дѣти, я прочитаю вамъ другую сказку Андерсена, тоже хорошую сказочку, главное — коротенькую и очень легкую для спектакля. «Принцесса на горошинѣ!» — торжественно отчеканиваю я, не безъ ехидной цѣли покрыть своимъ голосомъ общій шумъ.

— Нѣтъ, нѣтъ! Не годится!.. Не пройдетъ этотъ номеръ... Мы знаемъ... Мы слышали... — хоромъ закричали дѣти.

Мнѣ стоило большого труда убѣдить дѣтей только послушать эту сказку, ими не разъ слышанную, и уже потомъ вынести свое рѣшеніе, которому я заранѣе подчиняюсь... Сказочка, право, очень не дурна... Принцъ-красавецъ, старый король съ прекрасной длинной бородой, чуть согнувшаяся добрая старушка-королева, бѣдная дѣвушка, въ которой никто не хочетъ признать настоящей принцессы — развѣ это не красиво? Надо только подумать хорошенько! И, наконецъ, обстановка: бурная, темная ночь... громъ... тррр!.. молнія: блицъ! Дождь льетъ какъ изъ ведра... Темный и мрачный замокъ... Огромныя каменные, какъ гранитныя, горы, стѣны и — крошечная, малюсенькая калитка, которую съ визгомъ отпираетъ дряхленькій старичокъ-сторожъ. Право же, это красиво!

А вотъ яркій и солнечный день! Разноцвѣтныя стекла оконъ... Блескъ, бархатъ и золото!.. Сколько веселыхъ и довольныхъ лицъ...

— Тронный залъ...—шепчетъ уже соблазненный Лева, не сводя съ меня очарованныхъ глазъ.

Я стараюсь «развить свой успѣхъ», какъ говорятъ военные.

— А подумайте, сколько смѣшного въ сказочкѣ,—говорю я.—Эти слуги, несущіе перину за периной! И сколько перинъ! Одна, двѣ, три... двадцать!

— Одинъ изъ слугъ спотыкается... —подсказываетъ живо Лева, всегда сильно реагирующий на «смѣшное».

— Можно шута ввести... —торопливо перебиваетъ его молчаливый вообще Боба, въ головѣ котораго, однако, «завозился» теперь какой-то образъ.

— Вѣрно! Это идея... Вотъ, видите, сколько смѣшного и красиваго въ сказкѣ. Да тамъ еще можно придумать. Только вотъ почитаемъ!..—говорю я.

— Читать, значитъ, дѣти?

— Читайте, читайте...

Я хочу читать хорошо. Я хочу увлечь дѣтей за собою. Я пускаю въ оборотъ всю мою выразительность, всю экспрессию. Мимика, жесты и паузы—я почти самъ играю...

И прелесть драматическаго дѣйствія маленькой сказки Андерсена заражаетъ дѣтей.

— Изъ этого хорошо выйдетъ —говоритъ, помолчавъ, Боба.

— Я буду играть принца,—торопливо заявляетъ красивый, изящный Женья, занятый, какъ всегда, мыслями довольно тщеславнаго порядка.

Его тотчасъ осаживаютъ—быть можетъ, чуть-чуть изъ зависти, больше всего «для порядка».

— Сейчасъ не играть, а писать надо!

Мнѣ приходится растолковывать дѣтямъ, какъ надо писать. «Дѣло, друзья мои, мастера боится. Зря нельзя—ничего не выйдетъ. Сначала надо условиться, кто будетъ играть въ пьесѣ, иначе: намѣтить дѣйствующихъ лицъ».

Запишемъ это на отдѣльномъ листкѣ, чтобы имѣть всегда передъ глазами:

1. Старый король.

2. Старая королева.

3. Принцъ.

4. Принцесса.

— Только и всего? Нѣтъ, конечно, нѣтъ! Обратимся къ тексту...

«Вдругъ кто-то постучался въ ворота, и старый король пошелъ отворять...»

— Короли нынче не ходятъ — они ѣздятъ на автомобиляхъ, — замѣчаетъ Лева.

— Это было давно, очень давно, — говорю я, спасая чудесную деталь: короля, вышедшаго въ бурную ночь отворять ворота!

— Нѣтъ, нѣтъ... — подтверждаютъ и другіе. — Все-таки королю неудобно... Уйдетъ со сцены отворять, тутъ его и жди. Народъ-то и разбѣжится!

— Старикъ, вѣдь, король-то: долго ждать придется, — подтверждаетъ задумчиво Слава.

Но всѣ фыркаютъ.

— Надо взять сторожа у воротъ. Пишите, В. С., сторожа...

— И другихъ надо слугъ... Какъ же!

Мысль заработала. Сразу и шута вспомнили, и даже няньку къ принцессѣ приставили...

Въ концѣ-концовъ списокъ дополнили такъ:

5. Привратникъ.

6. Нянька принцессы.

7. Шутъ короля.

8. Придворный министръ.

9. Слуги-спальники (3—4).

10. Стража (3—4).

— Довольно, господа, — сказалъ Андрей, — больше у насъ и народу не хватитъ.

— Я буду играть принца, — вторично заявляетъ Женя.

Женѣ опять указано мѣсто, и на этотъ разъ ужъ довольно рѣзко.

— Ты всегда лѣзешь не въ очередь,—хмуро замѣтилъ Боба.

— Скоро ли, В. С., писать? — тоскливо спрашиваетъ живой и нетерпѣливый Лева.

— Можно теперь писать!—говорю я.—Только какъ начнемъ писать?

Шумъ. Одинъ предлагаетъ взять книгу, другой—начать «сразу» (должно быть, хочетъ сказать: «безъ книги»), третій хочетъ отправить принца сейчасъ же за невѣстой...

Надо по порядку! Надо опросить всѣхъ. Пусть каждый, кто хочетъ, подниметъ руку и проситъ тѣмъ слово. Всѣмъ оно будетъ дано, всѣ будутъ выслушаны...

Итакъ, дѣти, съ чего—съ какого дѣйствія—начать писать пьесу? Скажи ка ты, Слава...

Слава. Молодой принцъ прощается съ отцомъ — матерью и ѣдетъ за невѣстой въ дальнія страны.

Горя (не можетъ удержаться). Долго будетъ ждать больно.

Слава обезкураженъ и думаетъ.

— Что скажешь ты, Лева?—спрашиваю я.

Лева. Принцъ возвратился и жалуется, что безъ невѣсты...

Андрюша. Надо изобразить ворота замка; въ ворота стучится принцесса...

Боба. Надо представить комнату дворца.

Ирина. Я скажу!.. Я скажу!.. (Быстро выпаливаетъ.) Тронный залъ, всѣ сидятъ, а... принцъ возвратился.

Женя и Сережа молчаливо поглядываютъ, не зная, къ кому примкнуть.

Хорошую мысль подала Ирина: надо воспользоваться. Но надо сначала разумно «отклонить» Андрюшу.

— Не удобно будетъ изображать, Андрей, ворота замка. Ты только подумай, какую «машину» надо намъ создать. И это—на самое короткое время, ибо какъ только принцессу впустили, надо дать занавѣсъ и опять-таки неизбежно ставить дворецъ. Не лучше ли сразу дать тронный залъ?

— Пожалуй...—задумчиво соглашается Андрей.

— Тронный залъ... входитъ принцъ!—торопливо под-сказываетъ Ирина. Въ ней уже кипитъ мысль и ей трудно теперь молчать и сдерживаться.

Лева. Нѣтъ, погоди! Надо такъ: входитъ принцъ. Всѣ встаютъ.—И Левѣ хочется говорить первому и безъ умолку: онъ, какъ и Ира, «творить» легко и свободно.

Боба. Что ты, что ты! Ему отворяютъ. Запишите, В. С., такъ: придворный слуга отворяетъ дверь и говорить (онъ сказалъ: *кричитъ*): входитъ принцъ!

Лева (довольно упрямо). И всѣ встаютъ...

Андрей. Ха-ха-ха! Они всѣ *уже* стояли. А ты: встаютъ.

Лева (сконфуженно). Что же такое?

Я объясняю, что Лева, можетъ быть, правъ. Король вошелъ въ залъ—всѣ стояли. Потомъ, сѣвъ на тронъ, король сдѣлалъ знакъ, и всѣ сѣли, а когда входитъ принцъ, всѣ опять...

Лева (пылко). Что, что? Не говорилъ я? В. С., пишите, пожалуйста: всѣ встали.

Готово. «Дальше, что дальше?»

Ирина. Король спрашиваетъ...

Боба. Онъ же не поздоровался еще!

Ирина. Кто не поздоровался?

Боба. А принцъ. Онъ не поздоровался.

Конечно, онъ долженъ привѣтствовать и отца и всѣхъ: вѣдь онъ такъ долго отсутствовалъ.

— Сережа, сдѣлай, голубчикъ, такъ, какъ вошелъ и здороваается принцъ—говорю я самому инертному изъ моихъ учениковъ—Сергѣю З. Онъ все сидитъ, да «думаетъ»: авось, расшевелится.

У насъ такая драматизація обычна, и потому Сережа увѣренно идетъ къ двери и, сдѣлавъ два шага къ намъ, кланяется.

Лева (горячо). Не такъ, не такъ! Я видѣлъ въ театрѣ. Надъ кланяться ниже, и рукой къ полу—такъ...

И Лева тотчасъ какъ пружина вскакиваетъ.

Всѣ (хлопаютъ въ ладоши, когда Лева показываетъ).
Вѣрно, вѣрно! Это очень хорошо...

Ирина (почти со страданіемъ въ голосѣ). Дайте же мнѣ, господа, сказать... Все вы шумите... Король спрашиваетъ: «Ну, что, нашель ты невѣсту?»—«Нѣтъ, не нашель».—«Отчего такъ?»—«Были невѣсты, да все не настоящія...» Потомъ онъ печально садится.

Лева (живо и показывая). И облокачивается вотъ какъ.

Боба. Теперь надо сдѣлать всѣхъ печальными.

— Это почему?

Боба. А какъ же? Вѣдь и всѣ хотѣли, чтобы принцъ женился, а онъ не можетъ.

Многіе. Ха-ха-ха! Принцъ не можетъ жениться!

Боба (строго, почти сердито). Что вы? Какъ же жениться принцу, если нѣтъ настоящей невѣсты?

Лева. А по-моему сейчасъ надо, В. С., поднустить смѣшного. Что хорошаго: все печальное да печальное...

— Что же тутъ смѣшного ты «поднустишь»?

Всѣ. Шутъ! шутъ! Надо шута!

Лева (разочарованно). Ну, вотъ видите! Съ ними нельзя ничего играть. Только хочешь сказать, а они все перебиваютъ.

Конечно, это неудобно. Надо опять возстановить порядокъ, нарушенный дѣтской живостью. Но какъ это жалко! Личики дѣтей буквально горятъ, глаза сверкаютъ: такъ вотъ и хочется каждому говорить, говорить безъ конца.

— Итакъ, дѣти, шутъ,—снова направляю я дѣтей.— Но что долженъ шутъ дѣлать?

При этихъ словахъ опять поднимается сначала шумъ. Каждый, охваченный интересомъ момента, хочетъ сейчасъ же передать игру шута. Лева дѣлаетъ смѣшныя гримасы. Сережа теперь уже самъ встаетъ съ мѣста и хочетъ кувиркаться. Другіе заливаются смѣхомъ. Одинъ Боба серьезенъ и, видимо, что-то соображаетъ.

Б о б а (стараясь перекричать всѣхъ). А по-моему никто не смѣется! Шутъ озорничаетъ, хочетъ всѣхъ разсмѣшить. Но никто не смѣется!

— Это интересно,—говорю я.—Но почему?

Всѣ мало-по-малу затихаютъ и прислушиваются.

Б о б а (разводитъ руками). Да вѣдь у принца-то жѣтъ принцессы. Очень просто имъ и не до смѣха.

Дѣти, подумавъ и обсудивъ, соглашаются, и я записываю: «но никто не смѣется»...

— Что дальше, дѣти?—спрашиваю я.

Происходитъ заминка. Кое-кто предлагаетъ: «пусть всѣ идутъ спать» или: «давайте спускать занавѣсъ»...

Надо обратиться къ тексту.

«Разъ вечеромъ,—читаю я,—погода была ужасная: молнія, громъ, проливной дождь—просто страсти! Вдругъ кто-то постучался въ ворота, и старый король пошелъ отворять...»

И р и н а (очень живо). Да, да, да... вѣрно. Я знаю, я знаю... Надо сдѣлать стукъ, и чтобы всѣ вдругъ переглянулись: что такое?

С е р е ж а. Только, пожалуйста, не надо королю самому идти—пусть идетъ кто-нибудь изъ прислуги.

Г о р я. Пускай идетъ первый министръ.

Л е в а. Да, да. Я то же хотѣлъ сказать. А то, вѣдь, министру нечего дѣлать.

А н д р е й. Позвольте мнѣ сказать... Пусть министръ идетъ, а въ дверяхъ старикъ сторожъ... старый-престарый... «Ты что?»—«Вотъ стучатся...»—«Кто такой?»—кричитъ король.

И р и н а. Не надо «кричить». Это грубо. Пусть онъ спрашиваетъ.

А н д р е й (съ огорченіемъ). Эхъ, ты какая! Ну, не все ли равно...

Ж е н я. Я тоже хочу сказать, какъ дальше. Королева говоритъ: «Впустите бѣдную дѣвушку». Тогда министры и всѣ придворные идутъ встрѣчать принцессу.

Лева. Ха-ха-ха!.. Вотъ такъ-такъ! Ха-ха-ха! Вы слышите, что онъ, В. С., сказалъ? Чудакъ! Да развѣ кто знаетъ, что она принцесса?

Боба. Всѣ пошли. А кто же съ королемъ остался?

Женя. Ну, пусть только министры идутъ.

Андрей. Вотъ это такъ. А то: «всѣ идутъ»...

Горя. Я хочу играть министра! У него—я знаю—бѣлыя штаны и золотая груды!

Андрей (грубовато). Оставьте, пожалуйста, ваши лишніе разговоры. Надо сейчасъ сочинять, а потомъ играть.

Лева. Слуги вернулись и говорятъ...

Но тутъ, вижу я, необходимо сдѣлать крупный поворотъ въ сторону «сценичности». Я долженъ снова такъ или иначе направить мысль дѣтей на реальную обстановку дѣйствія. Слуги не могутъ скоро придти: вѣдь отъ дворца до воротъ все-таки разстояніе! Наконецъ, надо положить время и на разговоры съ дѣвушкой. Все это—и довольно долго—происходитъ тамъ, за сценой. А что дѣлается въ это время на сценѣ? Тутъ люди. Они должны что-нибудь дѣлать, какъ-нибудь занимать зрителя театра. Ужъ съ этимъ-то надо считаться!

Дѣти согласны и, подумавъ, рѣшаютъ, что «надо дать имъ говорить». Женя выдвигаетъ шута, Лева ухватывается за идею, но другіе находятъ, что «шута довольно—будетъ»...

— Надо, чтобы сторожъ сказалъ, что дѣвушка называетъ себя принцессой,—говоритъ Боба.—Тогда всѣ станутъ *теперь* (!) сомнѣваться, качать головой.

Лева (показываетъ, какъ надо качать головой, и говоритъ басомъ): «Нѣтъ, не можетъ быть, чтобы это была принцесса».

— А что говоритъ принцъ?—спрашиваю я.

Женя и Горя (сразу). Я знаю, я знаю...

— Скажи, Горя, ты! Ты что-то говоришь рѣдко.

Горя и въ самомъ дѣлѣ молчитъ, но можетъ быть на

это есть свои причины (болитъ голова?); вообще же онъ даровитъ и никогда не отстаётъ отъ товарищей...

Горя. Онъ говорить: «Не можетъ быть, чтобы ночью, когда темно»...

Женя. ...громъ да молонья!..

Горя. ...чтобы это была принцесса. Это простая крестьянка».

Боба. И надо, чтобы всѣ непременно качали головами.

Лева (съ большимъ нетерпѣніемъ). Надо теперь, чтобы слуги вошли и съ ними дѣвушка. Королева спрашиваетъ: «Откуда?».

Теперь надо дать дѣвукѣ имя. Дальше ужъ неудобно называть ее просто дѣвучкой,—нужно имя.

Дѣти предлагаютъ: Нимфу, Марію, Марину, Эльзу...

Останавливаемся на *Эльзъ*.

— Что же отвѣчаетъ королевѣ Эльза?

Лева (перебивая всѣхъ и захлебываясь до такой степени, что всѣ невольно уступаютъ). Пусть она скажетъ, что съ ней случилось несчастье. Да, несчастье... Она плыла—все равно куда—на корабль...

Боба. ...съ отцомъ, съ матерью...

Лева. Постой!.. На корабль... И вотъ онъ на скалу—трахъ! и раскололся. И пошелъ корабль ко дну. Отецъ и мать и всѣ утонули, а она выбралась на берегъ и пошла къ замку.

— Согласны ли, дѣти, чтобы такъ было?—спрашиваю я.

Всѣ. Согласны, согласны!

Женя (перебивая всѣхъ). А принцъ не вѣритъ! Принцъ не вѣритъ! Онъ говорить: «Еще посмотримъ, какая это принцесса!».

Ирина (съ подавленнымъ смѣхомъ). Какъ же онъ ее... что ли разсматривать станетъ?

Женя (горячо). Ну да! Всякій скажетъ, что она принцесса, а на самомъ дѣлѣ совсѣмъ враки.

Общій смѣхъ.

— Теперь что дальше писать, дѣти?

Горя. Теперь королева пусть говорить...

— Что же именно?

Горя. «Пусть дѣвушка Эльза переодѣвается».

Андрей (со смѣхомъ). Тутъ же, при всѣхъ?

Горя (съ сердцемъ). Да не тутъ, а въ спальнѣ...

Андрей (наставительно). Ты и скажи такъ В. С.: «Позовите, молю,—это говорить королева,—придворныхъ дѣвушекъ, и пусть поведутъ Эльзу въ спальню».

Лева (хлопнувъ въ ладоши). Тутъ и закрыть занавѣсъ.

Женя. Нѣтъ, врешь! Тутъ еще надо смѣшное. Шута надо.

Всѣ. Шута, шута! Это вѣрно...

— Что же шутъ будетъ дѣлать?

Андрей. Дуровать да озорничать.

Лева. Вотъ такъ: языкъ высовывать.

Горя. Кувыркаться!

Ирина. Козломъ кричать. (Громко хохочетъ).

Вдоволь насмѣявшись, дѣти рѣшили, что теперь можно поставить точку и написать въ концѣ перваго дѣйствія:

Занавѣсъ.

Но тутъ какъ разъ прозвучалъ звонокъ на окончаніе урока, и намъ пришлось съ большой обоюдной неохотой разстаться. Дѣти были оживлены во время урока и замѣтно опечалены теперь. Продолжать «сочинять» такъ хотѣлось! Жалко и мнѣ было оставлять ихъ: я чувствовалъ, что присутствую среди нихъ въ самый дорогой моментъ умственной работы: свободного творчества.

Продолженіе состоялось, однако же, скорѣе, чѣмъ я предполагалъ. Заболѣла вскорѣ учительница, и я могъ, замѣняя ее и день и другой, продолжать съ дѣтьми сочиненіе пьесы.

Работа наша шла такъ же, какъ и въ первый разъ: я писалъ за дѣтьми, слѣдя—не очень строго—за порядкомъ и только изрѣдка направляя ихъ мысль отъ черезчуръ крупнаго уклоненія въ сторону.

Такъ какъ дѣти уже освоились съ ролью сочинителей, то работа пошла теперь очень гладко. Мы сразу же, въ одинъ урокъ (40 минутъ), написали два дѣйствія и, такимъ образомъ, закончили всю пьесу.

Для экономіи мѣста я не буду продолжать протокольнаго изложенія, а лучше приведу свои записи въ такомъ видѣ, какими онѣ вылились подъ диктовку на второмъ занятіи. Это, мнѣ думается, укажетъ читателю и на *технику* записыванія. Надо отмѣтить попутно, что записи на второмъ урокъ у меня были гораздо схематичнѣе, чѣмъ на первомъ: именъ дѣтей я уже не отмѣчалъ, не отмѣчалъ и индивидуальныхъ штриховъ, а слѣдилъ почти исключительно за структурой самой пьесы, кратко отмѣчая моменты дѣйствія.

ДѢЙСТВІЕ II.

Спальня. Темно. Отворяется дверь.

Слуги идутъ со «свѣтомъ».

Входитъ королева.

Говоритъ про горошину: «вотъ я взяла горошинку—хочу попробовать». Слугамъ: «Эй, слуги! несите перины и тюфяки. Десять перинъ и десять тюфяковъ».

(Въ виду малочисленности артистовъ цифра двадцать уменьшена до десяти.)

Надо тутъ больше смѣха.

Пусть спотыкаются и падаютъ.

«А передъ ними на полу шутъ сидитъ»... (Лева.)

Картина: всѣ спотыкаются о шута и—грохъ!

Шутъ изъ-подъ тюфяковъ выбрался, да на нихъ сверху:— «Куча мала! Куча мала!» (Ирина.)

Королева очень сердится и выталкиваетъ.

Шутъ прячется у портьеры и оттуда выглядываетъ.

— Не надо, чтобы выглядывалъ (Горя), а то онъ подсматривать горошину, и будетъ нехорошо.

Слуги отдуваются и говорятъ: «Надоѣлъ намъ этотъ шутъ!...»

Кладутъ перины.

Хотятъ уходить. Тутъ опять шутъ дурить. Но его уже волокутъ за ноги. (Андрей.)

Свалка.

Королева повышаетъ голосъ и всѣхъ гонить: «Вонъ!».

Королева говоритъ тихо: «Теперь я узнаю», и кладетъ, озираясь, горошинку.

Приглашеніе принцессы войти: «Все готово—пожалуйте!».

Королева цѣлуетъ Эльзу: «Спокойной ночи». Уходить.

Одна свѣча.

Принцесса Эльза: «Наконецъ-то сонъ».

Вспоминаетъ качку на морѣ.

Раздѣваться ли при публикѣ?

Нѣтъ. Только отложить коронку въ сторону. (Лева.)

Ложится.

Тишина.

Но сейчасъ же Эльза вскакиваетъ: «Ай, больно! Кто положилъ туда камень?».

Ищетъ, не находитъ.

Ложится. Всккиваетъ.

Сердится. «Нѣтъ, не надо, чтобы сердилась» (Ира.)

«Ужъ я лучше лягу на диванчикъ». (Андрей.)

Ложится на диванъ.

Занавѣсъ.

Дѣйствіе III вышло короче предыдущихъ. Но «возились» мы съ нимъ, по словамъ Андрея, долго. Все не входило начало. Пришлось прочесть еще разъ и сказку, и два прежде написанныхъ дѣйствія. Наконецъ-то стала проскальзывать у дѣтей мысль, что концомъ пьесы должно быть обрученіе принца съ принцессой.

Запись вылилась въ такомъ видѣ, примѣрно.

ДѢЙСТВІЕ III.

Тронный залъ. Утро.

Всѣ уже собрались.

Королева подзываетъ «пальчикомъ» (Ирина) перваго министра и спрашиваетъ: «Подите узнать, проснулась ли Эльза?» («дорогая наша гостья» — Ирина).

Всѣ ждутъ.

Министръ уходитъ. («Все-таки я буду играть министра»!.. — Горя).

Королева («чтобы не было всѣмъ скучно!» — Лева) рассказываетъ всѣмъ боярамъ и боярынямъ, какъ было дѣло и про горошину.

Всѣ удивляются.

— Чему? (мой вопросъ).

— А очень она у насъ умная! (Андрей.)

Эльза входитъ.

Королева спрашиваетъ.

Принцесса: камень...

Королева: «Ты настоящая принцесса».

Принцъ встаетъ: «Я искалъ тебя по свѣту. Хочешь ли моей невѣстой быть?».

«Хочу».

Король благословляетъ ихъ. («Всегда благословляютъ»... — Андрей).

Королева говоритъ слугамъ: «Принесите».

Слуги несутъ на блюдѣ горошинку.

Всѣ смотрятъ и удивляются.

Король скажетъ: «Теперь спойте».

Всѣ поютъ какую-нибудь пѣсню. Занавѣсъ.

Лева. Нѣтъ, нѣтъ... Шута забыли!

Всѣ (хлопая въ ладоши). Вѣрно, вѣрно... Пусть онъ дурачится! Это смѣшно.

Занавѣсъ.

Вотъ въ какомъ родѣ написали мы съ дѣтьми нашу первую пьесу. Она не была поставлена по многимъ усло-

віямъ, не зависящимъ, впрочемъ, ни отъ меня, ни отъ сочинителей. Сколько было сожалѣній! Дѣти упросили меня во всякомъ случаѣ пьесу написать, т.-е. снабдить ее словами—«разговорами». Я это сдѣлалъ и, дѣлая, совершенно ясно видѣлъ, какъ много сообразительности и психологическаго чутья вложено было въ дѣйствія моими маленькими друзьями.

Какіе выводы можно сдѣлать изъ этого опыта? Онъ повторялся неоднократно и потомъ, надъ другими вещами, и поэтому столь обобщенный вопросъ вполне, мнѣ думается, законенъ.

Дѣти любятъ драматизацію—это ясно. И понятно—почему: она какъ нельзя болѣе отвѣчаетъ ихъ инстинкту игры, дѣйствія—драматическому инстинкту.

Ихъ совсѣмъ, пожалуй, не увлекаетъ самый процессъ созданія пьесы—для этого у нихъ еще нѣтъ достаточно-активнаго вниманія, да и яснаго сознанія цѣли къ тому же,—но они чрезвычайно ярко переживаютъ всю пьесу до мельчайшихъ ея деталей. И вотъ это очень цѣнно. Пусть пьеса не сыграна—въ этомъ горя мало. Пусть этимъ удовлетворятся тѣ, кто не выносятъ самаго вида маленькаго артиста въ костюмѣ, въ гримѣ. Пьеса уже *разыграна*, и ея повтореніе на сценѣ въ другихъ условіяхъ можетъ означать теперь только никому ненужный и, пожалуй, даже вредный парадъ, аппелляцію къ чувству дѣтскаго тщеславія и тщеславія руководителей. А вѣдь безъ этого—согласитесь—обойтись можно. При этомъ не забудемъ, что пьеса разыгрывалась у насъ въ процессѣ ея созданія—безъ всякаго распредѣленія ролей, воистину коллективно, по всей дѣтской душевной непосредственности, безъ усилій и вдохновенно. Всѣ играли всѣ роли—отъ короля и до шута. Всѣ чувствовали себя королевой и Эльзой, не чувствуя искусственности и лживости положенія.

Легко видѣть, какъ много въ этихъ переживаніяхъ полезнаго, истинно-творческаго при полномъ отсутствіи

приподнятости, болѣзненной нервности, страха передъ проваломъ и т. д. и т. д. И вотъ, мнѣ думается, какіе спектакли надо устраивать съ дѣтьми—спектакли творческіе, коллективные, въ интимной дружеской и будничной рабочей обстановкѣ.

Въ этомъ творествѣ создается атмосфера, которая чрезвычайно плодотворна и будирующа даже для дѣтей инертныхъ. Всѣ оживляются, всѣ цвѣтутъ—даже тѣ дѣйствуютъ, хотя бы пассивно, кто этого дѣйствія не любитъ, не переноситъ. Творческая волна увлекаетъ, захлестываетъ самыхъ упрямыхъ. А вѣдь есть ли, въ концѣ-концовъ, на свѣтѣ цѣпи пріятнѣе «цѣпей творчества»?

Вопросъ имѣетъ и другую сторону.

Подобная работа интересна и глубоко полезна и для педагога и для дѣтскаго писателя. Только въ такой горячей моментъ, когда всѣ творческія головы сплелись въ одномъ клубкѣ творчества, можетъ постичь педагогъ цѣлое «я» всего класса, всей группы. Вѣдь и у коллектива есть,—несомнѣнно есть—свое *общее* лицо. Гдѣ оно? въ чемъ? какъ его выявить? Оно-то и сказывается въ этотъ горячій, безотчетный, увлекающій моментъ общаго творчества. А индивидуальности на этомъ общемъ фонѣ? Пропадаютъ ли онѣ? Нѣтъ! Онѣ проступаютъ со стихійной бурностью, въ самомъ высокомъ напряженіи—и сразу же открываютъ свои карты внимательному наблюдателю.

А дѣтское творчество? его капризы, его законы? Дѣтскій писатель найдетъ здѣсь неисчерпаемый кладъ неожиданныхъ и глубоко-поучительныхъ откровеній.

Есть нѣкоторый примитивъ дѣтскаго творчества. Онъ изучается, напр., и даже, пожалуй, изученъ до нѣкоторой степени въ рисункѣ ребенка, меньше—въ дѣтскомъ лепетѣ и сознательной дѣтской рѣчи. Но драматическій инстинктъ? но его выраженіе? *Даже и основанія не положено подобному крайне своевременному и насущно необходимому изученію.* Есть дѣтскій примитивъ и въ

драматизаціи. Зная его, считаясь съ его психологическими законами, дѣтскій писатель—драматургъ не сдѣлаетъ грубаго промаха и вѣрнѣй подойдетъ къ «крыльцу» дѣтской души.

Вотъ поле, огромное и невоздѣланное для дѣтскаго писателя. Вотъ область чистаго еще и не вскрытаго золота—настоящая «Калифорнія» дѣтскаго творчества. Щедро обогатить она всякаго, кто подойдетъ къ ней съ чистыми руками и яснымъ сердцемъ. «Любовь за любовь, сердце за сердце!».

Всеволодъ Мурзаевъ.

Отмѣна или реформа выпускныхъ испытаній?

1. Почему нужна реформа, а не отмѣна выпускныхъ испытаній.

Опытъ отмѣны выпускныхъ испытаній въ 1915/16 учеб. г. Въ минувшемъ учебномъ году впервые былъ сдѣланъ опытъ отмѣны экзаменовъ зрѣлости въ мужскихъ гимназіяхъ и выпускныхъ испытаній въ реальныхъ училищахъ и женскихъ гимназіяхъ. Аттестаты объ окончаніи курса во всѣхъ этихъ учебныхъ заведеніяхъ были выданы по годовымъ отмѣткамъ учащихся, а для болѣе правильнаго выставленія послѣднихъ были организованы репетиціи—въ мужскихъ гимназіяхъ и реальныхъ училищахъ въ февралѣ, мартѣ и апрѣлѣ мѣсяцахъ съ окончаніемъ учебнаго курса къ 1 мая (по случаю такъ называемой допризывной подготовки абитуриентовъ), а въ женскихъ гимназіяхъ—въ концѣ апрѣля и въ теченіе мая мѣсяцевъ.

Причины, вызвавшія опытъ отмѣны выпускныхъ испытаній. Мѣропріятія эти, несомнѣнно, были осуществлены въ виду исключительныхъ обстоятельствъ военнаго времени. Но несомнѣнно также, что опытъ этихъ мѣропріятій былъ предпринятъ и въ цѣляхъ сужденія о возможности отмѣны въ будущемъ выпускныхъ экзаменовъ и въ нормальное время. Повидимому, министерство народнаго просвѣщенія нынѣ признаетъ уважительнымъ мнѣніе, что долготѣняя практика выпускныхъ экзаменовъ въ томъ

ихъ видѣ, въ какомъ они существовали до сихъ поръ, показала полную ихъ нецѣлесообразность.

Въ пользу отмѣны выпускныхъ экзаменовъ высказались также совѣщанія и комиссіи, организованныя прошлымъ лѣтомъ для выработки новаго устава средней школы, а также почти всѣ педагогическіе съѣзды, состоявшіеся на Пасхѣ и въ началѣ минувшаго іюня при кievскомъ, харьковскомъ, казанскомъ, петроградскомъ и варшавскомъ учебныхъ округахъ.

И, дѣйствительно, практиковавшаяся до сихъ поръ система выпускныхъ испытаній, образецъ которыхъ былъ заимствованъ нами изъ германскихъ школъ, имѣла столько серьезныхъ недостатковъ, вызывала столько ненормальныхъ явленій и вмѣстѣ съ тѣмъ такъ мало отвѣчала своему назначенію, что при общей реформѣ школы нельзя было не возбудить вопроса либо о ея полной отмѣнѣ, либо о коренной ея реорганизаци.

Мы не будемъ здѣсь останавливаться на перечисленіи всѣхъ дефектовъ этой системы, полагая, что они уже достаточно извѣстны и что компетентность вышеназванныхъ организацій, высказавшихся за отмѣну выпускныхъ испытаній, не оставляетъ сомнѣній въ необходимости, по крайней мѣрѣ, серьезнаго пересмотра этого вопроса.

Необходимость контроля и учета результатовъ деятельности школы. Но, признавая такой пересмотръ своевременнымъ и настоятельно необходимымъ, мы, однако, не думаемъ, чтобы простую отмѣну выпускныхъ экзаменовъ, хотя бы съ устройствомъ вмѣсто нихъ репетицій по примѣру 1915/16 уч. года, можно было признать удовлетворительнымъ рѣшеніемъ вопроса, пока школы наши остаются далекими отъ идеала такъ же, какъ и всѣ чело-вѣческія учрежденія¹⁾.

Школа, какъ государственно-общественное учрежденіе,

¹⁾ Во избѣжаніе недоразумѣній оговоримся, что рѣчь идетъ только о выпускныхъ испытаніяхъ; переводныя испытанія должны быть навсегда отмѣнены безъ всякихъ оговорокъ. Г. И.

должна выполнять опредѣленно поставленныя ей задачи и, какъ таковая, подлежить контролю въ двухъ отношеніяхъ: въ самомъ процессѣ осуществленія ея задачъ (контроль педагогическій) и въ его результатахъ (контроль государственно-общественный).

Принципъ довѣрія къ педагогамъ, —незыблемый принципъ правильно организованной школы, —нимало не подрывается наличностью указаннаго контроля, разъ только послѣдній поставленъ на исключительно дѣловую почву и обладаетъ достаточнымъ авторитетомъ и компетентностью. Ибо нельзя же полагать, что довѣріе къ педагогамъ должно заключаться въ абсолютной безконтрольности ихъ дѣятельности. Такого положенія не можетъ быть, пока, повторяемъ, педагоги и школа не приблизятся къ идеалу, чего, конечно, нѣтъ и очень долго еще не будетъ.

Указанный выше контроль результатовъ дѣятельности школы не можетъ быть замѣненъ или компенсированъ контролемъ педагогическимъ, т.-е. контролемъ за процессомъ школьной работы, такъ какъ ихъ задачи и ихъ приемы совершенно различны. Кромѣ того, пока съ окончаніемъ курса средней школы связаны извѣстныя преимущества и среди нихъ главнѣйшее — право поступленія въ высшія учебныя заведенія, до тѣхъ поръ образовательный уровень абитуриентовъ разныхъ школъ долженъ быть одинаковъ, по крайней мѣрѣ, въ своемъ минимумѣ, а достиженіе этого требуетъ той или другой провѣрки, т.-е. контроля.

Если бы, однако, эти преимущества средней школы сами были отмѣнены, то для поступленія въ высшія учебныя заведенія были бы установлены другіе способы контроля знаній и развитія абитуриентовъ, т.-е. былъ бы осуществленъ тотъ же контроль результатовъ школьной работы, только въ другой формѣ и обстановкѣ.

Наконецъ, если бы работа средней школы могла стать дѣйствительно самодовлѣющей и законченной (что, впро-

чемъ, трудно себѣ представить), то и тогда должны быть тѣ или другіе критеріи для сужденія объ ея успѣшности, кромѣ удостовѣреній педагогическаго персонала каждой отдѣльной школы.

Для учета образовательной дѣятельности школы, для освѣдомленія объ уровнѣ развитія и знаній молодежи, оканчивающей курсъ, для сравненія успѣховъ школъ разныхъ районовъ, для проектированія общихъ мѣропріятій къ повышенію качествъ и результатовъ школьной работы, для школьнаго законодательства, для педагогической прессы, педагогическихъ съѣздовъ, обществъ и проч., и проч.,—для всего этого необходимъ контрольный аппаратъ, провѣряющій достигнутые каждой отдѣльной школой результаты.

Полагаемъ, что этихъ доводовъ достаточно въ доказательство того, что указываемый контроль не есть выраженіе недовѣрія къ педагогамъ, а необходимая для правильного функціонированія школы и ея успѣховъ мѣра.

Нельзя также отрицать и значенія психологическаго момента: наличность контроля въ общественныхъ дѣлахъ побуждаетъ прикосновенныхъ къ нимъ работниковъ всегда помнить о поставленныхъ имъ обязательныхъ задачахъ, а лицъ, склонныхъ къ нерадивости и забвенію чувства долга, каковыя всегда могутъ найтись въ любой профессіи, контроль и связанная съ нимъ отвѣтственность заставляютъ тщательнѣе относиться къ дѣлу. Къ сожалѣнію, человѣчество еще такъ несовершенно, что даже въ самыхъ культурныхъ его слояхъ встрѣчаются лица, для побужденія которыхъ къ исполненію долга недостаточны внутренніе мотивы, а необходимы внѣшнія мѣры.

Необходимость сохраненія выпускныхъ испытаній при условіи коренной ихъ реорганизации. Итакъ, контролъ нуженъ. Вопросъ, слѣдовательно, лишь въ томъ, какъ его организовать. Сколь бы ни было намъ непріятно по связанному съ нимъ ассоціаціямъ слово «экзаменъ», но иного способа провѣрки успѣховъ и развитія абитуриентовъ

средней школы, съ контрольными цѣлями, нельзя придумать.

Однако пугаться слѣдуетъ не слова, а вложеннаго въ него содержанія. Для организаціи экзаменовъ и видоизмѣненія ихъ характера существуютъ многочисленныя и разнообразныя возможности. Изъ этихъ возможностей и надо скомбинировать такую систему, которая, будучи свободна отъ всѣхъ недостатковъ и вредныхъ сторонъ старой системы выпускныхъ испытаній, въ то же время лучше, вѣрнѣе и плодотворнѣе ея достигала бы своей контрольной цѣли.

2. Основанія реформы выпускныхъ испытаній.

Основной принципъ реформы: испытанія не должны играть решающей роли въ вопросѣ объ окончаніи курса школы. Важнѣйшій принципъ, осуществленіе котораго совершенно измѣняетъ постановку и характеръ выпускныхъ испытаній, возвышая вмѣстѣ съ тѣмъ ихъ значеніе, заключается въ слѣдующемъ: выпускныя испытанія не должны никакимъ образомъ вліять на судьбу учениковъ; ни одинъ ученикъ, допущенный къ выпускнымъ испытаніямъ, не можетъ быть оставленъ на второй годъ (или семестръ) на основаніи этихъ испытаній. Разъ, слѣдовательно, ученикъ выпускнаго класса допущенъ къ испытаніямъ, этимъ самымъ уже предрѣшенъ вопросъ объ успѣшномъ окончаніи имъ курса средней школы. Эта важнѣйшая реформа въ постановкѣ выпускныхъ испытаній, повторяемъ, сразу уничтожаетъ почти всѣ ихъ одіозныя стороны и позволяетъ, кромѣ того, организовать ихъ несравненно проще и цѣлесообразнѣе, чѣмъ это было до сихъ поръ.

Но,—быть можетъ, спросятъ насъ,—зачѣмъ же, въ такомъ случаѣ, нужны подобныя испытанія? Спрашивающимъ мы вынуждены указать, что они, вѣроятно, недостаточно внимательно прочли вышенаписанныя строки о необходимости контроля результатовъ школьной работы,

а, помимо того, далѣе выяснится, какую роль могут сыграть проектируемыя «контрольныя» испытанія въ смыслѣ повышенія интенсивности этой работы.

Если не самими испытаніями, а допущеніемъ къ нимъ (и, разумѣется, *обязательствомъ* пройти черезъ нихъ, безъ чего нѣкоторые ученики могли бы просто уклониться отъ испытаній) обусловливается успѣшное окончаніе курса школы, что, слѣдовательно, послѣднее, при проектируемой системѣ, будетъ *всецѣло* зависѣть отъ годовичныхъ занятій учащихся, а не отъ результатовъ испытаній, какъ это было прежде, а потому можно думать, что при этомъ исчезнутъ страхи экзаменовъ, волненія, связанныя съ ними, когда они играютъ рѣшающую роль, и всѣ ненормальности, отсюда вытекающія. Ученики будутъ знать, что для успѣшнаго окончанія курса имъ нужно лишь одно: методическая и добросовѣстная работа въ теченіе учебнаго года; что никакія случайности, разъ они эту работу исполняютъ, имъ не грозятъ, и наоборотъ, ни на какія случайности они не могутъ рассчитывать въ случаѣ работы небрежной и недобросовѣстной.

Съ другой стороны, педагогическій персоналъ, свободный отъ страха за возможный провалъ на экзаменахъ ввѣренныхъ ему питомцевъ, будетъ вести занятія въ выпускныхъ классахъ не подъ гнетомъ этого страха, не съ единственнымъ стремленіемъ «натаскать» учениковъ, особенно слабѣйшихъ, въ тѣхъ шаблонныхъ вопросахъ и заданіяхъ, которые сдѣлались обычными при старой системѣ испытаній, а педагогически и методически правильно и въ соотвѣтствіи съ образовательными задачами изучаемыхъ курсовъ.

Короче говоря, въ отношеніи характера годовичныхъ занятій система «испытаній безъ провала» (которая далѣе мы условимся называть для краткости «контрольными испытаніями») такъ же устраняетъ всѣ вредныя вліянія старой системы выпускныхъ испытаній, какъ ихъ устраняетъ и полная отмѣна испытаній.

Но проектируемая система даетъ и большее, ибо въ ней заключается элементъ контроля (формы его укажемъ ниже), тогда какъ полная отмѣна испытаній, безъ какихъ-либо дополнительныхъ коррективовъ, равносильна и отмѣнѣ контроля.

Если каждый учитель въ отдѣльности и педагогическій совѣтъ въ цѣломъ будутъ знать, что на нихъ лежитъ отвѣтственность за неправильное допущеніе къ экзаменамъ, хотя бы и «безъ провала», то въ этомъ будетъ гарантія, что случаи допущенія къ экзаменамъ учениковъ нерадивыхъ, невѣжественныхъ, плохо и мало развитыхъ не будутъ часты. Контрольные испытанія въ томъ видѣ, въ какомъ мы ихъ дальше предложимъ, являясь исключительно средствомъ проверки и учета успѣховъ школьной работы, представлять собой вмѣстѣ съ тѣмъ и стимулъ для напряженія наибольшей энергіи въ работѣ учителей, а, слѣдовательно, и учениковъ.

Къ той же цѣли, правда, стремилась и старая система испытаній, устанавливая аналогичное проектируемому нами право педагогическихъ совѣтовъ допускать или не допускать абитуриентовъ къ выпускнымъ экзаменамъ въ зависимости отъ успѣшности и добросовѣстности ихъ годовичныхъ занятій. Но, во-первыхъ, въ виду рѣшающей роли старыхъ выпускныхъ испытаній право это не имѣло серьезнаго значенія: разъ въ концѣ-концовъ окончаніе или неокончаніе курса зависѣло отъ успѣха экзаменныхъ работъ и отвѣтовъ, который, въ свою очередь, нерѣдко обуславливался предъэкзаменной подготовкой, а то и просто случаемъ, то уже этимъ до известной степени подрывалось значеніе годовичныхъ занятій. Во-вторыхъ, какъ мы указывали выше, рѣшающая роль экзаменовъ искажала самый характеръ годовичныхъ занятій, сводя его въ большей или меньшей мѣрѣ къ «натаскиванію». Въ-третьихъ, наконецъ, упомянутое право допущенія или недопущенія къ экзаменамъ при старомъ порядкѣ было безапелляционнымъ не только въ полномочіяхъ педагоги-

ческаго совѣта, но и въ полномочіяхъ каждаго отдѣльнаго учителя: выставивъ ученику годовую двойку и отказываясь ее измѣнить, учитель фактически могъ свести къ нулю роль педагогическаго совѣта въ вопросѣ о допущеніи ученика къ экзаменамъ, что нерѣдко и случалось на практикѣ. При этомъ страхъ отвѣтственности передъ учебнымъ начальствомъ или же желеніе выслужиться и отличиться нерѣдко вели къ тому, что отдѣльные учителя проявляли въ вопросѣ о допущеніи чрезмѣрную строгость и даже жестокость оцѣнки годовичныхъ занятій учениковъ.

Мѣры для гарантірованія учащихся отъ излишней строгости или несправедливости при допущеніи ихъ къ контрольнымъ испытаніямъ. Проектируемая нами система контрольных испытаній совершенно устраняетъ первое и второе изъ этихъ явленій. Что касается третьяго, то она можетъ и его устранить путемъ созданія для ученика гарантій отъ произвола или чрезмѣрной строгости учителей. Гарантіи эти тѣмъ болѣе въ данномъ случаѣ естественны, что недопущеніе ученика къ контрольнымъ экзаменамъ равносильно по нашему проекту отказу въ выдачѣ ему свидѣтельства объ окончаніи курса, а допущеніе равносильно выдачѣ такого свидѣтельства. Предоставить на полное и безотвѣтственное усмотрѣніе одного учителя недопущеніе ученика къ экзаменамъ (за допущеніе онъ несетъ отвѣтственность путемъ контрольных испытаній)—значило бы вручить учителю власть, которая, при добросовѣстности учителя, легла бы тяжкимъ бременемъ на него самого, а при его недобросовѣстности—на учениковъ.

Поэтому и учителю, и ученикамъ должны быть обеспечены возможности проверки *неблагопріятныхъ* для учениковъ заключеній учителя. Формально эти возможности должны заключаться въ томъ, что учитель во всѣхъ сомнительныхъ для него случаяхъ, а ученики въ случаѣ недопущенія ихъ къ контрольнымъ экзаменамъ по не-

успѣшности, имѣютъ право обращаться къ педагогическому совѣту съ просьбой назначенія особыхъ комиссій для обстоятельной провѣрки познаній и развитія учениковъ по тѣмъ предметамъ, по которымъ они были признаны неуспѣшными. Обставивъ работу такихъ комиссій извѣстными обязательными формальностями, что въ данномъ случаѣ совершенно необходимо, вполнѣ можно создать надлежащія гарантіи для учениковъ противъ ошибокъ или злоупотребленій отдѣльных преподавателей въ пользованіи правомъ недопущенія учениковъ къ контрольнымъ экзаменамъ. Гарантіи эти далѣе могутъ быть усилены тѣмъ, что окончательное рѣшеніе о недопущеніи къ экзамену будетъ предоставлено педагогическимъ совѣтамъ, при чемъ послѣдніе могутъ кассировать *только неблагопріятныя* для ученика заключенія учителя, ибо за свои благопріятныя заключенія учитель несетъ отвѣтственность на контрольныхъ испытаніяхъ.

Второй основной принципъ реформы: испытанія должны происходить безъ подготовки. Другой важный принципъ реформы выпускныхъ испытаній состоитъ въ томъ, что они должны происходить безъ особой подготовки къ нимъ учащихся.

Проектируемая нами контрольная испытанія имѣютъ цѣлью оцѣнку дѣятельности школы и ея педагогическаго персонала, а не учениковъ, работа которыхъ будетъ находить свою оцѣнку въ постановленіяхъ педагогическихъ совѣтовъ о допущеніи учениковъ къ контрольнымъ испытаніямъ. А въ такомъ случаѣ спеціальная подготовка учениковъ къ испытаніямъ не только не содѣйствовала бы ихъ цѣли, но, наоборотъ, находилась бы съ нею въ прямомъ противорѣчій, ибо для контроля успѣшности школы важно знать результаты ея работы на протяженіи всего курса, тогда какъ подготовка фальсифицируетъ эти результаты напряженными усиліями учащихся непосредственно передъ испытаніями.

Нечего и говорить при этомъ, что устраненіе элемента подготовки необходимо и для избѣжанія всѣхъ тѣхъ вредныхъ аномалій, которыя съ нею связаны (ночныя занятія, волненія, переутомленіе и пр.).

Разумѣется, испытанія безъ подготовки должны носить совсѣмъ иной характеръ, чѣмъ съ подготовкой, какъ по ихъ внѣшнему распорядку, такъ и по содержанію ихъ требованій. Объ этомъ рѣчь будетъ дальше.

Возраженія противъ испытаній безъ подготовки можно ждать со стороны тѣхъ лицъ, которыя придаютъ испытаніямъ значеніе не только контрольной, но и педагогической мѣры, полагая, что испытанія заставляютъ учащихся повторить и усвоить пройденные курсы въ ихъ цѣломъ.

Мнѣніе это, однако, настолько явно опровергается долготѣйшей практикой всякаго рода испытаній съ подготовкой, что врядъ ли есть надобность подвергать его серьезной критикѣ. Мы считаемъ здѣсь вполне достаточнымъ лишь указать, что спѣшная, напряженная, происходящая въ ненормальныхъ условіяхъ, подготовка къ испытаніямъ по цѣлому ряду предметовъ въ теченіе короткаго экзаменнаго періода не имѣетъ ничего общаго съ планомѣрнымъ и сознательнымъ повтореніемъ; она не даетъ ни болѣе прочнаго и связнаго усвоенія пройденныхъ курсовъ, ни продуманнаго пониманія ихъ въ цѣломъ; она въ огромномъ большинствѣ случаевъ ведетъ лишь къ сумбурному и безсистемному запоминанію на короткое время фактовъ и свѣдѣній изъ многихъ предметовъ испытаній, при чемъ запоминаніе это скорѣе вредитъ, чѣмъ содѣйствуетъ знаніямъ и развитію учащихся.

Испытанія должны происходить непрерывно. Если испытанія происходятъ безъ подготовки, то нѣтъ надобности раздѣлять ихъ промежутками; они должны протекать одно за другимъ непрерывно. Въ крайнемъ случаѣ возможно допустить одинъ-два дня для отдыха между письменными и устными испытаніями, но никакъ не болѣе, ибо исправленіе работъ, исполненныхъ экзаменуя-

щимся на письменныхъ испытаніяхъ, не должно быть обязательно, какъ нынѣ, къ сроку устныхъ испытаній (равно какъ не должно быть и особаго обсужденія педагогическими совѣтами результатовъ письменныхъ испытаній, практиковавшагося при старой системѣ).

Устраненіе промежутковъ между испытаніями для подготовки къ нимъ значительно сокращаетъ общій срокъ испытаній, а это, въ свою очередь, даетъ выигрышъ времени для классныхъ занятій, которыя должны продолжаться въ выпускныхъ классахъ,—быть можетъ, лишь по нѣсколько измѣненному въ предъэкзаменный періодъ плану,—вплоть до самаго начала испытаній (т.-е. до 15—20-го мая).

На письменныхъ испытаніяхъ допускается пользованіе всѣми пособіями. Отсутствіе специальной подготовки къ испытаніямъ должно сопровождаться еще одной важной реформой въ постановкѣ письменныхъ испытаній, а именно: въ противность старому порядку экзаменуемымъ слѣдуетъ разрѣшить безпрепятственное пользованіе на письменныхъ испытаніяхъ всякими пособіями: книгами, учебниками, справочниками, таблицами и проч. Истинное знаніе заключается не въ томъ, чтобы помнить наизусть изученное со всѣми его подробностями, а въ томъ, чтобы умѣть приложить и использовать изученное для разрѣшенія тѣхъ или иныхъ вопросовъ, которые въ связи съ нимъ могутъ быть поставлены. Юноша, плохо усвоившій учебные курсы школы, не сумѣетъ использовать ихъ въ рѣшеніи вопроса, который требуетъ мало-мальски сознательнаго размысленія,—все равно, будетъ ли онъ помнить подробнѣйшимъ образомъ эти курсы наизусть, или передъ нимъ разложить открытые учебники. Наоборотъ, юноша, осмыслившій и хорошо понявшій предметъ въ процессѣ его изученія, успѣшно справится даже съ болѣе трудными вопросами изъ области этого предмета, хотя бы изъ его памяти и улетучились многія частности предмета, но, разумѣется, при условіи, что частности эти онъ можетъ

припомнить, безпрепятственно пользуясь своими записками или учебнымъ руководствомъ. При несоблюденіи же послѣдняго условія могутъ на испытаніяхъ случаться аномаліи,—какъ это и бывало прежде,—когда способный и знающій ученикъ, забывъ какую-нибудь мелкую формулу или второстепенный фактъ изъ курса, проваливалъ испытаніе.

Но и независимо отъ сказаннаго предлагаемая нами система испытаній имѣетъ цѣлью контролировать не столько количество прибрѣтенныхъ учащимися въ теченіе школьнаго курса знаній, сколько ихъ качество и достигаемый этими знаніями общій уровень развитія учащихся.

Приобрѣтеніе послѣдними надлежащаго количества знаній, разумѣется, тоже необходимо, что обусловливается объемомъ цѣлесообразно составленныхъ и продуманныхъ программъ. Однако большая часть знаній, включаемыхъ программами, имѣютъ важность не столько сами по себѣ, сколько какъ образовательный матеріалъ, который, сдѣлавъ свое дѣло въ процессѣ обученія, далѣе безъ ущерба для уровня достигаемаго черезъ его посредство образованія можетъ быть и забытъ. Пора уже сдать въ архивъ старый предразсудокъ, что человѣкъ, получившій въ средней школѣ общее образованіе, долженъ знать всегда и все, чему онъ учился. Теоремы математики съ ихъ доказательствами не нужны по окончаніи школы никому, кромѣ немногихъ специалистовъ, хотя въ школѣ ихъ изученіе, пониманіе и знаніе нужно было всѣмъ. То же можно сказать и о многихъ другихъ знаніяхъ школьнаго курса къ которымъ вполне примѣнима поговорка: «Мавръ сдѣлалъ свое дѣло, Мавръ можетъ уходить». Но разъ «Мавръ можетъ уходить» послѣ окончанія школы, то отчего бы ему не уйти и на двѣ недѣли раньше, т.-е. передъ выпускными испытаніями? Допущеніе къ послѣднимъ, о которомъ мы выше говорили, будетъ, разумѣется, обусловлено тщательной провѣркой усвоенія всѣхъ программныхъ требованій на протяженіи всего школьнаго курса и особенно курса выпускного класса, каковая провѣрка лежитъ на обязан-

ности педагоговъ и педагогическихъ совѣтовъ. А разъ это сдѣлано, то путемъ контрольных испытаній достаточно провѣрить, насколько учащіеся способны пользоваться усвоеннымъ ими образовательнымъ матеріаломъ въ самостоятельномъ и сознательномъ рѣшеніи вопросовъ изъ области этого матеріала. Такая провѣрка и даетъ возможность судить объ уровнѣ самой школы и о постановкѣ въ ней дѣла, и этому нисколько не помѣшаетъ пользованіе экзаменуемыми во время испытаній учебниками и учебными пособіями.

Испытанія назначаются по всѣмъ научнымъ предметамъ курса. Цѣль проектируемыхъ нами контрольных испытаній,—съ одной стороны, провѣрка результатовъ работы школы, съ другой—извѣстное воздѣйствіе на интенсивность и качество этой работы. И то, и другое должно охватывать, по возможности, всѣ области школьной работы. Поэтому и испытанія должны быть назначаемы по всѣмъ обязательнымъ научнымъ предметамъ школьнаго курса, дабы не оставалось, какъ было до сихъ поръ, такихъ предметовъ, по которымъ учащіеся, а иногда сами преподаватели, занимались бы кое-какъ, исходя изъ соображенія, что по предметамъ этимъ не полагается выпускного экзамена (космографія, философская пропедевтика, физика и др.).

Кромѣ того, *по всѣмъ обязательнымъ научнымъ предметамъ курса должны быть назначаемы и письменныя, и устныя испытанія, при чемъ главная контрольная роль, по нашему проекту, отводится письменнымъ испытаніямъ, устныя же испытанія имѣютъ совершенно особый характеръ, о чемъ и будетъ сказано ниже.*

Установивъ требованіе, чтобы письменныя испытанія *назначались по всѣмъ предметамъ, нѣтъ надобности, однако, это требованіе пунктуально выполнять, ибо важно не то, чтобы экзамены по всѣмъ предметамъ дѣйствительно про-*

исходили, а то, чтобы и учащіе и учащіеся *ждали* экзамена по любому предмету курса и, слѣдовательно, должны были бы въ теченіе учебнаго года по каждому предмету добросовѣстно работать.

Фактически же производить письменныя испытанія по всѣмъ предметамъ курса было бы, конечно, чрезмѣрно сложной и громоздкой процедурой, требующей массы времени и по существу излишней.

Четыре письменныхъ испытанія. Поэтому мы предлагаемъ установить лишь четыре письменныхъ испытанія, соотвѣтственно четыремъ группамъ, на которыя можно разбить предметы школьнаго курса, а именно примѣрно слѣдующія группы: а) русскій языкъ и словесность, исторія, философская пропедевтика ¹⁾; б) математика, физика, космографія; в) естествознаніе, географія, законовѣдѣніе ¹⁾; г) иностранныя языки (древніе ¹⁾ и новые).

Изъ каждой группы назначается для испытанія одинъ предметъ, выборъ котораго остается неизвѣстнымъ педагогическому персоналу данной школы (а, слѣдовательно, и учащимся), что достигается особой системой составленія и разсылки темъ для испытаній.

Неизвѣстность предметовъ и темъ испытаній отнюдь нельзя разсматривать, какъ признакъ недовѣрія къ учителямъ. Она необходима потому, что, въ противномъ случаѣ, предвидѣніе темъ непременно будетъ оказывать извѣстное давленіе и вліяніе на ходъ преподаванія въ году. Но въ то же время необходимо, чтобы въ составленіи темъ принимали участіе преподаватели, а не стороннія школьнѣ лица.

Чтобы осуществить оба эти условія, можно организовать примѣрно слѣдующій порядокъ. Преподаватели выпускнаго класса каждаго средняго учебнаго заведенія должны подготовить къ опредѣленному сроку (къ 15 апрѣля примѣрно) по двѣ темы — «легкую» и «трудную» — для

¹⁾ Если предметъ этотъ проходится.

письменныхъ испытаній по каждому предмету курса. Темы эти затѣмъ поступаютъ на обсужденіе педагогическихъ совѣтовъ, и педагогическій совѣтъ каждой школы выбираетъ изъ составленныхъ преподавателями «парныхъ» темъ четыре пары темъ — по одной парѣ отъ каждой группы предметовъ (значить, могутъ, на примѣръ, быть выбраны «парныя» темы — «легкія» и «трудныя» — изъ группы а) — по русскому языку, изъ группы б) — по физикѣ, изъ группы в) — по географіи изъ группы г) — по французскому языку, или какая-либо другая комбинація предметовъ, что безразлично).

Избранныя темы запечатываются въ пакеты съ наименованіемъ на нихъ учебнаго заведенія и группы предметовъ, къ которой относится тема (на примѣръ, N-ская гимназія, тема группы а, или N-ское реальное училище, тема группы з, и т. п.). Такого рода пакеты изъ всѣхъ учебныхъ заведеній (по 4 пакета отъ cadaго) пересылаются въ управленіе учебнаго округа къ извѣстному сроку (примѣрно къ 1 мая).

Въ управленіи округа пакеты по жребію распредѣляются между всѣми учебными заведеніями округа съ тѣмъ, чтобы въ каждое учебное заведеніе попали темы соотвѣтственнаго типа (въ гимназіи — присланныя изъ гимназій, въ реальныя училища — изъ реальныхъ училищъ, въ женскія гимназіи — изъ женскихъ гимназій), и затѣмъ рассылаются по назначенію (къ 10 мая).

Для храненія, учета, жеребьевки и разсылки темъ лучше всего было бы, во избѣжаніе нареканій и неудовольствій, своевременно организовывать при округахъ особыя бюро изъ нѣсколькихъ выборныхъ преподавателей окружнаго города.

Что касается характера письменныхъ испытаній, то послѣднія могутъ состоять въ сочиненіяхъ, задачахъ, переводахъ съ иностранныхъ языковъ на русскій, а также въ теоретическихъ вопросахъ изъ курса, смотря по предмету испытанія.

«Легкая» и «трудная» темы для письменныхъ испытаній. Для каждаго письменнаго испытанія слѣдуетъ предлагать двѣ темы—одну «легкую», доступную силамъ всѣхъ экзаменующихся, не требующую ни особой сообразительности, ни сложныхъ размышленій, другую—«трудную», на которой лучшіе ученики могли бы показать свои способности и свое болѣе глубокое и широкое пониманіе предмета.

Это нововведеніе въ характерѣ темъ письменныхъ испытаній мы считаемъ очень важнымъ какъ въ цѣляхъ оцѣнки энергіи и талантовъ преподавателей, такъ и въ смыслѣ вліянія на преподаваніе.

Въ самомъ дѣлѣ, если въ результатѣ испытанія окажется, что экзаменующіеся плохо справились съ легкой темой и ни одинъ изъ нихъ не попытался отвѣтить на трудную тему, это ясно покажетъ, что постановка предмета въ школѣ была слабая. Если всѣ экзаменующіеся ухватились за легкую тему и, —допустимъ даже,—хорошо ее разработали, это будетъ свидѣтельствовать, что преподаватель предмета добросовѣстно давалъ учащимся необходимый минимумъ знаній и умѣній, но не смогъ или не сумѣлъ заинтересовать болѣе способныхъ учениковъ и дать имъ въ своемъ предметѣ болѣе широкое образованіе. Наконецъ, и добросовѣстность, и талантливость преподавателя, несомнѣнно, найдутъ себѣ справедливую оцѣнку въ томъ случаѣ, если испытанія легкой темой обнаружатъ достаточный уровень развитія среднихъ и слабѣйшихъ изъ его учениковъ, а испытанія трудной темой покажутъ, что слабѣйшіе ученики научились въ теченіе курса мыслить и пріобрѣли знанія въ объемѣ, значительно превышающемъ обязательную программу предмета.

Разумѣется, въ отдѣльныхъ случаяхъ возможны ошибочныя заключенія и при этой системѣ испытаній. Но, во-первыхъ, они менѣе вѣроятны, чѣмъ при старой системѣ, гдѣ «натаскиваніе», шаблонность темъ, вызывавшаяся рѣшающей ролью экзаменовъ, а равно и обста-

новка экзаменовъ съ ея страхами и волненіями искажали нормальные результаты школьной работы. А, во-вторыхъ, оцѣнка послѣднихъ, при проектируемой нами системѣ, будетъ производиться, конечно, не по одному году испытаній, но по нѣсколькимъ годамъ, что уже совсѣмъ исключаетъ возможность случайныхъ ошибочныхъ заключеній.

Два устныхъ испытанія. Устныхъ испытаній мы на-мѣчаемъ всего два по двумъ группамъ предметовъ, каждая изъ которыхъ входитъ въ одно испытаніе сразу (первая группа—предметы гуманитарные, вторая группа—предметы реальные).

Цѣль такого сокращенія числа устныхъ испытаній—наивозможное сокращеніе продолжительности экзаменнаго періода и выигрышъ времени для классныхъ занятій.

Назначая устные испытанія по всѣмъ предметамъ курса, нѣтъ надобности, однако, экзаменовать въ дѣйствительности каждаго абитуриента по каждому предмету,—это было бы и неосуществимо на двухъ испытаніяхъ просто по недостатку времени.

Но въ этомъ нѣтъ и нужды по тѣмъ же мотивамъ, какіе приведены выше относительно письменныхъ испытаній. Достаточно того, чтобы учащіеся знали напередъ, что каждый изъ нихъ можетъ быть спрошенъ по каждому предмету, и чтобы, напротивъ, они не знали, кто именно изъ нихъ и по какому именно предмету будетъ спрошенъ.

Задача проектируемыхъ нами устныхъ испытаній еще меньше заключается въ провѣркѣ полного объема свѣдѣній экзаменующихся по положеннымъ программамъ, чѣмъ испытаній письменныхъ. Устные испытанія должны лишь представить общую картину образованности и развитія абитуриентовъ всѣхъ категорій—лучшихъ, среднихъ и слабѣйшихъ. А для этого достаточно подвергнуть опросу по нѣскольку человекъ изъ каждой категоріи въ каждомъ предметѣ, при чемъ не бѣда, если нѣкоторые изъ абитуриентовъ останутся не опрошенными по части или даже и по всѣмъ предметамъ испытанія, лишь бы они напе-

редѣ не знали этого, о чемъ уже должны заботиться педагогическіе совѣты, которымъ въ этомъ отношеніи должно быть оказано полное довѣріе.

Разумѣется, устные испытанія въ такомъ видѣ, отчасти играя и контрольную роль, главнымъ образомъ все-таки имѣютъ внѣшне-показательное, декларативное, такъ сказать, значеніе: они могутъ дать лишь общую картину успѣховъ школы, болѣе или менѣе яркую, что зависитъ отъ умѣлости экзаминаторовъ.

Такая картина интересна и поучительна не только для педагогическаго персонала данной школы, но и для родителей учащихся и для постороннихъ педагоговъ, если данная школа хорошо поставлена.

Публичность устныхъ испытаній. Поэтому мы полагаемъ бы, что устные испытанія такого рода слѣдовало бы обставить извѣстной публичностью, предоставивъ директорамъ учебныхъ заведеній право разрѣшать присутствовать на нихъ родителямъ учениковъ выпускнаго класса и постороннимъ педагогамъ, поскольку это въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ окажется возможнымъ по условіямъ помѣщенія и не помѣшаетъ производству и порядку самыхъ испытаній.

Въ такой обстановкѣ устные испытанія должны явиться для всѣхъ ихъ участниковъ своего рода праздниками мысли и знанія, на которыхъ особо талантливымъ учителямъ и ученикамъ представляется возможность блеснуть достигнутыми успѣхами.

Отсутствіе подготовки къ испытаніямъ и полное завершеніе двумя устными испытаніями всѣхъ школьныхъ занятій должно еще болѣе содѣйствовать ихъ праздничному, торжественному характеру. Ради той же цѣли необходимо установить максимальную продолжительность каждаго устнаго испытанія (6 часовъ), дабы излишнее усердіе нѣкоторыхъ экзаминаторовъ не привело къ затягиванію испытаній на цѣлые дни со всѣми его послѣдствіями—утомленіемъ, нервностью и пр.

Планъ устныхъ испытаній. Но чтобы, при столь малой продолжительности и столь сложномъ объемѣ испытаній, они не приняли беспорядочнаго характера, чтобы они, дѣйствительно, создали наглядную картину успѣховъ школы и уровня развитія абитуриентовъ, необходима заблаговременная подробная разработка плана *каждаго испытанія комиссіей преподавателей, въ немъ участвующихъ.* Планъ этотъ, конечно, не долженъ быть извѣстенъ экзаменуемымъ, что гарантируется честью и добросовѣстностью педагогическаго персонала.

Та же гарантія, по нашему мнѣнію, достаточна для увѣренности въ томъ, что въ планъ испытанія войдутъ всѣ его предметы и всѣ три вышеуказанныя категоріи учениковъ.

Составленіе такого плана на первыхъ порахъ представить значительныя трудности, такъ какъ вести проектируемыя испытанія по старому шаблону при помощи билетовъ и программъ, содержащихъ прямые вопросы изъ пройденныхъ курсовъ, невозможно безъ подготовки и изъ-за краткости времени и не имѣетъ смысла и цѣли. Планъ испытанія долженъ предусмотрѣть вопросы иного рода, которые, не требуя детальныя знаній изъ пройденнаго на память, требовали бы, однако, знаній и пониманія изученныхъ курсовъ въ ихъ цѣломъ и въ связныхъ отдѣлахъ. Здѣсь открывается поле для размышленій надъ предметомъ преподаванія, для изобрѣтательности, остроумія и находчивости самихъ учителей, для которыхъ устные испытанія проектируемаго характера явятся хорошей школой соревнованія.

На первыхъ порахъ, повторяемъ, такія испытанія по ихъ трудности для экзаминаторовъ, быть можетъ, и не окажутся вполне удачными. Но въ нихъ самихъ заключается стимулъ для прогресса и улучшеній, и съ теченіемъ времени въ нѣкоторыхъ школахъ подобныя испытанія, мы увѣрены, сдѣлаются очень интересными, и на нихъ поучительно будетъ присутствовать даже посторон-

нимъ педагогамъ, педагогическимъ писателямъ и т. п., не говоря уже о самихъ учащихъ и ихъ родителяхъ.

3. Организациа контрольнаго аппарата.

Обмѣнъ учебныхъ заведеній темами для письменныхъ испытаній. Намъ остается коснуться важнаго вопроса о томъ, какъ приспособить вышеописанную систему испытаній къ контрольнымъ цѣлямъ, не обращая ее въ формальный, убивающій живое дѣло, аппаратъ механическаго контроля, не принижая достоинства учителей, не подрывая ихъ самодѣятельности, не искажая нормальнаго теченія школьной работы, что было присуще старой системѣ испытаній.

Всего этого безъ труда можно достигъ, если привлечь къ дѣлу контроля за школьной работой самихъ учителей (не только учителей данной школы, а всѣхъ учителей школъ даннаго района).

Нашъ проектъ и основанъ именно на этомъ принципѣ.

Темы для письменныхъ испытаній, по нашему проекту, составляются, какъ это практиковалось и до сихъ поръ, преподавателями выпускнаго класса каждаго учебнаго заведенія. Но сходство нашей системы со старымъ порядкомъ на этомъ и кончается, а далѣе идутъ существенныя отличія.

Во-первыхъ, темы составляются по всѣмъ научнымъ предметамъ курса (исключая закона Божія, который, впрочемъ, является скорѣе нравственно-воспитательнымъ, чѣмъ научнымъ предметомъ).

Во-вторыхъ, темы обсуждаются и утверждаются педагогическими совѣтами, что важно и необходимо въ виду дальнѣйшаго, а именно того, что, въ-третьихъ, темы предназначаются не для даннаго учебнаго заведенія, а для какого-нибудь другого, однороднаго съ нимъ типа, въ томъ же учебномъ округѣ. Распределеніе темъ, пересылаемыхъ, послѣ ихъ утвержденія педагогическими совѣтами, въ

управленіе учебнаго округа, происходитъ здѣсь по жребію и тоже при участіи избранныхъ совѣтами учителей.

Такой порядокъ предпочтительнѣе существовавшаго доселѣ по многимъ причинамъ. Дѣйствительно, онъ вполне гарантируетъ неизвѣстность темъ, что необходимо для устраненія приема «натаскиванія», который, какъ мы уже указывали, искажаетъ нормальную постановку учебнаго дѣла въ выпускномъ классѣ и котораго волей-неволей придерживались до сихъ поръ всѣ преподаватели въ виду рѣшающей роли испытаній. «Натаскиваніе» практиковалось и въ послѣдніе годы, когда преподаватели сами составляли темы для своихъ собственныхъ учениковъ, и раньше, когда темы присылались отъ учебнаго округа. Хотя эти послѣднія (окружныя) темы заранѣе и не были извѣстны ни учителямъ, ни ученикамъ (кромѣ нѣсколькихъ случаевъ покражи ихъ или полученія путемъ подкупа, что и послужило однимъ изъ мотивовъ отмѣны этого порядка), но онѣ по необходимости должны были имѣть шаблонный характеръ, позволявшій учителямъ ихъ предугадывать и готовиться къ нимъ «натаскиваніемъ» учениковъ, ибо назначеніе мало-мальски оригинальной темы грозило проваломъ экзаменуемыхъ по цѣлому округу (это и бывало кое-гдѣ).

При проектируемомъ нами порядкѣ гарантія неизвѣстности темъ полная. Возможно, конечно, что ученики нѣкоторыхъ учебныхъ заведеній какимъ-либо способомъ узнаютъ темы, одобренныя ихъ педагогическими совѣтами. Но куда попадутъ эти темы, при наличіи въ округѣ многихъ десятковъ учебныхъ заведеній и при распредѣленіи темъ по жребію, угадать невозможно; кромѣ того, четыре темы (парныя—«легкая» и «трудная») даннаго учебнаго заведенія могутъ попасть въ четыре разныхъ учебныхъ заведеній; и, наконецъ, разъ испытанія не играютъ рѣшающей роли, у учащихся не можетъ быть такого стремленія къ проникновенію въ запретныя для нихъ тайны темъ, не гнушаясь даже некрасивыми обманами

и хитростями, какое, съ ихъ точки зрѣнія, было законно и допустимо при старомъ порядкѣ.

Тотъ же элементъ отсутствія въ испытаніяхъ рѣшающаго значенія для окончанія курса позволить преподавателямъ-составителямъ темъ проявить изобрѣтательность въ составленіи оригинальныхъ и содержательныхъ темъ обѣихъ категорій (легкихъ и трудныхъ). А это обстоятельство, въ свою очередь, окажетъ несомнѣнное вліяніе на постановку преподаванія въ благотворную сторону: учителя должны будутъ, вмѣсто «натаскиванія» учениковъ на шаблонныхъ вопросахъ, пріучать ихъ къ самостоятельному мышленію, къ самодѣльной оріентировкѣ въ предметъ, при которой учащіеся могли бы использовать свои знанія и навыки и въ такихъ вопросахъ, какіе имъ въ теченіе курса не встрѣчались.

Оригинальность и остроуміе темъ, составляемыхъ преподавателями при этихъ условіяхъ, не должны, однако, обращаться въ предметъ безотвѣтственнаго и безцѣльнаго спорта. Будучи оригинальными и интересными, хорошо придуманныя темы въ то же время не только сильны ученикамъ, но и соотвѣтствуютъ всѣмъ условіямъ и характеру испытаній.

Сдерживающимъ, регулирующимъ и направляющимъ началомъ въ этомъ отношеніи будетъ критика предложенныхъ темъ, не только разрѣшаемая по нашему проекту, но и обязательная въ двухъ инстанціяхъ: со стороны преподавателя, ученики котораго исполняли тему, и со стороны особой комиссіи рецензентовъ (см. ниже). Критика эта впослѣдствіи публикуется въ печатномъ отчетѣ.

Оцѣнка работъ и темъ преподавателями. Кромѣ порядка составленія и назначенія темъ, для контрольных цѣлей далѣе имѣетъ существенную важность система оцѣнки исполненныхъ на эти темы ученическихъ работъ.

Этотъ вопросъ разрѣшается въ нашемъ проектѣ также инымъ способомъ, чѣмъ въ дѣйствовавшей доселѣ практикѣ.

Первоначальную оцѣнку исполненныхъ работъ и оцѣнку присланныхъ для испытанія темъ производитъ преподаватель выпускного класса соотвѣтствующаго предмета. Онъ же тщательно исправляетъ работы (цвѣтными чернилами) и онъ одинъ несетъ отвѣтственность за то и другое, получая за свою нелегкую работу справедливое денежное вознагражденіе. Участіе въ исправленіи и оцѣнкѣ работъ цѣлой комиссіи изъ 5 лицъ, какъ это практиковалось раньше и само по себѣ обычно сводилось къ пустой формальности, а при проектируемой системѣ излишне и ненужно, такъ какъ оцѣнка работъ не вліяетъ на вопросъ объ окончаніи экзаменуемымъ курса. Возможныя же погрѣшности оцѣнки по небрежности или другимъ причинамъ въ сторону ли повышенія или пониженія оцѣнки встрѣтять должное осужденіе въ комиссіи рецензентовъ (см. ниже), и это достаточно, по нашему мнѣнію, гарантируетъ, что преподаватели будутъ стараться производить какъ исправленіе, такъ и оцѣнку работъ съ надлежащей тщательностью и добросовѣстностью.

Старый порядокъ рецензирования письменныхъ работъ и его недостатки. Организациа второй стадіи рецензирования письменныхъ работъ лицами, посторонними данному учебному заведенію, имѣетъ наибольшую важность въ цѣляхъ контроля и представляетъ наибольшія трудности.

До сихъ поръ рецензированіе всѣхъ работъ въ округѣ по каждому предмету поручалось обычно какому-нибудь одному болѣе или менѣе авторитетному лицу. Но, во-первыхъ, въ виду колоссальнаго объема такого труда и его скучнаго, механическаго характера въ процессѣ чтенія иногда не одной тысячи однообразныхъ произведеній ученическаго творчества, было очень трудно найти для рецензирования дѣйствительно авторитетное лицо. Во-вторыхъ, если такое лицо и находилось, то, при наличіи другихъ занятій, ему требовалось очень продолжительное время для просмотра работъ и составленія о нихъ отчета,

благодаря чему отчеты о работахъ даннаго года нерѣдко появлялись черезъ нѣсколько лѣтъ и отъ этого утрачивали въ значительной мѣрѣ свое назидательное значеніе. Нерѣдко также, за отсутствіемъ подходящихъ лицъ, которыя пожелали бы взять на себя составленіе отчетовъ, отчеты въ долгіе періоды времени совсѣмъ не появлялись, и какъ въ эти періоды протекали выпускныя испытанія, оставалось неизвѣстнымъ. Наконецъ, нерѣдко бывали и неудачные выборы рецензентовъ, и тогда отчеты послѣднихъ либо отличались полной безцвѣтностью, либо неправильно освѣщали дѣло, при чемъ, однако, составители отчетовъ пользовались безотвѣтственностью, и возраженія противъ ихъ отзывовъ со стороны заинтересованныхъ преподавателей не допускались. Слѣдуетъ отмѣтить, кромѣ того, что отчеты выпускались «на правахъ рукописи», т.-е. не только безъ права ихъ гласной критики, но и безъ права пользоваться ими въ педагогической прессѣ, какъ матеріалами для сужденія о постановкѣ школы. Все это, разумѣется, значительно понижало, а иногда и сводило къ нулю контрольную роль отчетовъ въ ея истинно-педагогическомъ назначеніи. Поэтому мы предлагаемъ организацію этой стадіи контроля на совершенно иныхъ началахъ.

Комиссія выборныхъ и назначенныхъ рецензентовъ и характеръ ея дѣятельности. Во-первыхъ, она имѣетъ коллегіальный, а не единоличный характеръ: для рецензирования работъ при каждомъ округѣ ежегодно учреждается цѣлая комиссія специалистовъ. Во-вторыхъ, въ рецензированіи принимаютъ участіе сами преподаватели въ лицѣ выборныхъ делегатовъ отъ учебныхъ заведеній окружнаго города. Ограниченіе выборовъ окружнымъ городомъ дѣлается исключительно ради практическихъ удобствъ, такъ какъ поѣздки членовъ комиссіи для участія въ ея засѣданіяхъ изъ провинціальныхъ городовъ и мѣстечекъ въ округъ практически неосуществимы. Но, съ другой стороны, въ окружныхъ городахъ, несомнѣн-

но, сосредоточены наиболѣе крупныя преподавательскія силы.

Подробный выборъ рецензентовъ изъ числа преподавателей окружнаго города мы не указываемъ, дабы не вдаваться здѣсь въ детали. Подробности эти могутъ быть разработаны окружными управленіями. Важенъ же лишь самый принципъ участія преподавателей въ рецензированіи и выборное начало при комплектованіи комиссій. Во всякомъ случаѣ выборы должны быть организованы такимъ образомъ, чтобы управленіе округа имѣло въ своемъ распоряженіи изъ числа выбранныхъ преподавателей достаточное число кандидатовъ для укомплектованія комиссій рецензентами по всѣмъ предметамъ испытанія и въ соотвѣтствіи съ числомъ подлежащихъ просмотру письменныхъ работъ. Кромѣ того, мы предусматриваемъ право учебнаго округа приглашать въ комиссію своихъ довѣренныхъ лицъ (профессоровъ высшихъ учебныхъ заведеній и друг.) въ опредѣленной пропорціи къ выборнымъ членамъ комиссій.

Для присылки въ управленіе округа изъ учебныхъ заведеній письменныхъ работъ, исполненныхъ на испытаніяхъ и уже рецензированныхъ мѣстными преподавателями, для рецензирования работъ отдѣльными членами комиссій—каждаго отъ группы доставшихся ему при распредѣленіи въ комиссію учебныхъ заведеній, для составленія тѣми же членами ихъ сводныхъ отзывовъ и отчетовъ, далѣе для составленія комиссіей общихъ сводныхъ отчетовъ по каждому предмету испытанія и, наконецъ, для составленія общаго заключенія комиссій о результатахъ письменныхъ испытаній даннаго года въ округѣ,—для всего этого должны быть установлены точныя сроки, вполне достаточныя по существу дѣла и рассчитанныя на то, чтобы къ концу учебнаго года, слѣдующаго за годомъ испытаній, весь матеріалъ по оцѣнкѣ письменныхъ работъ могъ быть напечатанъ и опубликованъ во всеобщее свѣдѣніе.

Преимущество нашего порядка передъ прежнимъ состоитъ въ томъ, что онъ распредѣляетъ трудъ рецензирования работъ между многими лицами и, слѣдовательно, сокращаетъ время этого труда. Но, кромѣ того, сокращеніе достигается еще и тѣмъ, что рецензенты *не обязаны* прочитывать всѣ работы учениковъ даннаго учебнаго заведенія, а могутъ ограничиться обязательнымъ минимумомъ—тщательнымъ просмотромъ по каждому предмету испытанія *трехъ лучшихъ работъ, трехъ среднихъ и трехъ худшихъ*, что, по нашему мнѣнію, вполне достаточно для вѣрнаго сужденія объ общемъ уровнѣ работъ даннаго учебнаго заведенія по данному предмету, если, разумѣется, кромѣ того, приняты во вниманіе статистическія данныя о числѣ работъ на «легкую» и «трудную» темы, о числѣ работъ плохихъ, среднихъ и лучшихъ.

Возможное разнообразіе въ критеріяхъ отдѣльныхъ рецензентовъ при оцѣнкѣ работъ и составленіи общихъ о нихъ отзывовъ устраняется тѣмъ, что коммиссія предварительно разрабатываетъ обязательную инструкцію для всѣхъ рецензентовъ и устанавливаетъ руководящія взгляды, не лишая, однако, рецензентовъ права за предѣлами этихъ обязательныхъ нормъ высказывать свои дополнительные замѣчанія, а также тѣмъ, что сводные отчеты по предметамъ и общее заключеніе о всѣхъ испытаніяхъ принимаются и утверждаются коммиссіей *in pleno*.

При этомъ порядкѣ гарантируется въ достаточной мѣрѣ единство взглядовъ и идей на задачи и способы рецензирования, а вмѣстѣ съ тѣмъ устраняется возможность поспѣшныхъ, одностороннихъ, пристрастныхъ, ошибочныхъ или оскорбительныхъ по формѣ приговоровъ. Составъ коммисіи и ея ежегодное переизбраніе гарантируютъ, кромѣ того, не только ея авторитетность въ глазахъ преподавателей, а и полное довѣріе къ ней; возможность печатно возражать противъ отдѣльныхъ заключеній коммисіи и критиковать всѣ ея выводы въ педагогической

или общей прессѣ даетъ дополнительныя гарантіи въ правильности и цѣлесообразности ея работъ.

Само собой разумѣется, члены комиссіи должны получать за свой нелегкій, отвѣтственный и важный трудъ вполне достаточное вознагражденіе, общій размѣръ котораго окажется, впрочемъ, не настолько большимъ, чтобы расходъ, связанный съ нимъ, могъ помѣшать осуществленію и регулярному функціонированію этого въ высшей степени серьезнаго и необходимаго для преуспѣянія школы органа контроля.

4. Дополнительные замѣчанія.

Необходимо сказать еще нѣсколько словъ по поводу оцѣнки результатовъ письменныхъ и устныхъ испытаній въ самой школѣ и по поводу вліянія этой оцѣнки на характеръ свидѣтельствъ объ окончаніи курса, выдаваемыхъ абитуриентамъ школы. Результаты испытаній, каковы бы они ни были, какъ слѣдуетъ изъ основнаго принципа нашего проекта, не могутъ помѣшать ученикамъ получить свидѣтельства объ окончаніи курса, и, слѣдовательно, оцѣнка успѣховъ абитуриентовъ въ этихъ свидѣтельствахъ не можетъ быть ниже удовлетворительной (лишь тѣмъ ученикамъ педагогическій совѣтъ можетъ отказать въ выдачѣ свидѣтельствъ, которые, будучи допущены къ испытаніямъ, не явятся на нихъ безъ уважительныхъ причинъ). Но для побужденія учащихся къ болѣе старательному отношенію къ испытаніямъ слѣдуетъ установить, что достоинство работъ письменныхъ испытаній можетъ отразиться на свидѣтельствахъ въ томъ отношеніи, что годовые баллы, высшіе удовлетворительныхъ, могутъ быть, въ связи съ исполненіемъ работъ, понижены въ окончательномъ выводѣ (не ниже, однако, «удовлетворительнаго»), а годовые баллы, только удовлетворительные, могутъ быть повышены за хорошо исполненныя работы.

При оцѣнкѣ работъ необходимо также будетъ обра-

щать вниманіе на то, какая тема избрана экзаменуемымъ — «легкая» или «трудная», чтобы этимъ путемъ направить интересъ сильнѣйшихъ учениковъ на «трудныя», а не на «легкія» темы, хотя мы увѣрены, это въ большинствѣ случаевъ будетъ происходить и само собою, безъ внѣшнихъ побужденій.

Что касается устныхъ испытаній, то въ виду ихъ декларативнаго характера и въ виду того, что не всѣ ученики и не по всѣмъ предметамъ фактически имъ будутъ подвергаться, обычная оцѣнка ихъ, разумѣется, невозможна, да въ ней нѣтъ и надобности.

Однако, чтобы все-таки устные испытанія не проходили для учениковъ совсѣмъ безслѣдно, полезно вести ихъ протоколы, по возможности подробные, съ занесеніемъ въ нихъ наиболѣе интересныхъ и также, пожалуй, наиболѣе неудачныхъ отвѣтовъ экзаменующихся. Протоколы эти вмѣстѣ съ планомъ испытаній хорошо было бы печатать или отдѣльными брошюрами, или въ годовыхъ отчетахъ школы и раздавать желающимъ въ поощреніе и назиданіе будущихъ выпускновъ школы.

Возможно ли индифферентное отношеніе учащихся къ испытаніямъ? Можетъ возникнуть еще одинъ вопросъ по поводу проектируемой системы, на который, въ виду его серьезности, мы должны дать заблаговременно свои объясненія, а именно намъ могутъ указать, что ученики будутъ индифферентно относиться къ испытаніямъ, которыя не оказываютъ никакого вліянія на ихъ судьбу.

Это указаніе мы предвидимъ, но не думаемъ, чтобы оно имѣло сколько-нибудь серьезное значеніе.

Дѣйствительно, во-первыхъ, проектъ нашъ устанавливаетъ извѣстное вліяніе результатовъ испытаній на окончательную оцѣнку успѣшности абитуриентовъ въ выпускныхъ свидѣтельствахъ. Для хорошихъ учениковъ индифферентное отношеніе къ испытаніямъ грозитъ рискомъ пониженія оцѣнки успѣшности, достигнутой ими въ годичныхъ занятіяхъ, а это — такой рискъ, на который мы

увѣрены, — судя по всему опыту школы и основываясь на психикѣ учащейся молодежи, — хорошіе ученики никогда не пойдутъ. Для среднихъ и слабѣйшихъ учениковъ испытанія, наоборотъ, создаютъ приманку повышенія оцѣнки ихъ успѣшности, каковая приманка, судя по тому же опыту, всегда оказывалась дѣйствительною.

Совсѣмъ индифферентно могли бы отнестись къ испытаніямъ въ проектируемой нами постановкѣ лишь тѣ ученики, для которыхъ само по себѣ окончаніе курса школы было бы полнымъ сюрпризомъ въ виду ихъ годичной неуспѣшности и которымъ, конечно, не было бы никакого смысла, получивъ такой сюрпризъ въ самомъ фактѣ допущенія къ испытаніямъ, проявлять хотя бы малѣйшій интересъ и усердіе на испытаніяхъ. Но такіе ученики и не будутъ допущены къ испытаніямъ или же будутъ допущены лишь по случайному недоразумѣнію, съ которымъ нельзя считаться, когда имѣются въ виду общія нормы.

Хотя, такимъ образомъ, въ проектѣ нашемъ имѣются достаточно сильныя и вѣрныя внѣшнія побужденія къ тому, чтобы учащіеся относились къ испытаніямъ съ полнымъ интересомъ, однако все же важнѣйшій возбудитель интереса къ проектируемымъ испытаніямъ мы видимъ не въ этихъ внѣшнихъ побужденіяхъ, а въ строѣ и въ постановкѣ всей школы и въ зависящихъ отъ нихъ взаимоотношеніяхъ между школой и учащимися.

Наши испытанія главнѣйшимъ образомъ будутъ испытаніями на добрую славу, честь и достоинство каждаго учебнаго заведенія. Если послѣднее всѣмъ своимъ строенъ и постановкой дѣла завоевало симпатіи и довѣріе учащихся, то послѣдніе, конечно, приложатъ всѣ силы и старанія къ тому, чтобы не осрамить на испытаніяхъ свою школу и своихъ учителей.

Если же, наоборотъ, учебное заведеніе не сумѣло своей дѣятельностью и своимъ личнымъ составомъ привлечь симпатіи учащихся къ его доброму имени, чести и достоинству, то у учащихся указанныхъ благородныхъ по-

бужденій не будетъ, и они легко могутъ на испытаніяхъ оскандалить и школу, и наставниковъ.

А потому наша система испытаній и съ этой стороны представляетъ отличный пробный камень для оцѣнки всей постановки учебнаго и воспитательнаго дѣла въ каждой отдѣльной школѣ.

Объ испытаніяхъ въ неполноправныхъ учебныхъ заведеніяхъ. Въ заключеніе считаемъ нужнымъ оговорить, что нашъ проектъ предназначенъ лишь для полноправныхъ учебныхъ заведеній—правительственныхъ, общественныхъ и частныхъ. Въ учебныхъ заведеніяхъ безъ правъ, гдѣ права пріобрѣтаются учащимися исключительно путемъ испытаній въ присутствіи окружныхъ депутатовъ и гдѣ испытанія должны проконтролировать не только уровень развитія учащихся, но и ихъ фактическія знанія по положеннымъ программамъ,—наша система, разумѣется, непримѣнима. Старой системѣ испытаній въ этихъ учебныхъ заведеніяхъ присущи тѣ же недостатки, какіе отмѣчены были выше, но для устраненія ихъ нужно либо измѣнить законъ о безправныхъ учебныхъ заведеніяхъ, либо создать новую организацію испытаній въ нихъ, чего мы ни въ настоящей статьѣ, ни въ нашемъ проектѣ не касаемся.

Какой классъ считать выпускнымъ? Еще одно и послѣднее замѣчаніе. Проектъ нашъ устанавливаетъ контрольные испытанія въ выпускныхъ классахъ среднихъ учебныхъ заведеній, при чемъ выпускными классами считаются по отношенію къ существующимъ типамъ VIII классъ мужскихъ гимназій, VII классъ реальныхъ училищъ и VII классъ женскихъ гимназій.

Что касается VIII класса женскихъ гимназій, то при неопредѣленности его положенія, которая такъ или иначе въ ближайшемъ будущемъ должна разрѣшиться, цѣлесообразнѣе дождаться этого разрѣшенія, а до тѣхъ поръ

обходиться въ немъ совсѣмъ безъ испытаній, какъ это было въ 1914/15 уч. году.

Наконецъ, выпускныя испытанія, практиковавшіяся раньше въ VI классѣ реальныхъ училищъ, фактически обратились въ переводныя, такъ какъ огромное большинство учащихся VI класса поступаютъ въ VII классъ для окончанія полного курса реального училища, и потому испытанія эти, наравнѣ съ обязательными переводными испытаніями для всѣхъ учениковъ въ другихъ классахъ, должны быть отмѣнены.

При осуществленіи проекта реформы средней школы, устанавливающаго семилѣтній курсъ для всѣхъ ея типовъ, вопросъ этотъ, конечно, разрѣшится самъ собою.

Г. Попперэкъ.

P. S. Авторъ настоящаго очерка разработанъ и будетъ отпечатанъ детальный проектъ «Правилъ о контрольных испытаніяхъ», сообразно принципамъ, изложеннымъ выше. Для педагогическихъ совѣтовъ среднихъ учебныхъ заведеній и другихъ учреждений, гдѣ, при согласіи съ основными положеніями нашей статьи, возникло бы желаніе обсудить детальный проектъ въ цѣляхъ ходатайства о его осуществленіи, авторъ предлагаетъ выслать брошюру съ проектомъ, какъ только она будетъ отпечатана, и съ запросами по этому поводу просить обращаться по адресу: «Москва, Добрая Слободка, д. 14. Г. А. Попперэкъ».

Изъ итоговъ экскурсіоннаго совѣщанія, состоявшагося въ началѣ апрѣля 1916 г. при московскомъ учебномъ округѣ.

Вопросъ объ учебно-воспитательныхъ экскурсіяхъ съ каждымъ годомъ завоевываетъ себѣ все большее и большее вниманіе среди педагогическаго міра. Школьные экскурсіи стали принципиально общепризнанными и въ качествѣ огромнаго образовательнаго и воспитательнаго фактора все шире и настойчивѣе начинаютъ входить въ школьную жизнь, расширяя ее далеко за предѣлы душевнаго класса, дополняя и оживляя книжную учебу, расширяя принципъ наглядности до надлежащей еѣ полноты и устанавливая тѣсную связь между школой и жизнью. Однако, получивъ всеобщее *принципиальное* признаніе, экскурсіи далеко еще не достигли широкаго *фактическаго* осуществленія; въ большинствѣ учебныхъ заведеній онѣ пока почти не примѣняются, или примѣняются случайно и безсистемно, безъ определенной воспитательной и образовательной цѣли и безъ всякой связи съ учебнымъ курсомъ, въ значительной мѣрѣ теряя оттого свою цѣнность. Лишь въ лучшихъ учебныхъ заведеніяхъ, хорошо обеспеченныхъ педагогическими силами и матеріальными средствами, экскурсіи достигли широкаго, планомѣрнаго и цѣлесообразнаго осуществленія и дали цѣнные результаты въ учебно-воспитательномъ смыслѣ. Причины въполнѣ

понятны. Школьные экскурсіи являются у насъ дѣломъ сравнительно новымъ и въ то же время въ высшей степени сложнымъ и труднымъ. Для надлежащей ихъ постановки необходимъ широкій опытъ многихъ лѣтъ, многихъ школъ и многихъ лицъ. Необходимо также самое широкое, всестороннее и обстоятельное освѣщеніе этого вопроса въ педагогической литературѣ, въ педагогическихъ журналахъ, специальныхъ монографіяхъ, путеводителяхъ, на педагогическихъ съѣздахъ и т. д. Къ сожалѣнію, ни того, ни другого у насъ пока нѣтъ, или, вѣрнѣе, есть, но очень мало. Есть опытъ, иногда и не малый, у отдельныхъ лицъ; есть и нѣкоторая экскурсіонная литература, крайне несовершенная, но и это все случайно, разрознено, распылено, *не организовано*.

Необходима *концентрація и организація* экскурсіоннаго опыта и экскурсіонной литературы, необходимы районные и всероссійскіе экскурсіонные съѣзды, необходимо изданіе обширной серіи путеводителей для учебно-воспитательныхъ экскурсій, указателей экскурсіонной литературы, методикъ экскурсіоннаго дѣла, экскурсіонныхъ журналовъ и т. п.; необходимо, наконецъ, устройство лѣтнихъ, а при педагогическихъ учебныхъ заведеніяхъ и постоянныхъ, курсовъ для подготовки руководителей учебно-воспитательными экскурсіями.

Многочисленные крупинки экскурсіоннаго опыта, распыленные по школамъ нашего обширнаго отечества, не представляютъ пока большой педагогической цѣнности. *Необходимо собрать этотъ опытъ, организовать его, и тогда въ нашемъ распоряженіи окажется крупный педагогическій «капиталъ», и каждая крупинка этого «капитала» приобрететъ большой смыслъ и значеніе.*

Такую организацію экскурсіоннаго опыта намъ пришлось наблюдать на экскурсіонномъ совѣщаніи представителей среднихъ учебныхъ заведеній Москвы, и результатами этого совѣщанія мы хотимъ подѣлиться съ читателями «Вѣстника Воспитанія».

Совѣщаніе продолжалось 3 дня при участіи до 250 лицъ, при чемъ ему посвящено было въ общей сложности не менѣе 20 часовъ работы, изъ коихъ около 8 часовъ использованы были въ двухъ общихъ засѣданіяхъ и около 12 часовъ ушло на работы въ 6 специальныхъ секціяхъ. Въ каждой изъ секцій былъ заслушанъ и обсужденъ цѣлый рядъ докладовъ по вопросу объ организаціи экскурсій и вынесенъ рядъ постановленій, разсмотрѣнныхъ и утвержденныхъ заключительнымъ общимъ собраніемъ. Въ совѣщаніи приняли активное участіе представители науки и представители администраціи московскихъ музеевъ, какъ, на примѣръ, академикъ А. П. Павловъ, проф. Г. А. Кожевниковъ, профессора В. К. Мальмбергъ и А. В. Назаревскій (отъ Музея изящныхъ искусствъ имени Александра III-го), проф. Н. И. Романовъ (отъ Румянцевскаго музея), г. Воронежъ (отъ Историческаго музея) и другіе.

Открывая совѣщаніе, попечитель Московскаго учебнаго округа изложилъ задачи совѣщанія и отмѣтилъ просвѣтительное значеніе экскурсій для учащихся. Проф. Г. А. Кожевниковъ сдѣлалъ докладъ о типахъ экскурсій, подраздѣливъ ихъ на три основныхъ типа: 1) экскурсіи прогулки, 2) экскурсіи урокъ и 3) экскурсіи чисто научныя.

Цѣль перваго рода экскурсій—отдыхъ, развлеченіе, укрѣпленіе здоровья. Онѣ не требуютъ ни особенной подготовки, ни напряженія со стороны руководителей и учащихся и совершаются съ наибольшею легкостью, создают бодрое, жизнерадостное настроеніе, при чемъ образовательное значеніе ихъ отодвигается на задній планъ и достигается лишь попутно и частично, такъ какъ впечатлѣнія отъ нихъ воспринимаются случайныя и не приводятся въ систему. Экскурсіи второго типа—это тѣ же уроки и отличаются отъ обычныхъ уроковъ лишь тѣмъ, что происходятъ не въ классѣ, а подъ открытымъ небомъ, среди природы. Эти экскурсіи требуютъ большой подготовки и напряженнаго вниманія со стороны учащихся и учащихся, ибо, какъ и всякій урокъ, должны ставить

себѣ опредѣленную цѣль, совершаться обдуманно, по опредѣленному плану и достигать опредѣленныхъ результатовъ. Руководители настойчиво направляютъ здѣсь вниманіе учащихся по намѣченному пути, впечатлѣнія воспринимаются не случайно, а по выбору и непременно закрѣпляются въ опредѣленной системѣ. Такія экскурсіи трудны и утомительны, но зато даютъ цѣнный образовательный результатъ, обогащаютъ знаніями, углубляютъ интересъ, развиваютъ наблюдательность.

Третій типъ экскурсій—это научныя экскурсіи со студентами. Цѣль ихъ—чисто научныя исканія и изслѣдованія. Это наиболѣе сложный и трудный типъ экскурсій.

Каждый изъ этихъ основныхъ типовъ можно подраздѣлить на цѣлый рядъ болѣе частныхъ видовъ экскурсій сообразно тѣмъ учебнымъ предметамъ, съ курсомъ которыхъ онѣ связываются, или тѣмъ спеціальнымъ цѣлямъ, которыя преслѣдуетъ каждая экскурсія въ отдѣльности. Таковы экскурсіи естественно-историческія, географическія, историческія, религіозныя и т. п. Естественно-историческія экскурсіи можно въ свою очередь распредѣлить на ботаническія, зоологическія, геологическія и т. д.

По времени года школьныя экскурсіи распредѣляются на весеннія, осеннія и зимнія. Важно распредѣлить экскурсионныя темы и маршруты цѣлесообразно по сезонамъ. Нездорово и нецѣлесообразно приурочивать, напримѣръ, осмотръ музеевъ, картинныхъ галлерей и другихъ культурно-просвѣтительныхъ учрежденій большого города къ весеннему сезону. Весеннія экскурсіи должны совершаться непременно за предѣлы шумнаго, пыльнаго и душнаго города, подъ открытымъ небомъ, среди живой природы¹⁾. При такихъ условіяхъ даже мало подготовленные экскур-

¹⁾ Соображенія проф. Кожевникова безусловно правильны по отношенію къ экскурсіямъ въ родномъ городѣ, но экскурсія изъ провинціальнаго школьного въ другой городъ для осмотра музеевъ и галлерей осторожнѣе будетъ совершать весной и осенью, такъ какъ далекія зимнія поѣздки были бы неприяты и опасны для здоровья. Н. И.

сія прогулки приобрѣтають большую цѣнность, такъ какъ сама окружающая жизнь даетъ богатый образовательный матеріалъ. Въ выборѣ темъ и плановъ не можетъ быть затрудненій, такъ какъ они легко подсказываются окружающей жизнью. Въ частности московскія учебныя заведенія могутъ использовать слѣдующіе маршруты: ближайшія окрестности, пасѣка въ Измайловскомъ Звѣринцѣ, Петровско-Разумовское, (садъ, лѣсъ, ферма), Косино (замѣчательно въ естественно-историческомъ отношеніи: три озера, богатые впечатлѣнія по географіи и естественной исторіи), поѣздка на Оку и т. п.

А. П. Павловъ, характеризуя господствовавшую у насъ систему средняго классическаго образованія, выразилъ глубокое сожалѣніе, что это образованіе въ теченіе десятилѣтій безплодно концентрировалось вокругъ древнихъ, мертвыхъ языковъ, при чемъ здоровый интересъ къ живой природѣ и жизнь этой природы упорно игнорировались. Между тѣмъ лучшіе образовательные уроки—это уроки среди живой природы. Въ плодотворности такихъ уроковъ онъ лично убѣдился, совершая экскурсіи съ преподавателями. Нужно порадоваться, что въ новыя школьныя программы вводится широкій курсъ природовѣдѣнія. Этотъ живой предметъ въ связи съ экскурсіями одухотворитъ школьную схоластику и приблизитъ преподаваніе къ жизни, къ природѣ.

Секретарь центральной экспедиціонной комиссіи при московскомъ учебномъ округѣ, Б. К. Гиндце, доложилъ о результатахъ дѣятельности этой комиссіи за 5 лѣтъ ея существованія. Комиссія организовала и издаетъ журналъ «Экскурсіонный Вѣстникъ», успѣла издать 6 путеводителей «Спутникъ экскурсанта», въ связи съ организованными ею экскурсіями по маршрутамъ, Троице-Сергіева лавра, Смоленскъ, Кострома, Ярославль, Ростовъ-Великій, Москва, Бородино, Фили, и брошюру «Три дня въ Смоленскѣ». Изданы «Труды комиссіи по организаціи экскурсій», въ разработкѣ которыхъ принимали участіе Н. Г. Тарасовъ,

И. Н. Бороздинъ, А. С. Барковъ, В. Ю. Ульянинскій, А. Ф. Гартвигъ и другіе московскіе педагоги. Разрабатываются спеціальныя экскурсіонныя карты, на которыхъ дается лишь то, на что слѣдуетъ обратить вниманіе экскурсантовъ (такова, напримѣръ, карта «Бородино»). Комиссія подыскала помѣщенія и даже руководителей для цѣлаго ряда группъ прїѣзжихъ экскурсантовъ; особенное гостепрїимство было оказано учителямъ-славянамъ.

Она содѣйствуетъ организаціи такихъ комиссій въ провинціальныхъ городахъ (возникли подобныя экскурсіонныя комиссіи въ Орлѣ, Рязани, Ростовѣ, Владимірѣ, Калугѣ, Тулѣ и другихъ городахъ). Нѣкоторыя провинціальныя комиссіи успѣли издать «Спутники экскурсанта» для всѣхъ городовъ (Калуга). Большое вниманіе обратила также комиссія на разработку методическихъ вопросовъ экскурсіоннаго дѣла, чтобы создать изъ экскурсій методическое средство углубленія учащихся въ жизнь. Къ разработкѣ экскурсіонныхъ маршрутовъ привлекается также и самодѣятельность учащихся, которые собираютъ къ намѣченному маршруту матеріалъ: карты, планы, коллекціи фотографическихъ карточекъ, картинъ и соотвѣтствующую литературу.

Не слѣдуетъ увлекаться такими далекими и трудными маршрутами, когда имѣется цѣнный, богатый матеріалъ подъ руками.

Ближайшая цѣль экскурсій—развить физическія и духовныя силы: наблюдательность, способность къ анализу и синтезу. Здоровый воздухъ и движеніе создадутъ здоровыхъ и бодрыхъ гражданъ.

Послѣ этихъ докладовъ, носившихъ характеръ вступительныхъ къ съѣзду рѣчей, было намѣчено шесть секцій для разработки экскурсій по естествознанію, по географіи, по исторіи, по искусствамъ, по педагогическимъ экскурсіямъ для 8-го класса женскихъ гимназій и по экскурсіямъ въ цѣляхъ укрѣпленія здоровья учащихся.

Мнѣ удалось лишь систематически прослѣдить работу двухъ секцій: исторической и по искусствамъ, работав-

шихъ вмѣстѣ. Въ этихъ секціяхъ было заслушано и обсуждено свыше 10 докладовъ; изъ нихъ я приведу здѣсь содержаніе лишь тѣхъ, которые представляются мнѣ наиболѣе интересными.

Директоръ музея изящныхъ искусствъ, проф. В. К. Мальмбергъ, сдѣлалъ сообщеніе о способахъ ознакомленія съ памятниками античнаго искусства.

Какъ и на чемъ преподавать исторію искусства? Издавна думали, что лучшее пособіе для этого—гипсовые слѣпки. У насъ имѣется богатѣйшая сокровищница изящныхъ искусствъ—музей имени Александра III. Лучшимъ пособіемъ были бы, конечно, оригиналы, но для ознакомленія съ ними пришлось бы объѣхать всѣ музеи Европы. Поневолѣ приходится удовлетворяться такими гипсовыми копіями-слѣпками, которые сняты механически, путемъ накладыванія на оригиналъ, и совершенно точно его воспроизводить. Гипсъ, конечно, не имѣетъ оттѣнка мрамора, его бѣлизны и прозрачности, но зато въ немъ нѣтъ и оттѣнка холодности. Онъ живѣе. Иногда гипсъ подкрашиваютъ, и это художественное тонированіе сглаживаетъ впечатлѣніе гипса. Необходимо знакомиться съ искусствомъ древнихъ. Ихъ художественное творчество высоко проявилось даже въ предметахъ роскоши.

Хранитель музея изящныхъ искусствъ, проф. А. В. Назаревскій, подѣлился опытомъ музея въ отношеніи художественно-воспитательныхъ экскурсій. Въ основаніи музея—художественное творчество человѣка. Цѣль музея—служить искусствовѣдѣнію. Но какъ подвести ученика къ постиженію художественнаго опыта? Для этого необходимо познакомить его съ линіями, красочными аккордами, художественными формами. Когда сдѣланъ такой подходъ, можно приступить къ ознакомленію съ стилемъ. Со стилемъ, съ творчествомъ каждой эпохи можно познакомиться въ музеѣ Александра III. При музеѣ имѣется кадръ опытныхъ руководителей, которые иногда могли бы сопровождать учащихся и въ Третьяковскую галерею.

Сколько времени нужно посвящать на осмотръ музея Александра III съ его отдѣлами—Древній Востокъ, Античный отдѣлъ и отдѣлъ новаго искусства? Опытъ показываетъ, что на это требуется не менѣе шести часовъ. Лучше познакомиться съ музеемъ въ три пріема, по отдѣламъ.

Хранитель Румянцевскаго музея проф. Н. И. Романовъ подѣлился своими соображеніями относительно методики экскурсіоннаго дѣла.

Графъ Игнатьевъ открываетъ широкіе пути русской школѣ, вмѣсто мертвящихъ экзаменовъ предоставляет весну для экскурсій. Экскурсіи—это тѣ же уроки, но только болѣе живые, которые сливаются съ самой жизнью. Задача экскурсій—связать школу съ жизнью, освѣжать интересъ. Вмѣсто того, чтобы давать отвлеченную тему для сочиненія, напр., «Вліяніе искусства на нравственность», лучше пойти въ музей, дать характеристику искусства. Здѣсь учащійся переживаетъ болѣе глубокія и вѣрныя эстетическія чувства. Искусство—отраженіе жизни и столь же многогранно, какъ сама жизнь, поэтому даетъ богатый матеріалъ для ознакомленія съ историческими эпохами (портреты, костюмы, архитектура, домашняя обстановка и т. п.).

Искусство вскрываетъ бытъ, нравы, религію, психологию эпохи и т. д. Для эстетическаго чтенія достаточна репродукція художественнаго матеріала. При школахъ должны быть музеи съ такими репродукціями, потому что объѣхать всѣ настоящіе музеи нельзя. Для посѣщенія музеевъ лучше придерживаться опредѣленнаго возраста, не раньше 14 лѣтъ. Малыши тратятъ въ музеяхъ время и силы непроизводительно. Въ чемъ же смыслъ художественныхъ экскурсій? Мы воспринимаемъ міръ преимущественно зрительными впечатлѣніями, но окружающая жизнь даетъ впечатлѣнія текучія и сбивчивыя. Искусство же закрѣпляетъ основныя черты и формы жизни. Памятники искусства имѣютъ образовательное значеніе не только въ эстетическомъ, но и въ культурно-историческомъ смы-

слѣ. Нѣтъ необходимости плохо и бѣгло зарисовывать предметы на экскурсіяхъ. Дѣло не въ зарисовкѣ, а въ переживаніи. Необходимо, чтобы зрители пережили формальныя красоты, идейную глубину и уваженіе къ тѣмъ многочисленнымъ поколѣніямъ, которыя работали надъ усовершенствованіемъ и облагораженіемъ этой *видимости*. Необходимо провести учащихся черезъ слѣдующія стадіи переживанія: а) *заставить воспринять и углубиться, чтобы самимъ постигнуть красоту, почувствовать и указать, лишь тогда мы убѣдимся, что они уловили эстетическую тайну*; б) *познакомить съ техникой искусства, отмѣтить особенность формъ, стиля, гармонію линий, красокъ и т. д.* и в) *въ заключеніе обсудить въ сущнахъ школы видѣнное и пережитое*. Лишь тогда работа будетъ закончена и результаты закрѣплены. Иные скептически смотрятъ на художественныя экскурсіи учащихся низшихъ народныхъ школъ. Такой скептицизмъ не имѣетъ подъ собой почвы. Докладчику приходилось руководить такой группой и видѣть, какъ ученикъ городской школы великолѣпно разобрался въ картинѣ «Бесѣда съ Никодимомъ», угадалъ настроеніе, отмѣтилъ звѣздную ночь, террасу и т. д. Впечатлѣніе искусства было пережито. Надо полагать, что такой ученикъ пріѣдетъ въ музей и еще не разъ.

Не слѣдуетъ стремиться достигать всѣ задачи заразъ. Не слѣдуетъ осматривать весь музей или даже весь отдѣлъ. У насъ обычно экскурсанты обѣгутъ всѣ залы, нахватаютъ мимолетныхъ, поверхностныхъ, непрочныхъ впечатлѣній и успокоются, думая, что дѣло сдѣлано, между тѣмъ какъ у нихъ не успѣлъ еще пробудиться интересъ къ дѣлу. Руководитель долженъ предварительно самъ не разъ побывать въ музеѣ, намѣтить тему, выбрать картины и подумать надъ ними (напримѣръ: знакомство съ готическимъ стилемъ, пейзажемъ, творчествомъ отдѣльнаго художника и т. п.). Руководитель не долженъ сбиваться на лекцію, увлекаться собственнымъ краснорѣчіемъ, а

долженъ вызывать учащихся на живую бесѣду, обмѣнъ впечатлѣніями, рядъ вопросовъ. Не слѣдуетъ забывать, что искусство не только хранится въ музеяхъ, но также въ храмахъ, дворцахъ и на площадяхъ, чего мы часто, однако, не замѣчаемъ.

Эти экскурсіи способствуютъ изученію родины, знакомству съ національной культурой, воспитанію гражданского чувства. Не слѣдуетъ поручать руководство художественными экскурсіями исключительно учителямъ рисованія, у которыхъ иногда не хватаетъ общей гуманитарной подготовки. Учителя общей исторіи больше въ курсѣ дѣла, если только имъ доступно переживаніе художественныхъ формъ. Необходимо только основательно готовиться. Необходимо въ педагогическихъ учебныхъ заведеніяхъ учредить художественныя семинаріи для ознакомленія съ исторіей и памятниками искусствъ. Тогда у насъ будутъ методически подготовленные руководители экскурсій. Не слѣдуетъ слишкомъ полагаться на «музейныхъ» руководителей, потому что они не педагоги. Въ заграничныхъ музеяхъ имѣются для этой цѣли спеціальныя путеводители и литература. У насъ это дѣло пока лишь налаживается (имѣются пояснительные каталоги для Румянцевскаго музея и музея Александра III). Въ новыя программы среднихъ учебныхъ заведеній предполагается включить особый курсъ для ознакомленія съ памятниками изящныхъ искусствъ. Докладчикъ не вѣритъ въ успѣхъ этого курса. Въ школѣ и безъ того слишкомъ много теоріи и учебниковъ. Этотъ курсъ нуженъ для педагогическихъ учебныхъ заведеній и учителей, тогда художественное воспитаніе само собой наладится и въ общеобразовательныхъ школахъ.

Слѣдующимъ докладомъ былъ докладъ Д. А. Жаринова — *Психологическія основы экскурсій*. Вопросъ объ экскурсіяхъ имѣетъ значительную литературу у насъ и на западѣ, но не рѣшенъ окончательно, потому что теорія и практика шли вразбродъ: одни пишутъ объ экскурсіяхъ,

но не совершаютъ ихъ, другіе совершаютъ экскурсіи, но ничего объ нихъ не пишутъ. Докладчикъ строитъ свой докладъ на основаніи теоріи и личнаго опыта. Теоретическая основа въ томъ, что *пассивному вниманію* отводится на экскурсіяхъ огромная роль; это пассивное вниманіе переходитъ потомъ въ активное.

Наглядныя пособія въ классахъ далеки отъ оригинала и часто не даютъ о немъ вѣрнаго представленія. На помощь здѣсь приходятъ экскурсіи, которыя подновляютъ сверхъ того вниманіе и интересъ. Классная обстановка неизбежно становится будничной и усыпляетъ интересъ, экскурсіи же дѣйствуютъ своей свѣжестью, новизной обстановки. На экскурсіяхъ учащійся воспринимаетъ впечатлѣнія не по общему для всѣхъ шаблону, а сообразно своимъ индивидуальнымъ особенностямъ. Такъ, напримѣръ, при осмотрѣ кельи Грознаго въ Успенскомъ монастырѣ въ г. Александровѣ одного интересуетъ жизнь Грознаго, другого—обстановка, третьяго—почему Грозный поселился именно здѣсь, а не тамъ и т. д. Всѣ реагируютъ сообразно природнымъ дарованіямъ и интересу. Это весьма цѣнно. Какъ бы ни говорили о научности исторіи, но подходятъ къ ней со стороны конкретнаго факта: въ душѣ существуетъ потребность уцѣпиться за что-нибудь простое, съ которымъ сливается потомъ сложное.

Экскурсіи повышаютъ воспріимчивость: вниманіе приковывается даже тѣмъ, что обычно не замѣчалось. Маленькая церковь, незамѣтная въ сравненіи съ московскими грандіозными храмами, гдѣ-нибудь въ Костромѣ или Ростовѣ приковываетъ огромное вниманіе. Докладчикъ противъ траты времени на экскурсіи-прогулки. Пусть такія экскурсіи устраиваются учащимися безъ учителя. Правда, подготовка къ образовательнымъ экскурсіямъ трудна, но возможна и необходима. Экскурсіонныя темы нужно намѣчать и разрабатывать еще при прохожденіи курса въ классѣ, попутно. Это установить гармоническую связь между книжнымъ матеріаломъ и экскурсіей. Въ экскур-

сіи должны быть фотографическіе аппараты, серія открытокъ, альбомы. Не мѣшаетъ устроить предварительную бесѣду съ туманными картинами. На экскурсіи не слѣдуетъ все время тратить вниманіе на достопримѣчательности. Необходимо дать отдыхъ, спѣть пѣсню, занять досугъ эстетическими впечатлѣніями. Какъ хорошо звучитъ волжская пѣснь на волжскомъ пароходѣ или стихотвореніе «Бородино» на Шебардинскомъ редутѣ! (См. для этой цѣли сборникъ Веселовскаго и Уланова.) Къ сожалѣнію, наши учащіеся не умѣютъ пѣть. Руководитель долженъ заранѣе осмотрѣть мѣсто экскурсіи, разработать планъ, объемъ, матеріаль, тему. Тема не должна быть ни слишкомъ широкой, ни слишкомъ узкой: при поѣздкѣ на Бородино не слѣдуетъ, напримѣръ, освѣщать все царствованіе Александра I и не слѣдуетъ ограничиваться одной его личностью или личностью Наполеона.

Въ музеяхъ матеріаль располагается иногда крайне не систематично: надо разработать маршрутъ въ стѣнахъ самаго музея для послѣдовательнаго обзрѣнія, чтобы иллюстрировать объясненіе логически, какъ иллюстрируютъ картины волшебнаго фонаря. Чрезвычайно важно иногда облечь объясненіе въ драматическую форму (нападеніе татаръ на Москву и т. п.). Послѣ экскурсіи надо подвести итоги. Такъ, послѣ осмотра ярославскаго древнехранилища учащіеся возстановляли картину: бытъ Ярославля XVIII вѣка. Работа эта сначала производится въ классѣ устно, совмѣстно и потомъ закрѣпляется письменной работой. Это самая живая, интересная и продуктивная работа. Здѣсь проявляется именно свое, индивидуальное, яркое.

Изъ прочихъ докладовъ методическаго характера заслуживаютъ быть отмѣченными докладъ С. Н. Дмитріева: «Музыкальныя экскурсіи и ихъ воспитательное значеніе» и А. В. Бакушинскаго: «Историческія экскурсіи, какъ способъ углубленія и повторенія курса».

Вопросъ о музыкальныхъ экскурсіяхъ является совершенно новымъ и неразработаннымъ въ нашей педагоги-

ческой литературѣ. Между тѣмъ это важный вопросъ. Правильное гуманитарное образованіе и воспитаніе должно не только давать знанія, но и раскрыть художественныя, эстетическія красоты окружающаго міра, внести свѣжесть и свѣтъ въ мутный потокъ сѣрой повседневности, поселить въ душѣ возвышающіе и облагораживающіе образы національнаго искусства, раскрыть душу родного народа съ художественной его стороны. Необходимо не только изучать музыку и пѣніе въ школахъ, необходимо также организовать планомѣрное посѣщеніе лучшихъ народныхъ оперъ и концертовъ по заранѣ намѣченной и строго продуманной программѣ. Эти музыкальныя экскурсіи можно поставивъ въ тѣсную связь съ курсомъ русской исторіи и литературы, потому что лучшія русскія оперы, музыкальныя и вокальныя пьесы написаны на сюжеты народнаго эпоса и лучшихъ произведеній родной литературы и являются прекрасной художественной иллюстраціей къ нимъ. Таковы: «Сказка о Золотомъ Пѣтушкѣ», «Весенняя Сказка», «Кашей Безсмертный», «Сказка о Царѣ Салтанѣ», «Сказка о невидимомъ градѣ Китежѣ», «Садко», «Снѣгурочка», «Майская ночь», «Царская невѣста», «Моцартъ и Сальери» (Римскаго-Корсакова), «Добрыня Никитичъ» (Гречанинова), «Князь Игорь» (Бородина), «Аскольдова могила» (Верстовскаго), «Рогнеда» и «Юдишь» (Сѣрова), «Русалка» (Дорогомыжскаго), «Русланъ и Людмила» и «Жизнь за Царя» (Глинки), «Купецъ Калашниковъ», «Демонъ» и «Неронъ» (Рубинштейна), «Чародѣйка», «Черевички», «Опричникъ», «Мазепа», «Орлеанская Дѣва», «Пиковая Дама», «Евгеній Онѣгинъ» (Чайковскаго), «Алеко» (Рахманинова), «Кавказскій плѣнникъ» (Кюи), «Борисъ Годуновъ» и «Хованщина» (Мусоргскаго), «Страшная месть» (Кочетова), «Тарасъ Бульба» (Травлова), «Тушинцы», «Скоморохъ» и «Клара Миличъ» (Бларамберга) и многія другія.

Такія экскурсіи раскроютъ музыкально-художественное творчество русской души, въ живыхъ картинахъ воскре-

сять предъ учащимися эпохи прошлаго и заполнять теоретическіе курсы исторіи и литературы живыми образами.

Докладъ вызвалъ горячія пренія. Противники музыкальныхъ экскурсій указывали на то, что не всѣ оперы на историческіе сюжеты досаточно *историчны*, что нѣкоторыя изъ нихъ неточно изображаютъ эпоху (въ отношеніи костюмовъ, внѣшней обстановки, а равно и по содержанію), что текстъ литературныхъ произведеній часто искажается въ оперныхъ либретто и т. д. Такія оперы окажутся плохими иллюстраціями къ учебному курсу и сослужатъ медвѣжью услугу. Не слѣдуетъ на каждую тему преподносить учащимся готовую иллюстрацію. Пусть учащіеся творчески воссоздадутъ ихъ собственнымъ воображеніемъ. Къ тому же программы оперныхъ театровъ часто не соотвѣтствуютъ просвѣтительнымъ цѣлямъ, особенно въ провинціи, преподаватели пѣнія совершенно не подготовлены къ осуществленію такой сложной задачи, потому что даже въ высшихъ музыкальныхъ учебныхъ заведеніяхъ — консерваторіяхъ — нѣтъ специальной кафедры народной пѣсни. Сторонники же такихъ экскурсій справедливо настаивали на томъ, что даже недостаточно «историчныя» оперы учебному курсу не повредятъ, наоборотъ — будутъ будить творческое воображеніе и интересъ, будутъ способствовать углубленію и закрѣпленію учебнаго курса, внесутъ въ книжную учёбу необходимое оживленіе, воспитаютъ эстетическія чувства и облагородятъ душу. Необходимые же коррективы въ историческомъ и литературномъ смыслѣ внесетъ къ оперѣ самъ преподаватель путемъ критики и сопоставленія ея съ научными историческими данными. Въ результатѣ музыкальныя экскурсіи были признаны желательными.

А. В. Бакушинскій въ своемъ докладѣ отмѣтилъ три способа проработки историческихъ экскурсій. Первый — когда учащіеся приводятся въ залъ историческаго музея и тутъ же преподаватель впервые даетъ имъ характеристику соотвѣтствующей эпохи. Такой способъ надо при-

знать непедагогичнымъ, потому что недостаточно подготовлена апперцепція обозрѣваемого историческаго матеріала. Второй способъ—когда экскурсія слѣдуетъ за урокомъ и является вспомогательнымъ средствомъ для проработки соотвѣтствующей исторической эпохи. Здѣсь подготовлена ужъ опредѣленная апперцепція. Но и здѣсь наблюдается еще разбросанность впечатлѣній, и результаты оказываются непрочными. Третій способъ—когда экскурсіи связываются съ повтореніемъ курса и систематизаціей. Это наиболѣе цѣнный типъ экскурсій; здѣсь глубже воспріятіе, цѣнно перетряханіе прежде воспріятого матеріала, обобщеніе, закрѣпленіе и попутная проверка знаній. Такія экскурсіи дѣлають совершенно излишнимъ экзаменъ для учащихся, но зато онѣ являются экзаменами для преподавателей. Темы должны быть намѣчены еще въ началѣ учебнаго года и разработаны въ связи съ курсомъ исподволь. Въ качествѣ живой иллюстраціи такого рода экскурсій докладчикъ приводитъ изъ личнаго опыта экскурсію въ музей изящныхъ искусствъ имени императора Александра III, въ Египетскій отдѣлъ. Темой было — «Обрядъ погребенія у египтянъ». Мысль о загробной жизни лежитъ въ основѣ всей жизни и культуры Египта. Подготовка къ экскурсіи совершалась попутно съ проработкой эпохи Рамзеса II по курсу исторіи. Эпоха иллюстрировалась рисунками и моделями, изготовленными самими учащимися, при чемъ обращалось вниманіе на египетскій стиль, линіи и формы. Обстановка похороннаго обряда была возстановлена при помощи волшебнаго фонаря. Основательно были выяснены религіозныя представленія у египтянъ. Нѣкоторые изъ учащихся заранѣе успѣли самостоятельно пробраться въ музей изящныхъ искусствъ и потомъ обмѣнивались своими впечатлѣніями съ товарищами. Эти добровольныя паломничества быстро стали развиваться, и когда, наконецъ, пришло время экскурсіи, и весь классъ прибылъ въ Египетскій отдѣлъ музея,— всѣ были готовы къ систематическому осмотру. Дѣти

сильно, глубоко и ярко воспринимали первоисточники. Обзоръ сопровождался живыми рассказами преподавателя и нѣкоторыхъ учащихся (можно использовать «Историческія чтенія» Масперо). Задачей было—на основаніи фрагментовъ прошлаго возможно полно и ярко возсоздать это прошлое, углубиться въ него, пережить и понять. Впечатлѣнія не навязывались учащимся. Они сами воспринимали ихъ, спрашивали, высказывались. Они были «артистами», а преподаватель лишь режиссеромъ». Проработка экскурсій велась слѣдующимъ образомъ: 1) она протоколировалась двумя учащимися, 2) въ связи съ ней велись письменныя работы, 3) производилась зарисовка древнихъ памятниковъ (добровольно, главнымъ образомъ, на память, послѣ экскурсій), 4) учащіеся обязательно давали описаніе всѣхъ видѣнныхъ предметовъ и 5) въ заключеніе весь собранный матеріалъ былъ приведенъ въ систему для школьной выставки.

Такимъ образомъ всякая экскурсія должна быть организована строго методически, и учащіеся, по мѣрѣ своихъ силъ, должны творчески возсоздать ее. Хотя бы это возсозданіе и несовершенно было въ научномъ смыслѣ, но бояться творчества и самостоятельности въ данномъ случаѣ не слѣдуетъ, такъ какъ оно увлекаетъ, воспитываетъ и, можетъ быть, подаритъ намъ когда-нибудь новыхъ видныхъ изслѣдователей.

Докладъ былъ изложенъ въ увлекательной формѣ и единогласно былъ признанъ весьма цѣннымъ въ методическомъ отношеніи.

Заслушаны были также доклады княжны Е. С. Крапоткиной («Экскурсія, какъ необходимый элементъ въ курсѣ школьнаго обученія»), В. В. Арандаренко («Экскурсионная практика»), С. Н. Шульгина («Матеріалъ для экскурсій въ Донской монастырь»), С. П. Казанцева («Образовательная экскурсія въ типографію») и другіе.

Къ сожалѣнію, въ виду спѣшнаго созыва совѣщанія обстоятельно разработанныхъ матеріаловъ предложено не

было, но все же нѣкоторые участники совѣщанія подѣлились своимъ опытомъ. С. Н. Шульгинъ изложилъ свои соображенія объ образовательномъ значеніи историческихъ экскурсій по московскимъ монастырямъ.

Обычно всѣ экскурсіи направляются въ Кремль и вообще въ центръ Москвы, между тѣмъ многіе монастыри на окраинахъ города гораздо полнѣе и лучше иллюстрируютъ историческія эпохи. Такъ, напримѣръ, Ново-Дѣвичій монастырь даетъ богатый матеріалъ для Петровской эпохи и Смутнаго времени. Интересенъ Даниловъ монастырь съ митрополичьими палатами и могилой Н. В. Гоголя (основанъ Данииломъ Александровичемъ въ XIV в.). Рядомъ съ нимъ расположенъ Донской монастырь (основанъ въ память побѣды надъ крымскими татарами въ 1591 г.), съ которымъ связаны богатые историческія воспоминанія. Пространство отъ д. Котловъ до Воробьевыхъ горъ представляетъ собой историческое мѣсто, гдѣ въ 1591 г. русскіе «травились» съ крымцами (ханъ Казы-Гирей).

Богатая архитектура (знаменитаго зодчаго Мартоса) и живопись даютъ хорошій матеріалъ для ознакомленія съ чисто русскимъ стилемъ XVI и XVII вѣковъ. На всемъ видна опытная рука зодчаго изъ «Каменнаго Приказа» и русскихъ «каменныхъ дѣлъ мастеровъ». Позднѣе начались заимствованія, и на иконостасѣ отразился уже нѣмецкій стиль барокко. Въ 1747 г. въ Донской монастырь была перенесена Славяно-Греко-Латинская академія (см. описаніе Донского монастыря у Забѣлина). Слѣдуетъ осмотрѣть окрестности съ колокольни. На монастырскомъ кладбищѣ могилы писателей Хераскова, историка В. О. Ключевского и другихъ выдающихся представителей литературы, науки и общественныхъ дѣятелей. Монастырь былъ приходской церковью Орлова-Чесменскаго.

В. В. Арандаренко сообщилъ свои соображенія относительно экскурсій въ Кремль, Историческій музей и намѣтилъ примѣрные маршруты для подмосковныхъ экскур-

сій, при чемъ настойчиво рекомендовалъ обозрѣвать Кремль и Историческій музей въ нѣсколько пріемовъ, удѣляя каждый разъ на обозрѣніе не болѣе 2-хъ часовъ. Кремль даетъ богатый матеріалъ для иллюстраціи исторіи Московскаго княжества и роста власти и могущества московскихъ государей. Въ Историческомъ музеѣ учащіеся наглядно познакомятся съ эволюціей человѣческой культуры, начиная съ первобытныхъ эпохъ. Для подмосковныхъ маршрутовъ онъ предлагаетъ Новый Іерусалимъ (45 верстъ по Виндавской ж. дорогѣ), который знакомитъ съ эпохой царя Алексѣя Михайловича, Царицыно знакомитъ съ эпохой Екатерины II, Кузьминки, гдѣ нерѣдко гостилъ Петръ Великій (три большихъ озера), село Архангельское съ имѣніемъ и дворцомъ князей Юсуповыхъ. Дворецъ въ стилѣ Людовика XV. Роскошные парки и аллеи съ художественными бюстами. Бородино и Филя—какъ иллюстрація къ исторіи Отечественной войны. Троице-Сергіева лавра, какъ религіозная святыня и вмѣстѣ живое воспоминаніе о Димитріи Донскомъ, Смутномъ времени и эпохѣ Петра Великаго.

Сверхъ этихъ маршрутовъ, другими докладчиками намѣчались еще слѣдующіе: с. Коломенское (7 в. отъ Москвы по Павелецкой ж. д.), основанное бѣглецами изъ Коломны во время нашествія Батия, лѣтняя резиденція Грознаго; въ 1606 году служило станомъ для Болотникова; здѣсь былъ царскій домикъ, гдѣ Петръ учился; и теперь еще сохраняются развалины дворца, построеннаго Екатериной II. Кусково—старинная вотчина бояръ и графовъ Шереметевыхъ, богатый дворецъ съ портретами, бюстами и картинами. 6 пушекъ, отнятыхъ у шведовъ подъ Полтавой. Изъ болѣе отдаленныхъ пунктовъ называли Псковъ, Ярославль, Кострому, Переяславль-Залѣсскій и другіе.

Въ заключеніе былъ предложенъ маршрутъ экскурсій по Москвѣ въ связи съ исторіей русской литературы. Экскурсія по исторіи письменности и печати: Синодальная типографія для ознакомленія съ древними рукопис-

ными и старыми печатными памятниками, Синодальная типографія для ознакомленія съ современной постановкой печатнаго дѣла, отсюда къ памятнику первопечатнику Ив. Ѳедорову. Рекомендовалось осмотрѣть также памятники и могилы писателей.

Все это были, однако, единоличныя предположенія, которыхъ обсудить не успѣли, и всѣ приведенные маршруты приходится признать далеко еще неразработанными.

Каждая изъ секцій вынесла рядъ конкретныхъ пожеланій, большинство изъ которыхъ приняты заключительнымъ общимъ собраніемъ.

Пожеланія эти были таковы. Необходимо планомерно и систематически включать экскурсіи въ школьный курсъ, какъ существенный элементъ обученія, и совершать ихъ не только весной и осенью, не только въ праздничные дни, но во всякое время года, даже въ учебные дни и часы, ибо экскурсіи—тѣ же уроки. Слѣдуетъ ходатайствовать о бесплатномъ провозѣ экскурсантовъ въ подмосковныя мѣстности и обратно и объ отпускѣ специальныхъ суммъ на расширеніе дѣла мѣстныхъ экскурсій. Желательно организовать курсы по экскурсіонному дѣлу для подготовки руководителей и при нихъ создать экскурсіонный музей. Полезно устраивать прогулки специально въ цѣляхъ укрѣпленія здоровья учащихся. Такія экскурсіи должны быть многодневыми и пѣшеходными. Большое педагогическое значеніе имѣютъ сельскохозяйственныя дружины въ смыслѣ трудового и гражданскаго воспитанія. Необходима оплата труда руководителей. Признаны необходимыми экскурсіи на фабрики и заводы. Руководители должны приучать учащихся бережно относиться къ природѣ и не расхищать ее. Поручено центральной экскурсіонной комиссіи составить и издать библиографическій справочникъ экскурсіонной литературы. Слѣдуетъ организовать при педагогическихъ учебныхъ заведеніяхъ педагогическій семинарій по ознакомленію съ па-

мятниками исторіи и искусствъ для подготовки будущихъ педагоговъ къ руководительству экскурсіями. Необходимо путемъ экскурсій знакомить ученицъ VIII педагогическаго класса съ педагогическими музеями, выставками и съ практической постановкой учебнаго дѣла въ начальныхъ школахъ. Надо чаще созывать такіе сѣзды и совѣщанія.

При совѣщаніи была устроена экскурсіонная выставка, гдѣ представлена была экскурсіонная литература: спеціальныя карты, нѣсколько ученическихъ отчетовъ объ экскурсіяхъ, коллекціи, діаграммы и фотографіи.

Вся эта скромная выставка ярко свидѣтельствовала о томъ, что организація экскурсіоннаго дѣла даже въ культурнѣйшемъ центрѣ, въ столичныхъ учебныхъ заведеніяхъ, только лишь начинаетъ налаживаться, что экскурсіонная литература крайне бѣдна, неполна и вмѣстѣ съ тѣмъ громоздка и безсистемна, а ученическіе отчеты объ экскурсіяхъ убѣдительношимъ образомъ свидѣлствуютъ о томъ, что методическая постановка экскурсій далеко еще не достигнута, что необходима энергичная концентрація экскурсіоннаго опыта и цѣлый рядъ такихъ сѣздовъ и выставокъ, чтобы поставить школьныя экскурсіи на надлежащую педагогическую высоту.

Н. Ильинъ.

Народный дѣтскій садъ и народная школа въ Финляндіи.

Въ декабрѣ 1912 года маленькая учительская экскурсія отправилась изъ Петербурга въ Гельсингфорсъ. Хотѣлось использовать каникулярное время, побывать въ Финляндіи и познакомиться съ постановкой народной финской школы. Смущало нѣсколько незнаніе языка, кратковременность экскурсіи, рассчитанной на недѣлю, а главное—какъ отнесутся къ намъ, пріѣхавшимъ изъ Россіи?.. Финскій народъ переживалъ тогда тяжелыя минуты разочарованія. Въ тюрьмахъ томились представители лучшей финской интеллигенціи. Достаточно упомянуть такія имена, какъ Лагеркранцъ, Вернеръ и Вольдемаръ Фагерстремъ. Финны имѣли полное основаніе отнести къ гостямъ изъ Россіи по крайней мѣрѣ съ недовѣріемъ и осторожностью. Но этого не было. насъ приняли, какъ друзей, какъ единомышленниковъ и товарищей по призванію. Куда дѣвались скрытность, неразговорчивость и осторожность финна? Въ привѣтственныхъ рѣчахъ своихъ они не обходили современнаго положенія вещей молчаніемъ. Наоборотъ, они неоднократно подчеркивали, что смотрятъ на тучу, нависшую надъ ними, какъ на временную, скоро проходящую. «Финляндія, говорили они, переживала и не такія времена, но никогда не покидала фина вѣра въ торжество права и справедливости... Никто и ничто не могутъ заставить насъ нарушить законъ. Измѣнить законъ можетъ только сеймъ».

Эта почти наивная вѣра въ силу закона крѣпка, какъ гранитныя скалы финляндскія. Не сдвинешь, не поколеблешь. Есть излюбленная финами картина извѣстнаго художника Эдельфельта. Она называется «Maaherra», что значитъ «губернаторъ». На ней изображенъ одинъ изъ моментовъ знаменательной для финовъ войны русскихъ со шведами (въ 1808 г.). Почти вся Финляндія была уже во власти русскихъ. Но официально она еще не была присоединена къ Россіи и финны, какъ вѣрные подданные шведовъ, сражались въ ихъ рядахъ. Къ этому обязывали существующіе законы. Между тѣмъ къ Вибеліусу, губернатору Куопіо, является русскій полководецъ и въ суровыхъ выраженіяхъ требуетъ запретить финамъ активное выступленіе противъ русскихъ. Генераль Вибеліусъ, несмотря на грозящую ему и его народу опасность, отказывается исполнить это противозаконное требованіе. Вся фигура губернатора дышитъ непоколебимостью, на лицѣ—твердая суровая воля. Одной рукой онъ тяжело опирается на сводъ законовъ. Подъ картиной красуется нѣсколько строкъ изъ стихотворенія Рунеберга, лучшаго финскаго поэта. Поэтъ, воспѣвшій этотъ поступокъ, полагаетъ, что «не только на поляхъ битвы, гдѣ льется кровь героевъ, растетъ слава! И безоружный можетъ проявить иногда не меньше мужества.»

Эту картину можно встрѣтить почти въ каждомъ болѣе или менѣе интеллигентномъ домѣ, почти въ каждой школѣ. Такъ съ малыхъ лѣтъ воспитываютъ въ дѣтяхъ уваженіе къ закону. Безстрашно и свято охраняющій законъ—герой. Ему поклоняются, ему стараются подражать.

Уваженіе къ своимъ законамъ—это собственно единственное, что требуетъ финъ отъ чужеземца. Онъ не станетъ отрицать устарѣлости нѣкоторыхъ законовъ. Измѣненіе ихъ онъ имѣетъ въ виду при выборѣ представителей въ сеймъ. Но пока законъ существуетъ, финъ повинуется ему.

Отъ пріѣхавшихъ русскихъ гостей ждали не вражды, а сочувствія своему герою. Вѣрили и надѣялись, что мы

передадимъ русскому обществу братскій привѣтъ ихъ. Имъ хотѣлось убѣдить русское общество въ своей любви и уваженіи ко всему русскому, въ своемъ желаніи идти рука объ руку съ нимъ по пути къ достиженію общечеловѣческихъ идеаловъ. И вотъ насъ встрѣтили, какъ старыхъ добрыхъ знакомыхъ, предъ которыми не можетъ быть профессиональной тайны. На дѣло народнаго просвѣщенія смотрѣли, какъ на общее дѣло. Считали своей обязанностью все показать и не скрывать даже недостатковъ. Съ добросовѣстностью, вдумчивостью и откровенностью отвѣчали на всѣ наши вопросы, затрогивавшіе иногда самыя интимныя стороны школьной жизни. Но и съ своей стороны финскіе учителя и учительницы расспрашивали насъ о русскихъ школахъ и находили, что такія собесѣдованія весьма полезны. Они будятъ мысль, даютъ толчокъ къ новымъ исканіямъ, силу и бодрость къ новой работѣ. «Особенно намъ съ вами было бы полезно работать,—говорили они съ милымъ простодушіемъ,—мы такъ медленно воспринимаемъ, медленно реагируемъ, съ трудомъ рассказываемся, а вы—горите!» Да, горимъ—въ теоріи!—хотѣлось воскликнуть съ горечью. Когда мы восхищались школьными помѣщеніями-дворцами, насъ спрашивали: «а развѣ ваша народная школа внѣшне обставлена хуже?» Хуже?! Да мы пока даже мечтать не смѣемъ о подобной роскоши! На насъ посмотрѣли съ удивленіемъ. Было какъ будто немного неловко. Если бы не сдержанность и не боязнь обидѣть гостя, они навѣрное спросили бы: «о чемъ же вы думаете? Вѣдь вы, русскіе, богаче нашего!»... Но они не сказали этого, а только съ тихой гордостью, не безъ смущенія, постарались объяснить, почему у нихъ лучшія зданія, лучшее убранство, все лучшее для школы. «Народное образованіе у насъ на первомъ планѣ. Всѣ думаютъ о немъ... Вотъ вамъ примѣръ. Сегодня въ газетѣ небольшая замѣтка. Умерла служанка. Всѣ свои сбереженія она завѣщала на нужды народнаго образованія. И это не единственный случай. Пасторъ, на-

путствуя умирающаго, нотаріусъ, пишущій завѣщаніе, не забываютъ напомнить гражданину о долгѣ его передъ школой»... Вотъ почему у бѣднаго финскаго народа, добывающаго себѣ пропитаніе такимъ тяжелымъ, упорнымъ трудомъ, школы-дворцы, а у насъ... лишь воздушные замки.

I.

Народный дѣтскій садъ.

Несбыточными казались намъ еще такъ недавно дѣтскіе сады, организованные для широкихъ массъ народа. То тутъ, то тамъ, правда, дѣлались попытки. Въ большинствѣ случаевъ это были удачныя, симпатичныя начинанія. Но они удовлетворяли лишь самую незначительную часть дѣтей, горсточку въ сравненіи съ той массой дѣтвора, которая до школьнаго возраста всецѣло предоставлена была вліянію улицы. И это тѣмъ обиднѣе, что польза дѣтскаго сада признана была не только обществомъ, но даже и свыше, властью имущими. Тѣмъ не менѣе дѣло организациі народныхъ дѣтскихъ садовъ подвигалось медленно. Оно бы, вѣроятно, и далѣе продолжало идти тѣмъ же черепашинымъ шагомъ, еслибъ война со всѣми ея ужасами не поразила также ни въ чемъ неповинныхъ дѣтей. Это заставило общество встрепенуться. Дѣти выселенцевъ, дѣти бѣженцевъ, дѣти запасныхъ, дѣти безработныхъ родителей, косвенно пострадавшихъ отъ войны, наконецъ, сиротъ погибшихъ воиновъ—все это осталось безъ хлѣба, безъ призора. Возникъ цѣлый рядъ очаговъ, тѣхъ же дѣтскихъ садовъ, гдѣ дѣтей кормили, одѣвали, воспитывали и понемногу учили. «На этихъ дѣтскихъ очагахъ и только на нихъ отдыхаетъ измученная душа, пережившая всѣ ужасы войны и послѣдствія ея. Тамъ, въ очагахъ, царитъ дѣтское веселье и радость, васъ встрѣчаютъ сытые, счастливые ребятишки... въ то время какъ всюду плачь и стоны»... Такъ говорилъ д-ръ Г., недавно вернувшійся изъ погромленной, разоренной западной окра-

ины, куда онѣ ѣздили по порученію о-ва охр. евр. нас. Какъ молодежь, такъ и старые опытные педагоги самоотверженно посвятили себя призванію дѣтей. Они вкладываютъ въ это дѣло всѣ свои силы, всѣ знанія. И они дѣлаютъ несомнѣнно великое дѣло не только въ настоящемъ, но и для будущаго. Уже теперь неоднократно приходится слышать мнѣніе людей индифферентно, а иногда и скептически относившихся къ идеѣ народныхъ дѣтскихъ садовъ: «мы постараемся сохранить наши очаги и послѣ войны. Они вполне оправдали себя». Сохранить, расширить и улучшить... Сейчасъ мы поневолѣ должны ограничиться самымъ необходимымъ для дѣтей. Наша первая забота въ настоящее время—накормить и обути ихъ. Но пройдетъ этотъ острый моментъ, наступитъ миръ и тогда особенно дорога должна стать нашему сердцу забота о подрастающемъ поколѣніи. Построимъ и мы дворцы нашимъ дѣтямъ! Дадимъ имъ самое лучшее. Сдѣлаемъ ихъ счастливыми и жизнерадостными. А пока... вернемся въ Финляндію и познакомимся съ народнымъ дѣтскимъ садомъ въ Гельсингфорсѣ.

Народныхъ дѣтскихъ садовъ въ Гельсингфорсѣ 14, а во всей Финляндіи свыше 50 ¹⁾. Остановимся на одномъ изъ дѣтскихъ садовъ Гельсингфорса, наиболѣе обширномъ, типичномъ, а именно на *Ebeneser Hemmet*. Основательницы его, Hanna Rothman и Elisabeth Alander, въ теченіе 20 лѣтъ руководятъ этимъ садомъ. Начали онѣ съ малаго. Сперва ютились съ дѣтками въ двухъ крохотныхъ комнаткахъ. Потомъ дѣло стало разрастаться, число дѣтей все увеличивалось. На помощь симпатичному учрежденію пришли общество и городъ. Наконецъ, въ 1908 году для дѣтскаго сада ихъ выстроено специальное зданіе. Свѣтлое, просторное, красивое и уютное. Домъ строила женщина-архитекторъ, внимательно и любовно отнесшаяся къ своей задачѣ. Въ каждомъ уголкѣ, въ каждой детали,

¹⁾ Свѣдѣнія сообщены со словъ завѣдующихъ и относятся къ посѣщенію нашему въ декабрѣ 1912 года.

въ каждой вещицѣ видны трогательная любовь, чуткость и вниманіе къ интересамъ и вкусамъ дѣтей. Это несомнѣнно заслуга и архитектора, и руководителей, и славныхъ молодыхъ тетушекъ-слушательницъ. Общими усиліями и заботами онѣ превратили этотъ большой домъ чуть не въ маленькій дѣтскій рай.

Помѣщаются въ Ebeneser Hemmet два дѣтскихъ сада: одинъ—для дѣтей шведовъ, гдѣ всѣ занятія и бесѣда ведутся на шведскомъ языкѣ, другой—для финновъ, гдѣ царить родная финская рѣчь. И тутъ и тамъ принимаются дѣти въ возрастѣ отъ 3—7 лѣтъ. Разница въ языкѣ и народности не мѣшаетъ общему согласному веденію дѣла въ обоихъ садахъ. Языкъ для учительницъ и завѣдующихъ не является препятствіемъ для единенія и обмѣна мыслей, какъ не является препятствіемъ и для слушательницъ. Всѣ онѣ свободно владѣютъ и шведской, и финской рѣчью. «На шведскомъ языкѣ говоритъ каждый маломальски образованный финнъ»,—объяснила намъ одна изъ руководительницъ. Таково ужъ видно вліяніе этого болѣе культурнаго народа! Правда, съ недавнихъ поръ въ Финляндіи намѣчается новое, молодое теченіе. Финскій народъ стремится выйти изъ-подъ вліянія шведа. Растетъ и крѣпнеть національное самосознаніе его. Онъ уже не считаетъ культуру шведа наивысшимъ идеаломъ своимъ. Онъ ищетъ общенія со всѣми культурными народами—нѣмцами, англичанами, французами, русскими. Но онъ не хочетъ рабски заимствовать. Насаждая иноземную культуру, онъ намѣренъ впредь считаться съ почвой своей родины, на которой не все можетъ и не все должно пустить корни. Онъ предоставляетъ шведамъ въ настоящее время такую же свободу, какою пользуется самъ. Постоянное, тѣсное общеніе двухъ народовъ при полной самостоятельности cadaго несомнѣнно даетъ богатые плоды. Примѣръ такого содружества мы видимъ также въ Ebeneser Hemmet, гдѣ прекрасно уживаются и шведскій и финскій дѣтскіе сады.

Въ шведскомъ дѣтскомъ саду 100 дѣтей. Занятія ведутъ завѣдующая и три учительницы. Въ финскомъ саду нѣсколько больше дѣтей—140. Здѣсь работаютъ 4 учительницы и завѣдующая. На учительницу приходится такимъ образомъ приблизительно 25 человѣкъ дѣтей. Каждая учительница руководитъ занятіями своей группы. Помогаютъ ей слушательницы курсовъ для дѣтскихъ садовницъ. Слушательницѣ поручаютъ 5—7 дѣтей не больше. Она проводитъ съ ними всѣ часы, играетъ, бесѣдуетъ съ дѣтьми или просто слѣдитъ за ними. Общія указанія слушательницамъ даетъ руководительница каждой группы.

Финскій и шведскій сады помѣщаются въ разныхъ этажахъ. У cadaго свой большой общій залъ и рядъ комнатъ разной величины. Утромъ дѣти собираются въ большомъ залѣ. Здѣсь имѣется піанино. Вдоль стѣнъ—скамьи-лавки, на окнѣ—цвѣты. Дѣти часто поютъ въ залѣ, играютъ, гуляютъ парами подъ аккомпанементъ музыки. Но въ большомъ залѣ дѣти остаются недолго. Правда, онъ уютенъ, тамъ много мѣста и покататься по полу можно. Но не сравнится ему съ маленькими дѣтскими. Сколько тамъ привлекательнаго! Вотъ, наприимѣръ, настоящее царство дѣвочки, маленькой хозяйки и будущей матери! Это просторная комната, раздѣленная перегородками—не выше человѣческаго роста—на три или четыре комнаты въ миниатюрѣ. Здѣсь дѣти играютъ въ куклы. Одна комната спальня, другая—столовая, третья—кухня. Настоящая кухня со всѣми хозяйственными и кухонными принадлежностями. А здѣсь шкапы съ бѣльемъ, платьемъ и всякими сокровищами для Maikki, Kainu и другихъ не менѣе прелестныхъ куколъ. Бѣлье уже выстирано, выглажено, разложено дѣтьми по полочкамъ. Передъ стиркой бѣлье считаютъ сами дѣти, а послѣ по счету провѣряютъ чистое. Въ каждой такой миниатюрной комнатѣ виситъ инвентарный списокъ. Дѣти его, конечно, читать не могутъ, но они знаютъ о его существованіи, знаютъ, что передъ уходомъ все должно быть положено на мѣсто

и не уноситься домой. Случаевъ дѣтской кражи не бываетъ. Только вначалѣ приходится объяснять ребенку, что игрушки остаются въ саду. Съ этимъ онъ мирится. Онъ знаетъ, что найдетъ ихъ завтра на томъ же мѣстѣ. И онъ вернется къ нимъ, если ничто не отвлечетъ его вниманія. Но что, если завтра выпадетъ на его долю стирать или гладить, мыть посуду или, что еще лучше, — стряпать? «О, это самыя любимыя занятія дѣтей, какъ дѣвочекъ, такъ и мальчиковъ», — съ улыбкой замѣчаетъ завѣдующая. Мальчики такъ же охотно играютъ въ куклы, какъ дѣвочки. Но старшіе все же предпочитаютъ болѣе серьезныя и отвѣтственныя обязанности, которыя приближаютъ ихъ къ настоящему, взрослому мужчинѣ. Вотъ сейчасъ, напримѣръ, нѣкоторые заняты такимъ серьезнымъ дѣломъ: они пилятъ дрова и несутъ ихъ изъ сарая въ домъ. Маленькія полѣнья укладываются на особую подставку. Подставка эта перекидывается ребенку черезъ плечи за спину. Видъ у мальчишекъ, подымающихся по лѣстницѣ со своей ношей, чрезвычайно важный, полный сознанія собственнаго достоинства. Шутка ли сказать: совсѣмъ, какъ большой!

И все же «большіе» не возбуждаютъ зависти тѣхъ крошекъ, которыя, забывъ все и вся, не менѣе сосредоточенно копошатся вокругъ огромныхъ вмѣстилищъ съ пескомъ. Ничѣмъ не отвлечешь ихъ. Даже новыя, чужія лица не привлекаютъ вниманія. Вотъ малышъ построилъ что-то, а потомъ взялъ, да сразу и разрушилъ. Совсѣмъ сравнялъ и слѣда не осталось. Радость блеснула въ глазахъ. Съ минуту длится удовлетвореніе, а потомъ неудержимо тянетъ повторить тѣ же дѣйствія: опять строить что-то и опять разрушаетъ. Попробуйте въ это время оторвать бутуза отъ его занятой работы! Защищать, завизжить... Но его и не тревожатъ добрыя тетеньки. Онѣ знаютъ, что онъ вполне удовлетворенъ и счастливъ, и предоставляютъ его самому себѣ.

Изъ коридора, гдѣ дѣти заняты уборкой цвѣтовъ, мы

попадаемъ въ цѣлый рядъ отдѣльныхъ маленькихъ комнатъ. Онѣ предназначены для занятій небольшими группами въ 5—10 человекъ. Въ одной изъ такихъ комнатъ застаемъ уютный кружокъ. Молодая, скромная слушательница тихо бесѣдуетъ съ дѣтьми. Пять свѣтловолосыхъ головокъ окружаютъ ее. Она рассказываетъ сказку. Глаза устремлены на рассказчицу. Они съ нетерпѣніемъ ждутъ продолженія. «Что же было дальше, тетенька? Расскажи!» Мы почувствовали свою вину и поспѣшили удалиться. Въ такой моментъ прервать сказку!

Въ другой комнатѣ нашли такую же небольшую группу за рисованіемъ, въ третьей пѣли, въ четвертой лѣпили или работали надъ разноцвѣтной бумагой. Малыши обрабатываютъ бумагу безъ ножницъ, одними пальцами, обрывая ее и образуя контуры разныхъ предметовъ. Всюду занятія носятъ интимный характеръ, чему не мало способствуетъ уютная домашняя обстановка сада. Особенно пріятно поражаютъ тишина и мягкость въ молодыхъ дѣвицахъ. Это именно юныя ласковыя тетеньки, не поучающія, а прислушивающіяся къ дѣтскому лепету. Систематическихъ занятій, выполненіе какой-либо заранее намѣченной программы нигдѣ не чувствуется. «Вы этого и не почувствуете,—замѣтила руководительница съ чувствомъ удовлетворенія.—Правильныхъ, систематическихъ занятій въ саду не должно быть. Дѣтскій садъ—не школа!»

Правда, программа имѣется. Она вырабатывается сообща руководительницами. Но ее проводятъ исподволь: руководительницы все время соотносятся съ настроеніемъ дѣтей, съ ихъ запросами. Онѣ стараются ничего не навязывать дѣтямъ, не насиловать ихъ. «Школьному духу и школьной дисциплинѣ здѣсь не мѣсто!»

Обыкновенно одна какая-нибудь тема выбирается приблизительно на мѣсяць. Каждой руководительницѣ представляется разнообразить тему по-своему. Ее не связываютъ опредѣленнымъ срокомъ для выполненія своей задачи. Это зависитъ уже отъ ея умѣнья использовать ма-

теріаль и отъ степени интереса, проявленнаго дѣтьми къ предложенной темѣ.

Насъ вкратцѣ познакомили съ разработкой двухъ пройденныхъ уже темъ. Это были бесѣды о *хлѣбѣ* и о *производствѣ шерсти*. Дѣти присутствовали сперва при уборкѣ хлѣба и каждый принесъ съ собой нѣсколько колосьевъ. При помощи ближайшихъ друзей своихъ—молодыхъ садовницъ—они смастерили нѣкоторыя земледѣльческія орудія. Такъ, они молотили *своими* молотилками хлѣбъ, потомъ растирали зерна между камнями, чтобы посмотреть, какъ мука получается. Слушательницами при участіи дѣтей была сдѣлана также модель мельницы. Лишь только дошли до муки—все показалось понятнымъ. Кто изъ дѣтей не видалъ, какъ мать хлѣбъ или пироги печетъ? Но къ пиротамъ вѣдь мать не подпускала. А тутъ сами муку купили—такую же, какую получили, когда растирали зерно!—и спекли по кругленькой маленькой булочкѣ. Казалось, вкуснѣе ея никогда и не ѣдали. Даже ѣсть ее, булку, сперва жалко было.

Тема о хлѣбѣ иллюстрировалась также рассказами, сказками, стихотвореніями, пѣснями и картинами. Многое изъ видѣннаго зарисовали, лѣпили. Такъ же наглядно велись бесѣды о приготовленіи шерсти. Прежде всего дѣтей повели въ ближайшую овчарню, гдѣ они присутствовали при стрижкѣ овецъ. Получивъ немного шерсти, они принесли ее домой, т.-е. въ свой дѣтскій садъ. Здѣсь занялись сперва мытьемъ и чисткой шерсти, потомъ при помощи самодѣльныхъ моделей попытались пряхъ и ткать.

Познакомившись по работамъ дѣтей и слушательницъ съ разработкой темъ, мы вернулись въ одну изъ маленькихъ дѣтскихъ. Дѣти завтракали. Не въ общей столовой, а тамъ же у себя, гдѣ сейчасъ только слушали сказку или работали. Каждый ребенокъ досталъ свою миску изъ шкапа и дощечку, которую всегда кладетъ подъ мисочку. Сегодня молочная каша. Ѣдятъ аккуратно,

чисто. Какъ только прольетъ кто-нибудь каши на дощечку, такъ сейчасъ самъ и спѣшитъ вытереть тряпочкой. Специальная для этого вѣдь тряпочка существуетъ и мѣсто ей опредѣленное въ шкапу уготовлено. Такъ финны приучаютъ своихъ дѣтей съ малыхъ лѣтъ къ порядку и самостоятельности.

Понятно, что для знакомства съ учрежденіемъ, недостаточно пробыть въ немъ въ теченіе одного лишь дня. На основаніи бѣглаго осмотра и со словъ руководительницъ нельзя дѣлать опредѣленныхъ заключеній о постановкѣ дѣла. И все же мы не ошибемся, если скажемъ, что «основной принципъ» дѣтскаго сада, неоднократно подчеркнутый завѣдующей, красиво и цѣльно осуществленъ въ Ebeneser Hemmet. «Вся жизнь и обстановка дѣтскаго сада должны приблизиться къ жизни въ *хорошей доброй семьѣ*. А руководительницы только тогда будутъ на мѣстѣ, когда проникнутся материнской любовью и заботливостью къ дѣтямъ». Центр тяжести руководительницы справедливо видятъ въ той любви и заботливости, которая онѣ сами приносятъ дѣтямъ. Но есть еще что-то въ Ebeneser Hemmet и это что-то можетъ дать не каждая «хорошая семья». Это—знаніе и опытъ руководительницъ и, наконецъ, разнообразныя пособія и художественная обстановка, которая воспитываютъ внѣшнія чувства ребенка и развиваютъ его вкусъ.

Кромѣ дѣтскаго сада при Ebeneser Hemmet находится *маленькій интернатъ для дѣтей-сиротъ* или дѣтей очень бѣдныхъ и неработоспособныхъ родителей. Въ немъ 14 дѣтей. «Это ужъ совсѣмъ мои дѣти», радостно сказала завѣдующая, показывая помѣщеніе интерната. Большую часть дня питомцы проводятъ въ дѣтскомъ саду, но есть и такіе, которые посѣщаютъ уже школу. Этотъ приютъ возникъ какъ-то самъ собою. Онъ вылился въ маленькую тѣсную семью, всѣ члены которой связаны, очевидно, общей любовью къ завѣдующей. Она живетъ рядомъ и все свободное время отдаетъ «своимъ дѣтямъ».

Курсы для садовницъ устроены тутъ же при дѣтскомъ садѣ. Они двухгодичныя. Принимаютъ съ среднимъ образованіемъ, т.-е. по окончаніи *Töchtersehule* или лицея. Почти всѣ дѣвицы пріѣзжія и живутъ въ *Ebeneser Hemmet*. Занимаютъ они верхній этажъ. Здѣсь комнаты нѣсколько ниже, но уютно и привѣтливо обставлены. Есть общая комната-пріемная и читальня. Обстановка всюду простая, но изящная. Мягкой мебели нигдѣ нѣтъ. Количество слушательницъ колеблется отъ 35—45. Занятія по предметамъ и практическія занятія въ саду идутъ все время параллельно. Предметамъ удѣляются утренніе часы отъ 8 до 10 (до прихода дѣтей) и отъ 2—3 (послѣ ухода дѣтей). Время отъ 10 до 2-хъ молодыя садовницы проводятъ съ дѣтьми. Изъ предметовъ главнымъ образомъ изучаютъ: методику воспитанія, теорію дошкольнаго воспитанія, психологію дѣтскаго возраста, затѣмъ педагогику, исторію педагогики, гигиену, рисованіе, ручной трудъ, пѣніе и домоводство. Особенно много, конечно, читаютъ Фребеля и подробно реферируютъ его. Въ этомъ отношеніи руководительницы курсовъ достаточно консервативны.

Почетное мѣсто въ занятіяхъ слушательницъ отведено разному труду. «Всѣ игрушки и пособія должны быть—по мѣрѣ возможности—изготовлены дома своими силами и средствами». Въ изготовленіи пособій, моделей и игрушекъ принимаютъ участіе какъ руководительницы и слушательницы, такъ и дѣти. Ими сдѣланы, на примѣръ, кукольные домики, мебель для куколъ и дѣтей, разныя игрушки. Даже корпусъ куклы должна умѣть смастерить каждая слушательница. Только фарфоровая головка покупается и прикрѣпляется къ корпусу. Приданое для куколъ, солидное и прочное, шьется тутъ же. И все, самая незначительная вещь, исполняется добросовѣстно и тщательно. Не даромъ въ просторной, свѣтлой кухнѣ, гдѣ обучаются домоводству слушательницы и дѣти, вдоль всей стѣны красивое панно съ надписью: старайся добросовѣстно исполнить все, за что берешься. Это изреченіе

весьма характерно для обитателей дома. Во всемъ, во всѣхъ мелочахъ видны добросовѣстность, аккуратность, чистота и любовное отношеніе къ дѣлу.

Главное преимущество этихъ курсовъ передъ аналогичными русскими учрежденіями это широкая и, какъ намъ показалось, раціональная постановка практическихъ занятій съ дѣтьми и непосредственное примѣненіе ручного труда къ нуждамъ дѣтскаго сада. Но за то теорія здѣсь значительно отстаетъ отъ практики. Въ Россіи мы имѣемъ явленіе обратное: широкая теоретическая подготовка — обиліе предметовъ съ почти университетскимъ курсомъ — и поспѣшная практическая выучка. Почему же такъ трудно найти золотую середину? Почему бы, на примѣръ, слушательницамъ Ebeneser Hemmet не дать болѣе солидныхъ научныхъ знаній?.. Наши теоретическія размышленія такъ и не пришлось развить. Завѣдующая, весь день посвятившая намъ, устала, да и насъ утомилъ осмотръ. Пора было проститься. Напутствуя насъ самыми лучшими пожеланіями, руководительница еще разъ подчеркнула свою основную мысль: «Не забудьте самаго главнаго нашего принципа: дѣтскій садъ — не школа. Здѣсь не должно быть школьной дисциплины. Иначе дѣти придутъ въ школу уже искалѣченными физически и духовно. Предоставьте дѣтямъ какъ можно больше свободы. Дайте имъ только возможность проявить себя въ занятіяхъ, соотвѣтствующихъ вкусу и наклонностямъ каждаго». «Нельзя ли и въ школѣ отказаться отъ этой дисциплины, если она такъ пагубна?» — робко спросили мы. «Мы увѣрены, что можно, но, къ сожалѣнію, это сознается пока немногими, и мы безсильны что-либо сдѣлать! Но мы вѣримъ — придетъ время, измѣнится и это!»

II.

Народная школа.

Народный дѣтскій садъ въ Финляндіи — продуктъ новаго времени. Ни по характеру занятій, ни по содержанію

ихъ, ни по общему духу между дѣтскимъ садомъ и народной финской школой нѣтъ преемственности. Только ознакомившись съ постановкой дѣла въ школѣ, становится понятнымъ настойчивое заявленіе руководительницъ Ebeneser Неммет: «дѣтскій садъ—не школа», «здѣсь нѣтъ мѣста школьной дисциплинѣ!» Дѣтскій садъ здѣсь дѣйствительно далекъ отъ школы и школѣ далеко до него. Какъ учрежденіе сравнительно недавнее, дѣтскій садъ всюду имѣетъ то преимущество, что онъ не связанъ традиціями. Дѣтскій садъ—это домъ ребенка, здѣсь онъ центръ жизни, къ его запросамъ прислушиваются, съ его наклонностями считаются. Педагоги приходятъ сюда безъ опредѣленной, строго-выработанной программы, которую во что бы то ни стало надо выполнить. Они не связаны ею и не связываютъ ребенка. Всѣ новѣйшія требованія педагогики и психологіи безъ труда и ломки сразу нашли примѣненіе въ юномъ учрежденіи. Правда, кое-что изъ дѣтскаго сада начинаютъ насаждать и въ школѣ. Но самыя *принципы самостоятельности и активности* и методы, основанные на нихъ, съ трудомъ прививаются къ старымъ устоямъ. Народная школа не прониклась еще сознаніемъ, что дѣло не въ обученіи и не въ накопленіи знаній, а въ воспитаніи воли и ума. И только нѣкоторыя, недавно народившіяся, «передовыя школы» въ Зап. Европѣ и Америкѣ понимаютъ свою роль. *Эти школы стремятся раскрыть способности и наклонности ученика, онѣ хотятъ научить его самостоятельно пользоваться ими, онѣ понимаютъ, что задача и идеалъ будущей школы—научить его сознательно идти по пути къ самосовершенствованію.* Финская народная школа такъ же далека отъ воплощенія этого идеала, какъ и другія народные школы. Всѣмъ некогда, всѣ спѣшатъ дать грамоту, сообщить цѣлый рядъ свѣдѣній, страшно нужныхъ, безъ которыхъ жить нельзя... и забываютъ, что самое главное—это пробудить желаніе и умѣнье собирать эти свѣдѣнія. Быть можетъ, нѣкоторые финскіе учителя въ

теоріи и признають правильность современнаго взгляда на задачу школы, но все такъ хорошо, крѣпко наладилось со времени Упо Сугнаеус'а, творца народной школы, что измѣнить что-либо въ основныхъ принципахъ представляется имъ рискованнымъ—это сдѣлаетъ время.

Нужно признаться, что народная школа Упо Сугнаеус'а за короткое время ея существованія дала прекрасные результаты. Было бы ошибкой думать, что все осталось въ ней такъ, какъ сложилось при основателѣ ея полвѣка тому назадъ. За это время совершенствовались методы, измѣнилась постановка отдѣльныхъ предметовъ въ соотвѣтствіи съ болѣе новыми требованіями времени. Но общій духъ остался и понынѣ удовлетворяетъ финское общество. Общество любитъ народную школу, лелѣетъ ее и даетъ ей все лучшее, что только можетъ дать.

Въ самомъ замыслѣ Упо Сугнаеус'а общество цѣнитъ широту взгляда и стремленіе къ постоянному прогрессу. Упо Сугнаеус не хотѣлъ создать школу съ мертвыми, разъ навсегда установившимися формами. Школа, которую онъ намѣчалъ, должна была быть подвижной, всегда отвѣчающей требованіямъ жизни. И если нѣкоторыя новыя идеи педагогики и новые принципы еще не нашли примѣненія, то лишь потому, что они не встрѣтили отклика или достаточнаго пониманія въ педагогическомъ мірѣ и обществѣ.

Говоря о народномъ образованіи въ Финляндіи нельзя, обойти молчаніемъ вдохновеннаго организатора этого сложнаго дѣла, «творца народной школы»—Упо Сугнаеус'а. Всюду въ Финляндіи вы встрѣтитесь съ его именемъ. Благодарное потомство не забываетъ его. Нѣтъ народной школы, гдѣ бы его портретъ, бюстъ или статуя не занимали виднаго и почетнаго мѣста. Вспомнимъ поэтому и мы въ нѣсколькихъ словахъ біографію этого рѣдкаго по силѣ воли и размаху дѣятеля.

Упо Сугнаеус родился оъ 1810 г. въ Тавастгусѣ. Первоначальное образованіе онъ получилъ дома подъ руко-

водствомъ отца, а потомъ поступилъ въ гимназію. По окончаніи ея онъ идетъ въ университетъ, сперва на медицинскій факультетъ, но вскорѣ мѣняетъ естественныя науки на богословскія. Въ 1839 году онъ сдаетъ магистерскій экзаменъ и дѣлается пасторомъ въ Выборгѣ. Здѣсь онъ остается недолго. Онъ принимаетъ болѣе интересное и живое мѣсто въ Зап. Америкѣ, гдѣ работаетъ до 1845 года. Сравнивая жизнь и права тамошнихъ финовъ и болѣе культурныхъ нѣмцевъ и англичанъ, знакомыхъ съ бытомъ туземныхъ жителей, индѣйцевъ, — у него впервые зарождается и крѣпнеть мысль о великомъ значеніи просвѣщенія, облагораживающаго человѣка, его умъ и душу. По возвращеніи въ Финляндію его назначаютъ пасторомъ въ Петроградъ. Спустя годъ онъ дѣлается директоромъ финской школы въ Петроградѣ. Въ это время въ Финляндіи замѣчается сильное движеніе въ пользу всеобщаго народнаго образованія. Упо Сугнаеусъ, много думавшій и работавшій надъ этимъ вопросомъ, посылаетъ въ сенатъ программу — проектъ народной школы. Программа эта принимается. Упо Сугнаеусъ ѣдетъ на родину, чтобы стать во главѣ всей школьной организаціи. Для болѣе широкаго ознакомленія съ постановкой народнаго образованія сенатъ даетъ ему командировку за границу. Побывавъ въ Германіи, Даніи, Голландіи, Австріи, Швейцаріи (особенно долго онъ оставался въ послѣдней) и въ Швеціи, онъ возвращается и приступаетъ къ детальной разработкѣ своего проекта. Наиболѣе сильно сказалось на его проектѣ вліяніе швейцарской школы. По чисто случайнымъ обстоятельствамъ Сугнаеусъ не попалъ въ Англію (въ Амстердамѣ онъ заболѣлъ и вынужденъ былъ вернуться, отказавшись отъ поѣздки въ Англію). Читая біографію этого человѣка, столь воспріимчиваго и отзывчиваго, невольно спрашиваешь себя: возымѣла ли бы англійская школа вліяніе на его проектъ, на общій духъ нарождающейся финской школы? Врядъ ли. Не случайно Упо Сугнаеусъ остано-

вился на швейцарской школѣ. Въ швейцарскомъ народѣ, въ его складѣ жизни и характерѣ мы находимъ много общихъ чертъ съ обитателями суровой Финляндіи. Неудивительно поэтому, если и школа швейцарца болѣе всего соотвѣтствовала духу финскаго народа.

Въ 1861 году Упо Сугнаеус'а назначаютъ директоромъ народныхъ школъ въ Финляндіи, и до преклонныхъ лѣтъ (онъ умеръ въ 1888 году) онъ не перестаетъ интересоваться близкимъ ему дѣломъ.

Познакомимся теперь въ общихъ чертахъ съ проектомъ народной школы Упо Сугнаеус'а. Курсъ обученія въ народной школѣ какъ въ городѣ, такъ и въ селѣ рассчитанъ у него на 6 лѣтъ. Первые два года считаются подготовительной или низшей школой, по фински *Valmistava Ransakoulu*. Главная цѣль ея обучить начальной грамотѣ. Высшая народная школа — *Ylempi Ransakoulu* — начинается съ третьяго года обученія. Этотъ третій годъ и есть собственно I классъ народной школы.

Въ деревнѣ низшая школа вылилась въ совершенно иную, довольно оригинальную форму. Она получила характеръ передвижной, странствующей школы. Руководитель подобной школы пріѣзжаетъ въ деревню на 6—8 недѣль, собираетъ ребятъ и обучаетъ ихъ грамотѣ, ариметикѣ, Закону Божію и пѣнію. Занятія въ теченіе этихъ нѣсколькихъ недѣль происходятъ ежедневно по 5 часовъ въ сутки. Отработавъ свой срокъ, учитель перебивается въ другую деревню назначеннаго ему района; отсюда онъ ѣдетъ дальше и такъ успѣваетъ за годъ побывать въ трехъ, четырехъ школахъ. Такимъ образомъ дѣти, позанявшись два мѣсяца, ждутъ появленія своего учителя уже въ слѣдующемъ году. Возникновеніе этихъ странствующихъ школъ объясняется скудостью средствъ и невозможностью при разбросанности населенія удовлетворить каждую деревню постоянною подготовительною школою. Въ городѣ занятія въ низшей народной школѣ идутъ непрерывно въ теченіе всего учебнаго года. Естественно при такихъ

условіяхъ, что и программа, и постановка дѣла въ городской школѣ выше нежели въ сельской.

Высшая народная школа въ селѣ уже не представляетъ типа странствующей школы. Здѣсь занятія, какъ и въ городѣ, идутъ регулярно въ теченіе 4-хъ лѣтъ. Въ высшей народной школѣ дѣтей обучаютъ родной рѣчи и литературѣ (другого языка, кромѣ родного, въ народной школѣ не проходятъ), 3. Божію, арифметикѣ, геометріи, исторіи, географіи, природовѣдѣнію, химіи и физикѣ, пѣнію, столярному ручному труду (slojd), рукодѣлію, рисованію и гимнастикѣ.

Первая народная школа такого типа была учреждена въ Финляндіи въ 1858 г. За ней возникъ цѣлый рядъ другихъ. Для веденія такого сложнаго и отвѣстнаго дѣла необходимы были вполнѣ подготовленные учителя. И вотъ въ 1863 году Uno Cygnaeus открываетъ первую учительскую семинарію въ Yuvâskylâ для подготовки учителей и учительницъ.

Обществу оставалось только поддержать широко задуманную программу народнаго образованія. Какъ села, такъ и города должны были открывать школы въ количествахъ, зависящемъ отъ численности дѣтей въ каждой мѣстности. И это проводилось и проводится всюду охотно съ любовью и вниманіемъ.

Созидаая школу, финское общество прежде всего заботится о самомъ насущномъ,—а именно о помѣщеніи. Оно должно быть свѣтлымъ, просторнымъ, уютнымъ. Куда бы вы ни двинулись—въ городъ, въ мѣстечко или въ деревню—всюду лучшее зданіе принадлежитъ школѣ. Чѣмъ богаче городъ или мѣстность, тѣмъ красивѣе зданіе. Мы осмотрѣли школы въ одномъ лишь Гельсингфорсѣ и то, что мы видѣли, поразило насъ. Между тѣмъ бывавшіе въ другихъ большихъ городахъ Финляндіи,—въ Таммерфорсѣ, на примѣръ,—находятъ, что тамошнія зданія еще лучше. Какъ съ внѣшней, такъ и съ внутренней стороны они представляютъ послѣднее слово архитектуры.

Въ то же время въ нихъ нѣтъ ничего лишняго и вычурнаго. Каждая новая постройка—дальнѣйшая ступень къ усовершенствованію. Изъ осматрѣнныхъ нами въ Гельсингфорсѣ четырехъ народныхъ школъ Tölö skola наиболѣе старая—она построена въ 1905 году. Года два спустя построена школа въ Fabriksgatan, затѣмъ въ Bahngatan и послѣдняя въ Berghäll. О величинѣ зданій можно судить по количеству учащихся въ нихъ. Вездѣ обучаются въ двѣ смѣны. Въ Tölö всего 750 дѣтей, въ Fabriksgatan—1276 и, наконецъ, въ Berghäll—свыше 2400.

Въ Tölö, Fabriksgatan, Bahngatan и особенно Berghäll мы встрѣтились съ новѣйшими усовершенствованіями въ области школьнаго строительства. Прекрасные гимнастическіе залы, при нѣкоторыхъ—комнаты съ душами. Специальный классъ для природовѣдѣнія и демонстраціи разныхъ картинъ при помощи волшебнаго фонаря. Волшебный фонарь стоитъ тутъ же наготовѣ, всегда въ исправности. Въ Berghäll классъ для природовѣдѣнія устроенъ амфитеатромъ. Просторные вестибюли, широкіе и свѣтлые коридоры. Въ коридорахъ умывальники и приспособленія для питья. Въ новѣйшей изъ названныхъ школъ, въ Berghäll, особенно удобными показались намъ изящные изразцовые умывальники съ тазиками. Наполнившись водой почти до края, они сами опрокидываются, и вода выливается. Затѣмъ тазы приходятъ въ прежнее положеніе и получаютъ свѣжую струю воды. Для питья въ этой же школѣ устроены не краны, какъ въ другихъ, а фонтаны. Такимъ образомъ дѣти обходятся здѣсь безъ помощи пресловутой общей кружки. Этимъ уничтожается по крайней мѣрѣ одна изъ многочисленныхъ возможностей непосредственной заразы.

Не будемъ останавливаться подробно на внѣшнемъ и внутреннемъ устройствѣ cadaго изъ этихъ четырехъ школьныхъ зданій. Если исключить нѣкоторыя совершенствованія техники, на которыя отчасти уже было указано, то они весьма сходны между собою по замыслу и выполненію. Ограничимся поэтому описаніемъ одного изъ

нихъ, а именно въ Tölö. Здѣсь мы имѣли возможность познакомиться со всѣми деталями устройства, возникновенія и содержанія школы. Предъ нами раскрылась вся внутренняя жизнь типичной финской народной школы. Этимъ мы обязаны внимательному и главное—дружескому отношенію какъ со стороны заведующей школы, Kaini Rantsar, такъ и со стороны всего педагогическаго персонала. Они съ готовностью шли намъ навстрѣчу, давали всѣ необходимыя свѣдѣнія, старались все показать и объяснить. Последнее было не всегда легко. Недостаточное знаніе нѣмецкаго языка, на которомъ тогда происходили наши бесѣды, дѣлало положеніе подчасъ критическимъ. Но тутъ на помощь выступали учительницы, преподавательницы средней школы въ Гельсингфорсѣ, много лѣтъ прожившія въ Петроградѣ. Онѣ по очереди сопровождали нашу экскурсію и были для насъ въ трудныя минуты неоцѣнными, добросовѣстными переводчицами.

Tölö skola была первая осматрѣнная нами школа и удивила насъ изяществомъ внутренней обстановки. Впоследствии мы познакомились съ болѣе богатыми, обширными и лучше обставленными школами. Но впечатлѣніе, оставленное Tölö skola, все же не изгладилось. Она показалась намъ наиболѣе уютной. Въ ней царитъ тотъ школьный духъ, который создается бодрящимъ единеніемъ учащихся. Душой школы является несомнѣнно заведующая. Она не проявляетъ свойственнаго обычно заведующимъ деспотизма. Наоборотъ—скромна, мягка, боится обидѣть, задѣть. Насъ интересовало, каковы вообще функціи заведующихъ въ финской народной школѣ. Сводятся ли онѣ къ наблюденію за хозяйственной частью исключительно или же заведующимъ предоставляется также извѣстная инициатива и власть въ педагогическомъ совѣтѣ. За разъясненіемъ этого вопроса мы обратились къ самой заведующей. Kaini Rantsar казалась озадаченной. Съ минуту она недоумѣвающе смотрѣла на насъ. Потомъ перевела взглядъ на окружающихъ ее учительницъ. Въ глазахъ

блеснула улыбка и легкая иронія надъ собой. «Вы хотите узнать, какова моя роль въ школѣ?! Какъ бы вамъ сказать?.. Если хотите—я здѣсь младшая помощница школьнаго сторожа! Не больше...» Всѣ разсмѣялись. Но коллеги поспѣшили заступиться за свою завѣдующую. «Не слушайте ее! Безъ нашей милой Каипи вся школьная машина пріостановилась бы. Она все знаетъ въ школѣ—гдѣ что лежитъ и что у кого болитъ. Каждому она поможетъ и словомъ, и дѣломъ. Правда, мы немножко злоупотребляемъ ея добротой,—ласково прибавили онѣ въ сторону Каипи, и перегружаемъ ее работой. Но это дѣлается какъ-то само собою, совершенно безсознательно». Впослѣдствіи бесѣды съ учительницами и болѣе близкое знакомство съ внутреннимъ строемъ школы убѣдили насъ въ искренности и правдивости этихъ словъ. Прерогативы завѣдующихъ, очевидно, не велики. Но при желаніи и при нѣкоторой инициативѣ завѣдующій или завѣдующая съ положительными душевными и умственными качествами очень много могутъ дать школѣ. Прежде всего они являются объединяющимъ началомъ и создаютъ атмосферу, при которой работа кажется легче, пріятнѣе. Какое огромное значеніе это имѣетъ въ жизни школы и какъ это отражается на самихъ дѣтяхъ, каждый изъ насъ знаетъ.

Но вернемся къ первымъ впечатлѣніямъ. У дверей школы васъ не встрѣчаетъ ни швейцаръ, ни сторожъ, ни какая бы то ни была другая прислуга. Вы свободно входите въ вестибюль, гдѣ дежурятъ двѣ ученицы. Онѣ сидятъ за столикомъ съ книгой или работой. При вашемъ появленіи онѣ предупредительно встаютъ, идутъ навстрѣчу, освѣдомляются о причинѣ прихода, указываютъ, если надо, время, часъ и мѣсто пріема у завѣдующей и сопровождаютъ васъ къ ней. Обязанности этихъ дежурныхъ не ограничиваются, однако, пріемомъ гостей. Онѣ слѣдятъ за часами и подаютъ звонки (въ нѣкоторыхъ школахъ вмѣсто звонковъ гонгъ); онѣ отвѣчаютъ на довольно частые звонки у телефона, исполняютъ порученія, слѣ-

дять за общимъ порядкомъ въ вестибюлѣ и прилегающихъ коридорахъ и т. д. Такое дежурство въ теченіе учебнаго дня при многочисленности учащихся приходится на каждого ученика или ученицу старшаго класса только разъ въ годъ. Пока дѣти въ школѣ, прислуги нѣтъ. Она является лишь по окончаніи занятій для уборки помѣщенія и не живетъ при школѣ. Дѣти сами слѣдятъ за порядкомъ и чистотой. Ихъ еще дома, съ раннихъ лѣтъ, приучаютъ къ аккуратности, и руководителямъ не трудно поэтому поддерживать образцовый порядокъ въ училищѣ.

Скромно, но и безъ лишней робости дежурная ведетъ всѣхъ къ завѣдующей. Предупрежденная о приходѣ гостей, она встрѣчаетъ насъ въ вестибюлѣ и выражаетъ удовольствіе по поводу пріѣзда учительской экскурсіи. Затѣмъ мы приступаемъ къ осмотру зданія.

Первое, что бросается въ глаза въ широкомъ, свѣтломъ коридорѣ—въ другихъ школахъ вестибюлѣ или рекреационномъ залѣ—это статуя Упо Сугпаевс'а, творца народной школы. Она вся утопаетъ въ зелени и служитъ предметомъ особыхъ заботъ. На стѣнахъ коридора въ простыхъ, но хорошо сдѣланныхъ, деревянныхъ рамкахъ картины изъ финской исторіи. Между ними первое мѣсто занимаетъ картина Edelfelt'a «Maahenga», о которой мы уже упоминали выше. Изъ высокихъ коридоровъ мы попадаемъ въ классы. И здѣсь на отсутствіе свѣта и воздуха пожаловаться нельзя. Нижняя часть стѣны окрашена въ свѣтлую краску. Изящная кайма пріятно оживляетъ переходъ. Въ то же время кайма не пестритъ и не утомляетъ глазъ. Въ классы проведено электричество. Въ ненастные и темные зимніе дни приходится заниматься при искусственномъ освѣщеніи. Всюду на окнахъ цвѣты. На стѣнахъ общеизвѣстныя картины лучшихъ финскихъ и иностранныхъ художниковъ. Чаще всего это картины Эделфельта. Преобладаютъ картины изъ дѣтской жизни и историческія. Противъ класса вдоль всей стѣны широкая полоса линолеума въ рамкѣ. Скамьи легкія и удобныя, системы

Retting'a. Онѣ стоятъ на рельсахъ и легко опрокидываются, что весьма удобно при уборкѣ. Чернильницы остаются въ партахъ и при наклонѣ столовъ не выливаются. Крышки скамей откидныя. Въ классѣ, гдѣ дѣвочки занимаются рукодѣліемъ, откидная часть крышки снабжена подушкой для булавокъ и иголокъ. Она служитъ также для укрѣпленія работы.

Впечатлѣніе чего-то, пожалуй, лишняго производятъ «правила гігіены», составленныя врачебнымъ управленіемъ. Они изящно отпечатаны, помѣщены въ рамку и висятъ въ классѣ на самомъ видномъ мѣстѣ. Здѣсь вы найдете напоминаніе въ родѣ того, что «надо часто мыться», «нельзя плевать на полъ», «нехорошо затягивать юбки» и т. д. Подобныя указанія и совѣты хороши въ бесѣдѣ или при случаѣ. Будучи всегда передъ глазами, они пріѣдаются, досаждаютъ и на нихъ перестаютъ обращать вниманіе. Если краткій и энергичный призывъ временно вывѣшивается въ видѣ плаката въ классѣ или въ коридорахъ, то это еще имѣетъ смыслъ и быть можетъ не пройдетъ незамѣченнымъ. Особенно, если это связано съ переживаніями даннаго момента. Но видѣть постоянно передъ собой мертвое напоминаніе добродѣтельныхъ началъ, право же, скучно и не достигаетъ цѣли. Раздражитель, дѣйствующій непрерывно, теряетъ, какъ извѣстно, свою силу.

Классы для рисованія, природовѣдѣнія и пѣнія особенно просторны и свѣтлы. Въ классѣ для рисованія крыши столовъ безъ наклона и могутъ быть приподняты на разную высоту. Каждый столъ снабженъ выдвижной надставкой для установки моделей. Вдоль всѣхъ четырехъ стѣнъ линолеумъ. Это даетъ возможность доброй половинѣ класса одновременно упражняться у доски. *Классъ для природовѣдѣнія* снабженъ волшебнымъ фонаремъ. Въ случаѣ надобности окна затемняются. Вдоль стѣнъ шкафы съ пособіями для производства опытовъ по химіи и физикѣ, модели и картины для занятій ботаникой, зоологіей

и анатоміей и т. д. Въ нѣкоторыхъ школахъ Гельсингфорса, какъ уже было указано, классы для природовѣдѣнія устроены амфитеатромъ.. Въ классѣ для пѣнія простыя скамьи и фисгармонія.

Передъ гимнастическимъ заломъ устроены раздѣвальни. Для храненія обуви, которую дѣти мѣняють на туфли, имѣются спеціальныя, раздѣленные перегородками, шкафы. Они снабжены со всѣхъ сторонъ отверстіями для вентиляціи. Туфли выдаются школой каждому ребенку. Они занумерованы и остаются въ шкафахъ, каждая пара въ своемъ отдѣленіи. Въ *Fabriksgatan*, *Bahngatan* и *Berg-hall* при гимнастическомъ залѣ устроены души—отъ 8 до 10, которыми дѣти пользуются разъ въ недѣлю послѣ гимнастики. Каждый ребенокъ приносить свое полотенце и свое мыло. Когда вы входите въ гимнастическій залъ, вы первомъ дѣломъ обращаете вниманіе на огромную картину извѣстнаго финскаго художника *Halonen*. Она изображаетъ группу людей на берегу и причаливающую лодку. Устраивается, какъ видно, пикникъ.

Эта картина—даръ общества, цѣль котораго—*«распространять художественныя произведенія для дѣтей»*. По мнѣнію общества, художественныя произведенія для дѣтей должны отличаться доступностью и простотой сюжета, ясностью и опредѣленностью формъ, очертаній и красокъ. Эти качества и отличаютъ картины общества, преподносимыя народнымъ школамъ въ видѣ дара. Въ гимнастическомъ залѣ другой школы висить, напимѣръ, изображеніе моющагося мальчугана, голенькаго, сіяющаго, жизнерадостнаго. Вотъ такая картина всегда привлечетъ вниманіе ребенка, вызоветъ живыя воспоминанія и ожиданіе не столь далекаго наслажденія. Это не мертвая формула—*«надо часто мыться»*, отъ которой и въ воду то страшно лѣзть!.. Въ обширномъ гимнастическомъ залѣ аппараты для лазанія и прыжковъ и др. пособія, употребляемые при шведской гимнастикѣ.

Но вотъ, недалеко, очевидно, мастерская. Слышенъ

шумъ. Рубанки въ полномъ ходу. Стругаютъ, пилятъ, сверлятъ, чистятъ—однимъ словомъ, столярничаютъ во всю. Ручной трудъ—*Slojd*—прочно обосновался въ финской народной школѣ еще со времени *Uno Cygnaeus*'а. Мастерская представляетъ угловую комнату, свѣтлую и просторную. Верстаки двойные, у каждаго ученика свое мѣсто и свои инструменты. Работаютъ исключительно мальчики. Дѣвочки не занимаются столярнымъ ручнымъ трудомъ.

Въ *Tölö skola* преподаетъ столярное ремесло учительница, въ другихъ школахъ—учителя.

Намъ остается теперь осмотрѣть нижній этажъ, гдѣ помѣщается столовая и квартира сторожа. Въ столовой хорошо и уютно. На окнахъ свѣтлыя гардины, цвѣты въ горшкахъ. Столы покрыты клеенкой, тщательно укрѣпленной въ рамку, на столахъ вазы съ вѣтками ели по случаю недавняго праздника Рождества. На стѣнѣ опять правила, составленные на этотъ разъ учебнымъ начальствомъ: «руки мыть передъ обѣдомъ», «ждать учителя, безъ него не начинать ѣсть», «молиться», «не шумѣть», «ѣсть при помощи вилки и ножа», «послѣ завтрака расходиться тихо» и т. д. Бесплатными горячими завтраками въ школѣ пользуются болѣе бѣдные, другіе ѣдятъ то, что приносятъ съ собой изъ дому.

Внизу же находится квартира истопника и сторожа. Обстановка болѣе чѣмъ приличная: изящная мягкая и рѣзная мебель, ковры, гардины, фисгармонія, передъ каминомъ красивый экранъ, вездѣ цвѣты...

«Теперь вамъ и отдохнуть пора и освѣжиться! Я поведу васъ въ нашу учительскую. Тамъ потолкуемъ за чашкой кофе». Финское гостепріимство, какъ въ городѣ, такъ и въ селѣ, не допускаетъ, чтобы гость, кто бы онъ ни былъ, ушелъ, не отвѣдавши чашку кофе. Это соблюдалось даже въ школахъ и иногда намъ нѣсколько разъ на день приходилось пить кофе, чтобы не обидѣть хозяевъ.

Несмотря на весьма внушительные размѣры свои, учи-

тельская Tölö skola очень уютна. Ничего казеннаго или шаблоннаго. Мебель вся деревянная, одноцвѣтная, исполненная по рисункамъ архитектора, строившаго зданіе. Вездѣ она пригнана къ угламъ и размѣрамъ стѣнъ то въ видѣ стульевъ, то въ видѣ длинныхъ скамей-лавокъ, то въ видѣ шкаповъ. Большой столъ, изящно сервированный для насъ, гостей, занимаетъ средину комнаты, по угламъ размѣщены столы поменьше, стулья и скамьи. На столахъ финскіе и шведскіе газеты и журналы. Между окнами бюстъ Упо Сугпаеус'а на подставкѣ, окруженный цвѣтами. На окнахъ гардины и цвѣты.

У стѣны большой шкафъ съ пособіями и книгами. Въ библіотечкѣ необходимыя руководства для учителей и книги для учащихся. Болѣе обширная библіотека для учителей всѣхъ народныхъ школъ устроена городомъ отдѣльно. Въ другихъ школахъ кромѣ учительской имѣются канцелярія, пріемная и даже спеціальныя комнаты, гдѣ размѣщены многочисленныя пособія и библіотечныя шкапы.

Во время завтрака мы дали волю нашему восторгу и удивленію... Какое зданіе и оборудованіе!.. Радостно было за нихъ, за народныхъ дѣятелей въ Финляндіи. Но въ то же время мучительно вставалъ передъ нами вопросъ: если они могутъ, то почему мы?... Откуда берутъ они средства? «Народная школа дѣтище всего нашего народа, — всѣ заботятся о ней. Теперь у насъ отняли часть субсидій, но мы все же существуемъ и будемъ существовать»... Таковы были отвѣты учительницъ... Нѣкоторые изъ насъ полюбопытствовали узнать, во что обошлось зданіе. Достали отчетъ за 1905—1906 годъ и увидѣли кругленькую цифру въ 320.000 марокъ (приблизительно 120.000 рублей).

Подкрѣпившись и отдохнувъ нѣсколько минутъ, мы ушли въ одномъ изъ укромныхъ уголковъ и стали толковать. Насъ интересовали *пріемъ и составъ учащихся, характеръ смѣнныхъ занятій, подготовка учителей, система преподаванія и постановка отдѣльныхъ предметовъ*. Хотѣлось также знать, что предпринимается для

школьниковъ внѣ учебнаго заведенія, существуетъ ли болѣе близкое общеніе съ родителями дѣтей и какова дальнѣйшая судьба окончившихъ народную школу. Наконецъ, вопросъ о совмѣстномъ обученіи. Далъ ли опыты положительные результаты. Какъ относятся къ совмѣстному обученію педагоги и общество? Производились ли экспериментальныя изслѣдованія для выясненія этой и многихъ другихъ проблемъ?

Само собою разумѣется, что мы не на всѣ вопросы получили отвѣтъ тутъ же, въ учительской. Они освѣтились лишь постепенно: на урокахъ учителей, въ личныхъ бесѣдахъ съ отдѣльными преподавателями и завѣдующими и, наконецъ, на собесѣдованіи, устроенномъ съ нѣкоторыми представителями педагогическаго міра. Кое-что, благодаря любезности переводчицы, мы могли заимствовать также изъ отчетовъ.

Коснемся сперва *пріема* учащихся, *состава* ихъ и характера *смыслныхъ* занятій.

Въ осматрѣнныхъ нами школахъ, какъ и во всѣхъ народныхъ школахъ, устроенныхъ въ городахъ, курсъ рассчитанъ на шесть лѣтъ. Въ низшую школу или подготовительные классы принимаютъ дѣтей отъ 6-ти лѣтъ, въ I классъ высшей народной школы—отъ 9-ти. Дѣти могутъ ограничиться низшей, т. е. двухгодичной, школой. Они выходятъ тогда съ весьма умѣренными знаніями, научившись читать и писать. Въ большинствѣ случаевъ, однако, они продолжаютъ ученіе и переходятъ въ I классъ собственно народной школы. По окончаніи II класса они могутъ съ добавочнымъ экзаменомъ по иностранному языку—нѣмецкому—поступить въ первый классъ средней школы. Въ «подготовительныхъ школахъ» совмѣстное обученіе давно *узаконено и проведено*. Съ I класса *допускаются* какъ совмѣстныя занятія для мальчиковъ и дѣвочекъ, такъ и раздѣльныя. Этимъ правомъ широко пользуются, и постепенно количество классовъ для обѣихъ половъ увеличивается. Въ одной и той же школѣ вы мо-

жете найти классы, гдѣ обучаются только дѣвочки или только мальчики, и классы, гдѣ и тѣ, и другіе уживаются вмѣстѣ. Такъ, въ Tölö изъ 17 классовъ высшей школы въ 6-ти классахъ мальчики и дѣвочки обучаются совместно, въ 11-ти—раздѣльно. Въ Berghäll изъ 36 старшихъ классовъ (всего въ школѣ 60 классовъ!)—11 съ совместнымъ обученіемъ. Составъ дѣтей опредѣляется райономъ. Если въ данной мѣстности преимущественно финское населеніе, а потребность шведскаго населенія удовлетворяется другимъ учебнымъ заведеніемъ, то школа будетъ состоять изъ финскихъ классовъ исключительно. Такова школа въ Fabriksgatan,—часть города, гдѣ преобладаетъ фабричное населеніе, состоящее главнымъ образомъ изъ финновъ. Въ Bahngatan'ѣ наоборотъ: въ силу мѣстныхъ условій основанная здѣсь новая школа—чисто шведская. Въ Tölö вы встрѣчаетесь уже съ другимъ явленіемъ. Населеніе здѣсь болѣе рѣдкое, смѣшанное, а потому одна школа изъ 8 шведскихъ классовъ и 13 финскихъ вполне удовлетворяетъ и тѣхъ и другихъ. Въ финскихъ классахъ преподаваніе ведется на финскомъ языкѣ, въ шведскихъ—на шведскомъ. Что касается общественнаго положенія родителей, отдающихъ своихъ дѣтей въ народную школу, то оно весьма разнообразно. Преобладаютъ дѣти рабочихъ и вообще средній классъ. Интеллигенція нерѣдко отдаетъ дѣтей въ спеціальныя школы, готовящія въ среднее учебное заведеніе.

Занятія во всѣхъ осматрѣнныхъ нами школахъ производятся въ двѣ смѣны. Время смѣны не всюду одинаково. Въ Tölö первая смѣна занимается отъ 8 до 1 ч., вторая отъ 12—5. Отъ 12—1 происходятъ обыкновенныя занятія по пѣнію, гимнастикѣ, природовѣдѣнію или рисованію въ спеціальныхъ помѣщеніяхъ, классы же освобождаются для второй смѣны. Въ Fabriksgatan первая смѣна занимается съ перерывомъ: утромъ съ 8 до 11 и послѣ обѣда съ 4 до 6; вторая—безъ перерыва съ 11 до 4-хъ. Въ шведской школѣ въ Bahngatan обѣ смѣны имѣютъ объединенный пе-

перывъ: первая посѣщаетъ школу отъ 8—10 и отъ 1—4, вторая — отъ 10—1 и отъ 4—6. Такой трехчасовой перерывъ можетъ быть дѣйствительно использованъ для обѣда въ виду близкаго разстоянія школы отъ дома. На ходьбу домой дѣти этого района не тратятъ много времени. Другое дѣло — *Tölv skola*. Она не занимаетъ центрального положенія, населеніе здѣсь рѣже и дѣтямъ приходится подчасъ совершать довольно далекій путь. Въ зависимости отъ этого и занятія для каждой смѣны идутъ безъ перерыва.

Количество дѣтей въ классѣ не должно превышать 40—45. Отказывать дѣтямъ въ приѣмѣ за неимѣніемъ свободныхъ мѣстъ не приходится. Народныя школы въ Финляндіи по численности удовлетворяютъ всѣхъ, желающихъ опредѣлить своихъ дѣтей.

При приѣмѣ дѣти изслѣдуются школьнымъ врачомъ. Школьный врачъ находится на службѣ у города. Въ большинствѣ случаевъ это врачъ-гигиенистъ. Ему поручаютъ общій надзоръ за школами. Вновь поступающихъ изслѣдуютъ отчасти врачъ, отчасти сама завѣдующая и учительницы. Последнія измѣряютъ ростъ, вѣсъ ребенка, объемъ груди его при вдохѣ и выдохѣ. Онѣ же опредѣляютъ слухъ и зрѣніе и сообразовываются съ полученными данными при размѣщеніи дѣтей въ классѣ. Врачъ производитъ общій осмотръ. Особенно тщательно онъ изслѣдуетъ легкія, глаза, ухо. Въ случаѣ надобности дѣтей отправляютъ къ врачу-специалисту. Каждый ученикъ имѣетъ свой особый *санитарный листъ*. Туда вносятся свѣдѣнія о состояніи его здоровья съ момента поступленія въ школу до выхода изъ нея. Школьный врачъ посѣщаетъ школу не менѣе одного раза въ семестръ. Лѣчить дѣтей онъ, конечно, не успѣваетъ, но вначалѣ учебнаго года онъ сообщаетъ завѣдующей адреса врачей-специалистовъ, которые выразили согласіе лѣчить дѣтей народныхъ школъ бесплатно. О случаяхъ болѣзни завѣдующая извѣщаетъ школьнаго врача.

Большое вниманіе обращается на лѣченіе зубовъ. Съ момента поступленія въ школу зубы ребенка осматриваются и, если нужно, приводятся въ порядокъ. Лѣчатъ дѣтей въ теченіе всего школьнаго періода безвозмездно. Генеральный осмотръ и ремонтъ зубовъ производится также передъ окончаніемъ «подготовительной школы». Въдѣ нѣкоторые ограничатся ею и не пойдутъ дальше. Въ послѣднемъ, т.-е. IV классѣ производится такой же осмотръ и ни одинъ ребенокъ не уходитъ изъ школы съ больными, неизлѣченными зубами. Расходы по лѣченію зубовъ оплачиваетъ городъ.

Заботы о здоровьи дѣтей, ихъ успѣхахъ и поведеніи несутъ *классные учителя* какъ низшей, такъ и высшей школы. *Подготовка* тѣхъ и другихъ, однако, разная.

Руководители низшей школы получаютъ педагогическое образованіе въ такъ называемыхъ «*маленькихъ*» *семинаріяхъ съ годовичнымъ курсомъ*. Поступаютъ они сюда по окончаніи высшей народной школы. Занятія въ этихъ семинаріяхъ идутъ довольно усиленно по родному языку, арифметикѣ, исторіи, географіи, педагогикѣ, естествознанію, пѣнію, рисованію, лѣпкѣ, чистописанію и гимнастикѣ. Первое полугодіе слушатели обязаны ежедневно посѣщать школу, устроенную при семинаріи. Въ теченіе второго полугодія они уже сами даютъ уроки подъ руководствомъ учителей? Семинарія, которую мы имѣли возможность посѣтить въ Гельсингфорсѣ, относится къ старѣйшимъ. Въ настоящее время въ ней преобладаютъ слушательницы изъ деревень. Многія изъ нихъ уже учительствовали у себя въ деревнѣ и пріѣхали восполнить пробѣлъ въ своемъ образованіи. Требования въ этомъ отношеніи со стороны школьной администраціи все повышаются.

Странное впечатлѣніе произвели на насъ эти тихія, покорныя молодя и пожилыя крестьянки, застѣнчиво присѣдающія при видѣ гостей...

Совсѣмъ иную подготовку получаютъ учителя высшей народной школы. Для нихъ обязательно прохожденіе

4х-годичнаго курса въ высшей семинаріи. Даже окончившіе университетъ должны пройти учительскую семинарію—при ускоренномъ, правда, курсѣ—чтобъ получить право преподавать въ народной школѣ. Первая семинарія, какъ указано выше, была учреждена въ Yyvāskylā въ 1863 году. Въ настоящее время въ Финляндіи насчитываютъ 10 семинарій для подготовки учителей и учительницъ. Программа для тѣхъ и другихъ одинакова, тѣмъ не менѣе юноши и дѣвицы обучаются въ разныхъ учебныхъ заведеніяхъ. Доступъ въ семинаріи довольно труденъ. Прежде всего стараются не перегружать заведеніе и ограничиваютъ пріемъ 30—40 слушателями. Между тѣмъ желающихъ поступить иногда свыше 100. По правилу въ семинаріи могутъ быть приняты дѣвицы и юноши не моложе 18 лѣтъ, окончившіе высшую народную школу. Но чрезмѣрное количество кандидатовъ постепенно повысило требованія учебнаго начальства. Въ настоящее время предпочтеніе отдають болѣе знающимъ молодымъ людямъ, выдержавшимъ конкурсныя испытанія, а также окончившимъ среднюю школу—Töcherschule, гимназію или лицей.

Программа по общимъ предметамъ довольно обширна. Въ теченіе первыхъ трехъ лѣтъ слушатели пріобрѣтають теоретическія знанія. Четвертый годъ почти всецѣло посвященъ практическимъ занятіямъ въ школѣ при семинаріи. Будущіе учителя *не специализируются по отдѣльнымъ предметамъ.* Оно и понятно, ибо система преподаванія какъ въ низшей, такъ и высшей народной школѣ въ Финляндіи *не предметная, а классная.* Одинъ и тотъ же учитель ведетъ обычно свою группу по всѣмъ предметамъ съ I до IV класса, т.-е. до окончанія школы.

Только *гимнастику, пѣніе и ручной трудъ* преподають учителя съ довольно солидной *спеціальной подготовкой.* Такъ, напримѣръ, учительница ручного труда въ Tölöskola по окончаніи учительской семинаріи въ Финляндіи поступила въ Slojdseminarium въ Швеціи. Отту-

да она поѣхала совершенствоваться въ Данію. Спеціальное образованіе въ Швеціи получаютъ также преподаватели гимнастики. Нѣкоторые командируются сверхъ того въ Германію и Англію для ознакомленія съ другими системами гимнастики.

Классные учителя, т.-е. учителя, ведущіе всѣ предметы, кромѣ ручного труда, пѣнія и гимнастики, должны обучать также рисованію. Имъ не возбраняется, однако, приглашать опытнаго и освѣдомленнаго въ этомъ дѣлѣ замѣстителя за свой счетъ. Отдѣльной ассигновки на рисованіе покуда нѣтъ. Но высшее начальство сознаетъ полезность и даже необходимость такого расхода и утвержденіе его является вопросомъ недалекаго будущаго.

Въ *Tölöskola* учителя воспользовались предоставленнымъ имъ правомъ и вскладчину пригласили художницу. Они уступили ей свои часы, предназначенные для уроковъ рисованія, и отдали ей соотвѣтствующую часть своего жалованія. Проведеніе этой мѣры дало удовлетвореніе учителямъ и послужило на пользу дѣтямъ. Достаточно въ самомъ дѣлѣ сравнить работы въ *Tölö* съ работами дѣтей въ *Fabriksgatan*, на примѣръ, гдѣ рисованіе ведетъ учительница по общимъ предметамъ, чтобы убѣдиться въ разницѣ достигнутыхъ результатовъ.

Художница, приглашенная въ *Tölöskola*, преподаетъ въ высшей народной школѣ. Она кончила среднее учебное заведеніе въ Финляндіи. Потомъ поступила въ художественную школу при гельсингфорскомъ университетѣ, и, наконецъ, закончила свое художественное образованіе въ Швеціи и Германіи. Она вполнѣ усвоила себѣ «американскій методъ» и прислушивается очевидно ко всѣмъ новымъ вѣяніямъ. Каждую новую форму ученики изучаютъ на какомъ-нибудь реальномъ предметѣ, близкомъ дѣтскому пониманію. Послѣ тщательнаго осмотра формы и объясненія дѣти подходятъ къ доскѣ и, вооружившись мѣломъ, упражняются въ рисованіи данной формы. Упражненія выполняются то лѣвой, то правой рукой, то

одновременно обѣими руками. При этомъ учительница старается приучить дѣтей къ легкому и широкому размаху руки и къ крупному рисунку. Когда мы зашли въ классъ около 15 человѣкъ дѣтей стояло у доски и рисовало большую, пребольшую сливу. Овладевъ формой, дѣти заняли свои мѣста и получили большіе листы оберточной бумаги и уголь. На полученномъ листѣ они воспроизвели ту же форму углемъ, а потомъ—на оборотной сторонѣ или другомъ листѣ—соотвѣтствующими цвѣтными мѣлками. Отъ мѣла и угля быстро переходятъ къ акварельнымъ краскамъ. По нашей просьбѣ учительница любезно предоставила намъ по одному экземпляру каждой новой работы, *начиная съ I класса и кончая IV*. Такимъ образомъ получилась весьма солидная коллекція. Она говоритъ краснорѣчивѣе всякаго объясненія о программѣ, системѣ и успѣшности занятій. Къ тому же это не были лучшія работы дѣтей. Вручая рисунки преподавательница казалась смущенной и очень извинялась. «Вы уже простите, что даю не лучшія работы! Мнѣ бы не жалко было, но онѣ должны фигурировать на выставкѣ, устраиваемой въ концѣ года. Лучшіе рисунки сохраняются потомъ въ школѣ». Эти лучшія работы мы видѣли—онѣ дѣйствительно были очень хороши. Но среднія работы всегда болѣе цѣнны для опредѣленія общаго уровня класса и его успѣховъ. И нужно признаться—успѣхи дѣтей по рисованію весьма солидны. Въ работахъ III и IV классовъ уже видно, на примѣръ, пониманіе красокъ, формъ и перспективы. На основаніи рисунковъ стало ясно и общее веденіе дѣла. Программныя работы расположены, конечно, по степени трудности усваиваемыхъ формъ и заданій. На ряду съ этимъ идетъ рисованіе по памяти, по воображенію или на заданную тему. Иллюстрируются сказки и рассказы. Темы даетъ учительница независимо отъ другихъ предметовъ. Но иногда дѣти передаютъ содержаніе прочитаннаго рассказа и иллюстрируютъ его тутъ же.

Постановка рисованія въ Tölöskola въ настоящее время уже не представляетъ исключительнаго явленія въ финской народной школѣ. Графическому искусству придаютъ здѣсь большое значеніе. Имъ заинтересовался педагогическій міръ и въ первую голову, конечно, учебное начальство, чутко прислушивающееся ко всему новому. Въ Гельсингфорсѣ образовалась даже специальная коммиссія, состоящая изъ учителей рисованія, для выработки ¹⁾ программы по лѣнкѣ, рисованію и вырѣзанію. Программа эта въ нѣсколько сокращенномъ видѣ одобрена и принята инспекціей.

Безспорно хорошо поставленъ въ финской народной школѣ Slojd—*столярный ручной трудъ*. Можно, конечно, не соглашаться съ такой односторонностью ручного труда въ народной школѣ; многое можно возразить и противъ оторванности его отъ всѣхъ другихъ предметовъ, но, какъ Slojd, постановку его должно признать прекрасной ²⁾. Столярный ручной трудъ введенъ еще Uno Cygnaeus' омъ. Съ тѣхъ поръ усовершенствовались методы преподаванія, видоизмѣнились и программныя работы, но самые принципы, вложенные въ идею ручного труда основателемъ народной школы, сохранились.

Cygnaeus хотѣлъ, чтобы дѣти сразу же приступали къ исполненію простыхъ и нужныхъ въ домашнемъ обиходѣ вещей, каковы—столъ, стулъ, кровать и др. Вещи эти—громоздкія и трудныя—требовали много времени и рѣдко доводились до конца быстро и самостоятельно. Между тѣмъ быстрота и самостоятельность въ работѣ—первыя условія правильной постановки ручного труда. Въ этомъ направленіи и внесены существенныя измѣненія. Программныя работы располагаются въ настоящее время по степени ихъ трудности и сложности. Научившись немного

¹⁾ Программа изложена въ брошюрѣ г-на Kohonen въ 1914 г.

²⁾ О ручномъ трудѣ—общеобразовательномъ и ремесленномъ—см. брошюру: „Ручной трудъ въ начальной школѣ“ М. М. Штейнгаузъ, изд. журн. „Народный учитель“.

пилить и строгать, ребенокъ приступаетъ къ легко и быстро выполнимой вещицѣ. Онъ дѣлаетъ простую вѣшалку-дощечку, въ которую ввинчиваются потомъ крючки, затѣмъ—обыкновенную подставку-рѣшетку для цвѣтовъ, разнѣжной ножъ и пеналь; во II классѣ ученикъ работаетъ надъ этажеркой и болѣе сложной подставкой для цвѣтовъ; въ III—онъ мастеритъ столъ и стулъ и, наконецъ, въ IV классѣ онъ исполняетъ уже разную изящную мебель ¹⁾.

Въ столярной мастерской одновременно работаютъ не больше 20—25 учениковъ, т. - е. половина класса. Съ бѣльшимъ количествомъ учителю трудно справиться. Естественно возникаетъ вопросъ: чѣмъ же заняты пока остальные? Въ классахъ совмѣстнаго обученія дѣло разрѣшается весьма просто, — дѣвочки въ это время рукодѣльничаютъ. Если же въ классѣ обучаются только мальчики, то работаетъ сперва одна часть класса, потомъ другая. Тѣ, которые не заняты ручнымъ трудомъ, присоединяются къ поющимъ, напримѣръ, или къ гимнастамъ.

Весь необходимый матеріалъ для работъ по дереву даетъ школа. Въ концѣ года устраивается выставка. Послѣ выставки каждый ребенокъ къ великой радости своей уносить сдѣланныя имъ вещи домой.

Дѣвочки не столярничаютъ. «Имъ это въ жизни не нужно будетъ!» Это могучій аргументъ и противъ него никто въ Финляндіи не поидетъ. Финская женщина обшиваетъ всю семью, она вяжетъ чулки для себя, мужа и дѣтей, она стираетъ, гладитъ, стряпаетъ и придаетъ дому своему уютъ, украшая его всякими вышитыми, вязаными салфеточками, подушечками, занавѣсками и проч. Такъ оно было до сихъ поръ, такъ, вѣроятно, будетъ и впредь... Школа съ своей стороны добросовѣстно учитъ дѣвочекъ всей этой премудрости. Онѣ шьютъ, вышиваютъ

¹⁾ Приводимъ принятое здѣсь руководство, любезно указанное преподавателемъ ручного труда въ Fabriksgatan: „Modellirningar af Ivar Wihlman Nykarleby“.

крестомъ и гладью, вяжутъ и штопаютъ. Сидятъ онѣ такія смиренныя при этомъ, что жалко смотрѣть. Но онѣ совсѣмъ не протестуютъ, ихъ не влечетъ живая, интересная работа въ столярной мастерской. Онѣ съ удовольствіемъ рукодѣльничаютъ—вѣдь это такъ нужно. А съ другой стороны развѣ не любопытно *самой что-нибудь сдѣлать*? Рукавчики, напимѣръ, или чулки, салфеточку и проч.

Отношеніе дѣвочекъ къ рукодѣлію для насъ болѣе или менѣе понятно. Не совсѣмъ ясна точка зрѣнія сторонниковъ Slojd'a. Если защитники этого столярнаго ручного труда въ финской, народной школѣ дѣйствительно придаютъ ему *главнымъ образомъ общеобразовательное, а не утилитарное значеніе*, то почему исключены дѣвочки? Или же рукодѣлію—особенно, напимѣръ, безконечному вязанью безконечно длиннаго чулка—придаютъ такое же общеобразовательное значеніе, какъ и Slojd'y?! Когда мы обратились съ этимъ вопросомъ къ представителямъ учительскаго міра въ Гельсингфорсѣ, то получили въ отвѣтъ: «Быть можетъ вы и правы, но таковы наши традиціи. Мы народъ практичный. И если бъ вы спросили насъ, учителей, мы присоединились бы къ общему голосу: мальчикамъ въ жизни пригодится столярное ремесло, дѣвочкамъ—рукодѣліе, а потому»... Традиція это самый большой тормазъ въ дѣлѣ и мысли. Ничего съ ними не подѣлаешь, пока всецѣльное время не сдвинетъ и не сотретъ ихъ. Вѣдь вытѣснила уже машина традиціонный чулокъ изъ многихъ германскихъ семей и школъ! А насиловать тутъ ничего нельзя.

Пѣнію въ финскихъ школахъ обучаются всѣ. Оно обязательно, какъ и всѣ другіе предметы. Путемъ упражненія пробуждаются и развиваются голосъ и слухъ. Конечно, въ классѣ всегда найдутся дѣти болѣе музыкальныя и дѣти менѣе одаренныя отъ природы музыкальными способностями. Но развѣ такія индивидуальныя различія не замѣчаются въ другихъ областяхъ? Между тѣмъ

никто не вздумаетъ мало способнаго къ ариѳметикѣ, на-
примѣръ, освободить отъ занятій по этому предмету.
Исходя изъ этихъ соображеній, финская народная школа
сдѣлала и пѣніе обязательнымъ предметомъ.

Оно поставлено здѣсь довольно серьезно. Пожалуй, даже
слишкомъ серьезно, скучно и трудно для дѣтей. Иначе—
почему оно такъ нелюбимо дѣтьми?! Пѣнію обучаютъ
уже въ низшей школѣ. Первый годъ поютъ только съ
голоса, потомъ по нотамъ. Преподавателями пѣнія при-
нята такъ называемая *Formelmethode*. Для каждого но-
ваго звука составлена маленькая мелодія. Обыкновенно
она начинается съ изучаемаго звука. Сначала поется вся
мелодія, а потомъ выдѣляется первая нота. Учительница
показываетъ печатное изображеніе новаго звука, она за-
писываетъ ноту на доскѣ, а дѣти срисовываютъ ее въ
свои тетради для пѣнія.

Не всюду, конечно, занятія ведутся одинаково. Они
варьируются при одинаковомъ методѣ въ зависимости отъ
преподавателя. Такъ въ *Tölöskola* главное вниманіе обра-
щено на теорію; учительница, преподающая въ *Fabriks-
gatan*, отдаетъ предпочтеніе разнымъ дѣтскимъ и народ-
нымъ пѣснямъ и меньше времени удѣляетъ теоріи.

Исполненіе народныхъ пѣсенъ всей школой намъ при-
шлось слышать въ *Fabriksgatan*. Здѣсь встрѣтили гостей
изъ Россіи официально и торжественно. Вся первая смѣна,
т.-е. свыше 600 дѣтей, собралась въ большомъ рекреацион-
номъ залѣ. Сперва спѣли русскій гимнъ, потомъ финскій
національный гимнъ и нѣсколько народныхъ пѣсенъ. Пѣ-
ли стройно, сосредоточенно. Потомъ въ образцовомъ по-
рядкѣ и при абсолютной тишинѣ разошлись парами по
классамъ—не хуже солдатъ на парадномъ смотрѣ. По-
добный порядокъ у финновъ даже не является результа-
томъ долгой дрессировки. Посмотрите на дѣтей во время
перемѣнъ. Загляните въ классъ даже, когда отсутствуетъ
преподаватель. Голоса едва слышны, движенія медленны...
У насъ подобное явленіе было бы прямо нежелательно,

ибо каждый знаетъ, чего бы стоила такая выучка и сдержанность при живомъ темпераментѣ нашихъ ребятъ. Иной нравъ у финскаго ребенка. Его отличаютъ спокойствіе, сосредоточенная молчаливость и застѣнчивость. Поэтому образцовая внутренняя и внѣшняя дисциплина въ финской школѣ—явленіе вполне нормальное и естественное.

Зная это, васъ уже не поразятъ порядокъ, стройность и отчетливость движеній во время гимнастики. Дѣвочки и мальчики нерѣдко упражняются одновременно, но не всегда на тѣхъ же аппаратахъ. Такъ, напримѣръ, при лазаніи дѣвочки взбираются по канатамъ, мальчики же по высокимъ желѣзнымъ шестамъ; черезъ кобылу прыгаютъ только мальчики. Во время игры, на которой мы присутствовали, мальчики образовали одну цѣпь, дѣвочки другую. При бѣгѣ цѣпи сближались, но не смѣшивались. Игра была народная съ пѣніемъ. Сборникъ такихъ народныхъ игръ составленъ Appli Collan. Систему свою преподаватели называютъ «смѣшанной». Судя по аппаратамъ и движеніямъ, она скорѣе всего шведская.

Спортъ молодежь занимается внѣ школы и независимо отъ нея. Спортъ не носитъ здѣсь характера страстнаго или нездороваго увлеченія. Онъ просто необходимъ и вполне естествененъ въ условіяхъ финляндской жизни. Страна озеръ и рѣкъ, лѣсовъ и скалъ, долгой снѣжной зимы и короткаго лѣта—она всегда манитъ, заставляетъ двигаться, пользоваться то однимъ, то другимъ способомъ передвиженія. Этими необходимыми способами передвиженія и являются разные виды обычнаго спорта. Можно смѣло сказать, что въ Финляндіи каждый умѣетъ грести, кататься на конькахъ или лыжахъ и главное—каждый привыкъ много и долго ходить. Это относится какъ къ взрослымъ, такъ и къ дѣтямъ—сельскимъ и городскимъ. Городскіе ребяташки съ окончаніемъ школьныхъ занятій также спѣшатъ куда-нибудь въ деревню съ родными или къ роднымъ. Зимой они на лыжахъ отправляются за городъ или катаются на конькахъ на озерѣ, въ заливѣ.

Когда заливъ, у котораго лежитъ Гельсингфорсъ, покрытъ снѣгомъ, часть его очищается спеціально для катанія на конькахъ. Катокъ предоставляется бесплатно въ общее пользованіе. Для остающихся лѣтомъ въ городѣ есть также спеціальная бесплатная школа гребли и плаванія.

Школьныя прогулки и экскурсіи чаще всего совершаются въ связи съ уроками *природовѣдѣнія* и географіи. Какъ природовѣдѣніе, такъ и географію преподаетъ тотъ же классный учитель, начиная съ I класса высшей школы. Занятія по ботаникѣ и зоологіи происходятъ въ осенніе и весенніе мѣсяцы — въ сентябрѣ и октябрѣ, въ апрѣлѣ и маѣ. Къ этому времени и относятся экскурсіи за городъ, а также въ городскіе сады и зоологическіе музеи для знакомства съ весенней и осенней природой и со всѣмъ многообразіемъ растительнаго и животнаго царства. Въ зимніе мѣсяцы изучаютъ географію, анатомію, физику и химію. Кромѣ непосредственнаго знакомства съ живой природой дѣти знакомятся съ ней по картинамъ и моделямъ. Нѣкоторыя картины демонстрируютъ при помощи волшебнаго фонаря. Кромѣ того есть прекрасно выполненныя стѣнные таблицы. Насколько удалось выяснитъ, мало времени посвящается въ классѣ самостоятельнымъ практическимъ работамъ дѣтей. Только въ IV классѣ, гдѣ преподаютъ физику и химію, нѣкоторые опыты выполняются самими дѣтьми. Къ числу самостоятельныхъ работъ по ботаникѣ относится составленіе коллекцій и гербарія. Это занятіе для лѣтняго каникулярнаго времени. Живя лѣтомъ въ финской деревнѣ, намъ приходилось видѣть, какъ тщательно дѣти собираютъ и сушатъ цвѣты, слѣдуя указаніямъ учителя. Практическими занятіями по природовѣдѣнію являются также обработка земли и посадка растений въ *огородъ и садъ*.

Для учениковъ и ученицъ, остающихся на лѣто въ Гельсингфорсъ, городъ съ недавняго времени устраиваетъ *огородъ и садъ*. Дѣти, желающія работать на огородѣ еще раннею весной записываются у завѣдующаго

своей школы. Завѣдующіе сообщаютъ списки руководителю лѣтними занятіями. Тотъ беретъ дѣтей подъ свое покровительство и удѣляетъ каждому ребенку около 14 кв. метровъ земли. Дѣти сами обрабатываютъ свой клочекъ земли. Они могутъ сѣять и сажать на ней что угодно. Большею частью они разводятъ овощи, необходимыя въ домашнемъ обиходѣ. Небольшое мѣсто удѣляется цвѣтамъ. Сѣмена или рассаду дѣти получаютъ бесплатно, а весь урожай уносятъ домой. Объясненія и указанія даетъ руководитель. Въ прошломъ году занятія вели два учителя и одна учительница. Дѣло это въ Гельсингфорсѣ новое, но хорошее и несомнѣнно разовьется со временемъ.

М. Штейнгаузъ.

(Окончаніе слѣдуетъ).

Критика и бібліографія.

П. Г. Клепатскій. *Русская исторія. Часть 1-я до Смутнаго времени. Одесса, 1916 г. Ц. 80 коп.*

Г. Клепатскій, насколько можно понять изъ предисловія къ его книгѣ, составлялъ свой учебникъ примѣнительно къ программамъ 1913—14 гг., теперь уже замѣненныхъ программами 1915 г. Программы 1913—1914 гг. устанавливали при изученіи русской исторіи три концентра, и вотъ г. Клепатскій рѣшилъ объединить матеріалъ двухъ старшихъ концентровъ въ одной книгѣ. Нельзя сказать, чтобы эта мысль была удачной по самому своему существу, но если бы даже и признать, что учебникъ подобнаго рода возможенъ, то надо констатировать, что г. Клепатскому разрѣшить эту задачу не удалось. Въ самомъ дѣлѣ, какъ объединить въ одной книгѣ по исторіи матеріалъ двухъ концентровъ? Вѣдь второй концентръ не можетъ быть простымъ, легко отсѣкаемымъ и легко присоединяемымъ дополненіемъ къ первому.

Матеріалъ второго концентра, исходя изъ той же основы, что и матеріалъ перваго, долженъ ее углубить и расширить; поэтому изученіе матеріала второго концентра всегда предполагаетъ повтореніе матеріала перваго, но въ нѣсколько иной связи, иной послѣдовательности и иномъ объемѣ. На нашъ взглядъ, учебники для двухъ концентровъ какого-либо предмета должно писать одно лицо, но это должны быть именно учебники, а не учебникъ. Г. Клепатскій смотритъ на этотъ вопросъ, очевидно, проще; онъ пишетъ въ предисловіи, что „въ удобствахъ пользованія“ онъ „достаточно выдѣлилъ

его" (т. е. матеріалъ какого-либо изъ концентровъ?). Какъ же это сдѣлано? Признаемся, что отвѣтить на этотъ вопросъ мы не можемъ и потому совершенно не знаемъ, что изъ содержанія своего учебника г. Клепатскій относитъ къ первому концентру, а что ко второму. Но есть еще одна сторона вопроса, которую игнорируетъ г. Клепатскій: матеріалъ двухъ концентровъ долженъ отличаться не только по содержанію, но и по изложенію; для перваго концентра изложеніе должно быть болѣе простымъ и легкимъ, для второго—болѣе серьезнымъ и труднымъ; между тѣмъ учебникъ г. Клепатскаго написанъ совершенно одинаково отъ начала до конца, и притомъ одинаково трудно; по языку и по всему характеру изложенія онъ будетъ доступенъ учащимся 7—8 классовъ, но для учащихся 4—5 классовъ онъ будетъ труденъ. Все это и заставляетъ признать, что г. Клепатскому совершенно не удалось дать въ своей книгѣ учебникъ для двухъ концентровъ русской исторіи одновременно, хотя, повторяемъ, на нашъ взглядъ, такая задача вообще не выполняема.

Содержаніе учебника г. Клепатскаго составляетъ почти исключительно политическая исторія Россіи IX—XVI вв.; такъ называемую внутреннюю исторію онъ выдѣлилъ по примѣру старыхъ учебниковъ въ особыя главы, отведя на нихъ около $\frac{1}{4}$ всей книги. При этомъ изложеніе г. Клепатскаго изобилуетъ такими подробностями, которыя мы давно уже отвыкли видѣть въ учебникахъ, предназначенныхъ для средней школы; говоритъ ли онъ о раздорахъ въ семействѣ Владимира св. или о галицкихъ князьяхъ, преемникахъ Ростислава, или о покореніи Новгорода Иваномъ III, вездѣ мы находимъ у г. Клепатскаго массу мелочныхъ подробностей; поэтому пользоваться учебникомъ г. Клепатскаго, не сокращая его, на нашъ взглядъ, невозможно. Но, съ другой стороны, онъ требуетъ дополненій въ области внутренней, культурной въ собственномъ смыслѣ этого слова, исторіи; особенно такія дополненія потребовались бы, если бы кто-либо сталъ пользоваться этимъ учебникомъ для третьяго, самаго старшаго, концентра.

Въ подзаголовкѣ своей книги г. Клепатскій называетъ ее „опытомъ научнаго построенія гимназическаго учебника“; въ предисловіи онъ добавляетъ къ этому, что старался обработать научно матеріалъ учебника, „не отставая отъ уровня современныхъ знаній въ избранной имъ области, но въ то же время и не внося въ свой учебникъ необоснованныхъ гипотезъ“. Дѣйствительно, учебникъ г. Клепатскаго обнаруживаетъ въ авторѣ знакомство съ научной литературой въ области русской исторіи; изслѣдованія акад. Шахматова, проф. Ключевскаго, Павлова—Сильванскаго и проч., несомнѣнно, извѣстны ему; однако это не помѣшало г. Клепатскому выставить нѣсколько положеній, которые едва ли стоятъ на уровнѣ современныхъ знаній. Такъ, напримѣръ, объясняя происхожденіе великорусской и малорусской народностей (стр. 15), г. Клепатскій всѣ причины различія между ними сводитъ къ различію въ пейзажѣ, климатѣ и качествѣ почвы на сѣверѣ и югѣ Россіи, и между прочимъ говоритъ, что „малороссъ, которому *достаточно кое-какъ всковырять землю* (курсивъ нашъ), чтобы получить обильный урожай, былъ воспитанъ въ лѣни и развилъ въ себѣ стремленіе къ личной независимости, на клочкѣ собственнаго поля; мягкій климатъ юга и ясное небо измѣнили его характеръ и направили умъ къ мечтательности, къ художественному творчеству“. Въ заключеніе г. Клепатскій даже доходитъ до утвержденія, что „волъ и малороссъ по своему характеру близко подходятъ другъ къ другу“. Полагаемъ, что подобные объясненія и выводы не соотвѣтствуютъ современному состоянію нашихъ научныхъ знаній въ этой области, а кромѣ того они едва ли удобны въ педагогическомъ отношеніи...

Затѣмъ г. Клепатскій, на нашъ взглядъ, неправильно употребляетъ терминъ „удѣльный“; объ удѣлахъ нельзя говорить примѣнительно къ Кіевской Руси XI—XII вв., а между тѣмъ и вся глава „Внутреннее состояніе удѣльно-вѣчевой Руси“ и другія мѣста въ текстѣ учебника г. Клепатскаго (см., напр., страницы 45, 47 и проч.) несомнѣнно показываютъ, что г. Клепатскій Русь XI—XII вв. считаетъ

„удѣльной“. Полагаемъ, что современное положеніе этого вопроса въ наукѣ не даетъ основаній для такого вывода.

Точно такъ же намъ представляется необоснованнымъ утвержденіе г. Клепатскаго, что въ Россіи человѣкъ появился въ концѣ третичнаго періода, т.-е., какъ поясняетъ авторъ, „тысячъ за 20 лѣтъ до Р. Хр.“ (стр. 5.) Во-первыхъ, не доказано существованіе въ Россіи человѣка въ эту эпоху, а затѣмъ вызываетъ возраженія такая хронологическая точность, какъ отнесеніе конца третичнаго періода за 20 тысячъ лѣтъ до Р. Хр. Едва ли такое положеніе можно доказать научно. Тутъ же кстати можно указать, что бассейнъ р. Сейма не былъ покрытъ ледникомъ, какъ утверждаетъ г. Клепатскій, а потому въ концѣ третичнаго періода ледникъ не могъ здѣсь и оттаивать.

Въ текстѣ учебника г. Клепатскій помѣстилъ 34 рисунка, „въ однихъ случаяхъ, говоритъ онъ, для того, чтобы оживить изложеніе, въ другихъ—чтобы познакомить учащихся съ памятниками древности и укрѣпить въ нихъ привязанность къ нашему прошлому“. Первой цѣли авторъ, пожалуй, достигаетъ, но что касается второй, то въ этомъ относительно нея позволительно сомнѣваться; во-первыхъ, для этого рисунковъ все-таки очень мало, во-вторыхъ, подборъ ихъ не представляетъ чего-либо оригинальнаго и особенно интереснаго, а въ-третьихъ, исполнены они очень посредственно и потому не даютъ полнаго и правильнаго представленія о памятникахъ древности, а вслѣдствіе этого не способны вызывать и привязанности къ нашему прошлому.

Общее заключеніе объ учебникѣ г. Клепатскаго сводится къ слѣдующему: онъ не представляетъ собой интересной новинки въ нашей педагогической литературѣ по русской исторіи и потому едва ли можетъ вытѣснить всѣ тѣ учебники обычнаго типа, которыми достаточно уже снабжена наша школа.

Н. Сивковъ.

С. П. Сингалевичъ. *Средне-школьное и университетское преподаваніе исторіи. 2-е дополн. изд. Казань, 1916 г. Изд. М. А. Голубева. Ц. 40 коп.*

Г. Сингалевичъ посвящаетъ свою брошюру вопросу о характерѣ и особенностяхъ средне-школьнаго преподаванія исторіи сравнительно съ преподаваніемъ ея въ высшей школѣ. Это, дѣйствительно, одинъ изъ серьезныхъ и большихъ вопросовъ методики исторіи, отъ того или другого рѣшенія котораго зависитъ все преподаваніе исторіи въ средней школѣ. Авторъ хорошо знакомъ съ теоретической постановкой этого вопроса, но, на нашъ взглядъ, онъ слишкомъ кратко излагаетъ полемику по поводу этого вопроса въ педагогической литературѣ. Такъ же кратко онъ рассматриваетъ и попытки разрѣшенія этого вопроса въ педагогической практикѣ. Затѣмъ г. Сингалевичъ переходитъ къ рассмотрѣнію важнѣйшихъ особенностей средне-школьнаго и университетскаго курсовъ исторіи: 1) со стороны ихъ построенія, 2) со стороны ихъ содержанія и 3) со стороны внѣшнихъ способовъ передачи историческаго матеріала. Г. Сингалевичъ не выдвигаетъ никакой новой теоріи по вопросу, которому посвящена его брошюра; онъ даже, какъ самъ указываетъ, „не имѣлъ въ виду дать исчерпывающее освѣщеніе вопроса“, онъ хотѣлъ только „свести въ систему важнѣйшій, относящійся къ данному вопросу, матеріалъ, рельефнѣе подчеркнуть нѣкоторыя стороны въ немъ, а главное—указать *принципіальныя основанія*, изъ которыхъ вытекаютъ важнѣйшія особенности средне-школьнаго и университетскаго преподаванія исторіи“. Нельзя не признать, что эта цѣль г. Сингалевичемъ достигнута; изложеніе его строго-логично, послѣдовательно и ясно; ознакомленіе съ его брошюрой, на нашъ взглядъ, будетъ особенно полезно молодымъ, начинающимъ преподавателямъ исторіи, только что окончившимъ свое собственное университетское образованіе и вырабатывающимъ курсъ исторіи для средней школы. Не со всѣми положеніями г. Сингалевича, можетъ быть, согласятся читатели его брошюры—

намъ представляется, напริมѣръ, спорнымъ его положеніе, что содержаніемъ средне-школьнаго курса исторіи „является, главнымъ образомъ (курсивъ нашъ) исторія политической жизни“, но зато они вынесутъ изъ нея ясное и отчетливое представленіе о разсматриваемомъ въ ней вопросѣ.

Каринъ Михаэлисъ-Стангеландъ. *Школа радости. Переводъ съ датскаго. М., 1916 г. 99 стр. Ц. 75 коп. CVIII выт. „Библиотеки новаго воспитанія и образованія“, подъ ред. И. Горбунова-Посадова.*

Это не первая и, конечно, не послѣдняя изъ утопій, какихъ не мало знаетъ педагогическая литература. Но возможно, что она правдоподобнѣе и, такъ сказать, реалистичнѣе другихъ воплощаетъ въ художественной формѣ то, къ чему стремится, чего ищетъ наша педагогическая мысль. А жестокія испытанія, какія даетъ современной культурѣ война, еще настоячивѣе могутъ побуждать педагоговъ-реформаторовъ идти именно по этому пути, который столь заманчиво и увлекательно рисуется датской писательницѣ.

Въ своей первой педагогической работѣ она отнюдь не новичокъ въ педагогикѣ. Размышляя надъ судьбой своихъ многочисленныхъ героевъ и особенно героинь, Стангеландъ и прежде сталкивалась съ проблемами чисто педагогическими. Именно ее не разъ волновали вопросы: какъ, въ какихъ условіяхъ вырастаетъ личность, что ей даетъ среда и что сама она можетъ и должна дать средѣ, насколько устойчивы наши врожденные силы, можемъ ли мы по существу проникнуть въ тайники дѣтской психики?

„Я всегда была убѣждена, — по крайней мѣрѣ, поскольку дѣло касается женщинъ, — что всѣ мысли и чувства, которыя имѣетъ взрослый человѣкъ, онъ уже имѣлъ раньше ребенкомъ“.

„Мнѣ казалось, что міръ ребенка на столько сотенъ тысячъ миль удаленъ отъ міра взрослыхъ, что между ними нѣтъ ни дороги, ни тропы“.

Теперь авторъ какъ будто нашелъ эту тропу и попытался своеобразно и чутко постичь какъ самые запросы дѣтской души, такъ и тѣ естественные пути педагогическаго воздѣйствія, какими лучше можно ихъ удовлетворить.

Мечты автора искали художественнаго выраженія. Созданъ былъ идеальный образъ наставницы—Луизы, школу которой авторъ будто бы уже видѣлъ. Тѣмъ болѣе конкретную форму могли принять художественно-педагогическія грезы. Луиза—отнюдь не безплотный призракъ: читатель самъ скоро начинаетъ жить ея радостями и тревогами и черезъ это постигаетъ въ идеалѣ прогрессъ педагогическаго творчества.

Этотъ педагогъ не только мыслить, не только уходить въ свои настроенія—онъ прежде всего дѣйствуетъ, творить. Луиза нервно-впечатлительна и крайне чутка, все въ ней—настроеніе, порывъ. Чужую жизнь она переживаетъ какъ свою собственную, у нея рѣдкій даръ артистическаго вчувствованія. Школа только бередитъ нѣжныя струны ея одаренной души, и уже на школьной скамьѣ она въ мечтахъ—педагогъ: „Ей кажется, что нѣтъ ничего лучшаго на свѣтѣ, какъ ходить изъ города въ городъ, изъ деревни въ деревню и учить дѣтей тому, чему ихъ никто никогда не училъ: чтобы они радовались данному мгновенію, чтобы они пѣли и танцевали и совершенно-совершенно не думали бы о завтрашнемъ днѣ“. Цюрихскій университетъ только опредѣленнѣе утвердилъ ее въ такомъ намѣреніи.

И вотъ создается школа — *школа радости*. Въ ней дѣти прежде всего хорошо знаютъ другъ друга и въ общемъ дѣлѣ постигаютъ прелесть дружной, искренней *общественной* работы. Дѣти въ школѣ близкіе, родные члены общей семьи, гдѣ всѣ „даютъ и всѣ получаютъ“, откровенно дѣлясь всѣмъ. Здѣсь въ полнотѣ раскрывается непосредственная жизнь дѣтей, они всецѣло наслаждаются настоящимъ, мало заботясь о томъ, что будетъ въ ихъ послѣдующей отдаленной жизни. Настоящее отнюдь не приносится въ жертву неизвѣстному будущему. Много радости приносятъ праздники, школа въ

эти дни преобразается, съ пѣснями, съ вѣнками на головахъ встрѣчаются такіе дни.

Луиза цѣнитъ этотъ бодрый, радостный смѣхъ дѣтей, который не часто звучитъ въ нашихъ школахъ. Дѣти учатся свободно и радостно, ихъ внѣшнія чувства постоянно находятъ примѣненіе, они умѣютъ не только смотрѣть, но и видѣть, они наблюдательны и въ деталяхъ воспроизводятъ воспринятое въ природѣ и жизни. Мало того — они психологи и постоянно ведутъ дневники. Конечно, эти дневники наивны и больше отображаютъ внѣшнее, какъ ни старается увлекшійся здѣсь авторъ подстрекать дѣтское самонаблюденіе. И поистинѣ рискованно въ данномъ случаѣ идти за нимъ, вызывая въ дѣтяхъ несоотвѣтствующую работу души. Плодомъ подобныхъ педагогическихъ экспериментовъ и могло быть то, что восьмилѣтній ребенокъ написал „о жуткой унылости октябрьскаго дня“, что напрасно удивляетъ Луизу.

Въ школѣ есть свои праздники и свой календарь, посвященный великимъ людямъ. Въ день рожденія Бетховена поютъ его „Оду къ радости“ изъ девятой симфоніи, любимца Шуберта вся школа чествуетъ пѣніемъ, въ день смерти Джордано Бруно рассказываютъ, какъ онъ погибъ за правду, дѣти хорошо знаютъ жизнь Франклина, Вашингтона, Рентгена, ихъ имена — для нихъ не пустые звуки.

Въ школѣ нѣтъ лжи: она здѣсь не нужна, и чрезмѣрно развитая фантазія легко направляется въ сторону большого реализма и правдиваго соотвѣтствія.

Много тревогъ приносятъ Луизѣ бѣдно-одаренныя, неспособныя дѣти и тѣмъ настойчивѣе стремится она присмотрѣться къ какому-либо изъ положительныхъ ихъ задатковъ и съ этой стороны показать такого ребенка другимъ дѣтямъ. Такъ, велика была ея радость, когда несчастная дѣвочка Гедвига, къ общему удовольствію, оказалась изобрѣтательной хозяйкой, и ея репутація была спасена.

Иныхъ заботъ требуютъ отъ школы дѣти талантливыя, къ тому же не рѣдко одаренныя особою впечатлительностью и чуткостью. Нужно сберечь ихъ силы, избѣгая нивелировки,

а иногда и защищая ихъ отъ эксплуатаціи семьи, чему сплошь и рядомъ подвергаются „вундеркинды“.

Здоровыя мысли внушаетъ авторъ, подчеркивая роль школы въ послѣдующей жизни дѣтей. Выйдя изъ нея, дѣти считаются съ ея нуждами и охотно идутъ имъ навстрѣчу. Мало того, питомцы приходятъ къ своей бывшей наставницѣ въ критическіе моменты своей жизни и здѣсь ждутъ дружеской помощи и участія.

Заключительная глава книги — чистѣйшая идиллія. Здѣсь рисуется отдаленный идеаль этой идеальной школы.

Она будетъ въ горахъ. Природа мощно и властно раскрываетъ дѣтямъ свои тайны, постоянно возбуждая ихъ бодрость и силы. Дѣти сами переживаютъ различныя историческія эпохи и тѣмъ нагляднѣе постигаютъ нашу культуру и ея прошлое. Красота и радости жизни въ ихъ рукахъ, и въ своемъ разумномъ трудѣ онѣ естественно совершенствуютъ свои силы, рано приучаясь понимать себя и цѣнить другихъ.

Такова эта красивая утопія, искренно и картинно воспроизводящая новыя исканія въ трудномъ педагогическомъ дѣлѣ.

И. Соловьевъ.

Н. Рыбниковъ. *Деревенскій школьникъ и его идеалы. Очерки по психологіи школьнаго возраста.* М., 1916 г. 122 стр. Ц. 1 р. Изд. т-ва „Задруна“.

Можно искренно привѣтствовать цѣнный починъ Педагогическаго музея московскаго Учительскаго дома, предпринявшаго изслѣдованіе душевныхъ особенностей нашихъ деревенскихъ школьниковъ. Важно и то, что къ этой нужной работѣ были привлечены народные учителя и учительницы: тѣмъ самымъ могъ только повыситься ихъ интересъ къ своей работѣ, разъ полнѣе, а иногда, вѣроятно, и неожиданно, открывался для нихъ подлинный интимный міръ крестьянскихъ дѣтей, рѣзко отображающій и своеобразныя вліянія на него деревенской среды.

Инициаторъ такого массоваго обслѣдованія г. Рыбниковъ

пользовался при этомъ анкетнымъ методомъ. Получился обширный матеріалъ, лишь отчасти обработанный тѣмъ же г. Рыбниковымъ въ отдѣльныхъ статьяхъ настоящаго сборника. Здѣсь мы узнаемъ о личныхъ идеалахъ нашихъ деревенскихъ дѣтей, ихъ представленіяхъ о цвѣтахъ, представленіяхъ конкретныхъ, нравственныхъ, религіозныхъ и о дѣтскихъ рисункахъ. Данныя этихъ анкетъ постоянно сравниваются съ аналогичными работами иностранныхъ авторовъ, такъ что представляется возможнымъ установить, чѣмъ именно наши деревенскія дѣти отличаются отъ своихъ европейскихъ и американскихъ товарищей.

Къ какимъ же выводамъ могъ придти авторъ, комментируя соотвѣтствующія данныя этихъ анкетъ?

И прежде всего, каковы личные идеалы дѣтей деревни, каковы ихъ этические идеалы и представленія?

На вопросъ: „на кого бы мнѣ больше всего хотѣлось быть похожимъ изъ тѣхъ людей, кого я видѣлъ или о комъ слышалъ и читалъ?“ — наши дѣти изъ различныхъ 52 школъ дали отвѣты, въ общемъ обнаруживающіе, что ихъ интересъ къ выдающимся историческимъ дѣятелямъ и писателямъ почти вдвое ниже, чѣмъ, напр., у нѣмецкихъ школьниковъ. Преобладаютъ скорѣе интересы „мѣстные“; дѣти, особенно дѣвочки, часто стремятся походить на близкихъ, хорошо извѣстныхъ имъ лицъ: учителя или учительницу (11 $\frac{1}{2}$ %, м. 7,5 $\frac{1}{2}$ %, д. 20 $\frac{1}{2}$ %), товарища ли подругу (7 $\frac{1}{2}$ %), мать (2,7 $\frac{1}{2}$ % м. 1,3 $\frac{1}{2}$ %, д. 5,7 $\frac{1}{2}$ %), отца (2,3 $\frac{1}{2}$ % м. 2,9 $\frac{1}{2}$ %, д. 1 $\frac{1}{2}$ %), дядю и тетку (18 $\frac{1}{2}$ %), мѣстнаго купца (1,8 $\frac{1}{2}$ %), священника (1,3 $\frac{1}{2}$ %), доктора (0,6), агронома (0,3), волостного писаря и пристава (по 0,8 $\frac{1}{2}$ %). Изъ историческихъ именъ на первомъ мѣстѣ стоитъ Пушкинъ (3,6 $\frac{1}{2}$ %), на второмъ—Ломоносовъ (3,3 $\frac{1}{2}$ %). У нѣмецкихъ дѣтей—Лютеръ (8,8 $\frac{1}{2}$ %) и Бисмаркъ (2,6 $\frac{1}{2}$ %). Затѣмъ соотвѣтственно идутъ: Толстой (1,9), царь, Петръ Великій, Суворовъ, Крыловъ, Стефенсонъ, Александръ II, Гоголь (0,6), Екатерина II. Въ нѣмецкихъ анкетахъ—Kaiser Вильгельмъ II (2,3), король Фридрихъ-Августъ III, королева (Луиза), Фридрихъ Великій, Шиллеръ (1 $\frac{1}{2}$ %), Вильгельмъ I, Телль, Карлъ

Великій, Цеппелинъ (0,6), Густавъ Адольфъ, Гете (0,4%).—Изъ литературныхъ героевъ наши дѣти болѣе симпатизируютъ—Тарасу Бульбѣ (0,6%), Робинзону, князю Серебряному, Юрію Милославскому, Гулливеру, Ильѣ Муромцу (0,3%), дядѣ Тому (Бичеръ-Стоу).

Такимъ образомъ всѣ эти отвѣты „ясно свидѣтельствуютъ о скудости у нашихъ школьниковъ свѣдѣній о великихъ людяхъ, выдающихся личностяхъ, могущихъ возбудить чувство подражанія. Кривыя показываютъ, что тотъ предѣлъ, до котораго наши школьники поднимаются въ 13 лѣтъ, дѣти американскихъ школъ достигаютъ еще въ 8 л., дѣти нѣмецкихъ школъ въ 10 лѣтъ. Тогда какъ девяти—десятилѣтній американскій школьникъ прекрасно освѣдомленъ о великихъ личностяхъ настоящаго и прошлаго, нашъ деревенскій школьникъ въ 13—14 лѣтъ не знаетъ именъ своихъ родныхъ ученыхъ, писателей и т. д., которыхъ онъ могъ бы взять за образецъ для подражанія“ (стр. 14).

Рѣзко бросается въ глаза и скудость религіозныхъ идеаловъ у нашихъ школьниковъ: изъ 902 отвѣтовъ лишь 4 дѣвочки и одинъ мальчикъ отмѣтили Христа, Моисея, Іосифа, Лазаря и просто „святого“.

Мотивировка въ выборѣ, почему именно нравится то или иное лицо, показываетъ, что дѣвочки обнаружили большее тяготѣніе къ матеріальнымъ благамъ—именно 11% (нѣм. шк. 20%), мальчики же дали 8% (нѣм. шк. 19%). При этомъ съ годами понижается такая высокая оцѣнка матеріальнаго положенія: у 9-ти лѣтн. мальч. 14%, у 11 л.—9%, у 14 л.—4%. Такимъ образомъ малыши оказались болѣшими матеріалистами. Хорошія свойства характера (доброту, ласковость) оцѣнили 19% мальчиковъ и 40% дѣвочекъ, стремленіемъ къ славѣ увлечены 3% мальчиковъ, стремленіемъ къ власти—1%. Въ отвѣтахъ дѣвочекъ высоко цѣнятся эстетическія свойства героевъ (28%, у мальчиковъ же только 9%); интеллектуальная оцѣнка почти одинакова (12% м., 10% д.).

Небезынтересно привести подлинныя отвѣты о Ломоносовѣ, такъ высоко оцѣненномъ дѣтьми народа: „онъ имѣлъ доброе

сердце къ Россіи" (м. 12 л.), „съ малыхъ лѣтъ самоучкой выучился" (м. 12 л.), „былъ самъ крестьянинъ и такъ выучился", „умный и добраго характера" (д. 12 л.), „былъ всѣхъ образованнѣе" (д. 11 л.), „любилъ учиться" (м. 10 л.).

Характерно пониманіе личности Толстого: „Онъ всегда хотѣлъ, чтобы люди жили какъ братья" (д. 13 л.), „самъ сѣялъ поля, работалъ плотникомъ, кузнецомъ, несмотря на то, что онъ былъ графъ" (м. 14 л.), „говорилъ и училъ народъ правдѣ и любви другъ къ другу" (м. 13 л.), „хотя и былъ родственникъ министрамъ, но къ народу относился хорошо", „слава не умерла бы обо мнѣ вовѣки" (м. 12 л.), „онъ былъ хорошій и добрый человекъ" (м. 11).

Близкіе родные, а особенно отецъ, восхваляются часто (м. 2%, д. 3%) за свою *трезвость*. Горе русской деревни сказалось тутъ въ дѣтскихъ листкахъ.

Цѣнные отвѣты получились на другой вопросъ анкеты: „къмъ бы мнѣ больше всего хотѣть быть, когда я вырасту большой? Почему именно имъ?"

На первомъ мѣстѣ здѣсь стоятъ учительская профессія (45% дѣв., 28% мальч.). Интеллигентный трудъ вообще оказался для нашихъ дѣтей въ высокой степени предпочтительнымъ—53% дѣв. и 40% мальч., причемъ самыя профессіи идутъ въ такомъ порядкѣ: ученый, писарь, художникъ, священникъ, инженеръ, писатель, чиновникъ, докторъ, инспекторъ, фельдшеръ, агрономъ, артистъ. Гораздо малочисленнѣе иные виды труда: вести сельское хозяйство (м. 17,3%), домашнее хозяйство (д. 17,2%), уходъ за больными (д. 0,8), служба въ людяхъ (м. 1,7%, д. 2,2%).

Понятно, во многихъ отвѣтахъ сказалось вліяніе среды, занятіе тѣмъ или инымъ промысломъ въ данной мѣстности; напр., школьники дер. Дулепова (Волокол. у.), гдѣ развито кустарное производство обуви, предпочитаютъ быть сапожниками, въ школѣ с. Лыскова, Нижегород. губ., больше будутъ торговцевъ и т. д.

Характерно въ нѣкоторыхъ отвѣтахъ определенное тяготѣніе къ земледѣльческому труду, что мотивируется такъ:

„крестьянская жизнь свободна“. „мнѣ нравится обработка земли“, „съ раннихъ лѣтъ привыкъ къ этой работѣ“, „чтобы учиться, надо много денегъ, а намъ не подѣ мочь“, „надо кому-нибудь и крестьянствовать“, „люблю все крестьянское убранство“, „будетъ у тебя земля“, „люблю кормить скотъ“, „крестьянинъ всегда трудится и труды его не проходятъ даромъ“, „дома лучше, чѣмъ на чужой сторонѣ“. Въ другихъ случаяхъ, наоборотъ, крестьянскій трудъ всего менѣе прельщаетъ и хочется совсѣмъ иного. Манить, напр., чинъ офицера: „не пахалъ бы землю“, „офицеръ не работаетъ, а крестьянинъ работаетъ“. Притомъ же выходить такъ импозантно: „Офицеръ всегда получаетъ большую честь отъ своихъ солдатъ, ему дается красивая форма. Даютъ красивую шпагу, револьверъ, а на сапогахъ брякаютъ шпоры. Когда идешь, то шпоры и оружіе звенить, и это очень пріятно. А когда отправляешься куда-нибудь, то тебѣ подводятъ красиваго коня, въ красивой сбруѣ“ (м. 12 л.).

Но можно помириться и на меньшемъ, все же лучше быть хотя бы и простымъ солдатомъ, только „не хочется заниматься крестьянствомъ“, „вышелъ бы въ офицеры“, „хочу защищать государство“, „постоять за Русь“, „нравится ходить на войну“, „съ дѣтства нашелъ привязанность къ военному дѣлу“.

Конечно, недурно быть баринкомъ: „чтобы деньги были“, „они ничего не дѣлаютъ“, „барину живется очень весело—онъ получаетъ большое жалованье и живетъ очень исправно“, „правятся ихъ наряды и вкусныя кушанья“. Недурна и карьера пристава или урядника: „получаетъ большое жалованье“, „по истеченіи нѣсколькихъ лѣтъ хорошей жизни можно достигъ высшей власти, которая мнѣ будетъ пригодна“, „все буду отыскивать“, „умѣю судить народъ“.

Педагогическому музею Учительскаго дома удалось собрать болѣе 30 тысячъ дѣтскихъ рисунковъ, большинство которыхъ принадлежитъ дѣтямъ деревни, при томъ такихъ школъ, гдѣ совсѣмъ не обучаютъ рисованію. Всѣ они собраны по определенному заданію: дѣти должны были а) нарисовать по памяти домъ, лошадь и дерево, б) съ натуры—стулъ и своего

товарища сосѣда, в) дать иллюстраціи къ прочитанному стихотворенію („Андрей-Ротозѣй“) и г) нарисовать что-либо на любую, самостоятельно избранную ребенкомъ тему. Весь этотъ богатый матеріалъ еще подлежитъ спеціальной научной обработкѣ. Пока же авторъ успѣлъ сдѣлать лишь нѣкоторые предварительные выводы, отчасти подтверждающіе заключенія другихъ изслѣдователей въ этой области (Кацарова, Иванова, Кершенштейнера и др.). Напр., какъ и въ опытахъ Кацарова, дѣти всего менѣе склонны были для самостоятельнаго рисунка остановиться на геометрическихъ фигурахъ (0,65%), предпочитая имъ предметы хозяйства (26,1%), животныхъ (21,7%), растенія (15,6), фигуры людей (14%), сцены изъ жизни (7,8%), дома (8,3%), школьную обстановку (3,5%), пейзажи (1,6%) и средства передвиженія. Такимъ образомъ и голосъ этихъ необученныхъ еще искусству дѣтей краснорѣчиво опровергаетъ ложность метода—обучать рисованію путемъ черченія геометрическихъ фигуръ.

Своеобразны и подчасъ весьма наивны религіозныя представленія нашихъ деревенскихъ школьниковъ. Но въ нихъ сильна вѣра дѣтей народа въ высшую правду и въ торжество духовныхъ началъ. Вообще очень характерно, что наши дѣти, какъ ни темна была окружающая ихъ среда, оказались болѣе идеалистами, чѣмъ иной разъ ихъ болѣе просвѣщенные собратья другихъ странъ. Итоги анкеты Педагогическаго музея такимъ образомъ осязательно убѣждаютъ, какая благодарная почва подлежитъ еще культурному воздѣйствію. И она такъ жадно ищетъ своего просвѣщенія.

И. Соловьевъ.

Н. Л. Бродскій, Н. М. Мендельсонъ, Н. П. Сидоровъ, „Историко-литературная хрестоматія“. Часть II: Древняя русская письменность. Цѣна 1 р. 50 к., М., 1916. Изд. т-ва В. В. Думновъ, наследники бр. Салаевыхъ.

Вторая часть хрестоматіи гг. Бродскаго, Мендельсона и Сидорова имѣетъ цѣлью не только дать обширный матеріалъ для изученія въ средней школѣ нашей древней письменности

(XI—XVII столѣтія), но и отмѣтить тотъ элементъ *красоты и поэзіи*, который присущъ многимъ ея памятникамъ, или по крайней мѣрѣ нѣкоторымъ частямъ ихъ. Наша большая публика относится къ произведеніямъ далекихъ вѣковъ съ извѣстнымъ предубѣжденіемъ, предполагая, что тамъ преобладаетъ сухой, безжизненный или узко-правоучительный элементъ, облеченный къ тому же въ тяжелую, архаическую форму. Учащіеся тоже не всегда бываютъ воспріимчивы къ достоинствамъ старинной литературы,—только „Слово о полку Игоревѣ“ неизмѣнно пользуется у нихъ успѣхомъ и оцѣнивается, какъ художественное произведеніе,—и преподавателю приходится иногда убѣждать ихъ въ томъ, что не все старинное непременно устарѣло и отжило свой вѣкъ, что и въ литературѣ минувшихъ столѣтій есть свои красоты, которыя нужно только подмѣтить и оцѣнить! „Историко-литературная хрестоматія“ даетъ въ этомъ отношеніи весьма цѣнный и разнообразный матеріалъ, который можетъ быть использованъ преподавателемъ, въ частности—и въ цѣляхъ „защиты“ древней письменности на урокахъ и освѣщенія ея художественныхъ достоинствъ...

Само собою разумѣется, что въ составъ данной хрестоматіи вошли, въ извлеченіи, и многіе памятники, обычно фигурирующіе въ книгахъ подобнаго рода. На ряду съ этимъ мы найдемъ здѣсь обширный матеріалъ, рѣдко или совсѣмъ не использовавшійся раньше составителями хрестоматій. Житія святыхъ, патерики (Лавсанъ, Лимонарь, Скитскій патерикъ), прологи, повѣсти, сказанія,—все это обильно представлено въ книгѣ на ряду съ апокрифами, проповѣдями или лѣтописями. Преподаватель словесности тотчасъ же найдетъ среди помѣщенныхъ здѣсь образцовъ такіе, которые раньше оставались иногда безъ вниманія или освѣщались лишь въ историческихъ обзорахъ прошлаго нашей словесности. Во многихъ памятникахъ, относящихся, повидимому, къ чисто церковной литературѣ, невольно бросаются въ глаза безспорныя достоинства стиля, красивые образы, сравненія, метафоры, эпитеты, весьма далекіе отъ того безжизненнаго и

тяжеловѣснаго характера, какой иные склонны приписывать большинству памятниковъ древней русской письменности.

Очень цѣнны и умѣстны сдѣланные составителями параллели между книжными и народными произведеніями на одинаковыя или сходныя темы. Съ прологомъ сопоставленъ въ одномъ случаѣ духовный стихъ, съ отрывками изъ лѣтописей (болѣе многочисленными, чѣмъ въ большинствѣ прежнихъ хрестоматій)—народныя сказки и преданія, притомъ не только русскія; со „Словомъ о полку Игоревѣ“—различныя примѣры изъ народныхъ пѣсенъ, былинь, украинскихъ думъ и т. п., гдѣ попадаются сходные художественныя приемы, близкіе къ языку „Слова“ образы. Всѣ эти сопоставленія бесспорно должны оживить прохожденіе соответствующихъ отдѣловъ курса и вмѣстѣ съ тѣмъ создать весьма желательную, въ интересахъ учащихся, связь между изученіемъ народной словесности и разборомъ памятниковъ письменности. До сихъ поръ это дѣлалось только отчасти (напримѣръ, сопоставлялась повѣсть о „Горѣ“—злосчастія съ народною пѣсней на ту же тему). Во всякомъ случаѣ эта особенность новой хрестоматіи должна быть признана однимъ изъ ея главныхъ достоинствъ.

Расширяя въ своей книгѣ отдѣлъ произведеній съ болѣе или менѣе ясно выраженнымъ художественнымъ элементомъ, составители стремились вмѣстѣ съ тѣмъ „довести до возможнаго минимума количество матеріала, имѣющаго лишь историческое, но не поэтическое значеніе“. Это было неизбежно, такъ какъ иначе книга достигла бы необыкновенно обширныхъ размѣровъ. Къ тому же иные памятники, обычно помещенные во всѣхъ хрестоматіяхъ, дѣйствительно, относятся болѣе къ исторіи, чѣмъ къ исторіи литературы, тѣмъ болѣе художественной. Но все же объ отсутствіи нѣкоторыхъ памятниковъ можно пожалѣть, тѣмъ болѣе что составители книги, по ихъ же собственнымъ словамъ, дорожили въ иныхъ произведеніяхъ и ихъ „историко-культурнымъ характеромъ, помогающимъ болѣе уяснить ту обстановку, въ которой они возникали“. Можно было бы все же привести столь

интересные по содержанию отрывки изъ „хождений“ Семсона и Авраамія Суздальскихъ на Флорентійскій соборъ, съ любопытными описаніями западно-европейской жизни, у Авраамія—представленія мистеріи „Благовѣщеніе“ во Флоренціи и т. д. Съ интересомъ относятся всегда учащіеся и къ отсутствующему въ хрестоматіи „Хожденію Аѳанасія Никитина за три моря“ и заключающимся въ немъ яркимъ картинамъ индійской жизни, соединеннымъ съ искренними и трогательными подчасъ субъективными изліяніями. Переписка Іоанна Грознаго съ Курбскимъ почти не представлена въ книгѣ; между тѣмъ какъ выразительны и характерны хотя бы воспоминанія Іоанна объ его дѣтскихъ годахъ; изъ „Исторіи князя великаго Московскаго“, писанной Курбскимъ, также слѣдовало бы все же взять 1—2 отрывка, не лишенныхъ живости и идейнаго содержанія, не говоря уже о культурно-историческомъ значеніи памятника. Прибавимъ къ этому, что, разъ въ хрестоматію включены отрывки изъ „Домостроя“, замѣчательнаго, конечно, прежде всего въ бытовомъ отношеніи, то могло бы найтись мѣсто и для нѣсколькихъ страницъ изъ сочиненія Котошихина, такъ неподобно рисующаго придворные и боярскіе нравы XVII столѣтія.

Въ общемъ „Историко-литературная хрестоматія“ является все же внушительною по объему (болѣе 350 страницъ) и тщательно выполненною выборкою изъ памятниковъ древней письменности; при извѣстномъ умѣніи преподаватель можетъ прекрасно оперировать съ нею, дѣлая въ отдѣльныхъ случаяхъ небольшія добавленія и вмѣстѣ съ тѣмъ поневолѣ сокращая многое въ нѣкоторыхъ отдѣлахъ, такъ какъ пройти ихъ цѣликомъ, напр., въ VI классѣ женскихъ министерскихъ гимназій, гдѣ въ большинствѣ случаевъ начинаютъ съ народной словесности, а кончаютъ Государственнымъ, абсолютно невозможно. Составители сами отчасти это сознаютъ; въ предисловіи мы читаемъ: „матеріалъ, даваемый хрестоматіей въ нѣкоторыхъ отдѣлахъ, едва ли весь можетъ быть проработанъ въ классѣ“. Симпатичною особенностью хрестоматіи является введеніе въ нее извлеченій изъ статей и из-

слѣдованій по исторіи литературы Буслаева, Пыпина, Тихонова, Алексѣя Веселовскаго, Забѣлина, М. И. Соколова и друг. Къ книгѣ приложены иллюстраціи, виньетки, заставки, портреты изслѣдователей. На ряду съ нѣкоторыми болѣе ранними хрестоматіями, — Саводника, Алферова и Грузинскаго, — разбираемая книга можетъ быть признана безусловно пригодною, какъ пособіе при прохожденіи въ средней школѣ курса исторіи русской словесности.

Ю. Веселовскій.

„Молодые порывы“, литературный сборникъ-журналъ. Юрьевъ, 1916. Цѣна 60 коп.

„Мы не ставили своею задачею удовлетворить широкую читающую публику. Мы желали въ этомъ сборникѣ-журналѣ дать мѣсто тѣмъ молодымъ поэтическимъ порывамъ, какіе рано зарождаются у нашей впечатлительной, идейной молодежи. Мы смотримъ на это скромное литературное изданіе, какъ на маленькую нравственную поддержку для всѣхъ начинающихъ творить“. Такъ объясняетъ въ предисловіи къ „Молодымъ порывамъ“ возникновеніе этого ученическаго сборника педагогъ, стоявшій во главѣ этого начинанія и заведывавшій собираніемъ матеріаловъ. Изъ этого же предисловія мы узнаемъ, что произведенія, здѣсь напечатанныя, принадлежатъ участникамъ историко-литературнаго кружка при юрьевской Александровской гимназій. Иныя были первоначально помѣщены въ рукописномъ журналѣ, издававшемся этимъ кружкомъ.

Всѣ, кто интересуется умственною жизнью, запросами и взглядами молодежи, не могутъ относиться вполнѣ равнодушно ко всѣмъ предпріятіямъ, имѣющимъ цѣлью сплотить и объединить учащихся на почвѣ совместной культурной работы, дать имъ возможность высказываться, обмѣниваться мыслями, читать свои произведенія. Именно такія цѣли преслѣдуетъ и упомянутый выше кружокъ. Съ интересомъ читается помѣщенный въ концѣ книжки „историческій очеркъ“,

знакомящій съ тѣмъ, какъ возникъ въ 1913 году этотъ кружокъ, и что удалось съ тѣхъ поръ сдѣлать его организаторамъ, несмотря на неблагопріятныя условія текущаго момента, сказывавшіяся въ Юрьевѣ сильнѣе, чѣмъ во многихъ другихъ городахъ, въ виду сравнительной близости его къ театру военныхъ дѣйствій. Какъ разъ въ 1915/16 году былъ, между прочимъ, основанъ тотъ рукописный журналъ, изъ котораго нѣкоторыя вещи вошли потомъ въ „Молодые порывы“. Около 20 человѣкъ молодежи участвовало въ этомъ журналѣ.

Въ „историческомъ очеркѣ“ (названіе, быть можетъ, не вполне подходящее, разъ идетъ рѣчь всего о трехъ учебныхъ годахъ) приводятся названія нѣкоторыхъ рефератовъ, которые читаны были въ Историко-литературномъ кружкѣ. Этотъ списокъ не лишенъ интереса—какъ матеріалъ для ознакомленія съ тѣми вопросами, которые занимали учащихся и были предметомъ ихъ изученія. Возможно, правда, что иногда подборъ темъ былъ нѣсколько случайный, объясняющійся какими-нибудь особыми, спеціальными причинами и не всегда являющійся показателемъ того, что интересуется широкіе круги учащейся молодежи. Въ теченіе перваго года преобладали скорѣе темы историческія (О феодализмѣ; Вѣче и князь въ древней Руси; О средневѣковомъ городѣ и друг.); были и отдѣльныя чтенія и по исторіи литературы, напримѣръ, о Данте, о Вольтерѣ. Въ дальнѣйшемъ, уже въ пору войны, читались рефераты и на литературныя, и на историческія темы. Одинъ рефератъ озаглавленъ былъ „Молодежь и школа“; къ сожалѣнію, содержаніе его не приводится. Отголоскомъ особенностей племенного состава учащихся въ гимназій явился рефератъ объ эстонской національной поэмѣ *Калевипоэгъ*; такихъ работъ въ сущности должно бы быть больше.

Не безъ интереса читается отдѣлъ сборника, посвященный устроенному, по инициативѣ историко-литературнаго кружка, въ зданіи гимназій „литературному суду“. Предметомъ „судебнаго разбирательства“ былъ поступокъ гимназиста Мити, — изъ „Порыва“ Вересаева, — который, исходя изъ гуманныхъ побужденій и желанія принести пользу, ушелъ тайно изъ

дому противъ воли родителей, чѣмъ причинилъ сильнѣйшее безпокойство матери и довелъ ее до серьезной болѣзни. При обсужденіи и разборѣ поступка мальчика произнесено было 16 рѣчей, обвинительныхъ и защитительныхъ, выслушивались „свидѣтельскія показанія“, въ концѣ „присяжнымъ“ было предложено отвѣтить на вопросъ о виновности Мити (отвѣтъ былъ вынесенъ отрицательный). Несомнѣнно, все это „разбирательство“ должно было заинтересовать и захватить тѣхъ, кто въ немъ участвовалъ или только присутствовалъ на немъ. Если бы для этого процесса взято было въ видѣ основного матеріала какое-нибудь другое, еще болѣе сильное и полное драматическихъ коллизій произведеніе, разборъ дѣла, навѣрное, увлекъ бы молодежь еще болѣе. Просматривая „Молодые порывы“, мы, естественно, ищемъ тамъ отраженій мѣстной жизни, въ частности—школьнаго быта (тѣ ученическіе органы, въ которыхъ много подобныхъ отголосковъ гимназическаго міра, всегда являются болѣе жизненными и и поэтому болѣе популярными). Но въ данномъ случаѣ, кромѣ свѣдѣній о дѣятельности кружка, мы почти не найдемъ интереснаго матеріала по этой части. Есть статейка о гимнастикѣ и спортѣ въ средней школѣ, при чемъ затронутъ вопросъ о томъ, какъ поставлена гимнастика въ данномъ учебномъ заведеніи, и отдается рѣшительное предпочтеніе занятіямъ спортомъ. Одинъ ученикъ описалъ свои впечатлѣнія во время экскурсіи въ Крымъ (путевыя замѣтки обрываются на описаніи Кіева и Владимирскаго собора). Но въ общемъ составители сборника совершенно не задавались цѣлью сдѣлать его отраженіемъ гимназической жизни съ ея животрепещущими вопросами.

Въ „Молодыхъ порывахъ“ преобладаютъ стихотворенія, которыя, какъ извѣстно, занимаютъ всегда видное мѣсто въ программѣ ученическихъ органовъ. Въ чисто художественномъ отношеніи многія произведенія юныхъ авторовъ не свободны, конечно, отъ дефектовъ; особенно хромаетъ порою риѐма, зачастую слишкомъ ужъ бѣдная и „приблизительная“. Что касается содержанія, то текущій моментъ отражается

въ нѣсколькихъ стихотвореніяхъ, написанныхъ на военныя темы („Съ нами Богъ“, „Посильная лепта“, „Въ санитарномъ поѣздѣ“, „Въ палатѣ“ и друг.). Давно извѣстно, что ученическіе органы не только всегда реагируютъ на то, что въ данный моментъ занимаетъ и волнуетъ общество, но вмѣстѣ съ тѣмъ находятся подъ вліяніемъ писателей и произведеній, почему-либо привлекающихъ временно особое вниманіе публики. Такъ и „военныя“ стихотворенія юрьевскихъ гимназистовъ навѣяны тѣми многочисленными отголосками войны въ стихотворной формѣ, которые, особенно одно время, наполняли наши иллюстрированные журналы и представляли собою въ литературномъ отношеніи довольно разноцѣнный матеріалъ. Война отразилась также въ нѣкоторыхъ разсказахъ и очеркахъ—„Христосъ воскресъ“, „На землѣ миръ и въ человѣцѣхъ благоволеніе“ (описывается перерывъ стрѣльбы въ день Рождества и встрѣча русскихъ солдатъ съ германскими). Нѣкоторыя стихотворенія заключаютъ въ себѣ мечты о будущемъ мирѣ и любовномъ единеніи всего человѣчества; есть, наконецъ, въ сборникѣ и нѣсколько стихотвореній, совершенно не связанныхъ съ вопросами войны и мира (описанія природы, легенды, юмористическія вещи,— даже что-то въ родѣ „анакреонтическаго“ стихотворенія: „Gaudemus igitur“).

Ю. Веселовскій.

Сочиненія Пушкина. Изданіе Императорской Академіи Наукъ. Томъ четвертый. Лирическія стихотворенія (1825—1827). Женихъ (1825). Борисъ Годуновъ (1825). Графъ Нулинъ (1825). Сцена изъ Фауста (1825). Петроградъ, 1816. Цѣна 3 руб. XII + 284 + 447 стр.

Новый томъ академическаго изданія сочиненій Пушкина, вышедшій подъ редакціей П. О. Морозова, возбуждетъ, несомнѣнно, особый интересъ у всѣхъ, кому дорогъ Пушкинъ. Кромѣ текста всѣмъ извѣстныхъ произведеній поэта, написанныхъ въ 1825—1827 гг., и обстоятельнаго комментарія къ нимъ, отличающагося тѣми же достоинствами, какъ и ком-

ментаріи въ предыдущихъ томахъ академическаго изданія, 4-ый томъ даетъ значительное количество *новыхъ*, нигдѣ еще ненапечатанныхъ произведеній Пушкина. Использовано ранѣе недоступное издателямъ Пушкина Майковское собраніе пушкинскихъ рукописей Имп. Академіи Наукъ, и изъ него извлечено болѣе 250 ранѣе неизвѣстныхъ пушкинскихъ строкъ (11 нумеровъ). Все это, конечно, лишь фрагменты, но нѣкоторые представляютъ крупный художественный интересъ. Таковы, напр.: Отрывокъ изъ комедіи (стр. 204—205) въ 39 строкъ, великолѣпный діалогъ между „бариномъ“ и „горничной“, написанный въ грибоѣдовскомъ стилѣ; таковы отрывокъ (9½ стр.): „О Боги мирные полей, дубравъ и горъ“ (стр. 203), или вполне отдѣланное начало какого-то стихотворенія „Какъ счастливъ я, когда могу покинуть

Докучный шумъ столицы и двора...”

(30 строкъ, стр. 221 — 222); набросокъ „Храни меня, мой талисманъ“ (20 строкъ, стр. 261); и пр. Отмѣтимъ еще 17 строкъ на мотивы изъ „Фауста“—стр. 194. Все это—драгоценнѣйшій кладъ, становясь обладателемъ котораго, можно высказать лишь пожеланіе, чтобы и другія, до сихъ поръ остающіяся неизданными рукописи Пушкина (напр., хранившіяся у скончавшагося въ 1914 г. сына поэта) какъ можно скорѣе сдѣлались всеобщимъ достояніемъ.

Къ сожалѣнію, вышедшій томъ все же не свободенъ отъ нѣкоторыхъ недостатковъ и недосмотровъ, совершенно не допустимыхъ при той невѣроятной медленности, съ которой Академія Наукъ выпускаетъ томы своего изданія (предыдущій, III т., вышелъ 4 года тому назадъ, въ 1912 г.; вышедшій же въ 1914 г. XI томъ—трудъ другого редактора, проф. Н. Ойрсова). Укажемъ, напр., на нѣкоторыя несоотвѣтствія между текстомъ и примѣчаніями. Напр., стих—іе „Эпитафія младенцу Волконскому“ (стр. 259) вслѣдъ за Анненковымъ въ текстѣ отнесено къ 1827 г., тогда какъ въ примѣчаніяхъ (стр. 380) убѣдительно доказывается, что стихотвореніе *не могло быть написано въ 1827 г., а относится къ 1828 году*. Отры-

вокъ „Толпа холодная поэта окружаетъ“ напечатанъ (на стр. 271) совершенно неправильно, что явствуетъ изъ сравненія съ транскрипціей черновой рукописи, приведенной въ примѣчаніяхъ на стр. 401. Последняя строчка стихотворенія „Какая ночь! Морозъ трескучій...“ (стр. 272—3) напечатана въ такомъ видѣ:

„Подъ трупомъ (вихремъ) проскакалъ...“

На стр. же 402 примѣчаній читаемъ: „Слова „вихремъ“ въ рукописи *нѣтъ*¹⁾ (оставленъ пробѣлъ); оно *вставлено издателями для дополненія стиха*“²⁾. То-есть, стало быть, въ академическое изданіе сочиненій Пушкина попадаютъ слова, сочиненныя, и притомъ безъ всякаго основанія (т. к. вмѣсто „вихремъ“ можно было бы вставить, напр., слово „птицей“ или какое-нибудь еще) *не Пушкинымъ, а его издателями!* Пріемъ, абсолютно недопустимый. Страннымъ представляется, что текстъ „Бориса Годунова“ дается по изданію 1831 г., при чемъ пропущенныя въ этомъ изданіи сцены возстановляются, а пропущенныя отдѣльныя мѣста, несмотря на то, что они читаются и въ рукописи Румянцевскаго музея № 2392 (писарская копія съ поправками самого Пушкина) и въ рукописи Публичной бібліотеки (пушкинскій бѣловикъ) и приняты большинствомъ издателей Пушкина, изъ текста исключены и отнесены въ примѣчанія, напр., извѣстныя слова Варлаама: „Эй, товарищъ! Да ты къ хозяйкѣ присусѣдился“, и пр.... Совершенно непростительны (особенно при указаніи медленности изданія) также недосмотры, хотя бы и оговоренные въ примѣчаніяхъ къ примѣчаніямъ, напр., на стр. 233 (примѣчанія) 10 стр. сверху, напечатано „Лукрецій“, тогда какъ надо читать „Тарквиній“, на стр. 348 берлинское изданіе соч. Пушкина приписано Г. Н. Геннади, вмѣсто Н. В. Гербеля!

Нѣсколько страннымъ кажется также выдѣленіе изъ ряда мелкихъ стихотвореній 1825 года „Жениха“, заглавіе кото-

¹⁾ Курсивъ академич. изданія.

²⁾ Курсивъ мой. Н. Ф.

раго напечатано на обложкѣ отдѣльно, на ряду съ заглавіями крупныхъ произведеній Пушкина, а въ оглавленіи—жирнымъ шрифтомъ. Такое выдѣленіе не можетъ быть объяснено ни размѣрами этого стихотворенія (184 строчки, тогда какъ, напр., ст—іе „Андрей Шенье“ размѣромъ въ 185 стр. ничѣмъ не выдѣлено изъ ряда другихъ мелкихъ стихотвореній), ни значительностью пьесы въ ряду другихъ произведеній Пушкина (ср. опять же съ „Андреемъ Шенье“), ни, наконецъ, тѣмъ, что „Женихъ“—не лирическое стихотвореніе, т. к. и нѣкоторыя другія стихотворенія, напр., „Только что на проталинахъ весеннихъ“ (стр. 15), „Какая ночь! Морозъ трескучій...“ (стр. 272—3), „Сводня грустно за столомъ карты разлагаетъ“ (стр. 274—5), „Чистотой, прислугой и пойломъ—всѣмъ довольны добрые кони“ (стр. 277—8), монологъ ИзABELлы изъ трагедіи Альфьери „Филиппъ II“ (стр. 279—280), конечно, никакимъ образомъ не могутъ быть названы лирическими стихотвореніями (для большой точности удобнѣе было бы въ заглавіи вмѣсто „лирическія стихотворенія“ напечатать „мелкія стихотворенія“ 1825—1828 гг.). Очевидно, г. редакторъ этимъ выдѣленіемъ „Жениха“ проявилъ лишь свои личныя симпатіи, что явствуетъ и изъ примѣчаній, гдѣ на страницѣ 17 читаемъ рѣзкій отзывъ о мнѣніи проф. А. И. Незеленова, признававшего „Жениха“ „вещью положительно неудачной“, тогда какъ несомнѣнно, что, какъ произведеніе *народное*, „Женихъ“ не можетъ считаться въ ряду лучшихъ произведеній Пушкина и совершенно не выдерживаетъ сравненія не только съ позднѣйшими сказками Пушкина, но и съ болѣе раннимъ „Царемъ Никитою“.

Къ изданію приложенъ портретъ Пушкина, воспроизведенный съ хранящейся въ Императорскомъ Эрмитажѣ современной Пушкину литографія Гиппиуса. Зато совершенно не имѣется снимковъ съ рукописей Пушкина, чѣмъ такъ цѣнны были предыдущіе томы академическаго изданія; впрочемъ, въ предисловіи указывается, что предполагалось приложить снимки съ важнѣйшихъ отрывковъ изъ Майковскаго собранія, но „по обстоятельствамъ переживаемаго времени это

оказалось невозможным". Съ этимъ конечно, приходится лишь мириться и ждать слѣдующаго тома, гдѣ обѣщано воспроизведеніе этихъ отрывковъ, тѣмъ болѣе, что „обстоятельства переживаемаго нами времени“, къ счастью, не отразились ни на цѣнѣ, ни на качествѣ бумаги 4-го тома.

Н. Фатовъ.

Медынскій, Е. и Лапшовъ, И. *Систематическій указатель книгъ и статей по внѣшкольному образованію*. „Наука“. М., 1916. 229 стр. Ц. 2 р.

Въ предисловіи авторы слѣдующимъ образомъ опредѣляютъ задачи, которыми руководились при составленіи своей книги: „Указать, гдѣ искать литературу по тѣмъ или инымъ вопросамъ внѣшкольнаго образованія, дать хоть нѣкоторое представленіе о каждой книгѣ и статьѣ путемъ указанія ея содержанія и характеристики и тѣмъ самымъ помочь разобраться въ сложныхъ и нерѣдко малоизвѣстныхъ вопросахъ внѣшкольнаго образованія, выдѣлить изъ массы книгъ наиболѣе заслуживающія вниманія—такова цѣль настоящаго указателя, который предназначается для земскихъ, городскихъ и кооперативныхъ работниковъ по внѣшкольному образованію, просвѣтительныхъ обществъ, завѣдующихъ народными домами, библиотечарей, преподавателей на курсахъ для взрослыхъ, учителей, семьи и вообще всѣхъ, кто работаетъ по внѣшкольному образованію и интересуется этими вопросами. Составители надѣются, что организатору внѣшкольной работы указатель поможетъ найти нужную ему литературу, непосредственному работнику дастъ указаніе, какія именно книги или статьи для него являются наиболѣе цѣнными, семья укажетъ наиболѣе интересныя книги, статьи и лучшіе указатели книгъ для дѣтскаго чтенія“...

Первая часть Указателя, составленная г. Медынскимъ, содержитъ книги, вторая, составленная г. Лапшовымъ,—статьи. При каждомъ названіи на нѣсколькихъ строчкахъ приводится подробное оглавленіе, небольшая характеристика, а иногда

еще какой-нибудь отзывъ печати. Указатель разбитъ на слѣдующія рубрики: Общіе вопросы внѣшкольнаго образованія.— Народные дома.— Народныя чтенія.— Библіотеки.— Вопросы дѣтскаго чтенія.— Указатели литературы.— Курсы для взрослых.— Музей.— Народный театр.— Книжные склады.— Земскія изданія по внѣшкольному образованію.

Появленіе Указателя въ моментъ повсемѣстнаго повышеннаго интереса къ внѣшкольному образованію весьма своевременно. Необходимость такого пособия давно ощущалась и Указатель гг. Медынскаго и Лапшова, несомнѣнно, будетъ очень полезенъ дѣятелямъ по внѣшкольному образованію. Къ сожалѣнію, однако, онъ не свободенъ отъ серьезныхъ недочетовъ, и главнымъ недочетомъ является недостаточное соотвѣтствіе матеріала съ тѣми заданіями, которыя выработаны самими авторами.

Указатель совершенно справедливо предназначается для *земскихъ, городскихъ и кооперативныхъ работниковъ* по внѣшкольному образованію, для завѣдующихъ народными домами и т. д., а между тѣмъ въ него введенъ рядъ статей и книгъ, которыя къ ихъ дѣятельности непосредственнаго отношенія не имѣютъ, напр.: *А—нъ*. Къ вопросу о штатахъ университетскихъ библіотекъ, *Бѣловъ, А.* Парламентскія библіотеки, какъ особый типъ библіотекъ государственныхъ, *Шестериковъ, П.* Постановка библіотечнаго дѣла въ университетскихъ библіотекахъ, *Эйхлеръ, Ф.* Библіотековѣдѣніе высшаго порядка въ его отношеніи къ методамъ научнаго изслѣдованія и преподаванія и т. п. Обычно, все то, что касается библіотекъ академическихъ и государственныхъ, не примѣнимо къ библіотекамъ общественнымъ и народнымъ, которыя приходится насаждать дѣятелямъ-внѣшкольникамъ; слѣдовательно, такой матеріалъ для нихъ является излишнимъ. Зато въ Указателѣ не приведено ни единой статьи о дѣтскихъ библіотекахъ, которыя теперь играютъ громадную роль не только въ городѣ, но и въ деревнѣ, вслѣдствіе чего о нихъ на русскомъ языкѣ уже создалась довольно обширная литература. Съ этимъ вопросомъ знакомство для внѣшкольника чрезвы-

чайно важно, но Указатель тутъ не приходитъ ему на помощь.

Пробѣловъ въ указатель вообще не мало. Составителями совершенно упущена литература объ экскурсіяхъ, хотя организація экскурсій въ дѣлѣ внѣшкольнаго образованія играетъ немаловажную роль. Чрезвычайно бѣденъ отдѣлъ „народъ и музыка“: всего три статьи и пять книгъ, изъ которыхъ двѣ носятъ отчетный характеръ, а одна—вышедшая изъ продажи. Между тѣмъ по этому отдѣлу, имѣющему большое значеніе для устройства хоровъ и для музыкальнаго развитія народовъ, есть достаточно источниковъ, но большинство ихъ издано музыкальными, а не книжными фирмами и потому, вѣроятно, составители Указателя съ ними не знакомы.

Литература по внѣшкольному образованію у насъ достаточно обширна, и Указатель, предназначенный для практическихъ цѣлей, не только не можетъ, но и не долженъ быть всеобъемлющимъ, исчерпывающимъ, тѣмъ болѣе, что это сдѣлало бы его слишкомъ обширнымъ и при нынѣшнихъ неблагоприятныхъ условіяхъ печатанія еще значительно удорожило бы его цѣну. Между тѣмъ, обратившись къ Указателю, мы найдемъ въ немъ цѣлую массу книгъ и статей, представляющихъ лишь историческій интересъ или совершенно утратившихъ значеніе. Этимъ особенно грѣшатъ отдѣлы чтенія и библіотекъ, гдѣ указаны такіе источники, какъ статья Трахимовскаго „объ офеняхъ“ 1866 года, книга библіотекаря Императорской публичной библіотеки *Собольщикова* „Объ устройствѣ общественныхъ библіотекъ и составленіи ихъ каталоговъ“ 1859 года, представляющая большую библіографическую рѣдкость и не дающая матеріала для современной внѣшкольной работы; цѣлое множество каталоговъ и указателей, давно вышедшихъ изъ продажи и содержащихъ списки книгъ, болѣею частью устарѣвшихъ или исчезнувшихъ съ книжнаго рынка; рядъ руководствъ по устройству народныхъ библіотекъ (изъ которыхъ нѣкоторыя изданы въ провинціи), непригодныхъ нынѣ потому, что дѣйствовавшія въ тѣ времена узаконенія уже нѣсколько разъ подвергались измѣненіямъ; въ

число книгъ отнесены также: *Сумцовъ, Н. Ѳ.* „Организація общественныхъ и школьныхъ библіотекъ“, — оттискъ изъ одной харьковской газеты за 1896 г., не имѣющій для настоящаго времени никакого значенія, и рекламная брошюра въ 14 страницъ: *Вольмеръ, И. Г.* „Что такое рамочный каталогъ?“ 1903 г. Самъ Вольмеръ уже давно отказался отъ этого своего изобрѣтенія и замѣнилъ его другимъ — „автокаталогомъ“, но теперь мѣстечко въ прибалтійскомъ краѣ, гдѣ изготовлялся его патентованный шкафчикъ, разорено, и это приспособленіе по библіотечной Technikѣ русскаго производства, надо думать, больше не изготовляется.

Если принять во вниманіе, что на каждую книгу съ ея характеристикой уходитъ не менѣе 8—10 строкъ, то легко понять, что этотъ „балластъ“ Указателя занимаетъ не мало страницъ. Было бы гораздо полезнѣе на мѣсто устарѣвшихъ матеріаловъ ввести то, что пропущено изъ болѣе новой литературы, важной для практическихъ дѣятелей. А пропущеннаго во всѣхъ отдѣлахъ очень много. Такъ, въ рубрикѣ „Общіе вопросы внѣшкольнаго образованія“ не упомянуты „Труды съѣзда по народному образованію 1913 г.“, „Труды перваго общеземскаго съѣзда по статистикѣ народнаго образованія 1913 г.“, гдѣ есть разработка статистики внѣшкольнаго образованія, „Труды съѣзда по семейному воспитанію“ 1914 г., гдѣ много цѣнныхъ докладовъ по внѣшкольному образованію и воспитанію дѣтей, „Труды съѣзда по внѣшкольному образованію при Московской уѣздной земской управѣ“ (впрочемъ, относительно послѣдней книги, вышедшей нѣсколько мѣсяцевъ тому назадъ, возможно, что она не попала въ Указатель, потому что онъ уже печатался). Относительно клубовъ отсутствуетъ прекрасная книга *Шацкихъ* „Бодрая жизнь“. Въ „программахъ народныхъ чтеній“ не упомянута книга *Невскаго* „Великая европейская война“, которая даетъ богатый матеріалъ для устройства чтеній, бесѣдъ, лекцій и музыкально-литературныхъ вечеровъ на темы о воюющихъ странахъ, столь ходкія въ настоящій моментъ. Эта книга указываетъ и литературу для лектора, и книги

для самостоятельнаго чтенія слушателей, и иллюстративный матеріалъ. Въ изданіяхъ 1915 года она составила выдающееся явленіе, и пользованіе ею вездѣ доступно, такъ какъ она разрѣшена военной цензурой. Очень полезно было бы указать для лицъ, ведущихъ чтенія и бесѣды, главные руководства по выразительному чтенію (напр., Долиновъ, Коровяковъ) и по психологіи краснорѣчія, такъ какъ умѣнье работать въ себѣ рѣчь и создать контактъ съ аудиторіей чрезвычайно важно для лектора. Въ отдѣлѣ „Методика чтенія“ нѣтъ книгъ: Дево „Осмысленное чтеніе“, Волковъ, И. М. „Чтеніе, какъ основа развитія умственного и нравственного“, Леббокъ „Сезамъ и лилія“. Книга Ричардсона „О выборѣ книгъ“ указана въ передѣлкѣ изд. Травина, причемъ приведены отзывы критики, осуждающей эту передѣлку; было бы правильнѣй указать ея подлинный переводъ (Валуевой). По „исторіи книги“ указаны не вполне удачно Гинкенъ и Либровичъ; слѣдовало бы не пропускать трудовъ Шницера, Эггера и Бахтіарова, написанныхъ гораздо ярче и интереснѣе. Въ отдѣлѣ о народномъ театрѣ нѣтъ брошюры: Клепиковъ „О гримѣ“, изд. Сытина 1914 г. Среди книгъ о дѣтскомъ чтеніи отсутствуютъ: хорошій указатель Зандбергъ „Историческая беллетристика въ школѣ“, остроумная книжечка Чуковский „Матерямъ о дѣтскихъ журналахъ“, Сементикова „О рассказываніи“. Въ отдѣлѣ „школы и курсы для взрослыхъ, народные университеты“ не упомянуты: Евдокимовъ и Петровъ „На пути къ высшей крестьянской школѣ“, нѣтъ также статей о крестьянскихъ университетахъ въ Даніи изъ „В. Восп.“ (проф. Арнольди и анонимная въ 1913 г.), нѣтъ брошюры Макушинъ „Домъ науки въ Томскѣ“, Сперанскій „Возникновеніе Московскаго городского народнаго университета имени А. Л. Шанявскаго“ и мн. др. Изъ земскихъ изданій не попали въ Указатель „Труды перваго совѣщанія по библиотечному дѣлу при Ярославской губ. зем. управѣ 21—24 августа 1915 г.“, „Постановленія“ того же совѣщанія, „Труды общеземскаго совѣщанія объ организаціи земскаго товарищества по книгоиздательству въ Уфѣ 1913 г.“, „Ка-

талогъ для учительскихъ библіотекъ Харьковскаго губ. земства 1914 г." и др. Перечень отсутствующихъ въ Указателѣ книгъ и статей послѣднихъ лѣтъ, имѣющихъ большое значеніе для внѣшкольной работы, можно было бы еще значительно продолжить, но и приведенныхъ примѣровъ достаточно, чтобы показать, что въ Указателѣ много пропусковъ.

Встрѣчаются также неточности въ обозначеніи изданій и цѣнъ книгъ (напр., Труды съѣзда по библіотечному дѣлу стоятъ не 2 р. 50 к., какъ указано, а 4 р. 50 к.), иногда опущенъ авторъ или редакторъ (напр., не говорится, что составитель „Ежегодниковъ по внѣшкольному образованію“ — В. И. Чарнолускій). Затѣмъ нѣкоторыя книги разобраны въ двухъ послѣдовательныхъ изданіяхъ, изъ которыхъ первое, конечно, уже разошлось; можно было бы ограничиться, ради экономіи мѣста, лишь послѣдними болѣе новыми и полными изданіями, которыми фактически и приходится пользоваться. При многихъ книгахъ, не имѣющихся уже въ продажѣ, не сдѣлано соотвѣтствующаго примѣчанія.

Выборъ статей для Указателя представлялъ, несомнѣнно, еще болѣшую трудность, такъ какъ журнальная литература по внѣшкольному образованію очень обширна. Недочеты здѣсь тѣ же, что и въ отдѣлѣ книгъ; введены нѣкоторыя устарѣвшія статьи въ ущербъ новымъ, болѣе приближающимся къ современности. Вотъ маленькій образчикъ: указана статья *Даневской* „Десятилѣтіе Харьковской общественной библіотеки“ 1897 года и не упомянута ни одна изъ статей, появившихся въ 1912 г. въ различныхъ періодическихъ изданіяхъ по случаю двадцатипятилѣтія той же библіотеки.

Указатель изданъ тщательно, корректурныхъ недосмотровъ въ немъ не много. Напечатанъ онъ двумя шрифтами во всю ширину страницы; однако изъ-за этого, особенно въ отдѣлѣ статей получается много пустыхъ строкъ, и было бы практичнѣе напечатать, по крайней мѣрѣ, вторую часть въ два столбца. Такая компактность могла бы удешевить изданіе и сдѣлать его доступнѣе для широкихъ круговъ.

Въ общемъ, повторяю, и въ нынѣшнемъ видѣ большую пользу принесетъ Указатель, на который составителями положенъ большой и кропотливый трудъ, но нужно будетъ затратить еще не мало труда, чтобы довести его до совершенства.

Х.-Г.

Звягинцевъ, Е. А. *Правовое положеніе народныхъ библиотекъ за 50 лѣтъ. Изд. Трауцкой. М., 1916. 54 стр. 30 к.*

Однимъ изъ тормазовъ для развитія библиотекъ въ Россіи является устарѣвшее библиотечное законодательство, которое они переросли, какъ взрослый человѣкъ перерастаетъ свою дѣтскую колыбельку. Основнымъ закономъ, по которому библиотеки открываются и понынѣ, являются нѣсколько статей Устава о цензурѣ и печати, изданнаго въ 1865 году, именно тѣ статьи, которыя касаются типографіи, литографіи, книжныхъ магазиновъ, лавокъ и „кабинетовъ для чтенія“. Эти статьи устанавливають разрѣшительную систему открытія „кабинетовъ для чтенія“—терминъ, подъ который впослѣдствіи подведены были и библиотеки. „Кабинетъ для чтенія“ учреждается не иначе, какъ съ особаго разрѣшенія губернатора (въ областяхъ—начальника области, въ градоначальствахъ—градоначальника).

Упомянутыя статьи закона не возлагали никакого ограниченія на представителей администраціи. Губернатору предоставлено было право давать или не давать согласіе на открытіе библиотеки, по своему усмотрѣнію. Онъ воленъ былъ даже отклонить любое ходатайство безъ всякихъ мотивовъ. И многіе губернаторы, дѣйствительно, пользовались своимъ дискреціоннымъ правомъ. Не связанъ былъ губернаторъ и срокомъ разсмотрѣнія ходатайствъ объ открытіи библиотекъ. Дѣло могло тянуться годами.

Любопытно, что этотъ разрѣшительный порядокъ, столь неблагоприятный для библиотекъ, и тогда, полвѣка тому назадъ, установленъ былъ вопреки мнѣнію двухъ официальныхъ комиссій, на предварительномъ разсмотрѣніи которыхъ

былъ проектъ цензурнаго Устава. Только членъ одной изъ этихъ комиссій, нѣкій коллежскій ассессоръ Фуксъ, высказался противъ явочной системы, которая предлагалась всѣми остальными, и подалъ „особое мнѣніе“. Однако закономъ стало именно это особое мнѣніе, которое тогдашній министръ внутреннихъ дѣлъ предпочелъ взгляду большинства членовъ обѣихъ комиссій.

Въ статьѣ Устава о цензурѣ губернатору предоставлено право разрѣшать открытіе „кабинетовъ для чтенія“ частнымъ лицамъ, акціонернымъ компаніямъ или товариществамъ, но объ органахъ общественнаго самоуправленія (городахъ и земствахъ) или о просвѣтительныхъ обществахъ даже не упоминается.

Жизнь, однако, шла впередъ своимъ чередомъ. Стали возникать общедоступныя библіотеки, не предусмотрѣнныя основнымъ закономъ, и въ видѣ корректива къ нему явились новеллы, временныя правила, циркуляры, поставившіе еще больше преградъ для развитія библіотекъ.

Разбираемая брошюра подробно анализируетъ библіотечное законодательство во всѣхъ его стадіяхъ и выясняетъ, съ одной стороны, нецѣлесообразность многихъ правилъ, съ другой стороны—незаконномѣрность нѣкоторыхъ изъ нихъ. Авторъ по поводу „правилъ о бесплатныхъ библіотекахъ“ 15 мая 1891 года говоритъ: „Будучи не цѣлесообразны по существу, они въ то же время были незаконны, и нужно удивляться, что эта сторона министерскихъ правилъ чрезвычайно мало останавливала на себѣ вниманіе русскаго общества и земскихъ дѣятелей“. Онъ не упоминаетъ, что это отмѣчено все-таки было. Укажу, напримѣръ, на обстоятельный докладъ А. А. Дидрихсона, прочитанный въ 1904 г. въ общемъ собраніи харьковскаго общества грамотности (напечатанъ въ отчетѣ) и въ свое время вызвавшій сенсацію.

Вскрывая недочеты всѣхъ правилъ и циркуляровъ о народныхъ библіотекахъ, вплоть до послѣдняго циркуляра 1915 г., авторъ приходитъ къ слѣдующему выводу: „Полная самостоятельность мѣстнаго самоуправления въ дѣлѣ устройства на-

родныхъ библіотекъ, просторъ для частной инициативы въ этой области, безпрепятственное развитіе каждой отдѣльной библіотеки—вотъ условія дѣйствительно широкаго распространенія и образовательнаго вліянія народныхъ библіотекъ. Условія эти должны быть ограждены яснымъ и опредѣленнымъ закономъ. Въ этомъ заключается одна изъ правовыхъ задачъ нашего времени“.

Добавлю—задача большой важности, такъ какъ для нормальнаго развитія библіотечнаго дѣла въ Россіи настоятельно необходима реформа библіотечнаго законодательства. Брошюра Е. А. Звягинцева широко освѣщаетъ наболѣвшій вопросъ о правовомъ положеніи нашихъ библіотекъ. Х.-Г.

С. А. Золотаревъ. *Синхронистическая діаграмма по исторіи русской литературы и историко-литературная карта Россіи (1661—1904)*. II., 1916. Книгоизд. бывш. М. В. Попова. Ц. 80 к.

Синхронистическая діаграмма С. А. Золотарева имѣетъ цѣлью „дать наглядное представленіе о развитіи русской литературы за два съ половиной столѣтія и о хронологической преемственности или близости русскихъ писателей“. Каждый писатель, помѣщенный въ діаграммѣ, отмѣченъ особой полосой, на которой означены годы его рожденія, смерти, начала и конца литературной дѣятельности; при этомъ способъ окраски отмѣчаетъ не только общую продолжительность литературной дѣятельности писателя, но и время наиболее напряженнаго творчества. Въ верхней части діаграммы обозначены періоды литературной дѣятельности тѣхъ иностранныхъ писателей, которые имѣютъ особое значеніе для русской литературы. Оріентироваться въ діаграммѣ легко; она даетъ возможность довольно быстро (въ концѣ приложенъ именной указатель) находить нужныя свѣдѣнія о каждомъ писателѣ въ отдѣльности; еще важнѣе, конечно, то, что можно получить наглядное изображеніе состоянія литературы въ опредѣленный

періодъ, напр., въ какое-нибудь десятилѣтіе или въ чье-нибудь царствованіе. На одномъ листѣ съ діаграммой дана историко-литературная карта Европейской Россіи, на которой обозначены мѣста рожденія писателей. Мѣста эти отмѣчены троякаго рода знаками, такъ что получается три группы писателей: родившіеся до 1785 г., между 1785 и 1845 и послѣ 1845. Приложеніемъ къ картѣ является географическій указатель, гдѣ писатели сгруппированы по губерніямъ, въ которыхъ они родились.

Конечно, было бы желательно, чтобы историко-литературная діаграмма заключала въ себѣ не однѣ хронологическія даты, а, напр., давала бы возможность судить о смѣнѣ литературныхъ стилей и формъ, о состояніи журналистики и т. п. Но все это очень усложнило бы задачу составленія, и, какъ первый опытъ, діаграмма г. Золотарева можетъ сослужить службу въ средней школѣ, увеличивая хоть нѣсколько наглядность преподаванія литературы. Къ сожалѣнію, приходится сказать, что г. Золотаревъ, составивъ свою діаграмму, допустилъ въ ней нѣкоторыя погрѣшности и даже довольно крупныя ошибки. Эти ошибки преподавателю необходимо исправить — насколько это возможно — прежде, чѣмъ давать діаграмму въ руководство учащимся. Прежде всего вызываетъ недоумѣніе отсутствіе въ діаграммѣ нѣкоторыхъ именъ. Правда, выборъ опредѣленной группы наиболѣе важныхъ писателей неизбежно является дѣломъ до извѣстной степени субъективнымъ, но и при этой оговоркѣ мы не можемъ счесть выборъ г. Золотарева удачнымъ. Намъ представляется, напр., неправильнымъ пропускъ Мельникова - Печерскаго, Левитова, С. Атавы, Дружинина, Слѣпцова, Новодворскаго, Эртеля въ діаграммѣ, включающей Г. П. Каменева, П. А. Львова, Кострова, С. Д. Дрожжина, С. А. Найденова. Женщины-писательницы представлены всего четырьмя именами; это — имп. Екатерина II, Чюмина, В. І. Дмитріева, Т. Л. Щепкина-Куперникъ. А отчего нѣтъ, скажемъ, Хвощинской-Заіончковской, Мирры Лохвицкой, Зинаиды Гиппіусъ? Гиппіусъ не только не обозначена въ діаграммѣ, но даже не помѣщена и въ гораздо болѣе обширномъ спискѣ

писателей по губерніямъ, въ которомъ мы находимъ А. П. Бунину, И. М. Долгорукаго, Ознобишина, Клушина, Иванова-Классика... И ужъ во всякомъ случаѣ недопустимо то, что въ діаграммѣ нѣтъ кн. В. О. Одоевскаго (хотя есть А. И. Одоевскій), Ап. Григорьева, Полежаева, Огарева. Переходя отъ пропусковъ въ діаграммѣ къ другимъ погрѣшностямъ, отмѣтимъ слѣдующее. А. С. Хомяковъ всюду названъ *Михиломъ* Степановичемъ. Отчество Озерова не Андреевичъ, какъ сказано въ діаграммѣ, а Александровичъ. Неправильно обозначено, что литературная дѣятельность Радищева началась только съ 1790 года. Начало писательства Герцена отнесено почему-то къ 1827 году, когда ему было всего 15 лѣтъ. У Н. И. Новикова литературная дѣятельность обозначена непрерывно продолжающейся до самой смерти писателя въ 1818 году. Какая же литературная дѣятельность была у Новикова во время заключенія въ Шлиссельбургъ и послѣ него, когда онъ вышелъ изъ крѣпости совершенно разбитымъ человекомъ? Именно въ данномъ случаѣ графическое обозначеніе преждевременнаго прекращенія литературной работы было бы особенно показательнымъ. Въ географическомъ указателѣ въ числѣ писателей, родившихся въ Тверской губерніи, помѣщенъ И. А. Крыловъ. Особую путаницу находимъ въ діаграммѣ относительно Д. Д. Минаева: обозначено, что онъ родился въ 1855 г., началъ писать съ 1884 г., особенно напряженно писалъ около 1895 г. и продолжалъ еще литературную дѣятельность въ 1904 г.... Кажется, тутъ просто Минаевъ попалъ на мѣсто В. М. Михеева. Прибавимъ еще, что у нѣкоторыхъ писателей въ діаграммѣ не обозначено особой окраской время наиболее напряженной дѣятельности, хотя и въ громадномъ большинствѣ случаевъ такое обозначеніе имѣется. Не совсѣмъ ясно, въ чемъ тутъ дѣло и почему оказалось невозможнымъ отмѣтить періодъ расцвѣта въ литературной дѣятельности, напр., Даля, Сенковского, Гл. Успенскаго, Мачтета, Мамина-Сибиряка и др.

Діаграммѣ и картѣ, конечно, предпослано поясненіе автора. Въ немъ указано, какъ пользоваться пособіемъ, а также

сдѣланы нѣкоторые общіе выводы. Кое-что тутъ представляется спорнымъ или натянутымъ. Возьмемъ, напр., такое сопоставленіе: „Сами собой обрисовались въ діаграммѣ нѣкоторые стержневые ряды, напр., Ломоносовъ, Карамзинъ, Л. Толстой. Это самые серьезные наши писатели, почти не смѣявшіеся въ своихъ твореніяхъ. Маститые и долголѣтніе люди“. Все это—не болѣе какъ натяжка, вызванная желаніемъ найти во что бы то ни стало родство между совершенно несходными писателями. И какимъ особеннымъ долголѣтіемъ отличался Ломоносовъ, прожившій 54 года? Стержневые ряды, о которыхъ говоритъ авторъ, образовались совершенно случайно—отъ совпаденія времени смерти одного писателя со временемъ рожденія другого. Въ размышленіяхъ по поводу географическаго распредѣленія писателей попытка автора связать мѣста рожденія писателей со старыми русскими культурными центрами и культурными вліяніями подчасъ приводитъ тоже къ страннымъ утвержденіямъ. Вотъ образчикъ: „Чуть замѣтна путь-дороженька и Василия Буслаевича: черезъ теперешнюю Вологодскую, Костромскую, Вятскую и Пермскую губ. какъ разъ проходили границы Новгородскаго вліянія—и какими характерными вѣхами уставлена эта путина буйнаго неуравновѣшеннаго новгородца: несчастный безуміемъ Батюшковъ и одинаково несчастные Костровъ и Рѣшетниковъ, и настоящій Буслаевичъ, ни въ какую группировку не укладывающійся—Писемскій“. Что общаго между душевною болѣзнію Батюшкова, алкоголизмомъ Кострова и Рѣшетникова—и старой новгородской культурой? И если ужъ принять идею автора, то почему неуравновѣшенность Буслаевича замѣчается лишь на границахъ новгородскаго вліянія, а не среди писателей, родившихся въ самой Новгородской губерніи?

Пособіе, составленное г. Золотаревымъ, надо полагать, найдеть путь въ среднюю школу и потребуетъ втораго изданія. Желательно, чтобы тогда авторъ устранилъ имѣющіеся въ діаграммѣ дефекты.

М. Клевенскій.

Книги и брошюры, поступившія въ редакцію.

- 1) Авенариусъ, В. П. М. Ю. Лермонтовъ. Пгр., 1914 г. Ц. 15 к.
- 2) Бортневская, М. А. Букварь „Утренняя Заря“. Пгр., 1915 г. Ц. 10 к.
- 3) Ея же. О первоначальныхъ приемахъ преподаванія русской грамоты по естественно-генетическому звуковому способу. Пгр., 1915 г. Ц. 40 к.
- 4) Ея же. Пособіе при обученіи грамотѣ по ест.-генет. звук. способу. Пгр., 1915 г. Ц. 50 к.
- 5) Вережниковъ, А. В. Золотое дно въ золотыхъ розсыпяхъ Амурскаго края. Пгр., 1915 г. Ц. 25 к.
- 6) Виды на урожай въ 1916 году М., 1916 г.
- 7) Денисюкъ, Н. О. Государственное хозяйство въ популярномъ изложеніи. Пгр., 1915 г. Ц. 1 р. 25 к.
- 8) Его же. Хозяйственная жизнь Россіи. Изд. П. Луковникова. Пгр., 1916 г. Ц. 2 р.
- 9) Князьковъ, С. Гангудскій бой и морской флотъ Петра Великаго. Пгр., 1915 г. Ц. 20 к.
- 10) Его же. Петръ Великій и его современники за границей. Пгр., 1915 г. Ц. 20 к.
- 11) Его же. С.-Петербургъ и С.-ПБ. общество при Петрѣ Великомъ. Пгр., 1914 г. Ц. 40 к.
- 12) Его же. Царь Иванъ Васильевичъ Грозный и его время. Изд. П. Луковникова. Пгр., 1914 г. Ц. 40 к.
- 13) Клочковъ, М. В. Земскіе соборы. Изд. П. Луковникова. Пгр., 1914 г. Ц. 40 к.
- 14) Круковский, А. В. Плетневъ, какъ критикъ. Воронежъ, 1916 г.
- 15) Мещерский, И. Азбука сельскаго хозяйства. Пгр. 1916 г. Ц. 75 к.
- 16) Его же. Какъ устраивать сады при народныхъ школахъ? Изд. П. Луковникова. Пгр. 1916 г. Ц. 40 к.
- 17) М. Л. За что воюетъ сейчасъ русскій народъ? Полтава, 1916 г. Ц. 10 к.
- 18) Отчетъ Ревельскихъ Городскихъ Женскихъ Коммерческаго училища, Торговой школы и Художественно-ремесленной Учебной Мастерской за 1915 г. Ревель, 1916 г.
- 19) Пеніонжкевичъ, К. Б. Уставъ, правила, программы и распоряженія по гимназіямъ вѣдомства Министерства Народнаго Просвѣщенія. Пгр., 1915 г. Ц. 1 р. 75 к.
- 20) Перцевъ, В. Н. Учебникъ древней исторіи. Ч. II. Изд. Т-ва „Задруга“ М., 1916 г. Ц. 2 р.
- 21) Попелишевъ, В. Отечественная исторія. Изд. Н. П. Карбасникова. Пгр., 1916 г.
- 22) Постановленія Совѣщанія дѣятелей по нар. образ. при Саратовск. Губ. Земск. Управѣ, состоявш. 14—16 июня 1916 г. Саратовъ, 1916 г.
- 23) Состояніе озимей и клеверныхъ посѣвовъ Московской губ. по выходѣ ихъ изъ-подъ снѣга въ 1916 г. М., 1916 г.
- 24) Флоровъ, М. Отчетъ о дѣятельности Харьковской Комиссіи по устройству народныхъ чтеній въ 1915 г. Харьковъ, 1916 г.
- 25) Фриче, В. Итальянская литература XIX вѣка. Ч. I. Изд. Т-ва „Задруга“. М., 1916 г. Ц. 2 р.

Хроника.

Изъ жизни высшей школы.

Расширеніе высшаго образованія и участіе въ немъ общественныхъ силъ.—Законъ 3-го іюля объ улучшеніи матеріальнаго и правового положенія профессоровъ и приватъ-доцентовъ.—Докладная записка о положеніи младшихъ преподавателей и ассистентовъ московскаго университета.—Квартирный кризисъ студенчества и помощь общества.—Итоговъ приѣма въ высшую школу.

Высшая школа различныхъ типовъ все острѣе и острѣе привлекаетъ къ себѣ вниманіе многихъ общественныхъ круговъ. Война рѣзко подчеркнула наши образовательныя нужды, и мы переживаемъ яркую полосу зарожденія новыхъ научныхъ очаговъ. Очевидно, время не ждетъ, и, несмотря на колоссальное напряженіе финансовыхъ средствъ, какихъ властно требуетъ отъ страны затягивающаяся борьба народовъ, должны быть теперь же изысканы средства, обеспечивающія наше культурное возрожденіе. На эти великія цѣли момента русское общество не хочетъ щадить нужныхъ средствъ. Власть также сознаетъ это и готова идти навстрѣчу образовательнымъ запросамъ страны. Характерна въ этомъ отношеніи извѣстная записка министра народнаго просвѣщенія, представленная въ послѣднихъ числахъ мая текущаго года въ совѣтъ министровъ. Гр. П. Н. Игнатьевъ настаивалъ здѣсь на безотлагательномъ открытіи въ разныхъ частяхъ имперіи десяти новыхъ университетовъ. Приходится наверстывать упущенное. Въѣдъ за десять истекшихъ лѣтъ страна обогатилась лишь однимъ саратовскимъ университетомъ, въ то время какъ число мужскихъ сред-

нихъ учебныхъ заведеній по одному лишь вѣдомству народнаго просвѣщенія за это же время удвоилось: число мужскихъ гимназій съ 286-ти въ 1906 г. возросло къ прошлому году до 600, реальныхъ училищъ—съ 164-хъ до 332-хъ. Цифра женскихъ гимназій за это же время съ 743-хъ поднялась до 1221, а учительскихъ семинарій—72-хъ съ до 150-ти. Ежегодно среднюю школу, предоставляющую право на высшее образованіе, заканчиваетъ теперь 22 тысячи учащихся, и уже теперь до 10% этихъ абитуриентовъ лишены возможности поступить въ высшую школу за неимѣніемъ тамъ мѣста. И безъ того наши университеты чрезмѣрно переполнены, такъ какъ за послѣднія 20 лѣтъ число студентовъ увеличилось въ нихъ въ $2\frac{1}{2}$ раза. Остается одно: открывать новые университетскіе центры, оживляя тѣмъ самымъ культурно-экономическій подъемъ страны. На эту точку зрѣнія встало еще въ 1911 году особое совѣщаніе объ открытіи новыхъ высшихъ школъ. Особенно остра нужда въ новыхъ медицинскихъ факультетахъ, каковыя, по мнѣнію министерства, могли бы быть учреждены въ слѣдующихъ городахъ: Воронежѣ или Тамбовѣ—для центральной Россіи, Вильнѣ, Минскѣ, Витебскѣ, Могилевѣ или Смоленскѣ—для западнаго края, въ Перми—для сѣверо-восточной полосы, Ростовѣ-на-Дону—для юго-восточной, въ Иркутскѣ или Владивостокѣ—для Сибири и Ташкентѣ—для средне-азиатскихъ владѣній. Кромѣ того, цѣлесообразно преобразовать въ университетъ ярославскій Демидовскій лицей и расширить томскій и саратовскій университеты. Записка министра предусматриваетъ, что дѣятельность новыхъ университетовъ можно бы начать съ открытія тѣхъ факультетовъ, въ какихъ ощущается наибольшая нужда, и затѣмъ постепенно развертывать и другіе.

Въ *Перми* уже начала функціонировать высшая школа, правда, на весьма своеобразныхъ основаніяхъ. Съ настоящаго учебнаго года тамъ организуются занятія для первыхъ курсовъ всѣхъ факультетовъ въ качествѣ *параллельныхъ курсовъ петроградскаго университета*. Этотъ первый курсъ долженъ пока находиться подъ общимъ надзоромъ факульте-

товъ, правленія и совѣта петроградскаго университета, а ближайшее завѣдываніе курсами поручается одному изъ откомандированныхъ туда профессоровъ съ полномочіями, присушими ректору и деканамъ. Занятія на естественномъ отдѣленіи физико-математическаго факультета объединяются съ таковыми же медицинскаго факультета, для чего у нихъ обоихъ устанавливается спеціальный учебный планъ съ усиленіемъ преподаванія анатоміи, что позволяетъ въ дальнѣйшемъ перейти желающимъ на соответствующій курсъ медицинскаго факультета. Преподавателями всѣхъ курсовъ пока являются научныя силы другихъ университетовъ, при чемъ имъ будетъ предоставлено преимущественное право занятія соответственныхъ должностей при открытіи въ Перми своего постоянного университета. Изъ своихъ суммъ министерство пока ассигновало 300 тысячъ на организацію научныхъ занятій. Но въ Перми собрано уже до трехъ милліоновъ рублей—изъ нихъ полмилліона пожертвовано Н. В. Мѣшковымъ,—и на эти средства уже приступлено къ постройкѣ четырехъ большихъ корпусовъ, двухъ клиникъ, анатомическаго кабинета и библіотекъ, что должно быть осуществлено въ теченіе ближайшихъ трехъ лѣтъ. Городъ отвелъ для своего новаго дѣтища 18 десятинъ земли и для агрономическаго отдѣленія физико-математическаго факультета участокъ земли въ 50 десятинъ. Студентами пермскаго университета въ первую очередь будутъ зачисляться абитуриенты семи губерній—Архангельской, Вологодской, Вятской, Оренбургской, Пермской, Тобольской и Уфимской, не имѣющіе теперь возможности поступать ни въ петроградскій, ни въ московскій, ни въ юрьевскій университеты. Но при этомъ имѣлось въ виду разгрузить теперь же петроградскій и юрьевскій университеты, нормальное функціонированіе которыхъ въ настоящее время является затрудненнымъ.

Знаменательнымъ симптомомъ является то, что пермскимъ научнымъ очагомъ оказались весьма заинтересованы мелкія мѣстныя кооперативныя общества. Такъ, союзъ потребителей обществъ сѣверо-восточнаго района обратился

съ воззваніемъ къ кооперативамъ губерніи о посильныхъ пожертвованіяхъ на университетъ. Общество потребителей въ Чермозскомъ заводѣ, Соликамскаго уѣзда, ассигновало на эту цѣль 500 р. Откликнулись и другія общества—лысьевское, с. Сатина, дер. Моховой и др. Ассигнуя скромную цифру—50 р., сатинское общество (Кунгурскаго уѣзда) проситъ „образовать при союзѣ потребительныхъ обществъ особый кооперативный университетскій фондъ, а также проявить энергію какъ по возможно широкой популяризаціи среди союзныхъ обществъ, путемъ печати, обращеній, бесѣдъ и т. п. идеи созданія въ Перми высшаго учебнаго заведенія, такъ и пополненія денежными средствами названнаго кооперативнаго фонда“. Вмѣстѣ съ тѣмъ общее собраніе высказываетъ пожеланіе, чтобы и за дѣло созданія въ Перми высшаго учебнаго заведенія взялись не только наши цензовыя земства, города и купечество, а и трудовой людъ, въ лицѣ рабочихъ и трудового крестьянства, организованнаго во всевозможныя кооперативныя, профессиональныя, культурно-просвѣтительныя и тому подобныя организаціи. Общее собраніе увѣрено, что всѣ усилія и хлопоты земства и городовъ только тогда осуществляются, когда они въ своей дѣятельности будутъ опираться на народъ. А общество дер. Моховой изъ своихъ скудныхъ средствъ пожертвовало на новый центръ научнаго просвѣщенія всего лишь десять рублей, но поистинѣ это—лента вдовицы, такъ какъ была дана наполовину безграмотнымъ крестьянствомъ ¹⁾).

Сибирь отнюдь не могла остаться равнодушной къ этимъ намѣреніямъ министерства расширять въ имперіи научныя центры. Ревниво къ своимъ законнымъ правамъ на высшую школу отнесся прежде всего Иркутскъ. 5-го іюля въ иркутской городской думѣ состоялся по этому поводу „большой думскій день“ и были вынесены слѣдующія постановленія: 1) сдѣлать денежный взносъ на постройку университета въ

¹⁾ См. *И. Артюховъ. „Пермская кооперація и высшая школа“ (Русск. Вѣд. 1916, № 129).*

Иркутскѣ; 2) принципиально согласиться на ассигнованіе 500.000 руб. въ вспомошествованіе государственному казначейству на постройку университета, если къ таковой постройкѣ будетъ приступлено въ ближайшіе годы; 3) отвести бесплатно для постройки университета мѣсто земли, сколько потребуется; предоставить университету право бесплатно пользоваться городскими карьерами для добычи камня, песку и глины при возведеніи университета; 4) предоставить городскія зданія для временнаго помѣщенія у-та, и 5) учредить исполнительную комиссію въ составѣ 15 лицъ для выработки вопроса о постройкѣ у-та и сбора пожертвованій и для составленія въ двухнедѣльный срокъ мотивированной записки о необходимости открытія у-та въ Иркутскѣ.

Въ Иркутскѣ уже началось движеніе въ пользу сбора пожертвованій на высшую школу. Во многихъ обществахъ, учрежденіяхъ, среди различныхъ служащихъ обсуждается вопросъ о *самообложеніи*, о томъ, чтобы все населеніе Восточной Сибири, а не только крупные жертвователи, всѣ города, а не только Иркутскъ, приняли участіе въ созданіи фонда на открытіе у-та.

Встреонулась и наша далекая окраина—Владивостокъ, и тамъ также идетъ движеніе въ пользу учрежденія высшихъ школъ. Минская городская дума 21-го іюля постановила просить министерство остановиться въ своемъ выборѣ университета на г. Минскѣ. О томъ же ходатайствуетъ общество домовладѣльцевъ города Риги.

Замѣтно усиливается у насъ движеніе въ пользу созданія болѣе специальныхъ научныхъ центровъ. Особенно популярна идея *политехникумовъ*, позволяющихъ шире захватить культурно-экономическія потребности того или иного района. На очереди открытіе политехникума въ Тифлисѣ, на чемъ уже давно настаивала Государственная Дума. Обсуждается вопросъ о такомъ же типѣ высшей школы для гг. Одессы и Саратова. Одесса кромѣ того хлопочетъ объ учрежденіи *гмбпромышленнаго института* съ научнымъ и техническимъ отдѣленіями, и мѣстное техническое общество уже присту-

пило къ анкетѣ среди земствъ, городовъ, биржъ и торговыхъ организацій юга и Кавказа о желательной программѣ института и объ участіи въ расходахъ. Воронежская городская дума 30 августа постановила немедленно ходатайствовать оба открытія въ Воронежѣ университета и политехникума, для чего городъ ассигнуетъ миллионъ рублей и предоставляет помѣщенія. Тамъ же открываются въ этомъ году женскіе сельскохозяйственные курсы съ программой, тождественной съ воронежскимъ сельскохозяйственнымъ институтомъ. Въ Екатеринодарѣ 2-го сентября состоялось совѣщаніе городской управы и представителей кубанскаго общества сельскаго хозяйства по вопросу объ открытіи здѣсь также сельскохозяйственнаго института, при чемъ рѣшено открыть четыре отдѣленія; общей агрономіи и коопераціи, опытнаго дѣла, садоводства и огородничества и животноводства; для института городъ отпускаетъ 30 десятинъ. Частное совѣщаніе симферопольской городской думы постановило отвести 10 десятинъ для нуждъ высшаго учебнаго заведенія, проектируемаго въ Крыму и, вѣроятно, въ Симферополѣ.

За послѣднее время идетъ соревнованіе между Кіевомъ и Харьковомъ за учрежденіе тамъ или здѣсь новаго института путей сообщенія. Общественныя, научныя и промышленныя силы каждаго изъ этихъ городовъ устраивали спеціальныя объединенныя засѣданія для детальнаго выясненія вопроса. Особенно настойчиво дѣйствуетъ Харьковъ, подчеркивая то обстоятельство, что именно онъ является узломъ желѣзнодорожнаго движенія юга Россіи и крупнымъ центромъ фабрично-заводской дѣятельности, обслуживающей желѣзнодорожное хозяйство. Городъ готовъ отвести безвозмездно участокъ въ три десятины стоимостью въ 720 тысячъ руб. и ассигновать въ распоряженіе института полмилліона рублей. Кромѣ того, рѣшено обратиться ко всѣмъ горнопромышленникамъ юга Россіи и къ губернскому земству съ просьбой объ ассигнованіи и съ ихъ стороны денежныхъ средствъ на организацію института въ Харьковѣ.

Отмѣтимъ здѣсь же и нынѣшнія начинанія русскаго общества.

Въ Одессѣ проектируется созданіе высшаго международнаго института для подготовки дѣятелей въ области экономики и политики въ связи съ оживленіемъ сношеній Россіи съ державами Запада. Учебный курсъ намѣчается четырехлѣтній съ обязательными командировками слушателей за границу для практическихъ занятій.

Въ іюлѣ мѣсяцѣ утвержденъ уставъ состоящаго въ вѣдомствѣ министерства народнаго просвѣщенія „литературно-библиографическаго института“, учрежденнаго по инициативѣ проф. С. А. Венгерова. Въ числѣ учредителей—петроградскіе ученые: О. Д. Батюшковъ, О. Ф. Зѣлинскій, Н. И. Карѣевъ, Н. А. Котляревскій, И. И. Лаппинъ, Н. М. Лисовскій, В. Н. Перетцъ, П. Н. Сакулинъ, В. В. Сиповскій и А. А. Шахматовъ. Своей главной задачей институтъ ставитъ—регистрацію всего напечатаннаго на русскомъ языкѣ отдѣльными книгами и въ періодическихъ изданіяхъ послѣ 1912 г. (до этого времени матеріалы уже собраны проф. Венгеровымъ). Имѣется въ виду собирать также всякаго рода библиографическія записки, книги и статьи по исторіи русской литературы, біографическія пособія, произведенія писателей и художниковъ, періодическія изданія общаго значенія и русскую литературную иконографію.

Итакъ, страна въ своемъ національномъ пробужденіи неудержимо стремится къ высшему просвѣщенію, и это стремленіе властно создается не только нашими высшими интеллигентными и промышленными кругами, но и въ средѣ рабочихъ и крестьянъ. Притоки средствъ на оборудованіе специальныхъ школъ идутъ главнымъ образомъ изъ нѣдръ самого общества, искренно и энергично поддерживающаго въ данномъ случаѣ всякое начинаніе власти. Въ сущности говоря, министерскія ассигновки на расширеніе высшаго образованія остаются не такъ велики. По внесенной 3-го сентября въ Госуд. Думу смѣтѣ мин. народн. просв. на содержаніе высшихъ учебныхъ заведеній ассигновано 14,339 тыс. руб., т.-е. всего лишь на 3.654 тыс. болѣе, чѣмъ въ прошломъ году; сюда же вошелъ новый кредитъ въ 238 тыс. руб. для под-

держанія высшихъ женскихъ курсовъ въ Москвѣ, Кіевѣ, Одессѣ, Харьковѣ, Томскѣ и Тифлисѣ. Вѣдь только 1,7% всей смѣты мин. народ. просв., исчисленной на 1917 годъ въ 214.212 тыс. руб., предназначается на высшія школы, подвѣдомственныя этому министерству. Историкъ высшаго просвѣщенія сопоставитъ со временемъ эти цифры съ тѣми суммами, какія затрачены на него обществомъ, и это соотношеніе цифръ окажется очень характернымъ.

Проектъ новаго университетскаго устава былъ рассмотрѣнъ, наконецъ, 9 августа въ совѣтѣ министровъ и оказался тамъ одобреннымъ для внесенія въ законодательныя учрежденія. Особыя мнѣнія по проекту, заявленныя нѣкоторыми главами вѣдомства, касающіяся вопросовъ о профессиональныхъ правахъ кончающихъ университетъ, о сокращеніи срока прохожденія университетскаго курса и друг., были при этомъ взяты авторами обратно.

Итакъ, остается еще одна стадія рассмотрѣнія проекта устава въ нашихъ законодательныхъ палатахъ, и онъ можетъ получить силу закона, нормирующаго дѣятельность нашихъ университетовъ. Въ свое время такъ много писалось у насъ и по поводу прежнихъ уставовъ и по поводу проектируемаго нынѣ, что все это можно считать давно уже выясненнымъ. И думается, представители нашихъ законодательныхъ учреждений сумѣютъ воспользоваться этими матеріалами, чтобы сознательно и отвѣтственно отнести къ своему гражданскому передъ страной долгу, и выведутъ нашу многострадальную школу на достойный ея путь.

Не дожидаясь этой поры, министерство недавно предприняло весьма важный шагъ, который долженъ въ ближайшемъ времени существенно отразиться на внутренней жизни нашихъ университетовъ. Въ законодательныя палаты былъ внесенъ особый законъ, частично затрагивающій права университетской коллегіи и касающійся матеріальнаго положенія его членовъ. Мы имѣемъ въ виду Высочайше утвержденный

3-го іюля 1916 года законъ, носящій нѣсколько громоздкое и неопредѣленное названіе „о временномъ улучшеніи матеріальнаго положенія профессоровъ Императорскихъ Россійскихъ университетовъ и Демидовскаго юридическаго лица, а также доцентовъ Императорскихъ Варшавскаго и Юрьевскаго университетовъ и названнаго лица и объ измѣненіи нѣкоторыхъ постановленій Устава Императорскихъ Россійскихъ университетовъ“¹⁾.

Законъ прежде всего ограничиваетъ право министра народн. просв. своею властью назначать новыхъ профессоровъ, и первая статья закона гласитъ: „Профессоры университета избираются совѣтомъ университета и утверждаются въ должностяхъ министромъ народнаго просвѣщенія“. И лишь въ случаѣ невозможности замѣстить эти должности избранными личностями, или въ случаѣ когда не могли состояться и вторичные выборы или не будутъ утверждены избранные профессора, министръ по своему усмотрѣнію имѣетъ право назначить своего кандидата. Въ томъ же порядкѣ замѣщаются и должности доцентовъ, но ихъ утвержденіе или назначеніе предоставляется попечителю учебнаго округа. Важно здѣсь и то, что избраніе предоставляется совѣту, а не соответствующему факультету. Такимъ образомъ вся университетская коллегія въ ея цѣломъ, т.-е. совѣтъ, рѣшаетъ вопросъ о достойномъ замѣщеніи той или иной катедры. И при этомъ можетъ быть болѣе гарантій, что ослабѣютъ личныя вліянія или давленіе сверху. Факультетскія избранія могли бы быть болѣе партійны, особенно теперь, когда еще такъ недавно властью покойнаго министра широко примѣнялся искусственный подборъ профессуры.

По выслугѣ 25 лѣтъ всякій профессоръ по своему желанію можетъ продолжать свою дѣятельность въ университетѣ, т.-е. отмѣняется 504 ст. прежняго устава, по которой для этого требовалось специальное ходатайство попечителя округа

¹⁾ „Собраніе узаконеній и распоряж. правит.“ 23 іюля 1916 г., ст. 1662.

и разрѣшеніе министра. И опять-таки вспоминается недавнее прошлое, когда Кассо не разъ пользовался этимъ правомъ для отстраненія отъ университета неугодныхъ министерству заслуженныхъ профессоровъ — „тенденція отбора“ примѣнялась и здѣсь.

Но ст. 505 устава уже подверглась существенному ограниченію. Профессоръ, прослужившій 30 лѣтъ, сохраняетъ званіе профессора, члена факультета и совѣта и имѣетъ право продолжать чтеніе лекцій, но теряетъ возможность завѣдывать состоящими при данной кафедрѣ учебно-вспомогательными учрежденіями — послѣднія цѣлесообразно переходятъ къ его преемнику по кафедрѣ. Помимо пенсін, такой профессоръ получаетъ за чтеніе лекцій по расчету 300 рублей за годовой часъ, а не въ размѣрѣ прежнихъ 1200 р. (§ 4).

Наконецъ, отмѣняется 529 ст. устава, уже давно ставшая пережиткомъ для многихъ профессоровъ, аудиторіи которыхъ, часто независимо отъ ихъ таланта, а скорѣе по свойствамъ самого предмета, не могли быть многочисленны. Ст. 8-я наноситъ ударъ этой гонорарной системѣ и отмѣняетъ эту „особую плату со студентовъ и постороннихъ слушателей университетовъ въ пользу отдѣльных преподавателей, лекціями и руководствомъ которыхъ студенты или слушатели пользуются“. Законъ не говоритъ ничего, насколько при этомъ облегчается положеніе студентовъ, т.-е. повышается или нѣтъ, въ соотвѣтствіи съ отмѣной платы въ пользу лектора, взносъ за право обученія. Слѣдующая статья касается лишь студентовъ варшавскаго университета, гдѣ остается прежняя плата въ 25 руб. за полугодіе въ пользу университета.

Существенно улучшено матеріальное положеніе профессоровъ: орд. проф. получаетъ жалованье—4500 р. (въ томъ числѣ 750 столовыхъ и столько же квартирныхъ) и двѣ пятилѣтнихъ прибавки по 750 руб. Слѣд., черезъ десять лѣтъ службы его постоянное жалованье исчисляется въ размѣрѣ 6000 р.; экстраорд. проф. получаетъ 3000 жалованья и двѣ прибавки по 500 руб. Тѣмъ самымъ вносится едино-

образіе въ вознагражденіе профессорскаго труда, независимо отъ случайнаго состава слушателей.

Говорить новый законъ и о приватъ-доцентахъ, но существеннаго улучшенія въ ихъ положеніе и онъ не вноситъ.

Мы уже видѣли, что ихъ избраніе зависитъ отъ совѣта, хотя и утверждается попечителемъ округа. Такимъ образомъ и здѣсь торжествуетъ выборный принципъ, хотя онъ фактически и можетъ быть аннулированъ тенденціозной политикой учебнаго вѣдомства. Но далеко не для всѣхъ приватъ-доцентовъ будетъ пріятно то ограниченіе, какое вноситъ въ ихъ судьбу 6-я статья новаго закона: „лица, выдержавшія испытаніе на степень магистра, но еще не защитившія диссертация, могутъ быть приватъ-доцентами не болѣе чѣмъ въ теченіе пяти лѣтъ со времени вступленія въ число приватъ-доцентовъ“. Конечно, эта статья для иныхъ медлительныхъ натуръ можетъ имѣть значеніе поощряющаго къ болѣе напряженной научной энергіи внушенія. Но тогда слѣдовало бы внести большую устойчивость и независимость отъ случайныхъ факультетскихъ вѣяній и вліяній въ матеріальное положеніе молодыхъ ученыхъ. Но законъ этого не дѣлаетъ—и въ этомъ его слабое мѣсто. Въ самомъ дѣлѣ, лишь для доцентовъ варшавскаго и юрьевскаго университетовъ „временное расписаніе“ даетъ опредѣленное содержаніе—2400 р. (1600 руб. жалованья, 400 столовыхъ и 400 квартирныхъ) и двѣ пятилѣтнихъ прибавки по 350 руб. Многочисленной и все растущей приватъ-доцентурѣ остальныхъ россійскихъ университетовъ приходится возлагать свои матеріальныя надежды на измѣнчивое соизволеніе факультета, правда, коррегируемаго совѣтомъ, но опять-таки утверждаемаго въ концѣ-концовъ тѣмъ же попечителемъ. Седьмая статья говоритъ очень опредѣленно: „приватъ-доценты могутъ получать вознагражденіе, по постановленію подлежащаго факультета и совѣта университета и съ утвержденія попечителя учебнаго округа, изъ особо назначенной на этотъ предметъ суммы, а за недостаткомъ ея — и изъ специальныхъ средствъ университета. Размѣръ сего вознагражденія опредѣляется

постановленіями подлежащаго факультета и совѣта университета съ утвержденія попечителя учебнаго округа, не свыше трехсотъ рублей за годовой часъ". Остается неяснымъ, каковъ же можетъ быть минимумъ годового часа, и всѣ ли приватъ-доценты будутъ получать одинаковое вознагражденіе.

Затѣмъ законъ заранее предвидитъ, что назначенная казною сумма для этой цѣли можетъ быть недостаточна, да и спеціальныя средства университетовъ не такъ велики. Вотъ и придется начинающему ученому искать всякихъ постороннихъ заработковъ, что не можетъ не отразиться на продуктивности его научной работы. Хочется думать поэтому, что наши законодательныя палаты обратятъ большее вниманіе на положеніе меньшей братіи въ нашихъ высшихъ школахъ, этихъ хроническихъ пасынковъ университета. При разсмотрѣніи этого законопроекта Государственная Дума въ свое время остановилась на опредѣленной нормѣ вознагражденія приватъ-доцентовъ, оцѣнивая ихъ лекціонный часъ по 300 р. для имѣющихъ ученую степень и 200 р. для остальныхъ, но, по предложенію кн. Е. Н. Трубецкаго, Государственный Совѣтъ въ засѣданіи своемъ 17 іюня лишь большинствомъ одного голоса (47 противъ 46) отвергъ эту поправку Думы, и законъ прошелъ въ его настоящемъ видѣ.

Пора, наконецъ, серьезно войти въ положеніе русскихъ начинающихъ ученыхъ и внимательно выслушать ихъ собственный голосъ. Голосъ этотъ достаточно убѣдительно выраженъ въ „Докладной запискѣ о положеніи младшихъ преподавателей и оставленныхъ при университетѣ историко-филологическаго, физико-математическаго и юридическаго факультетовъ Императорскаго московскаго университета“ (Сергіевъ посадъ, 1916 г.). Въ основу ея легли анкетныя данныя и совмѣстныя обсужденія московскихъ приватъ-доцентовъ. Здѣсь обработаны отвѣты 105 лицъ: 36 приватъ-доцентовъ, 37 оставленныхъ и 32 ассистентовъ.

Каковы же итоги этихъ данныхъ?

Средній возрастъ доцентовъ—35 л.; званіе приватъ-доцента получено въ среднемъ въ возрастѣ 29 л.; въ среднемъ на по-

лученіе званія приватъ-доцента, т.-е. на подготовку и на самый магистерскій экзаменъ, затрачено минимумъ 6 лѣтъ, максимумъ десять лѣтъ, при чемъ на самый экзаменъ только ушло въ среднемъ больше 2-хъ лѣтъ. „Особенно тяжело сознавать, что на магистерскій экзаменъ уходитъ въ среднемъ 6 лѣтъ самаго цвѣтущаго возраста, а для самыхъ важныхъ стадій ученой творческой дѣятельности остается пора уже пониженныхъ, подорванныхъ и идущихъ на убыль силъ. Что это дѣйствительно такъ, объ этомъ говорить не только возрастъ приватъ-доцентовъ, но и то, что въ числѣ 36 человекъ оказалось, несмотря на высокій возрастъ, всего два доктора, 5 магистровъ и 29 магистрантовъ, т.-е. успѣвшихъ только пройти черезъ магистрантскій экзаменъ. Естественно, что при такомъ возрастномъ центрѣ подавляющее большинство живетъ уже съ семьей и подъ давленіемъ житейскихъ матеріальныхъ заботъ, тяжело отражающихся на ходѣ ихъ научныхъ работъ. Среди нихъ встрѣчаются лица, получившія званіе приватъ-доцента 5, 7 и даже больше 10 лѣтъ тому назадъ и тѣмъ не менѣе не написавшія диссертациі“ (4 стр.).

Матеріальное положеніе будущихъ ученыхъ весьма неза-видно: у филологовъ оплата годового часа въ среднемъ равна 125 р., у естественниковъ еще ниже—78 руб. А потому большинство изъ филологовъ отдаютъ университету только 2 часа въ недѣлю; у естественниковъ университетъ беретъ значительно больше времени: у большинства отъ 10 до 30 часовъ. Въ университетѣ на свою научную работу въ среднемъ падаетъ лишь $2\frac{1}{2}$ часа. „Большинство подчеркиваетъ, что на свои научные труды въ теченіе учебнаго года тратятъ только „урывки и остатки времени“.

Много времени неизбѣжно уходитъ на постороннія занятія: въ среднемъ у филологовъ—25 часовъ въ недѣлю, у естественниковъ—20 ч., при чемъ большею частью это уроки въ средней школѣ. Очень велегко при этомъ сосредоточиться на своихъ научныхъ занятіяхъ!

Но приватъ-доцентъ какъ-никакъ—все же наполовину уже выбившійся, къ тому же часто съ именемъ. Несравненно пе-

чальнѣе положеніе оставленныхъ при университетѣ и ассистентовъ. Изъ 37 лицъ стипендію получаютъ лишь 13, при чемъ размѣръ ея чаще всего не болѣе 425 р., лишь четверо получаютъ 1200 р. Приходится много работать на сторонѣ: у филологовъ немного больше 30 часовъ въ недѣлю, у естественниковъ около 23 часовъ. Средній заработокъ у первыхъ равенъ при этомъ приблизительно 1550 р., у вторыхъ и того меньше—1000 руб.

Большинство ассистентовъ (20 чел.) получаютъ вознагражденіе отъ университета въ размѣрѣ 800—1530 р., восемь человѣкъ вознаграждается 1600—2000 р., четверо отъ 500 до 700 р., одинъ даже въ 170—180 р. И это за труды въ среднемъ отъ 12 до 24 часовъ!

Записка вскрываетъ не только эту тяжелую обстановку, но и намѣчаетъ положительныя пожеланія, гарантирующія большую продуктивность научнаго труда. Прежде всего полезно было бы совсѣмъ отмѣнить магистрантскій экзаменъ, поглощающій столько силъ и обидно отвлекающій отъ научной работы, и замѣнить его самостоятельной ученой работой *pro venia legendi*. „Тѣ шесть лѣтъ, которыя теперь въ среднемъ затрачиваются на полученіе званія приватъ-доцента и уходятъ только на голую и недостаточную выучку, были бы вполне достаточны для проведенія такого самостоятельнаго изслѣдованія и были бы использованы цѣлесообразно во всѣхъ отношеніяхъ“. Публичная защита этого труда и пробныя лекціи достаточно могутъ рекомендовать будущаго ученаго. Пора вывести послѣдняго изъ ложнаго положенія „перезрѣвшаго ученика, но еще не созрѣвшаго ученаго“.

Затѣмъ „необходимо установить непосредственную живую связь между младшими преподавателями и факультетомъ“. „Младшіе преподаватели считали бы крайне желательнымъ прежде всего предоставить приватъ-доцентамъ, получившимъ уже высшую ученую степень, право участія въ факультетѣ въ качествѣ полноправныхъ членовъ. Не имѣющимъ равной профессорской ученой степени, но несущимъ преподавательскій трудъ приватъ-доцентамъ предоставить право участія въ

факультетѣ черезъ своихъ представителей съ правомъ рѣшающаго голоса; эти представители избираются коллегіей приватъ-доцентовъ, примѣрно, по одному отъ десяти, но не менѣе двухъ на факультетѣ. Ассистенты и лаборанты физ.-матем. факультета избираютъ двухъ представителей въ свой факультетъ; при этомъ младшіе преподаватели должны получить внутри университетскую организацію по факультетамъ. Всѣ же остальные младшіе преподаватели могутъ участвовать въ факультетѣ съ правомъ совѣщательнаго голоса. Всѣ младшіе преподаватели, участвующіе съ рѣшающимъ голосомъ въ факультетѣ, должны были бы тѣмъ самымъ получить наравнѣ съ другими членами факультета право участія въ совѣтѣ".

Желательно, далѣе, значительное увеличеніе для младшихъ преподавателей числа штатныхъ мѣстъ и образованіе *предметныхъ группъ* изъ младшихъ преподавателей съ представителями кафедръ, что придавало бы всему университетскому преподаванію большую стройность и согласованность. Приватъ-доцентамъ слѣдуетъ предоставить право читать курсы, параллельные профессорскимъ. Оплата ихъ труда должна быть не менѣе 400 р. за годовой часъ.

Что же касается лицъ, оставляемыхъ при университетѣ для подготовки къ профессорскому званію, то всѣмъ необеспеченнымъ собственными средствами необходимо предоставлять стипендію въ размѣрѣ не менѣе 1800 р., и она должна выдаваться въ теченіе трехъ лѣтъ. А если ужъ приходится распределять стипендіи между многими лицами, то это лучше предоставить смѣшанной комиссіи съ участіемъ оставленныхъ. Нецѣлесообразно привлекать этихъ лицъ къ обязательной работѣ, не находящейся въ прямой связи съ ихъ научными занятіями, и во всякомъ случаѣ количество часовъ такой обязательной работы не должно превышать шести часовъ въ недѣлю, и послѣдняя не должна быть хозяйственнаго характера.

Ассистенты также нуждаются въ измѣненіи своего положенія. Они должны избираться изъ числа лицъ, окончившихъ

университетъ и обладающихъ научными работами. Лица, получающія стипендію на положеніи оставленныхъ не могутъ занимать такихъ ассистентскихъ мѣстъ, такъ какъ это отвлекло бы ихъ отъ прямой цѣли. Матеріальное положеніе ассистентовъ должно быть уравнено по крайней мѣрѣ съ положеніемъ преподавателей среднихъ учебныхъ заведеній. Находясь въ полномъ распоряженіи того или иного профессора, ассистенты нерѣдко излишне обременяются взваливаемой на нихъ работой, что мѣшаетъ имъ самимъ работать научно или для пополненія своего ничтожнаго бюджета. Поэтому желательно установить норму ихъ обязательныхъ занятій—не выше 15 недѣльныхъ часовъ или шести лекціонныхъ при вознагражденіи въ 2400 р. въ годъ съ пятилѣтними прибавками по 400 р. Часъ же занятій сверхъ этой нормы оплачивается не менѣе 200 р.

Отмѣчаетъ докладная записка и неудовлетворительное состояніе, университетскихъ библіотекъ, на нормальное пополненіе которыхъ ассигнуются сравнительно малые средства.

Таковы desiderata тѣхъ лицъ, на которыхъ падаетъ нелегкій трудъ—носить званіе начинающихъ научныхъ работниковъ или обслуживать важныя потребности научнаго учрежденія. Отъ нормальныхъ условій ихъ жизни, отъ ихъ естественнаго правового положенія въ значительной степени зависитъ успѣшное процвѣтаніе русской науки.

Новый академическій годъ опять начинается при необычныхъ тяжелыхъ условіяхъ. Порѣдѣли студенческіе ряды, отвѣтственная роль—быть защитниками родины въ эту историческую эпоху—пала и на учащуюся молодежь. Многіе изъ студенчества уже пали смертью храбрыхъ, многіе томятся въ плѣну. О всѣхъ ли ихъ собираются свѣдѣнія и хранить ли эти свѣдѣнія ихъ alma mater? Поучителенъ въ этомъ отношеніи примѣръ московскаго Коммерческаго института, принявшаго спеціальныя періодическія органы „Вѣстникъ

военной комиссіи московскаго Коммерческаго института^а, первый выпускъ котораго, за 1915 годъ, недавно появился. Здѣсь подробно охарактеризована разнообразная дѣятельность института на оборону: дѣятельность по экспертизѣ предметовъ военнаго снаряженія и довольствія, дѣятельность противогазовой мастерской и механической мастерской по изготовленію калибровъ для снарядовъ, обзоръ дѣятельности организаціи слушателей въ связи съ войной и т. п. Здѣсь же находимъ свѣдѣнія о преподавателяхъ и служащихъ института, находящихся въ арміи, свѣдѣнія о павшихъ въ бою, пропавшихъ безъ вѣсти и находящихся въ плѣну студентахъ института, при чемъ помѣщены и портреты послѣднихъ, помѣщены также немногія письма изъ дѣйствующей арміи, полученныя комиссіей „фонда св. Валентины“.

Нелегко положеніе учащейся молодежи, стремящейся въ высшую школу и не находящей въ переполненномъ большомъ и нерѣдко совсѣмъ чужомъ городѣ даже скуднаго пристанища. Тяжелымъ ударомъ для многихъ и многихъ изъ нихъ является все растущая вакханалія цѣли, всего менѣе рассчитанная на студенческій тощій карманъ. И это поистинѣ трагическая картина—какъ живетъ при современныхъ условіяхъ дезорганизованной жизни, какъ перебивается учащаяся молодежь? Правда, общество какъ будто своевременно сумѣло пойти навстрѣчу этому нарастающему бѣдствію. Призывъ проф. Д. И. Егорова „Какъ быть учащейся молодежи?“ въ *Русск. Вѣдом.* (№ 193, отъ 21 августа) не остался гласомъ вопіющаго въ пустынь. Начался сборъ пожертвованій, большихъ и малыхъ, предназначенныхъ на удовлетвореніе студенческой нужды въ подысканіи помѣщенія. С. И. Четвериковъ, жертвуя для этой цѣли 10 тыс. рублей¹⁾, внушалъ другимъ благотворителямъ: „Если не въ нашей власти охранить нашу молодежь въ ея борьбѣ на фронтѣ, то тѣмъ настоятельнѣе выдвигается наша обязанность помочь ей въ ея жизненной борьбѣ, сохраняя тѣмъ ея силы, столь цѣнныя

¹⁾ Столько же пожертвовалъ вскорѣ и баронъ А. Л. Киопъ.

для будущности страны" (*ibid.*, 23 августа № 194). „Не обязанность ли наша, — писалъ тамъ же докторъ Ивачевъ, — избавить цвѣтъ нашей молодежи въ лучшіе годы ея созрѣванія отъ оскорбительныхъ мелочей жизни и дать minimum уюта и комфорта?" (25 августа № 196). Въ газетахъ, столичныхъ и провинціальныхъ, запестрѣли новые заголовки: „Уплатите долгъ!“, „Квартирная нужда студенчества“, „Квартирный студенческій кризисъ“. Общество помощи больнымъ и недостаточнымъ учащимся въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ въ Харьковѣ обратилось къ обществу съ такимъ характернымъ открытымъ письмомъ: „Вспомните, граждане, вы въ началѣ войны исполнили свой гражданскій долгъ принятіемъ къ себѣ раненыхъ воиновъ, давая имъ пріютъ, дайте теперь такой же пріютъ, дайте возможность только переночевать у себя бездомной и безпріютной молодежи. Придетъ къ концу тяжелая година войны и начнется новое горячее и интенсивное строительство внутренней жизни; тогда намъ нужны будутъ интеллигентныя, образованныя силы въ неизмѣримо большей степени, нежели сейчасъ. Что же сможетъ дать въ будущемъ теперешнее студенчество, если вмѣсто того, чтобы отдавать свои силы пріобрѣтенію новыхъ знаній, съ которыми имъ придется въ дальнѣйшемъ вступать въ жизнь, оно подорветъ свои силы сейчасъ въ тяжелой борьбѣ за существованіе вслѣдствіе чисто внѣшняго неустройства нашего въ настоящее время?“

Съ „открытымъ письмомъ къ московскому студенчеству и обществу“ обратилось 27 августа общество медицинской помощи учащимся высшихъ учебныхъ заведеній г. Москвы; въ немъ оно призывало и студенчество и общество къ дружной, согласованной помощи и вмѣшательству. Подводя итоги прошлогоднему опыту въ томъ же направленіи, члены общества пишутъ:

„Опытъ созданія общежитій съ внутреннимъ самоуправленіемъ необходимо признать въ общемъ удачнымъ, отвѣчающимъ потребностямъ учащихся высшихъ учебныхъ заведеній и вполне жизненнымъ.

„Въ этомъ году нужда еще безвыходнѣе и острѣе, особенно для женской учащейся молодежи. По примѣру прошлаго года и пользуясь имѣющимся у него опытомъ, общество медицинской помощи учащимся не отступаетъ передъ трудностями задачи и въ этомъ году, приступая къ отвѣтственной и неотложной работѣ.

„Дѣятельность квартирной комиссіи при обществѣ, какъ только это оказалось возможнымъ, возобновлена...

„Въ высшей степени важно, чтобы эта работа шла въ одномъ организаціонномъ руслѣ, не распыляясь и не раздробляясь, что нисколько, думается, не могло бы мѣшать мѣстной дѣятельности отдѣльныхъ студенческихъ и другихъ общественныхъ организацій. Цѣльность и единость такого органа диктуется, несомнѣнно, сложностью и отвѣтственностью работы, которая должна быть доступна, какъ центральная, всему московскому студенчеству и московскому обществу, куда и студенчество, и общество могли бы направить и свои силы, и свои средства.

„Безпріютность московскаго студенчества нынѣ—безспорный фактъ, растущій со дня на день въ своихъ грозныхъ размѣрахъ. Призывая студенчество къ самозащитѣ отъ этого бѣдствія и московское общество къ сознательной гражданской помощи этому бѣдствію, мы увѣрены, что этой борьбѣ за сохраненіе молодыхъ культурныхъ силъ окажетъ всемѣрное содѣйствіе и московское общественное самоуправленіе въ размѣрахъ, соотвѣтственныхъ масштабамъ нужды, и въ формахъ наиболѣе реальныхъ и осязаемыхъ. Москва не можетъ и не должна допустить вторичнаго печальнаго (скажемъ болѣе: позорнаго) зрѣлища безпріютной учащейся молодежи, проводящей ночи на вокзалахъ, бульварахъ, въ ночныхъ чайныхъ и т. д. Москва не можетъ и не должна допустить вторичнаго разгона учащейся молодежи изъ столичныхъ аудиторій, учиняемаго равнодушіемъ и алчностью. Москва должна во имя справедливости, культуры и вдумчиваго патріотизма сказать свое сильное слово и выполнить свой гражданскій и общественный долгъ“.

Квартирной комиссіи при этомъ обществѣ удалось такъ или иначе организовать работу студенчества и общества въ подысканіи нужныхъ помѣщеній и сборѣ притекавшихъ пожертвованій. Къ началу сентября было уже открыто на Татищевой и Пиколоямской улицахъ временное общежитіе для курсистокъ, всего на 100 человекъ. Принимались мѣры къ подысканію подходящихъ подмосковныхъ дачъ. Рѣшительнѣе предполагаетъ поступить съ студенческой нуждой московское городское управленіе. Управа уже рѣшила внести въ думу предложеніе ассигновать 150 тыс. рублей на образованіе фонда для созданія какого-либо постоянного учрежденія, обслуживающаго нужды московскаго студенчества. Организационная работа налаживается и въ другихъ городахъ; итоги ей мы еще подведемъ въ другое время.

Уже закончившійся пріемъ учащихся въ высшія школы далъ иной разъ совсѣмъ неожиданные результаты. Много вакансій на нѣкоторыхъ факультетахъ осталось незаполненными; съ другой стороны, медицинскій факультетъ и спеціальныя школы вызвали исключительный наплывъ. Въ московскомъ университетѣ въ общемъ на 2150 вакансій было подано лишь 2010 прошеній, изъ нихъ непропорціонально мало на юридическій факультетъ: только 353 прошенія на 1000 вакансій. Недоборъ оказался филологовъ (140 чел. на 200 вакансій) и математиковъ (248 чел. на 350 вак.); значительно болѣе получилось естественниковъ (420 чел. на 350 вак.) и слишкомъ много медиковъ: 848 прошеній на 250 мѣстъ. Въ кіевскомъ университетѣ также наблюдалось подобное явленіе: на 800 вакансій со стороны филологовъ, юристовъ и математиковъ подано всего лишь 600 прошеній. Въ новороссійскомъ университетѣ пришлось увеличить комплектъ для естественниковъ и медиковъ на 300 мѣстъ, и все же значительная часть абитуриентовъ осталась за бортомъ. На медицинскій факультетъ варшавскаго университета въ Ростовѣ-на-Дону подано болѣе 700 прошеній, тогда какъ на остальные факультеты менѣе 300.

Аналогичное явленіе наблюдается и на высшихъ женскихъ

курсахъ, хотя здѣсь вообще число абитуриентовъ превышаетъ число вакансій. Исключительный спросъ въ Москвѣ оказался также на медицинскій факультетъ: 1566 чел. на 200 вакансій; затѣмъ идетъ историческое отдѣленіе (1393 желающихъ на 800 вакансій), естественное (1136 чел. на 250 вак.) и математическое (581 чел. на 300 вак.). Въ кievскомъ медицинскомъ институтѣ подано свыше 1200 прошеній на 300 вакансій.

Періодъ строительства новыхъ высшихъ школъ, мужскихъ и женскихъ, застаетъ страну на великомъ историческомъ перенутіи. Высшая школа какъ въ фокусѣ отражаетъ нарождающіяся потребности страны: ихъ разумное удовлетвореніе гарантируетъ намъ лучшее будущее.

И. Поспѣловъ.

Изъ жизни средней школы.

Циркуляръ министра нар. просв. о постановкѣ преподаванія въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ и объ оти́нѣ въ 19¹⁶/₁₇ уч. году переводныхъ экзаменовъ.—Новое „положеніе“ о родительскихъ комитетахъ.—Черты изъ дѣятельности родительскихъ комитетовъ въ 19¹⁵/₁₆ уч. году.—Возобновленіе родительскихъ организацій въ Москвѣ.—Два закона 3 іюля 1916 года о женскихъ гимназіяхъ вѣдомства министерства нар. просв.—Вопросъ объ устройствѣ на новыхъ началахъ дополнительнаго педагогическаго класса при женскихъ гимназіяхъ.

Передъ началомъ текущаго учебнаго года министръ народнаго просвѣщенія разослалъ попечителямъ учебныхъ округовъ новый циркуляръ, касающійся постановки преподаванія въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ (напечатанъ въ „Прав. Вѣстн.“, № 182).

Циркуляръ начинается съ указанія того, что въ 19¹⁶/₁₇ уч. году переводные экзамены не должны производиться и учащіеся должны быть переведены въ высшіе классы на основаніи ихъ годовыхъ успѣховъ. Далѣе циркуляръ указываетъ, что въ началѣ года преподаватели должны сдѣлать весьма тщательный обзоръ учебнаго матеріала, выделить въ немъ самое существенное и, съ одобренія предметныхъ комиссій и

педагогическаго совѣта, выработать минимумъ свѣдѣній, которыя должны быть обязательно усвоены учениками, сдѣлаться ихъ прочнымъ достояніемъ. Не усвоившіе этого минимума ученики не могутъ быть переводимы въ слѣдующіе классы.

„Въ усвоеніи учащимися этого минимума преподаватель долженъ убѣдиться при всякомъ удобномъ случаѣ, возвращаясь къ нему при разработкѣ новаго матеріала, путемъ возбужденія въ сознаніи учащихся соответственныхъ ассоціацій разсудочнаго, но отнюдь не механическаго характера. Преподавателю надлежитъ избрать такой способъ преподаванія (предпочтительнѣе способъ бесѣды), который обезпечивалъ бы ему возможность въ каждый моментъ имѣть болѣе или менѣе ясное представленіе о состояніи знаній учащихся. Педагогическіе совѣты, авторитетъ которыхъ, въ предѣлахъ предоставляемаго имъ закономъ права, слѣдуетъ безмѣрно оберегать и поддерживать, должны озаботиться установленіемъ указаннаго выше минимума по всѣмъ предметамъ курса среднихъ школъ и внимательно относиться ко всякому заявленію преподавателя, особенно начинающаго. По крайней мѣрѣ, одинъ разъ въ полугодіе педагогическій совѣтъ долженъ обсудить донесеніе по разсмотрѣнію письменныхъ работъ учащихся, выяснить недостатки этихъ работъ, причины ихъ и мѣры для устраненія ихъ въ будущемъ“...

Далѣе циркуляръ предписываетъ класснымъ наставникамъ возможно чаще присутствовать на урокахъ, чтобы такимъ путемъ они могли получить дѣйствительное представленіе объ индивидуальныхъ особенностяхъ учениковъ и пріобрѣли возможность оказывать имъ цѣлесообразное содѣйствіе въ ихъ учебныхъ занятіяхъ. Точно такъ же директоры и инспекторы, по указанію циркуляра, должны обратить вниманіе на дѣйствительное руководство учебно-воспитательнымъ дѣломъ, посвящая не менѣе двухъ часовъ въ день на посѣщеніе уроковъ. Директоры должны быть освобождены отъ всякихъ другихъ обязанностей, какъ, напримѣръ, предсѣдательствованія въ совѣтахъ женскихъ гимназій. Кромѣ того, въ тѣхъ

же цѣляхъ должна быть сокращена канцелярская переписка съ округами, ограниченная лишь безусловно самымъ необходимымъ.

Наконецъ, циркуляръ касается и дѣятельности окружныхъ инспекторовъ, предписывая имъ „возможно чаще посѣщать учебныя заведенія и являться въ нихъ не столько ревизорами, сколько инструкторами, имѣющими задачу не только замѣчать недостатки, но и указать, а то и непосредственно показать, какимъ образомъ отмѣченные недостатки въ школахъ могутъ быть устранены. Для полного осуществленія этихъ задачъ инспекторы должны быть освобождены отъ письменныхъ занятій въ канцеляріяхъ округа и отъ представленія подробныхъ отчетовъ о своихъ ревизіонныхъ поѣздкахъ. Эти отчеты могутъ быть излагаемы въ протоколахъ засѣданій педагогическихъ совѣтовъ или совѣщаній, которые окружные инспекторы обязаны созывать послѣ каждого осмотра учебнаго заведенія для указанія замѣченныхъ недостатковъ и выработки, совместно съ педагогическимъ персоналомъ, мѣръ для ихъ устраненія“.

Въ частности, циркуляръ обращаетъ вниманіе на необходимость измѣнить характеръ образовательныхъ экскурсій, которыя, по словамъ циркуляра, во многихъ случаяхъ совершались безъ опредѣленной цѣли и плана и обращались въ увеселительныя прогулки.

Попечители учебныхъ округовъ, которымъ циркуляръ непосредственно адресованъ, приглашаются „выработать и преподать кому слѣдуетъ, въ развитіе указанныхъ положеній, болѣе подробныя указанія, безотлагательно представивъ таковыя для свѣдѣнія министерству“.

Общая тенденція изложеннаго циркуляра, — какъ и другихъ аналогичныхъ распоряженій министерства нар. просв., изданныхъ имъ въ прошломъ учебномъ году, — безусловно имѣетъ благожелательный по отношенію къ учащимся характеръ; министерство стремится облегчить трудъ учащихся и вмѣстѣ съ тѣмъ сдѣлать его болѣе продуктивнымъ; оно желаетъ привлечь всѣ старанія и умѣнія педагогическаго персонала

къ тому, чтобы придать преподаванію истинно педагогическое направленіе; оно старается изгнать изъ школьнаго обихода въѣвшуюся въ него формалистику и рутину, привить новые болѣе цѣлесообразные методы школьной работы, оживить и одухотворить отношенія между педагогами и учениками въ ихъ будничномъ обществѣ трудѣ. Въ частности, министерство опредѣленно заявляетъ объ отмѣнѣ переводныхъ экзаменовъ и въ текущемъ 19¹⁶/₁₇ уч. году, что можно только приветствовать съ пожеланіемъ, чтобы мѣра эта утвердилась и навсегда.

Заслуживаетъ также полнаго сочувствія настойчивое требованіе министерства о сокращеніи программъ и изъятіи изъ нихъ всего несущественнаго и второстепеннаго. Требованіе это въ приведенномъ циркулярѣ выражено еще болѣе опредѣленно, чѣмъ въ прошлогоднемъ циркулярѣ отъ 28 сентября. Предлагается тщательно разработать обязательный минимумъ программнаго матеріала и лишь этотъ минимумъ положить въ основу учебныхъ занятій текущаго года съ тѣмъ, чтобы онъ дѣйствительно былъ усвоенъ учащимися; не усвоившіе его учащіеся не должны быть переводимы въ слѣдующіе классы.

Министерство, очевидно, имѣетъ основанія повторять требованіе объ установленіи такого минимума и настойчиво это требованіе поддерживать. Надо думать, что въ истекшемъ учебномъ году, несмотря на всѣ ненормальныя условія, въ которыхъ онъ протекалъ, нашлись учебныя заведенія, гдѣ программы не были достаточно сокращены, и это, конечно, вредно отразилось на занятіяхъ и успѣхахъ учениковъ.

Вообще отборъ наиболѣе существеннаго въ учебномъ матеріалѣ и умѣніе сосредоточить на немъ центръ преподаванія, не отклоняясь деталями и не загромождая ими основное содержаніе курса,—дѣло въ дидактическомъ отношеніи очень нелегкое, требующее отъ преподавателя не только знаній и опытности, но и широкаго кругозора въ предметѣ, и пониманія какъ общихъ цѣлей школы, такъ и роли отдѣльных предметовъ въ достиженіи этихъ цѣлей.

Узко-спеціальное увлеченіе самого преподавателя только своимъ предметомъ и его интересами, сколь ни похвально оно само по себѣ, легко можетъ въ этомъ отношеніи принести общему дѣлу школы вредъ вмѣсто пользы. Формальное подчиненіе программамъ во всѣхъ ихъ мелочахъ ведетъ къ тому же результату. И еще хуже буквальное слѣдованіе учебникамъ, составители которыхъ обычно заботятся о томъ, чтобы какъ можно полнѣе и подробнѣе отвѣтить на всѣ пункты программъ. Поэтому то тщательная разработка обязательнаго минимума свѣдѣній по каждому предмету школьнаго курса необходима и въ нормальное время, теперь же, при особенныхъ условіяхъ переживаемаго момента, тягостно отражающихся и на школѣ, она необходима въ особенности. Къ сожалѣнію, лишь эти два конкретныя указанія циркуляра—объ отмініи переводныхъ экзаменовъ и о минимумѣ программъ—можно принять безъ оговорокъ и съ полнымъ сочувствіемъ. Что касается другихъ указаній, то, несмотря на ихъ общую симпатичную тенденцію, они во многомъ представляются неподходящими и мало цѣлесообразными.

Циркуляръ, напримѣръ, вдается въ изложеніе методики повторенія, не останавливаясь даже передъ такими деталями, какъ напомниманіе о пользованіи „разсудочными“ ассоціаціями, а „отнюдь не механическими“, или о томъ, что для ознакомленія съ успѣшностью усвоенія проходимаго матеріала преподавателю слѣдуетъ прибѣгать къ методу бесѣды съ учениками.

Такого рода дидактическимъ поученіямъ не мѣсто въ предписаніяхъ административнаго характера, какъ и вообще не мѣсто административному вмѣшательству въ технику педагогическаго дѣла.

Покушаясь на такое вмѣшательство, сколь бы ни было оно похвально по своимъ намѣреніямъ, циркуляръ воспроизводитъ старую бюрократическую тенденцію управленія школой,—тенденцію регламентировать до мелочей дѣятельность учителя, лишить ее самаго цѣннаго и плодотворнаго качества—свободы, тенденцію, которая къ тому же находится въ прямомъ противорѣчій съ другимъ требованіемъ того же

циркуляра, а именно съ требованіемъ „всемирно поддерживать и оберегать авторитеты педагогическихъ совѣтовъ“.

Нельзя научить учителей путемъ циркуляровъ хорошо вести преподаваніе—это истина, нынѣ сдѣлавшаяся элементарной. Единственное предписаніе, съ которымъ учебная администрація могла бы обратиться къ учителямъ, имѣя въ виду пользу и преуспѣяніе школьнаго дѣла,—это, чтобы учителя вели преподаваніе сообразно требованіямъ разумной педагогики и дидактики, чтобы въ этомъ отношеніи они стремились быть на уровнѣ современнаго педагогическаго знанія и искусства. А какъ учителя могутъ достичь такой постановки дѣла, этому ихъ научить само педагогическое знаніе и искусство, но отнюдь не циркулярная дидактика.

Для того же, чтобы истинно педагогическіе методы прививались и развивались въ дѣятельности учителей, учебной администраціей должны быть организованы всѣ содѣйствующія этому мѣропріятія, какъ то: съѣзды, курсы, педагогическія общества и пр., а также долженъ быть твердо установленъ принципъ полной свободы педагогическаго самоопредѣленія учителей подъ руководствомъ и контролемъ педагогическихъ совѣтовъ.

Столь же неправильной мы считаемъ проводимую въ циркулярѣ мелочную регламентацію дѣятельности директоровъ и инспекторовъ, которымъ предписывается посвящать „не менѣе двухъ часовъ“ въ день посѣщенію уроковъ преподавателей. Требованіе это не только странно; оно проникнуто необычайнымъ, для новаго курса школьной политики, формализмомъ и недовѣріемъ къ ближайшимъ руководителямъ школы; ничѣмъ не обосновано: почему два часа, а не три, не одинъ?

Если директоръ способенъ руководить преподавателями, помогать начинающимъ, направлять ихъ первые шаги, и если онъ не только директоръ, а и педагогъ, любящій дѣло, заботящійся о преуспѣяніи ввѣренной ему школы, то онъ самъ найдетъ и опредѣлитъ время для посѣщенія уроковъ, поскольку это будетъ необходимо и важно.

Если же директоръ не обладаетъ указанными качествами, если онъ только выслужившійся чиновникъ, то отъ ежедневныхъ двухчасовыхъ сидѣній его по классамъ никакого проку не выйдетъ, а можетъ, напротивъ, выйти помѣха и вредъ преподаванію.

То же относится и къ инспектору. А кромѣ того, должность инспектора по существу вовсе не состоитъ въ руководствѣ преподаваніемъ и въ контролѣ за учителями.

Что касается классныхъ наставниковъ, то ихъ попечительная роль объ ученикахъ, несомнѣнно, связана, между прочимъ, и съ посѣщеніемъ уроковъ, такъ какъ, посѣщая уроки, они лучше могутъ ознакомиться съ своими питомцами.

Но опять-таки не министерскіе циркуляры должны направлять какъ эту, такъ и всѣ другія многочисленныя обязанности классныхъ наставниковъ; это должны дѣлать педагогическіе совѣты, „авторитетъ которыхъ,—говоря словами цитируемаго циркуляра,—надлежитъ всемѣрно оберегать и поддерживать“.

Министерству же слѣдовало бы съ своей стороны обставить матеріальное и служебное положеніе классныхъ наставниковъ такъ, чтобы они фактически могли исполнять наставническія обязанности и чтобы должность эта привлекала, а не отталкивала отъ себя лучшихъ учителей. Между тѣмъ въ дѣйствительности, какъ намъ уже приходилось по этому поводу говорить на страницахъ „В. В.“, фактическое положеніе классныхъ наставниковъ таково, что ихъ приходится нерѣдко вербовать изъ среды учителей чуть ли не насильно, путемъ угрозъ, для чего министромъ Кассо были даже изданы спеціальныя разъясненія закона о штатахъ 10 мая 1912 года.

Далѣе, по вопросу объ освобожденіи директоровъ отъ канцелярской переписки изложенный циркуляръ министра высказываетъ давно назрѣвшее благопожеланіе, но, къ сожалѣнію, ему такъ и суждено остаться благопожеланіемъ, пока министерство само не озаботится о децентрализаціи школьнаго управленія. Ни директора, ни даже попечители округовъ не могутъ своей властью измѣнить существующаго сложнаго

канцелярскаго механизма, связывающаго школьныя канцеляріи съ выше ихъ стоящими инстанціями, такъ какъ механизмъ этотъ въ теченіе многихъ десятилѣтій создавался министерскими предписаніями, до сихъ поръ не отмѣненными. Взять хотя бы для примѣра дѣло о выборѣ, назначеніи и службѣ учителя: выбравъ для замѣщенія учительской вакансіи извѣстное лицо, директоръ долженъ навести справку о его благонадежности (бумага № 1), представить учителя округу къ допущенію для исправленія должности (№ 2), представить къ утвержденію въ должности (№ 3), представить къ третнему не въ зачетъ жалованью (№ 4), представить къ утвержденію въ чинѣ и далѣе въ послѣдующихъ чинахъ до статскаго совѣтника включительно (№№ 5, 6, 7, 8, 9), представлять къ орденамъ (№№ 10, 11, 12, 13), давать объ учителѣ ежегодные отзывы попечителю округа (№№ 14, 15) и т. д. Отъ всей этой канцелярской процедуры, которая при иныхъ условіяхъ могла бы быть сокращена не менѣе какъ въ 10 разъ безъ всякаго ущерба для дѣла, директоръ освободиться не можетъ, несмотря на благопожеланія циркуляра. А вѣдь учителей много, и много, кромѣ учительскихъ, другихъ канцелярскихъ дѣлъ. Надо поэтому сократить эти дѣла, поскольку возможно, самому центральному вѣдомству, и тогда излишними сдѣлаются благопожеланія общаго характера, безцѣльныя и завѣдомо неисполнимыя.

Конечно, въ такомъ сокращеніи компетентно не одно лишь учебное вѣдомство: уничтоженіе, на примѣръ, анахронизма чинопроизводства касается всѣхъ вѣдомствъ. Но если ужъ поднимать вопросъ объ уменьшеніи ненужной канцелярщины, то поднимать его надо широко,—тогда только можно будетъ ждать замѣтныхъ результатовъ.

То же возраженіе относится и къ требованію циркуляра, предъявляемому къ окружнымъ инспекторамъ. Само по себѣ это требованіе правильно: должности окружныхъ инспекторовъ учреждены не для веденія окружныхъ канцелярій, а для административнаго и педагогическаго надзора за школами.

Но фактически окружные инспекторы почти всецѣло обра-

Вѣсти. Восп., кн. VI. 5

тились въ канцелярскихъ дѣлопроизводителей и докладчиковъ при попечителѣ округа. Огромное канцелярское дѣлопроизводство, касающееся административно-учебной, служебной и даже иногда хозяйственной стороны учебныхъ заведеній, проходить черезъ руки окружныхъ инспекторовъ—каждаго по типу школъ, отданному въ его вѣдѣніе; инспекторы знакомятся съ этими дѣлами, готовятъ по нимъ рѣшеніе и дѣлаютъ соотвѣтствующіе доклады попечителю для утвержденія; они же, кромѣ того, принимаютъ просителей и служащихъ лицъ для всякаго рода разъясненій по тѣмъ же вопросамъ. Естественно, что при этихъ условіяхъ инспекторамъ остается очень мало времени для педагогическаго надзора и руководства школами, т.-е. для главнѣйшей ихъ обязанности.

Такой порядокъ созданъ отчасти благодаря недостаточности канцелярскихъ штатовъ при округахъ, а главнымъ образомъ—благодаря все той же чрезмѣрной централизациі школьнаго управленія, вызывающей огромную переписку и внутри округа, и въ его сношеніяхъ съ центральнымъ вѣдомствомъ.

Чтобы достигъ измѣненія этого порядка, необходимо пересмотрѣть всю дѣйствующую систему школьнаго административнаго механизма, построеннаго на канцелярской зависимости низшихъ инстанцій отъ высшихъ, перенести окончательное рѣшеніе дѣлъ, касающихся каждой отдѣльной школы, на администрацію самой школы съ сообщеніемъ лишь въ извѣстные сроки (напр., годовые) реестра всѣхъ такихъ рѣшеній высшей инстанціи для ихъ общей регистраціи, а кромѣ того, прямо прекратить производство многихъ канцелярскихъ дѣлъ, ведущихся лишь по традиціи и лишенныхъ всякаго значенія (напр., справки о благонадежности, ходатайства о заграничныхъ отпускахъ, чинопроизводство и т. п.).

Въ соотвѣтствіи съ этимъ, разумѣется, долженъ быть измѣненъ и составъ окружныхъ инспекторовъ, подбиравшійся до сихъ поръ, главнымъ образомъ, для бумажно-административной дѣятельности.

Чтобы осуществить предписание циркуляра о педагогическомъ руководствѣ школами черезъ окружныхъ инспекторовъ, на должности послѣднихъ необходимо привлекать авторитетныхъ педагоговъ, которые дѣйствительно могли бы „указать, а иногда и показать“, какъ надлежитъ устранить замѣченные ими педагогическіе промахи школы, и мнѣніе которыхъ имѣло бы силу, исходящую не изъ его административной власти, а изъ его внутренней убѣдительности и правоты.

Наконецъ, по поводу частнаго вопроса объ экскурсіяхъ, возбуждаемаго циркуляромъ, слѣдуетъ замѣтить, что циркулярное регламентированіе этого вопроса представляетъ ту же ошибку, какъ и регламентированіе техники преподаванія или педагогическихъ обязанностей директоровъ. Что вопросъ этотъ практически разрѣшается не начальственными циркулярами, видно изъ исторіи развитія экскурсіоннаго дѣла въ нашихъ школахъ. Инициатива этого дѣла принадлежала школьнымъ педагогамъ, а не учебному вѣдомству (какъ и вообще инициатива почти всѣхъ прогрессивныхъ педагогическихъ начинаній). Наибольшихъ успѣховъ, расцвѣта и плановѣрности дѣло это достигло какъ разъ въ тѣхъ школахъ, гдѣ учительская самостоятельность имѣла наибольшій просторъ, а именно въ коммерческихъ училищахъ.

Министерство съ своей стороны можетъ содѣйствовать успѣшному развитію экскурсій не предписаніями, а организаціей условий, при которыхъ экскурсія будутъ лучше обставлены и легче осуществимы, какъ-то: отпускомъ матеріальныхъ средствъ, организаціей передвиженія и мѣстныхъ примечныхъ пунктовъ для экскурсій, выработкой при содѣйствіи специалистовъ маршрутовъ, подготовкой инструкторовъ, проводниковъ и лекторовъ на мѣстахъ и пр., и пр., а главнѣе всего—предоставленіемъ педагогическимъ совѣтамъ права и свободы въ устройствѣ экскурсій примѣнительно къ потребностямъ и возможностямъ каждой отдѣльной школы. Что касается организаціи экскурсій въ текущемъ учебномъ году, о чемъ непосредственно говоритъ цитируемый циркуляръ, то

она, несомнѣнно, должна встрѣтить трудно преодолимые и трудно предвидимыя внѣшнія препятствія, какъ-то: перегруженность желѣзныхъ дорогъ, недостатокъ и дороговизну продовольствія, отсутствіе помѣщеній и т. д.

При такихъ условіяхъ обязательное устройство экскурсій, да еще планомѣрныхъ, съ заранѣе намѣченнымъ на цѣлый учебный годъ расписаніемъ, мы считаемъ неосуществимымъ. Надо сказать, что нѣкоторыя мѣропріятія циркуляра, какъ бы не считаются съ тѣмъ фактомъ, что и школа, и педагоги, и учащіеся живутъ въ чрезвычайно тяжкихъ и тревожныхъ внѣшнихъ условіяхъ.

Въ частности, педагоги, считая въ томъ числѣ и директоровъ, при необычайной и все увеличивающейся дороговизнѣ жизни, поставлены въ крайне стѣсненное положеніе полной матеріальной необеспеченности. И штаты 1912 года, и позднѣйшія маленькія надбавки къ жалованью учителей, на которыхъ дѣйствіе штатовъ не распространилось (а такихъ большая половина), давно уже остались позади колоссальнаго роста цѣнъ на предметы первѣйшей необходимости, и большинство педагоговъ, особенно же семейныхъ, вынуждено перебиваться въ буквальномъ смыслѣ изъ-за куска хлѣба, переживая, кромѣ того, всѣ невзгоды разстройства жизни, и всѣ моральныя тяготы военного времени.

Въ этихъ условіяхъ можно и должно призывать педагоговъ къ исполненію ихъ гражданскаго и служебнаго долга, къ терпѣливому и мужественному перенесенію невзгодъ и тягостей во имя родины и ея блага; но въ то же время надо вѣрить, что учителя сами исполняютъ свой долгъ, что они самоотверженно будутъ работать на своемъ исключительно важномъ поприщѣ, надо ихъ ободрять, надо облегчить всѣми доступными средствами ихъ положеніе, надо давать имъ соотвѣтствующія моменту и здоровымъ педагогическимъ принципамъ общія директивы,—и этого достаточно.

Къ сожалѣнію, проникнутое самыми благими намѣреніями министерство народнаго просвѣщенія въ данномъ случаѣ уклонилось отъ этого единственно-правильнаго пути.

Въ минувшемъ іюлѣ мѣсяцѣ (6-го іюля) министромъ народнаго просвѣщенія утверждено новое „Положеніе о родительскихъ организаціяхъ при среднихъ учебныхъ заведеніяхъ министерства народнаго просвѣщенія“, составленное разрядомъ среднихъ учебныхъ заведеній при министерствѣ на основаніи указаній и пожеланій съѣзда директоровъ и представителей родительскихъ организацій.

Существенныя отличія новаго „Положенія“ отъ прежнихъ правилъ о родительскихъ комитетахъ состоятъ въ слѣдующемъ.

Во-первыхъ, кворумъ собранія родителей для выборовъ въ комитетъ установленъ въ $\frac{1}{3}$ (вмѣсто прежнихъ $\frac{2}{3}$) числа родителей, живущихъ въ данномъ мѣстѣ.

Во-вторыхъ, предсѣдателемъ и товарищемъ предсѣдателя комитета избираются, согласно „Положенію“, русскіе подданные христіанскаго вѣроисповѣданія, получившіе образованіе не ниже средняго (прежде было—„не ниже высшаго“).

Въ-третьихъ, „Положеніе“ точно опредѣляетъ срокъ для утвержденія выборовъ попечителями учебныхъ округовъ, а именно: начальство учебнаго заведенія не позднѣе трехъ недѣль со дня выборовъ обязано представить въ управленіе округа протоколъ о выборахъ, а попечитель округа обязанъ въ теченіе $1\frac{1}{2}$ мѣсяцевъ со дня отправленія ему протокола сообщить объ утвержденіи или неутвержденіи выбранныхъ. Если въ теченіе этого срока никакихъ возраженій со стороны попечителя округа не послѣдуетъ, выборы считаются произведенными правильно и комитетъ приступаетъ къ своей дѣятельности. Перечисленные измѣненія въ организаціи родительскихъ комитетовъ имѣютъ серьезное значеніе.

Сильно пониженный кворумъ собраній для выборовъ комитетовъ, несомнѣнно, создаетъ благопріятныя условія для повсемѣстной организаціи комитетовъ, тогда какъ правила, введенныя министромъ Кассо, привели къ почти полному ихъ исчезновенію. Нынѣ наиболѣе дѣятельная и сознательная часть родителей легко можетъ организовать собранія для выборовъ; эта часть родителей, очевидно, и наиболѣе жела-

тельна въ качествѣ членовъ комитетовъ, между тѣмъ какъ правила министра Кассо побуждали насильственно привлекать на родительскія собранія инертную и равнодушную къ дѣламъ школы массу родителей, что было безцѣльно въ интересахъ школы и лишь тормозило организацію собраній.

Пониженіе обывательскаго ценза для предсѣдателя и товарища предсѣдателя комитета (среднее образованіе вмѣсто высшаго) также представляется мѣрой вполне цѣлесообразной. Дѣйствительно, во многихъ провинціальныхъ городахъ, особенно уѣздныхъ, часто было невозможно найти лицъ съ высшимъ образованіемъ для замѣщенія указанныхъ должностей, и это обстоятельство являлось дополнительнымъ препятствіемъ къ сформированію родительскихъ комитетовъ.

Разумѣется, высшій образовательный цензъ для дѣятелей школы, хотя бы и на поприщѣ родительскихъ комитетовъ, болѣе желателенъ, но, при отсутствіи подходящихъ лицъ съ такимъ цензомъ, лучше имѣть предсѣдателей и товарищей предсѣдателей комитетовъ съ среднимъ образованіемъ, чѣмъ отказываться отъ сформированія самихъ комитетовъ, тѣмъ болѣе, что и родители, получившіе только среднее образованіе, особенно изъ женщинъ, нерѣдко способны проявлять и болѣшій интересъ, и болѣшую энергію въ дѣлахъ школы, чѣмъ иные лица съ высшимъ образованіемъ. Наконецъ, что касается срока утвержденія выборовъ, то необходимость его точнаго установленія выяснилась изъ многочисленныхъ случаевъ затягиванія утвержденія на долгое время, иногда даже на весь учебный годъ, что было равносильно упраздненію комитетовъ, выбранныхъ по старымъ правиламъ, съ преодоленіемъ крайне тяжелыхъ препятствій.

Надо надѣяться, что, въ связи съ указанными благопріятными условіями организаціи родительскихъ комитетовъ и въ связи съ измѣнившимся отношеніемъ къ нимъ самого учебнаго вѣдомства, комитеты сформируются въ текущемъ учебномъ году повсемѣстно. Этого слѣдуетъ желать не только въ силу общихъ соображеній о пользѣ сближенія семьи и школы, но и вслѣдствіе особыхъ обстоятельствъ переживае-

мага времени, когда помощь семьи можетъ оказаться необходимой для школы во многихъ случаяхъ, иногда трудно предвидимыхъ и экстренныхъ.

Впрочемъ, уже съ прошлаго года, благодаря пониженію кворума родительскихъ собраній, установленному министерствомъ нар. просв. прежде общей регламентаціи вопроса о комитетахъ, организація послѣднихъ быстро расширилась и дѣятельность значительно оживилась. Родительскіе комитеты, между прочимъ, приняли большое участіе въ сформированіи дружинъ учащихся для сельскохозяйственныхъ работъ. Въ Петроградѣ, на примѣръ, состоялось по этому вопросу особое совмѣстное совѣщаніе представителей родительскихъ комитетовъ петроградскаго района, которое избрало изъ своего состава постоянное бюро для практическаго разрѣшенія, въ періодъ сельскохозяйственныхъ работъ, вопросовъ, относящихся къ организаціи трудовыхъ дружинъ учащихся, для сношеній съ учебными заведеніями, земствами и проч.

Другой общій вопросъ, интересовавшій въ прошломъ учебномъ году дѣятелей родительскихъ организацій, касался характера репетицій, установленныхъ министромъ нар. просв. вмѣсто выпускныхъ экзаменовъ.

Цѣлый рядъ родительскихъ комитетовъ констатировалъ существенныя неправильности въ постановкѣ репетицій и возбудилъ, въ связи съ этимъ, жалобы и ходатайства. Много вниманія также родительскіе комитеты удѣлили въ истекшемъ учебномъ году вопросу о балловой системѣ, въ связи съ извѣстнымъ циркуляромъ по этому поводу министерства народнаго просвѣщенія.

Наконецъ, слѣдуетъ отмѣтить, что многіе родительскіе комитеты по своей инициативѣ обсуждали мѣропріятія по внѣшкольному надзору за учащимися. Вопросъ этотъ, въ свое время усиленно занимавшій учебную администрацію, но затѣмъ, съ момента возникновенія войны, какъ бы снятый ею съ очереди, заинтересовалъ родителей и вызвалъ съ ихъ стороны попытки къ его урегулированію.

Такой поворотъ дѣла въ области внѣшкольнаго надзора

слѣдуетъ признать вполне нормальнымъ и правильнымъ. Въ внѣшкольномъ поведеніи учащихся наиболѣе заинтересована семья, и потому отъ семьи должны исходить начинанія, касающіяся оздоровленія нравовъ учащейся молодежи. Минувшій опытъ убѣдительно показалъ, что внѣшкольный надзоръ, организуемый школой, пріобрѣтаетъ полицейскій характеръ, дѣлается непопулярнымъ, не встрѣчаетъ поддержки семьи, дискредитируетъ педагоговъ и не достигаетъ цѣли. Внѣ стѣнъ школы учащаяся молодежь находится на попеченіи семьи и общества, и школа не можетъ отнять это попеченіе въ свои руки, не войдя въ конфликтъ съ семьей и обществомъ и тѣмъ не подорвавъ значенія своихъ мѣропріятій. Школа въ этомъ случаѣ должна играть роль подчиненную и содѣйствующую, а не главенствующую и предписывающую; тогда только попеченіе о нравахъ учащейся молодежи можетъ принять нормальный характеръ и привести къ желательнымъ результатамъ. На такую нормальную почву, повидимому, и переходитъ нынѣ этотъ старый и больной вопросъ, благодаря новымъ попыткамъ его урегулированія, предпринятымъ, какъ сказано выше, по собственному почину многихъ родительскихъ организацій.

Какъ и естественно было ожидать, родительскія организаціи обращаютъ вопросъ о надзорѣ въ вопросъ о попеченіи за учащеюся молодежью, стараясь выработать и осуществить мѣры, которыя сами по себѣ удерживали бы ее отъ дурныхъ проявленій и склонностей. Такъ, напримѣръ, соединенное засѣданіе делегатовъ родительскихъ комитетовъ мужскихъ и женскихъ среднихъ учебныхъ заведеній г. Оренбурга постановило озаботиться объ устройствѣ для учащихся катка, установить особый выборъ театральныхъ пьесъ для молодежи, организовать лекціи передъ спектаклями въ праздничные дни, устраивать для учащихся увеселительныя прогулки, содѣйствовать лыжному спорту и пр. („Шк. и Ж.“, № 50, 1915 г.).

Такого же рода мѣропріятія проектировались и въ другихъ родительскихъ организаціяхъ, при чемъ на этой почвѣ происходило объединеніе комитетовъ разныхъ учебныхъ заве-

деній, что, разумѣется, также не только естественно, но и необходимо.

Стремясь такимъ образомъ къ созданію положительныхъ вліяній на молодежь, способныхъ удерживать ее отъ дурныхъ увлеченій, которыя возникаютъ главнымъ образомъ благодаря отсутствію разумныхъ и полезныхъ интересовъ, родительскіе комитеты въ нѣкоторыхъ случаяхъ брали на себя и функцію надзора въ узкомъ смыслѣ этого слова.

Такъ, напримѣръ, въ Сычевкѣ, Смоленской губ., родительскими комитетами мѣстныхъ школъ постановлено, что „члены комитетовъ, встрѣчая въ школы со стороны учащихся отклоненія отъ установленныхъ педагогическими совѣтами и родительскими комитетами правилъ поведенія, или лично воздействуютъ на учащихся въ зависимости отъ обстоятельствъ даннаго случая, или же переносятъ замѣченный случай на обсужденіе родительскаго комитета...“ („Шк. и Ж.“, № 11).

Въ виду того, однако, что главная задача виѣшкольнаго воспитанія учащихся состоитъ въ положительныхъ мѣропріятіяхъ, а не въ надзорѣ, и въ виду того, что дѣйствительными могутъ оказаться только мѣропріятія широкаго масштаба, требующія и большихъ матеріальныхъ средствъ, и интеллигентныхъ силъ, — родительскіе комитеты учебныхъ заведеній даннаго мѣста или района не только должны объединиться между собою, но и привлечь въ свою объединенную организацію педагоговъ, представителей мѣстнаго самоуправления, представителей мѣстныхъ просвѣтительныхъ, научныхъ, художественныхъ обществъ, и т. п.

Тогда только вопросъ о виѣшкольномъ попеченіи объ учащейся молодежи можетъ быть поставленъ на твердую почву.

Выше мы замѣтили, что объединеніе родительскихъ комитетовъ въ этомъ направленіи уже происходитъ. Мало того, оно въ нѣкоторыхъ случаяхъ начинаетъ приводить къ конкретнымъ результатамъ того именно характера, о какомъ мы только что говорили.

Интереснымъ подтвержденіемъ этого служитъ примѣръ родительскихъ комитетовъ г. Рязани, которые, по словамъ га-

зеты „Рус. Вѣд.“ (№ 54), рѣшили примкнуть къ мѣстному общественно-педагогическому кружку для организаціи совмѣстными усиліями въ г. Рязани особаго „дома юношества“.

„Домъ юношества“, по мысли его устроителей, долженъ быть мѣстомъ, гдѣ учащаяся молодежь могла бы собираться въ свободное отъ занятій время для заполненія своего досуга общеніемъ между собою, разумными развлеченіями, самообразованіемъ, организаціей взаимопомощи, и пр. и пр.

Устроители надѣются со временемъ пріобрѣсти и оборудовать для „дома юношества“ собственное зданіе; пока же помѣщеніе для него предоставлено однимъ изъ мѣстныхъ учебныхъ заведеній (женской гимназіей В. П. Екимецкой).

Идея этого учрежденія сильно заинтересовала учащихся, и на одномъ изъ собраній, гдѣ присутствовали приглашенные родителями ученики и ученицы старшихъ классовъ почти всѣхъ мѣстныхъ среднихъ учебныхъ заведеній, отъ лица учащихся одинъ изъ нихъ высказалъ слѣдующія пожеланія: „Мы хотимъ прежде всего быть небезучастными къ происходящему великому событію — войнѣ; мы хотимъ работать и быть полезными въ общемъ дѣлѣ содѣйствія защитѣ нашей родины. Устройте для насъ мастерскія, швейныя, чтобы шить бѣлье для воиновъ, готовить противогазы. Мы хотимъ организоваться въ рабочія дружины для помощи нашимъ сельчанамъ въ страдное лѣтнее время; организовать бюро труда для подысканія заработка нашимъ бѣднымъ товарищамъ; организовать музыкальные кружки, устраивать спектакли и отдавать вырученные съ нихъ средства частью на устройство „дома юношества“, частью на помощь родинѣ. Мы хотимъ работы ума, мысли; хотимъ слышать хорошіе лекціи и диспуты; хотимъ и сами внести лепту своего умственного труда при изданіи ученическихъ журналовъ. Мы хотимъ видѣть въ своемъ будущемъ домѣ свою бібліотеку...“ и т. д.

Врядъ ли и можно было бы ожидать отъ самого юношества много отношенія къ идеѣ „дома юношества“, открывающей ему заманчивыя и широкія перспективы взаимнаго общенія, самостоятельности и хорошихъ развлеченій.

Начинаніе рязанскихъ родительскихъ комитетовъ заслуживаетъ полнаго сочувствія, и надо пожелать, чтобы оно развилось, окрѣпло и послужило примѣромъ для подражанія другимъ родительскимъ организаціямъ.

Слѣдуетъ отмѣтить, что съ текущаго учебнаго года возобновляются родительскія собранія при среднихъ учебныхъ заведеніяхъ въ Москвѣ, гдѣ они были воспрещены съ декабря 1905 года генераль-губернаторомъ Дубасовымъ на основаніи положенія о чрезвычайной охранѣ. Запрещеніе это вызвано было не какими-либо обстоятельствами, находящимися въ связи съ чрезвычайной охраной, а личными взглядами на педагогическое дѣло адмирала Дубасова, который, собравъ у себя директоровъ московскихъ среднихъ учебныхъ заведеній, заявилъ имъ, что учрежденіе родительскихъ комитетовъ онъ считаетъ излишнимъ и что его собственныя дѣти учатся въ школѣ, которая хорошо ведетъ дѣло безъ всякихъ родительскихъ комитетовъ.

Съ тѣхъ поръ, несмотря на смѣну нѣсколькихъ начальствующихъ надъ Москвой лицъ, запрещеніе адмирала Дубасова оставалось въ силѣ, и лишь теперь, по сношеніи министра нар. просв. съ командующимъ войсками московскаго военнаго округа, послѣдній не нашелъ препятствій къ учрежденію въ Москвѣ родительскихъ организацій.

Такимъ образомъ, изолированное положеніе въ этомъ вопросѣ Москвы, которая была лишена родительскихъ комитетовъ въ теченіе 10 лѣтъ, — въ то время, когда они свободно функционировали повсемѣстно, — теперь окончилось.

Въ № 200 „Собранія узаконеній и распоряженій правительства“ напечатаны два новыхъ закона, чрезвычайно важныхъ для всѣхъ женскихъ гимназій вѣдомства министерства народнаго просвѣщенія; одинъ изъ этихъ законовъ отчасти касается также и мужскихъ полноправныхъ частныхъ учебныхъ заведеній.

Законъ 3 іюля 1916 года — „объ измѣненіи нѣкоторыхъ

узаконеній о женскихъ гимназіяхъ, прогимназіяхъ...”—фактически является крупнѣйшимъ актомъ, мѣняющимъ общую постановку нашихъ женскихъ гимназій. Въ самомъ дѣлѣ, вотъ нѣкоторыя важнѣйшія статьи этого закона: Ст. 6. „Всѣ или нѣкоторые предметы курса мужскихъ гимназій или реальныхъ училищъ могутъ быть вводимы въ курсъ женскихъ гимназій или дополняемы до предѣловъ курса мужскихъ гимназій или реальныхъ училищъ“.

Ст. 7. „Полное увеличеніе курса женскихъ гимназій до курса мужскихъ гимназій или реальныхъ училищъ можетъ быть введено не иначе, какъ обязательно для всѣхъ учащихся или для учащихся параллельныхъ классовъ. Увеличеніе же объема или введеніе въ курсъ женскихъ гимназій нѣкоторыхъ изъ предметовъ, означенныхъ въ предыдущей (6) статьѣ, производится или только для желающихъ, или обязательно для всѣхъ ученицъ данной гимназіи“.

Ст. 8. „Означенныя въ ст. 6 сего закона измѣненія курса производятся по ходатайству попечительныхъ совѣтовъ, съ разрѣшенія попечителя учебнаго округа“¹⁾.

Ст. 9. „Ученицы, прошедшія въ женскихъ гимназіяхъ курсъ мужскихъ гимназій или реальныхъ училищъ, получаютъ свидѣтельство, дающее всѣ права, пріобрѣтаемыя окончаніемъ мужской гимназіи или реального училища, по принадлежности, за исключеніемъ правъ по чинопроизводству при поступленіи на гражданскую службу“.

Ст. 1²⁾. „Сверхъ общихъ классовъ, при женскихъ гимназіяхъ могутъ быть учреждаемы дополнительные классы (курсы) съ продолжительностью учебныхъ занятій отъ одного года до трехъ лѣтъ: а) педагогическіе для желающихъ пріобрѣсти учительскія званія, б) общеобразовательные и спеціальныя (счетоводныя, сельскохозяйственныя, почтово-теле-

¹⁾ Цитируемъ статьи закона ради краткости съ нѣкоторыми пропусками текста, не имѣющими существеннаго значенія.

²⁾ Порядокъ статей закона нами здѣсь измѣненъ соотвѣтственно ихъ важности и значенію.

графные, по домоводству и др.) для желающих пополнить свои званія и пріобрѣсти умѣнія, отвѣчающія мѣстнымъ потребностямъ“.

Ст. 4. Для практическихъ занятій ученицъ дополнительныхъ классовъ (курсовъ) при женскихъ гимназіяхъ могутъ состоять начальныя училища и другія низшія учебныя заведенія“.

Ст. 12. „Женскія гимназіи могутъ быть открываемы въ составѣ трехъ старшихъ классовъ, при коихъ допускается учрежденіе и дополнительныхъ классовъ или курсовъ (ст. 1)“.

Ст. 13. „Начальницы женскихъ гимназій избираются только изъ лицъ: 1) получившихъ высшее образованіе и, сверхъ того, пріобрѣвшихъ званіе учительницы среднихъ учебныхъ заведеній, и 2) пріобрѣвшихъ право на преподаваніе въ женскихъ гимназіяхъ, при условіи прослуженія тѣми и другими не менѣе пяти лѣтъ по учебно-воспитательной части“.

Примѣчаніе. „Въ теченіе первыхъ десяти лѣтъ со времени введенія въ дѣйствіе сего закона, въ исключительныхъ случаяхъ, съ разрѣшенія министра нар. просв., по особому ходатайству учредителей гимназій, допускается избраніе начальницы и изъ лицъ, получившихъ среднее образованіе, при условіи предварительнаго прослуженія не менѣе пяти лѣтъ въ женскихъ гимназіяхъ по учебно-воспитательной части“.

Ст. 14. „Начальницы женскихъ гимназій, обладающія установленными въ предыдущей статьѣ (13) образованіемъ или учительскимъ званіемъ, состоятъ предсѣдательницами педагогическаго совѣта даннаго учебнаго заведенія. На указанныхъ лицъ женскаго пола возлагаются всѣ права, присвоенныя по дѣйствующимъ узаконеніямъ предсѣдателю педагогическаго совѣта женской гимназій“...

Изложенными статьями новаго закона о женскихъ гимназіяхъ устанавливается, какъ мы замѣтили выше, крупнѣйшая ихъ реформа. Согласно ст. ст. 6, 7, 8 и 9, женскія гимназіи, по ходатайству ихъ попечительныхъ совѣтовъ, могутъ быть преобразовываемы въ учебныя заведенія съ такимъ же курсомъ и тѣми же правами (по отношенію къ продолженію

образованія), какъ мужскія гимназій или реальныя училища, т.-е. разрѣшается давно назрѣвшій вопросъ объ уравниваніи не только программъ, но и образовательныхъ правъ женскихъ гимназій съ мужскими.

Но притомъ положеніе женскихъ гимназій по новому закону оказывается даже болѣе выгоднымъ, чѣмъ мужскихъ учебныхъ заведеній, такъ какъ постановленія закона факультативны: женскія гимназій могутъ или полностью уравнивать свои курсы съ курсами либо мужскихъ гимназій, либо реальныхъ училищъ, или, сохраняя прежніе курсы, лишь дополнить ихъ до соотвѣтственныхъ предѣловъ, или же, наконецъ, оставить въ неприкосновенности свою прежнюю постановку съ ея прежними правами, при чемъ постановка эта, согласно закону 1 іюля 1914 года о правахъ попечительныхъ совѣтовъ, можетъ быть значительно видоизмѣняема какъ въ числѣ и характерѣ преподаваемыхъ предметовъ, такъ и въ ихъ программахъ.

Кромѣ того, согласно ст. 7 новаго закона, гимназій съ большимъ числомъ ученицъ могутъ основную группу классовъ оставить на старомъ положеніи, а параллельную группу преобразовать по типу мужскихъ гимназій или реальныхъ училищъ.

Такое разнообразіе возможностей устройства женскихъ гимназій, предоставляемыхъ попечительнымъ ихъ совѣтамъ, т.-е. органамъ, ближе всего знающимъ мѣстныя потребности, вполне отвѣчаетъ послѣднему слову организаціонной техники школьнаго дѣла.

Одновременно съ этимъ становится опредѣленной роль VIII класса женскихъ гимназій, который до сихъ поръ представлялъ собой сплошной анахронизмъ и недоразумѣніе. По старому закону 1874 года VIII классъ являлся специально педагогическимъ классомъ, служившимъ для подготовки такъ называемыхъ „домашнихъ учительницъ и наставницъ“. Но, съ одной стороны, программа этого класса, установленная 40 съ лишнимъ лѣтъ тому назадъ, естественно отстала отъ требованій педагогической подготовки въ наше

время. А съ другой стороны, силою вещей VIII классъ долженъ былъ, при слабомъ образовательномъ уровнѣ основныхъ семи классовъ женскихъ гимназій, пополнять научное образование тѣхъ ученицъ, которыя стремились въ высшія учебныя заведенія и отъ которыхъ послѣднія требовали, въ качествѣ одного изъ условій приѣма, окончанія VIII класса.

Для такихъ ученицъ педагогическіе предметы VIII класса (методика русскаго языка, методика ариѳметики, практика преподаванія и воспитанія) были только невужной и скучной обузой. Для ученицъ же, готовившихся къ педагогической дѣятельности, постановка этихъ предметовъ была слишкомъ поверхностной и недостаточной. И тѣмъ не менѣе тѣ и другія вынуждены были проходить VIII классъ, хотя и считавшійся дополнительнымъ.

По новому закону VIII классъ въ сущности упраздняется. Общее образование того или другого изъ указанныхъ выше типовъ заканчивается въ семи основныхъ классахъ гимназій. Для дополнительнаго же, спеціальнаго образованія учреждаются при гимназіяхъ дополнительные классы или курсы съ продолжительностью отъ одного года до трехъ лѣтъ, причемъ, кромѣ педагогической, въ этихъ классахъ возможенъ цѣлый рядъ другихъ спеціальностей, перечень которыхъ въ законѣ только намѣченъ, но не опредѣленъ окончательно.

Реформу эту, помимо ея важности въ смыслѣ урегулированія ненормальнаго положенія VIII класса, нельзя не признать вполне цѣлесообразной и съ другой точки зрѣнія: она даетъ возможность организовать разныхъ видовъ профессиональное образование для тѣхъ ученицъ гимназій, которымъ почему-либо не удастся поступить въ высшія учебныя заведенія; въ частности, она позволяетъ организовать при нѣкоторыхъ женскихъ гимназіяхъ серьезные педагогическіе курсы для подготовки учительницъ (по ст. 1 закона можетъ быть организована подготовка учительницъ: для начальныхъ и высшихъ начальныхъ школъ, домашнихъ учительницъ, учительницъ рукодѣлія, учительницъ новыхъ языковъ); въ этомъ случаѣ рациональное примѣненіе можетъ имѣть ст. 4 закона,

разрѣшающая открывать при женскихъ гимназіяхъ начальныя училища и другія низшія учебныя заведенія.

Ст. 12 закона, устанавливающая право открытія женскихъ гимназій въ составѣ только трехъ старшихъ классовъ, имѣетъ особо важное значеніе для земствъ и городовъ, содержащихъ высшія женскія начальныя училища, такъ какъ ученицы послѣднихъ, по выдержаніи нѣкоторыхъ дополнительныхъ экзаменовъ, могутъ поступать прямо въ IV классъ женской гимназіи, и слѣдовательно, земствамъ и городамъ, которые за послѣднее время все больше и больше становятся учредителями среднихъ учебныхъ заведеній, выгодно открывать женскія гимназіи въ составѣ только трехъ старшихъ классовъ. Гимназіи эти окажутся также полезными въ маленькихъ городахъ и мѣстечкахъ, гдѣ существуютъ частныя женскія четырехклассныя прогимназіи.

Какъ видно изъ изложеннаго, законъ 3 іюля 1916 года нормируетъ положеніе женскихъ гимназій примѣнительно къ проектируемой реформѣ мужскихъ гимназій, въ которыхъ также намѣчается упраздненіе VIII класса.

Очень важное значеніе для устройства женскихъ гимназій имѣютъ ст. ст. 13 и 14 закона 3 іюля, которыми устанавливается для начальницъ гимназій высшій образовательный или же спеціально-педагогическій цензъ, въ связи съ пятилѣтнимъ педагогическимъ стажемъ, и послѣдняя изъ которыхъ возлагаетъ на начальницу гимназіи обязанности предсѣдателя педагогическаго совѣта.

Существующее положеніе двоевластія въ женскихъ гимназіяхъ давно уже признано вреднымъ и ненормальнымъ. Роль предсѣдателя педагогическаго совѣта,—лица для женской гимназіи совершенно посторонняго, занятаго въ другихъ учебныхъ заведеніяхъ, не имѣющаго ни времени, ни охоты входить въ дѣла женской гимназіи съ надлежащей серьезностью, нерѣдко враждующаго съ начальницей,—до сихъ поръ являлась источникомъ многочисленныхъ жалобъ, нареканій и неудовольствій, въ большинствѣ случаевъ справедливыхъ.

Законъ 3 іюля кладетъ конецъ этому положенію. Началь-

ница гимназій, на которой фактически лежит все управленіе гимназіей, является естественнымъ руководителемъ и воспитательной, и учебной части дѣла. Но, разумѣется, она должна имѣть соотвѣтствующее образованіе и достаточную педагогическую опытность, что и регулируется закономъ 3 іюля. А такъ какъ большинство начальницъ въ настоящее время не удовлетворяютъ первому изъ этихъ требованій, то законъ до введенія ихъ въ полную силу дѣлаетъ десятилѣтнюю отсрочку, въ теченіе которой, по особому ходатайству попечительныхъ совѣтовъ и съ разрѣшенія министра народ. просв., допускается избраніе начальницъ изъ лицъ съ среднимъ образованіемъ и допускается, съ утвержденія попечителя учебнаго округа, порученіе этимъ начальницамъ должности предсѣдательницъ педагогическихъ совѣтовъ.

При всѣхъ достоинствахъ закона 3 іюля 1916 года онъ врядъ ли былъ бы способенъ значительно измѣнить и повысить фактическое положеніе и постановку женскихъ гимназій, огромное большинство которыхъ содержится на частныя средства. Для уравниенія курсовъ женскихъ гимназій съ курсами мужскихъ, для повышенія ихъ образовательнаго уровня, кромѣ формальныхъ условій, нужны дополнительные матеріальныя затраты, и прежде всего затраты на привлеченіе лучшаго контингента учителей, для котораго требуется и большее вознагражденіе. До сихъ поръ оплата учительскаго труда въ женскихъ гимназіяхъ стояла гораздо ниже того, тоже низкаго, уровня, который существуетъ въ мужскихъ учебныхъ заведеніяхъ. Происходило это отчасти благодаря эксплоатаціи учительскаго труда содержательницами частныхъ гимназій, стремившихся къ наживѣ, а главнымъ образомъ — благодаря незначительности бюджетовъ женскихъ гимназій, пополнявшихся почти исключительно изъ взносовъ за право ученія. Поэтому преподаватели съ высшимъ образованіемъ обычно приглашались только въ старшіе классы женскихъ гимназій за нѣсколько повышенную плату (но и то гораздо низшую, чѣмъ въ мужскихъ учебныхъ заведеніяхъ), а въ среднихъ и младшихъ классахъ преподавательскій пер-

соналъ формировался большею частью изъ домашнихъ учительницъ, служившихъ за грошовое вознагражденіе. Но переформированіе женскихъ гимназій по закону 3 іюля связано съ обязательствомъ имѣть полноправныхъ преподавателей во всѣхъ классахъ, а это, въ свою очередь, какъ мы уже сказали, связано съ дополнительными и не малыми затратами, непосильными для бюджетовъ большинства женскихъ гимназій. И потому законъ 3 іюля для этого большинства гимназій оказался бы неосуществимымъ, если бы одновременно съ нимъ (тоже 3 іюля 1916 г.) не былъ изданъ другой чрезвычайно важный законъ „О пятилѣтнихъ прибавкахъ и пенсіяхъ служащихъ въ женскихъ гимназіяхъ, прогимназіяхъ и другихъ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ вѣдомства министерства народного просвѣщенія“ (№ 200 „Собранія узаконеній и распоряженій правительства“).

Согласно этому закону лица, служащія въ означенныхъ учебныхъ заведеніяхъ, независимо отъ того, на чьи средства они содержатся, пользуются правомъ на полученіе изъ казны четырехъ пятилѣтнихъ прибавокъ къ содержанію въ томъ же размѣрѣ, въ какомъ прибавки эти установлены для служащихъ въ казенныхъ мужскихъ учебныхъ заведеніяхъ закономъ о штатахъ 10 мая 1912 года.

Въ отличіе отъ этихъ послѣднихъ штатовъ законъ 3 іюля устанавливаетъ пятилѣтнія прибавки всѣмъ служащимъ въ женскихъ гимназіяхъ лицамъ, все равно состоятъ ли они на государственной службѣ или служатъ изъ платы по найму, при соблюденіи лишь слѣдующихъ ограничительныхъ условій: 1) прибавки получаютъ—одна начальница, одинъ законоучитель, одинъ учитель (учительница) рисованія, одна учительница рукодѣлія, одинъ учитель (учительница) гимнастики (танцевъ), одинъ учитель (учительница) пѣнія и не свыше одиннадцати учителей (учительницъ) наукъ и языковъ (въ четырехклассныхъ прогимназіяхъ — не свыше четырехъ); 2) полныя прибавки получаютъ преподающія лица, которые даютъ не менѣе двѣнадцати годовыхъ уроковъ; 3) правомъ на прибавки пользуются вообще лишь тѣ преподающія лица,

которыя даютъ не менѣе шести годовыхъ уроковъ, при чемъ расчетъ прибавокъ за годовые уроки въ предѣлахъ отъ 6 до 12 производится въ $\frac{1}{12}$ долѣ полной прибавки за каждый годовой урокъ.

Прибавки устанавливаются въ 400 руб., 200 руб., 180 руб. и 90 руб. за каждое выслуженное пятилѣтіе (всѣхъ пятилѣтій для прибавокъ 4), въ зависимости отъ должности и образовательнаго ценза служащихъ лицъ. Наименьшая прибавка 90 руб. назначается класснымъ надзирательницамъ (такъ называемымъ класснымъ дамамъ). Въ выслугу прибавокъ засчитывается вся предшествующая служба при тѣхъ же ограничительныхъ условіяхъ, какія указаны выше.

Тѣмъ же закономъ устанавливаются для тѣхъ же категорій служащихъ въ женскихъ гимназіяхъ лицъ повышенныя пенсіи, а именно: 1800 руб., 1100 руб., 960 руб., 500 руб. и т. д., въ зависимости отъ должности и образовательнаго ценза.

Законъ этотъ, наравнѣ съ предыдущимъ, сразу мѣняетъ не только учебное, но и матеріальное положеніе женскихъ гимназій. Достаточно сказать, что учителя тѣхъ женскихъ гимназій, въ которыхъ поурочное вознагражденіе до сей поры было выше казеннаго (такихъ гимназій немного, но все же онѣ есть, и повышенное вознагражденіе въ нихъ, конечно, установлено лишь для преподавателей старшихъ классовъ), будутъ, вмѣстѣ съ казенными прибавками, получать больше жалованья, чѣмъ учителя казенныхъ мужскихъ учебныхъ заведеній. Но и тамъ, гдѣ этого не случится, преподавательское вознагражденіе возрастетъ очень значительно.

Кромѣ того, въ казенныхъ мужскихъ гимназіяхъ пятилѣтними прибавками пользуются только штатные служащіе, тогда какъ для женскихъ гимназій закономъ 3 іюля этого ограниченія не установлено. Наконецъ, пенсіи тѣмъ и другимъ назначены одинаковыя.

Въ силу всѣхъ этихъ условій служба въ женскихъ гимназіяхъ, даже частныхъ, отнынѣ обставляется въ матеріальномъ отношеніи почти такъ же, а для нѣкоторыхъ категорій лицъ даже лучше, чѣмъ въ казенныхъ мужскихъ шко-

лахъ. А потому женскія гимназіи теперь могутъ быть вполне обеспечены полноправнымъ педагогическимъ персоналомъ и, слѣдовательно, могутъ вводить у себя какую угодно расширенную и повышенную программу.

Къ сказанному слѣдуетъ добавить, что подъ „нѣкоторыми другими средними учебными заведеніями“, на которыя распространяется дѣйствіе закона 3 іюля о пятилѣтнихъ прибавкахъ и пенсіяхъ, можно, повидимому, разумѣть и частныя полноправныя мужскія гимназіи и реальныя училища. По отношенію къ служащимъ въ нихъ лицамъ такое распространеніе закона, разъ онъ касается и частныхъ женскихъ гимназій, не только логично, но и вполне справедливо. По отношенію къ самимъ частнымъ мужскимъ учебнымъ заведеніямъ дѣйствіе закона 3 іюля будетъ имѣть тѣ же послѣдствія, въ смыслѣ улучшенія ихъ постановки и повышения образовательнаго уровня, какъ и по отношенію къ женскимъ гимназіямъ.

Въ заключеніе еще разъ отмѣтимъ, что оба изложенные закона будутъ имѣть чрезвычайно важное значеніе для нашего женскаго и для частнаго средняго образованія.

Въ связи съ измѣненіемъ по закону 3 іюля постановки женскихъ гимназій и въ частности ихъ VIII класса, министерство нар. просв., передъ началомъ текущаго уч. года, разослало по женскимъ гимназіямъ циркуляръ по вопросу о правильномъ устройствѣ дополнительнаго педагогическаго класса для подготовки учительницъ начальныхъ школъ, о чемъ, по словамъ циркуляра, ходатайствуютъ многіе содержатели женскихъ гимназій, въ особенности же земства.

Министерство проектируетъ ввести въ курсъ этого класса слѣдующій составъ предметовъ: 1) Законъ Божій (2 урока), 2) педагогику съ дидактикой (5 уроковъ), 3), гигиену—преимущественно дѣтскаго возраста и школьную (2 ур.), 4) методику русскаго языка (4 ур.), 5) методику ариѳметики (3 ур.), 6) методику объяснительнаго чтенія ест.-истор. содержанія (1 ур.) и объяснительнаго чтенія по исторіи и географіи

(1 ур.), 7) рисованіе и чистописаніе (2 ур.), 8) практику веденія пѣнія (1 ур.).

Вмѣстѣ съ тѣмъ министерство предлагаетъ содержателямъ гимназій открывать при послѣднихъ начальныя подготовительныя школы, съ субсидіей отъ казны, для практическихъ занятій въ нихъ ученицъ VIII класса или же, гдѣ это будетъ невозможно, пользоваться для той же цѣли близъ лежащими начальными училищами, въ чемъ со стороны администраціи послѣднихъ должно быть оказываемо руководителямъ VIII класса гимназій полное содѣйствіе.

Министерство въ указанномъ выше циркулярѣ обращается къ преподавателямъ VIII класса съ предложеніемъ разработать программы перечисленныхъ предметовъ проектируемаго курса VIII класса и къ содержателямъ женскихъ гимназій съ просьбой увѣдомить, кто изъ нихъ пожелаетъ оборудовать при своей гимназій начальную школу и воспользоваться для этого казенной субсидіей.

Запросы земствъ на хорошо подготовленныхъ учительницъ начальныхъ школъ и желаніе министерства нар. просв. возможно шире и быстрѣе удовлетворить эти запросы путемъ немедленной реорганизаціи VIII класса женскихъ гимназій вполнѣ естественны и законны. Наша низшая школа страдаетъ недостаткомъ учителей, и въ дальнѣйшемъ, при неизбѣжномъ быстромъ развитіи начального образованія, недостатокъ этотъ будетъ чувствоваться еще острѣе. Къ сожалѣнію, врядъ ли во многихъ гимназіяхъ, особенно же столичныхъ или функціонирующихъ въ крупныхъ городскихъ центрахъ, насчитывается достаточное число ученицъ, стремящихся къ педагогической дѣятельности на поприщѣ начального образованія. Переполненіе высшихъ женскихъ курсовъ свидѣтельствуетъ, напротивъ, о преобладающемъ стремленіи лицъ, оканчивающихъ женскія гимназіи, къ продолженію своего образованія въ высшей школѣ, и стремленіе это не менѣе законно и важно съ государственной точки зрѣнія, чѣмъ тяга въ начальныя учительницы, поскольку она дѣйствительно существуетъ.

Разумѣется, не можетъ быть рѣчи о томъ, чтобы искусственно удерживать ученицъ женскихъ гимназій отъ высшаго образованія, какими бы похвальными и важными цѣлями это ни оправдывалось.

Однако, несомнѣнно, самое сформированіе VIII класса на новыхъ началахъ и съ новой программой послужитъ извѣстнымъ толчкомъ къ выбору педагогической дѣятельности, особенно для тѣхъ, хотя и немногочисленныхъ, гимназистокъ, которыя или не очень тверды въ своемъ желаніи поступить на высшіе курсы, или по какимъ-либо причинамъ заканчиваютъ образованіе гимназическимъ курсомъ.

Имѣя въ виду такихъ ученицъ, число которыхъ должно быть тѣмъ больше, чѣмъ дальше и захолустнѣе мѣстоположеніе гимназій, и исходя отъ первостепенной важности дѣла подготовки начальныхъ учительницъ, слѣдуетъ, разумѣется, пожелать, чтобы на предложеніе циркуляра министерства нар. просв. откликнулось возможно больше гимназій. Предварительно однако необходимо, чтобы законъ 3 іюля, регулирующий устройство основныхъ семи классовъ женскихъ гимназій, вошелъ въ силу на практикѣ, такъ какъ въ нашихъ русскихъ условіяхъ нерѣдко законъ остается закономъ, а жизнь и практика сообразуются съ другими нормами.

Надо надѣяться, что въ теченіе 1916/17 уч. года, который, по всей вѣроятности, пройдетъ еще по-старому, все это будетъ выяснено и урегулировано. Въ тотъ же срокъ, навѣрное, вырѣшится и вопросъ объ организаціи дополнительнаго педагогическаго класса.

Р. Г.

Казанскій педагогическій съѣздъ.

I.

Педагогическій съѣздъ въ Казани былъ созванъ по инициативѣ попечителя учебнаго округа Ломиковского и продолжался съ 3 по 11 іюня. Въ немъ принимало участіе

около 400 человекъ: председатели родительскихъ комитетовъ и попечительныхъ совѣтовъ, директора гимназій и реальныхъ училищъ, председатели педагогическихъ совѣтовъ женскихъ гимназій, профессора, школьные врачи, преподаватели и преподавательницы среднихъ учебныхъ заведеній округа по одному отъ каждаго по избранію педагогическихъ совѣтовъ.

Никогда еще стѣны стараго университетскаго зала не видали подъ сводами такого объединенія родительскихъ круговъ, профессуры и рядовыхъ работниковъ средней школы, призванныхъ къ творческой работѣ ея оздоровленія.

Г. попечитель учебнаго округа, привѣтствуя собравшихся членовъ въ день открытія сѣзда, обратился къ нимъ съ просьбой, „руководствуясь разрѣшеніемъ того или другого вопроса, избѣгать въ своей резолютивной части чисто-теоретическихъ соображеній“ и ближе подходить къ удовлетворенію дѣйствительныхъ потребностей жизни.

Работа происходила въ семи секціяхъ, гдѣ заслушивались доклады, велись пренія по нимъ и вырабатывались резолюціи, подвергавшіяся потомъ голосованію въ пленарныхъ засѣданіяхъ подъ председательствомъ попечителя округа.

Въ I секціи разсматривался вопросъ о взаимоотношеніяхъ школы, семьи и общества. Въ самомъ началѣ, при выборѣ председателя секціи, едва не произошелъ расколъ, т. к. представители родительскихъ комитетовъ были обижены тѣмъ, что имъ не было предоставлено право выбрать изъ своей среды председателя этой секціи.

Нѣкоторыя тренія между педагогической средой и родителями были и потомъ: изъ среды педагоговъ раздавались, правда, единичныя мнѣнія о полной неподготовленности родителей къ активному участию въ разрѣшеніи педагогическихъ вопросовъ, о нежелательности расширенія правъ родительскихъ комитетовъ, даже о замѣнѣ ихъ „вечеринками“ педагоговъ и родителей, которыя лучше, чѣмъ комитеты, могутъ способствовать сближенію семьи со школой. Однако огромное большинство педагоговъ отнеслось съ довѣріемъ къ родительскимъ комитетамъ, и какъ въ секціи, такъ и въ пленарномъ

засѣданіи дружно были приняты почти всѣ пожеланія, вышедшія изъ родительской среды: о тѣснѣйшемъ единеніи семьи со школой, какъ необходимомъ условіи „изученія индивидуальных особенностей учащихся и разработки способовъ педагогическаго на нихъ воздѣйствія“; о пониженіи кворума общихъ собраній для избранія родительскаго комитета до $\frac{1}{5}$ родителей и опекуновъ, живущихъ въ городѣ (вм. $\frac{1}{3}$); сохраненіи полномочій родительскаго комитета до сформированія новаго; правѣ каждаго изъ родителей присутствовать въ засѣданіяхъ родительскаго комитета. Только вопросъ о цензѣ для председателя комитета вызвалъ большое разногласіе, на этотъ разъ и среди самихъ родителей. Большая часть родителей отстаивала необходимость отміны всякаго образовательнаго ценза для председателя родительскаго комитета „въ интересахъ глухихъ мѣстечек“, гдѣ мало лицъ даже и со среднимъ образованіемъ; другая, меньшая часть, яркимъ выразителемъ мнѣнія которыхъ являлся самарскій представитель г. Семененко, указываетъ на важную роль председателя родительскаго комитета въ вопросахъ специально педагогическаго характера и считала необходимымъ для него тотъ или другой образовательный цензъ.

На пленарномъ засѣданіи значительное большинство членовъ сѣзда голосовало за сохраненіе ценза и признавало желательнымъ осуществленіе новаго проекта министерства нар. просв., требующаго отъ председателя родительскаго комитета образованія не ниже средняго вмѣсто высшаго, какъ это было до сихъ поръ. При обсужденіи вопроса объ отношеніи школы къ обществу сѣздъ отнесся съ большимъ довѣріемъ къ новымъ попечительнымъ совѣтамъ, въ которыхъ, по закону 1 іюля 1914 г., получили большое значеніе представители городскихъ и земскихъ самоуправленій.

Такіе попечительные совѣты, гдѣ въ равной пропорціи (4—4) представлены какъ педагоги, такъ и общественные элементы, возможны во всѣхъ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, получающихъ субсидіи отъ города или земства, но они только еще начали входить въ жизнь, и изъ 79 жен-

скихъ гимназій казанскаго округа сформированы только въ 20, а въ мужскихъ учебныхъ заведеніяхъ ихъ еще почти нигдѣ нѣтъ. Съѣздъ выразилъ пожеланіе, чтобы законъ предоставилъ право организаціи попечительныхъ совѣтовъ при всѣхъ учебныхъ заведеніяхъ, не только общественныхъ, но и казенныхъ, и имъ было предоставлено право избранія директора, начальницы и всѣхъ лицъ учебно-воспитательнаго персонала.

II.

Учебная жизнь школы разсматривалась во II и III секціяхъ, гдѣ цѣлый рядъ засѣданій былъ посвященъ вопросамъ о реорганизаціи учебнаго дѣла.

Прежде всего, *чему* учить въ средней школѣ? Какова должна быть программа ея въ зависимости отъ основныхъ цѣлей обученія и каковы должны быть типы средней школы? Изъ ряда докладовъ, посвященныхъ обсужденію этихъ вопросовъ, остановимся на 2 типичныхъ.

Прекрасную критику существующихъ программъ далъ директоръ второй симбирской гимназій г. Ивановъ, подчеркнувшій отсутствіе въ нихъ общихъ принциповъ, объединяющихъ предметы преподаванія, ихъ обширность, несоотвѣтствіе умственнымъ силамъ учащихся и совершенную невыполнимость. Г. Ивановъ выставлялъ требованіе ясно установить тотъ идеалъ, къ достиженію котораго должны дружно стремиться всѣ учебные предметы, и „точно опредѣлить роль cadaго въ этомъ кооперативномъ стремленіи“. Объ основныхъ принципахъ, которые должны регулировать программу средней школы, сдѣлалъ докладъ преподаватель Д. Годневъ.

Въ нашей средней школѣ, говорилъ докладчикъ, есть предметы *общеобразовательные*, необходимые для выработки широкаго и критическаго міровоззрѣнія, предметы *воспитательные* въ тѣсномъ смыслѣ слова, ближайшимъ образомъ развивающіе и облагораживающіе эмоціональную и волевою сторону человѣка, и предметы *спеціальные*, нужные для послѣдующаго спеціальнаго образованія.

Предметы общеобразовательные и воспитательные должны составить единую общеобразовательную основу средней школы, которая будетъ дробиться на отдѣленія математическое, естественное, классическое и ново-гуманитарное лишь въ одномъ или двухъ послѣднихъ классахъ, гдѣ учащійся уже можетъ рѣшить, какую спеціальность онъ изберетъ себѣ въ высшей школѣ.

Классицизмъ и реализмъ, которые обыкновенно считаются самостоятельными системами общаго образованія, докладчикъ считаетъ односторонними системами и думаетъ, что средняя школа должна соединять въ себѣ лучшія стороны обѣихъ системъ, и программа ея должна слагаться какъ изъ наукъ о „духѣ“, о чемъ прежде всего заботится по своей идеѣ классическая школа, такъ и изъ наукъ о внѣшней природѣ, основныхъ предметовъ реальной школы. О необходимости такого сліянія двухъ типовъ школъ говорить какъ современная постановка философіи, которая стремится къ построенію системы міра „не мимо наукъ, а черезъ науки“, такъ и вся исторія русской средней школы, въ которой классическія гимназіи и реальныя училища по своей программѣ постепенно сближались.

Требованіе единства образовательной основы отнюдь не противорѣчитъ разнообразію индивидуальных интересовъ и запросовъ жизни, ибо не исключаетъ дѣленія школы на типы въ зависимости отъ характера спеціальныхъ предметовъ, но такая дифференціація желательна лишь въ одномъ или двухъ старшихъ классахъ, а никакъ не съ 4-го, какъ это предполагается въ новыхъ проектахъ программы.

Свои общечеловѣческія задачи *русская* средняя школа должна осуществлять на *народной основѣ* и быть не классической или реальной гимназіей, а средней народной русской школой. Она должна органическую любовь къ родинѣ, которая есть въ каждомъ изъ насъ, сочетать съ уваженіемъ къ духовнымъ цѣностямъ, созданнымъ русскимъ народомъ, показавъ все богатство русскаго языка, русской литературы, живописи, архитектуры, скульптуры, близко познакомивъ

учащихся съ русской исторіей, географіей и этнографіей Россіи. Въ народной средней школѣ должна быть широкая постановка предметовъ *воспитательныхъ* въ тѣсномъ смыслѣ слова: ручного труда, домоводства, гимнастики, музыки, пѣнія, танцевъ, и постановкой этихъ предметовъ женская школа будетъ отличаться отъ мужской, въ остальномъ имѣя съ ней общую программу.

Спеціальными предметами или отдѣлами предметовъ докладчикъ считаетъ въ математикѣ—учетъ векселей, правило товариществъ, логарисмы, курсъ высшей математики въ VII кл. реальныхъ училищъ, въ естествознаніи кристаллографію, систематику растений и нѣкотор. др. уч. отдѣлы, въ исторіи—вышнюю исторію зап. евр. государствъ, латинскій и греческій языки.

Въ 8 классѣ женскихъ среднихъ школъ на ряду со спеціальностями мужской должно остаться и педагогическое отдѣленіе для тѣхъ дѣвушекъ, которыя собираются посвятить себя педагогической профессіи.

Въ резолюціяхъ по даннымъ вопросамъ сѣздъ высказался за единство общеобразовательной основы въ средней школѣ, раздѣленіе ея на типы лишь въ одномъ или двухъ послѣднихъ классахъ, усиленіе народныхъ и воспитательныхъ элементовъ, сравненіе курса женскихъ гимназій съ мужскими, кромѣ предметовъ воспитательнаго характера, иначе поставленныхъ въ женской школѣ, чѣмъ въ мужской.

По вопросу о томъ, *какъ учить*, въ резолюціяхъ подчеркивалась важность въ цѣляхъ развитія самостоятельности учащихся примѣненія „трудового метода, переходящаго на старшихъ ступеняхъ обученія въ методъ лабораторный“, желательность примѣненія вспомогательныхъ учебныхъ работъ (историческаго и географическаго рисованія и лѣпки, составленія схемъ и діаграммъ, изготовленія физическихъ приборовъ, препаратовъ, моделированія въ геометріи и проч.), желательность и важность широкой постановки внѣкласснаго чтенія, рефератовъ, организаціи ученическихъ кружковъ, журналовъ и т. п.

Вопросъ объ оцѣнкѣ знаній учениковъ, въ частности вопросъ о баллахъ и дипломахъ, вызвалъ горячую полемику.

Среди членовъ съѣзда находились и сторонники системы занятій безъ всякой оцѣнки, что, по ихъ мнѣнію, приучитъ учащихся заниматься лишь ради знанія; отказъ отъ какой бы то ни было оцѣнки имъ представлялся логическимъ завершеніемъ отрицанія балловъ, табелей, аттестатовъ и дипломовъ. Большинство секцій не согласилось съ мнѣніемъ и признало желательнымъ введеніе системы словесныхъ характеристикъ. При всей трудности пользованія ими въ современной школѣ, гдѣ на одного преподавателя нерѣдко 300—400 учениковъ, защитники такой системы все же признавали возможнымъ періодически сообщать родителямъ, въ чемъ именно не успѣваютъ слабые ученики, и хотя бы разъ въ полугодіе характеризовать всѣхъ учениковъ класса, указывая, какъ они занимаются, соответствуютъ ли ихъ занятія уровню класса и ихъ собственнымъ способностямъ. Въ относящихся сюда резолюціяхъ говорится о томъ, что въ современной школѣ „постепенно баллъ за отвѣтъ изъ средства превратился въ цѣль и сдѣлался кульминаціоннымъ пунктомъ, на которомъ сосредоточились всѣ силы и все вниманіе какъ педагогической корпораціи, такъ и учащихся и ихъ родителей“; въ виду этого высказывается пожеланіе „поурочную оцѣнку познаній учащихся отмѣнить и замѣнить ее періодическими обсужденіями успѣшности въ классныхъ комиссіяхъ; въ случаѣ неуспѣшности учащихся своевременно увѣдомлять ихъ родителей, а въ концѣ каждаго полугодія увѣдомлять родителей всѣхъ учащихся о результатахъ занятій ихъ дѣтей“ ¹⁾.

Обсужденіе вопроса о дипломахъ отличалось гораздо большей страстностью. Одни изъ ихъ защитниковъ (проф. Хвостовъ) указывали на то, что отмѣна ихъ поведетъ къ образованію государственныхъ комиссій по образцу Франціи, что тяжело отразится и на ученикахъ и на преподавателяхъ,

¹⁾ Резолюція III секціи, пункты VI и VII, а и б.

такъ какъ заставить однихъ готовить, а другихъ готовиться ко всякимъ экзаменаціоннымъ случайностямъ; другіе изъ членовъ (директоръ саратовской гимназіи Катаровъ) защищали дипломы съ точки зрѣнія интересовъ семьи, которая связываетъ со школой ожиданіе извѣстнаго облегченія жизненныхъ условій для своихъ дѣтей и въ случаѣ отмѣны дипломовъ будетъ обманута въ этихъ своихъ ожиданіяхъ.

Въ то время какъ представители педагогическаго міра защищали дипломы, представители общества высказывались противъ нихъ.

„Необходимо отмѣнить выдачу аттестатовъ, свидѣтельствъ и дипломовъ и связанныхъ съ ними привилегій оканчивающимъ курсъ въ учебныхъ заведеніяхъ всѣхъ вѣдомствъ, чтобы уничтожить взглядъ на школу, какъ на неизбѣжный путь къ достиженію извѣстнаго служебнаго положенія и воспитать на нее взглядъ, какъ на источникъ истиннаго знанія“, заявляли родители въ 5 пунктѣ своей резолюціи ¹⁾.

Еще болѣе горячо нападали на дипломы представители попечительныхъ совѣтовъ, выразителемъ мнѣнія которыхъ являлся г. Баратынскій, предсѣдатель попечительныхъ совѣтовъ двухъ казанскихъ женскихъ гимназій. „Школа для большинства общества,—говорилъ онъ,—до сихъ поръ не была храмомъ науки, а лишь фабрикой, отъ которой искали аттестатовъ, какъ жизненныхъ паспортовъ; такая школа, изготовляющая дипломированныхъ молодыхъ людей, отстала отъ требованій жизни; жизни не нужны бумажки, наполненные отмѣтками,—ей нужны живые, неподложные люди. Погоня за аттестатами, этими фальшивыми паспортами, повела къ погонѣ за сверхъ-аттестатами, въ видѣ рекомендательныхъ карточекъ вліятельныхъ людей, которыя имѣютъ большее значеніе, чѣмъ казенные дипломы“.

Вопросъ о дипломахъ носилъ острый характеръ и въ пленарномъ засѣданіи, и защитники ихъ, указывавшіе на всю нецѣлесообразность созданія бюрократическихъ экзаменаціон-

¹⁾ Резолюція I секціи, 5.

ныхъ комиссій, на невозможность безъ аттестатовъ разобраться при назначеніи на мѣста и т. п., такъ и не поняли своихъ противниковъ, которые, очевидно, имѣли въ виду болѣе далекія перспективы, а не вопросы завтрашняго дня.

При голосованіи „бездипломная“ школа прошла лишь небольшимъ числомъ голосовъ: 151 человекъ голосовали противъ дипломовъ и 136—въ защиту ихъ.

Вопросы о *семестровой системѣ* и *экзаменахъ* вызвали живой обмѣнъ мыслей, но не отличались особой остротой, и относящіяся сюда резолюціи были приняты почти единогласно. Въ нихъ признаются желательными введеніе *семестровой системы* „для сокращенія времени пребыванія учащихся въ школѣ и для болѣе однородной группировки ихъ по уровню познаній и умственному развитію“ и замѣна экзаменовъ репетиціями.

„Репетиціи,—говорится въ резолюціяхъ III секціи,—должны быть признаны вполне рациональнымъ средствомъ для углубленія, закрѣпленія и провѣрки познаній учащихся, а также для сужденія преподавателя о степени пригодности примѣняемыхъ имъ методовъ преподаванія.

Онѣ должны производиться въ теченіе всего учебнаго года, по окончаніи отдѣла въ каждой учебной дисциплинѣ.

Репетиціи производятся въ обычной классной обстановкѣ, безъ какихъ-либо измѣненій въ годичномъ расписаніи уроковъ, и отнюдь не должны носить характера экзаменовъ. Недостаточность познаній учащагося, проявленная въ какомъ-либо предметѣ, должна быть восполнена на слѣдующихъ репетиціяхъ“¹⁾.

Въ нѣсколькихъ секціяхъ (I, II, VII) выражалось пожеланіе объ улучшеніи правового и матеріальнаго положенія учащихся, а также объ увеличеніи спеціально педагогической подготовки какъ для преподавателей, такъ и для лицъ, стоящихъ во главѣ среднихъ учебныхъ заведеній.

„Необходимо освободить школьныхъ дѣятелей отъ того

¹⁾ Резолюція III секціи, пунктъ 8, 2.

зависимаго положенія, въ какомъ они теперь находятся, предоставить педагогическимъ совѣтамъ широкое самоуправленіе въ учебно-воспитательныхъ дѣлахъ и точно опредѣлить путемъ законодательнымъ правовое положеніе школьныхъ дѣятелей; необходимо уменьшить число недѣльныхъ учебныхъ часовъ для учащихся какъ въ мужскихъ, такъ и въ женскихъ учебныхъ заведеніяхъ при достаточномъ матеріальномъ ихъ обезпеченіи въ цѣляхъ улучшенія качества педагогическаго труда и облегченія его тяжести",—говорится въ резолюціяхъ I секціи.

„Современная жизнь и состояніе школы, особенно провинціальной, на первый планъ выдвигаетъ вопросъ о специальной подготовкѣ учащихся“,—такъ начинается резолюція II секціи. „Спеціальная педагогическая подготовка въ полномъ объемѣ будетъ плодотворна при измѣненіи общаго строя школы—и въ частности: при улучшеніи правового положенія педагогическихъ совѣтовъ, правового и матеріальнаго положенія преподавателей; при расширеніи права инициативы со стороны преподавателей и педагогическихъ совѣтовъ въ проведеніи въ жизнь педагогическихъ началъ; при необходимости специальной педагогической подготовки для лицъ, стоящихъ во главѣ средне-учебныхъ заведеній“.

Касаясь практическаго осуществленія вопроса о подготовкѣ учащихся, секція считаетъ необходимымъ основаніе кафедры педагогическихъ дисциплинъ при университетахъ, учрежденіе педагогическихъ академій для научной разработки педагогическихъ вопросовъ, организацію общеобразовательныхъ специально-педагогическихъ экскурсій по Россіи и за границу, открытіе педагогическихъ обществъ во всѣхъ городахъ, гдѣ имѣется нѣсколько учебныхъ заведеній, организацію совместныхъ засѣданій педагогическихъ совѣтовъ и учрежденіе комиссій преподавателей, объединяющихъ дѣятельность учебныхъ заведеній города, предоставленіе лицамъ педагогическаго персонала права годовыхъ отпусковъ черезъ каждые 8 лѣтъ работы, какъ для возстановленія ихъ физическихъ силъ, такъ и для пополненія ихъ научныхъ и педагогическихъ зна-

ній. Одинъ изъ пунктовъ резолюцій II секціи, 15-ый, въ которомъ признавалось желательнымъ „учрежденіе должности педагоговъ-инструкторовъ, не облеченныхъ административною властью, для педагогическаго руководства преподавателей“, былъ принятъ секціей, состоявшей, главнымъ образомъ, изъ молодыхъ преподавателей, но вызвалъ страстные возраженія въ пленарномъ засѣданіи. Здѣсь говорилось, что созданіе штата руководителей-энциклопедистовъ по всеѣмъ предметамъ невозможно, что инструкторами являются директора и окружные инспекторы, а осуществленіе даннаго пожеланія лишь вызоветъ появленіе новыхъ ревизоровъ; при голосованіи огромнымъ большинствомъ членовъ съѣзда этотъ 15-ый пунктъ резолюціи былъ отвергнутъ.

Изъ разсмотрѣнія работъ II и III секцій мы видимъ, что почти все вопросы дидактики служили предметомъ обсужденія въ указанныхъ секціяхъ и привели къ тѣмъ или другимъ резолюціямъ.

III.

Въ четвертой секціи разсматривались вопросы о *воспитательныхъ* задачахъ школы. Докладами, весьма характерными для общаго направленія работъ секціи, являлись доклады преподавателя саратовской IV женской гимназіи г-на Колтановскаго и начальницы II самарской женской гимназіи г-жи Николевой.

Г. Колтановскій находитъ, что на ряду съ утилитаризмомъ вторымъ смертнымъ грѣхомъ русской школы является ея интеллектуализмъ: она заботится лишь объ умственномъ развитіи учащихся, стремится дать имъ наибольшее количество свѣдѣній, для чего используетъ самый низшій интеллектуальный центръ—память; она забываетъ, что ближайшая цѣль обученія состоитъ въ томъ, чтобы „надъ подсознательной сферой воздвигнуть сознательную надстройку“, для чего нужно дать лишь *мінімумъ* знаній, необходимыхъ для работы убѣжденій, по которымъ бы человекъ жилъ и дѣйствовалъ.

Ей чужды также заботы о созданіи нормальной обстановки, нормальной среды, дѣйствующей облагораживающимъ образомъ на личность учащагося,—она ограничивается системой внѣшнихъ правилъ, внѣшняго надзора, вплоть до признаннаго теперь несостоятельнымъ внѣшкольнаго надзора.

Увлеченіе интеллектуалистическимъ принципомъ, господствовавшее въ западно-европейской педагогикѣ со временъ Гербарта, современная педагогическая мысль признаетъ несостоятельнымъ и на смѣну ему выдвигаетъ точку зрѣнія волюнтаризма.

Школа прежде всего должна стремиться къ выработкѣ въ учащихся воли, настойчивости, энергіи, бодрости духа, любознательности, любви къ труду; она должна признать на ряду съ системой обученія самостоятельное значеніе за правильно поставленнымъ воспитаніемъ и, ставя своей задачей гармоническое развитіе всѣхъ душевныхъ силъ учащихся, позаботиться о созданіи „такихъ условій въ школѣ, при которыхъ учащіеся могли бы проявлять свои индивидуальныя дарованія и присущее ихъ природѣ стремленіе къ дѣятельности“.

По мнѣнію г-жи Николевой, не только педагогическая наука съ ея теоріями волюнтаризма, но и сама жизнь властно говорятъ о необходимости измѣненія современнаго интеллектуалистическаго строя школы, который не даетъ простора развитію всѣхъ душевныхъ силъ учащагося. Нападки общества и литературы на „людей въ футлярѣ“ слѣдуетъ считать устарѣвшими, потому что не только педагоги, но и само министерство признаютъ теперь необходимость борьбы съ „растерянностью русскихъ людей передъ жизнью“ и важность „воспитанія гражданъ“.

Болезнь указана опредѣленная, но лѣкарства, необходимы для оздоровленія организма, все еще вызываютъ сомнѣнія и споры. Организациія рефератовъ, литературныхъ бесѣдъ, кружковъ, изданіе ученическихъ журналовъ и другія мѣры, которыя нерѣдко считаются панацеей для излѣченія основной болѣзни нашей школы, на самомъ дѣлѣ являются лишь усло-

віемъ, необходимымъ для ея излѣченія, но вовсе не радикальнымъ средствомъ ея оздоровленія.

Все эти мѣры могутъ быть полезны лишь въ томъ случаѣ, если руководители школы сумѣютъ взять въ свои руки то главное орудіе воздѣйствія на молодыя души, которымъ въ настоящее время они не владѣютъ.

Школа, по самому существу своему, какъ всякій коллективъ, живетъ по опредѣленнымъ нормамъ, которыя регулируютъ взаимоотношенія ея членовъ. Въ современной школѣ находятся въ непримиримомъ антагонизмѣ двѣ морали: одна, которая вырабатывается самими дѣтьми, другая, предлагаемая руководителями школы: нужно помогать товарищу, когда онъ не знаетъ и подсказывать ему, хорошо списать у сосѣда, чтобы получить высокій баллъ, и т. п. и т. п.,—говорить ученическая мораль; нельзя списывать, потому что въ такомъ случаѣ ничему не научишься, подсказыванье недопустимо и т. п.,—внушаютъ руководители школы.

Школа должна разрушить эту двойную мораль: съ помощью самихъ учениковъ она должна вырабатывать нормы внутренняго поведенія учащихся, давать практику добытымъ выводамъ и, опираясь на лучшіе элементы, создавать организованный классъ.

Въ доказательство возможности этого г. докладчица дѣлится своими впечатлѣніями изъ жизни Стоюнинской гимназіи, гдѣ она работала, и рассказываетъ, какъ различные случаи школьной жизни рождали живые вопросы и вели къ выработкѣ нормъ внутренняго поведенія.

Въ резолюціяхъ IV секціи признавалось необходимымъ „исключить изъ общаго режима школы тѣ факторы, которые вели къ обезличенію молодежи и содѣйствовали развитію отрицательныхъ качествъ души; исключить виѣкласный надзоръ, какъ полицейскую мѣру, оставивъ тѣмъ не менѣе за педагогическими совѣтами право изыскивать на мѣстахъ совместно съ родительскими организаціями чуждые карательнаго характера способы воспитательнаго воздѣйствія на молодежь, которые охраняли бы ее отъ нравственнаго и физическаго

упадка; отмѣнить существующія правила о взысканіяхъ, какъ не отвѣчающія современнымъ педагогическимъ воззрѣніямъ и имѣющія формальный карательный характеръ“¹⁾.

Въ резолюціяхъ секціи указываются и положительныя мѣры, которыя должны вести школу къ осуществленію цѣлей, намѣчаемыхъ докладами: „Школа должна взять на себя,—говорится здѣсь,—планомѣрное руководство учащейся молодежью въ обыденной классной жизни, путемъ постепеннаго предоставленія ей участія въ выработкѣ нѣкоторыхъ классныхъ порядковъ и требованій дисциплины, что возможно при полномъ довѣріи и уваженіи къ личности учащагося и глубокомъ пониманіи его индивидуальности; кромѣ общей для всего учебнаго заведенія воспитательской комиссіи, необходимо учредить для каждого класса учебнаго заведенія по-классныя воспитательскія комиссіи въ составѣ класснаго наставника, одного изъ преподавателей класса, школьнаго врача-педагога и представителя родительскаго комитета“²⁾.

„Въ цѣляхъ развитія индивидуальных дарованій учащихся необходимо всячески содѣйствовать организаціи при каждомъ учебномъ заведеніи ученическихъ кружковъ (литературныхъ, историческихъ, любителей природы и др.) съ предоставленіемъ широкой самодѣтельности членамъ кружковъ, подъ отвѣственнымъ руководствомъ педагогическихъ совѣтовъ; признать желательнымъ открытіе всюду, гдѣ окажется возможнымъ, „Домовъ юношества“, въ которыхъ учащіеся могли бы проводить свободное внѣклассное время и гдѣ были бы сосредоточены всѣ учрежденія, служащія цѣлямъ внѣшкольнаго образованія и воспитанія всѣхъ учащихся среднихъ школъ даннаго города“³⁾.

IV.

Резолюціи пятой секціи, разсматривавшей вопросы физическаго воспитанія, были приняты единогласно. Въ нихъ

¹⁾ Резол. IV с., пункты 4 и 9.

²⁾ IV секц., пунктъ 5.

³⁾ IV секція, пункты 6 и 8.

выражались пожеланія широкой постановки физическихъ упражненій, игръ, прогулокъ, школьной и врачебной гимнастики, учрежденія гимнастическихъ спортивныхъ кружковъ, увеличенія уроковъ гимнастики (не менѣе 3 въ недѣлю для каждаго класса), учрежденія институтовъ физическаго образованія, организаціи сѣти школьныхъ амбулаторій и школьныхъ больницъ, преподаванія анатоміи и фізіологіи уже въ младшихъ классахъ и гігіены въ 2 старшихъ.

Мало возраженій встрѣтили и резолюціи *шестой* секціи по вопросу о выработкѣ учащейся молодежью практически полезныхъ навыковъ.

Резолюціи эти были настолько мало разработаны, что когда въ первый разъ онѣ были внесены секціей въ пленарное засѣданіе, председатель собранія передалъ ихъ обратно въ секцію для вторичнаго разсмотрѣнія. Представленные во 2-ой разъ общему собранію, исправленные и дополненные резолюціи въ сущности мало отличались отъ первоначальныхъ, но въ такомъ видѣ все же были приняты въ пленарномъ засѣданіи.

Въ нихъ признается необходимымъ введеніе въ мужскихъ и женскихъ учебныхъ заведеніяхъ ручного труда какъ самостоятельнаго предмета, преслѣдующаго цѣли не утилитарныя, а воспитательныя и образовательныя; предполагается, что въ младшихъ классахъ мужскихъ и женскихъ школъ основная группа работъ по ручному труду будетъ одинакова (лѣпка, вырѣзыванье, картонажныя и папочныя работы и др.), а въ старшихъ классахъ мужскихъ школъ будутъ введены работы по металлу и дереву, женскихъ—домоводство; признаются желательными работы въ школьномъ саду, огородѣ, питомникѣ, цвѣтникѣ, пасѣкѣ и т. п.; окончательное установленіе видовъ ручного труда предоставляется компетенціи педагогическихъ совѣтовъ.

V.

Въ *седьмой* секціи обсуждались вопросы, связанные съ административною и хозяйственною жизнью школы. Наиболь-

шую остроту, наибольшее количество полемических выпадовъ вызвали здѣсь вопросы о безконтрольности власти директоровъ, способъ избранія ихъ, а равно и преподавателей, взаимоотношеніяхъ предсѣдателя педагогическаго совѣта женской гимназіи и начальницы, роли новыхъ попечительныхъ совѣтовъ въ жизни средней школы и цензѣ предсѣдателя попечительнаго совѣта.

„Существующій въ настоящее время порядокъ управленія школой,—такъ начинаются резолюціи этой секціи,—нерѣдко ведетъ къ тяжелымъ, крайне нежелательнымъ и вредно отражающимся на всей школьной жизни отношеніямъ между дѣятелями школы“. „Административно-хозяйственная жизнь школы должна нормироваться точными законоположеніями; необходимо предоставить педагогическимъ совѣтамъ въ административномъ отношеніи широкое самоуправленіе; слѣдуетъ отмѣнить представленіе въ управленіе учебнаго округа директорами характеристикъ о лицахъ педагогическаго персонала“¹⁾.

По вопросу о способѣ замѣщенія вакантныхъ мѣстъ директора и преподавателей *боролись три точки зрѣнія*.

Родительскіе круги считали наиболѣе цѣлесообразнымъ предоставить это право *педагогическимъ совѣтамъ*, расширеннымъ въ своемъ составѣ представителями родительскихъ комитетовъ и попечительныхъ совѣтовъ (мнѣніе, развитое г. Семененко).

Представители профессуры (проф. Хвостовъ), защищая въ принципѣ выборное начало, говорили, что въ томъ видѣ, какъ оно въ настоящее время осуществляется въ университетахъ, нерѣдко оно приводитъ къ избранію людей лишь наиболѣе уживчивыхъ и эластичныхъ, а вовсе не наиболѣе талантливыхъ; какъ въ университетахъ было бы цѣлесообразнѣе предоставить право избранія на свободныя кафедры особой коллегіи, состоящей изъ извѣстныхъ представителей разныхъ университетовъ, такъ и для средней школы слѣ-

¹⁾ Резолюція VII секц., пункты 1, 5, 11.

дуетъ создать аналогичное учрежденіе; такимъ учрежденіемъ (мнѣніе прив.-доцента Красновскаго) могли бы быть *попечительскіе совѣты* (не попечительные), въ которыхъ есть представители округа, профессуры и общественныхъ организацій.

Представители попечительныхъ совѣтовъ (г. Баратынскій) говорили, что приглашеніе и увольненіе директора и преподавателей педагогическимъ совѣтомъ только поведетъ къ взаимнымъ ссорамъ и интригамъ между членами совѣтовъ, и указывали на новые *попечительные* совѣты, какъ организаціи, близкія къ жизни и правильно отражающія интересы какъ педагоговъ, такъ и общественныхъ самоуправленій.

Большинство членовъ съѣзда поддержало эту послѣднюю точку зрѣнія: „Директоръ и начальница,—говорится въ резолюціи,—избираются на срокъ не менѣе 5 лѣтъ попечительнымъ совѣтомъ изъ лицъ съ педагогической подготовкой и опытомъ и утверждаются въ должности министромъ народнаго просвѣщенія; попечительному совѣту предоставляется также право избранія и представленія къ утвержденію въ установленномъ порядкѣ всѣхъ лицъ учебно-воспитательнаго персонала“¹⁾.

Въ виду того, что въ законѣ нѣтъ точнаго разграниченія функцій начальницы женскихъ гимназій и предсѣдателя педагогическаго совѣта, что на практикѣ нерѣдко ведетъ къ двоевластію, съѣздъ призналъ желательнымъ уничтожить такое двоевластіе, „въвривъ управленіе учебно-воспитательной частью школы начальницѣ съ высшимъ образованіемъ; при отсутствіи послѣдняго предсѣдательство въ педагогическомъ совѣтѣ и наблюденіе за точнымъ исполненіемъ его постановленій предоставляется лицу съ высшимъ образованіемъ, педагогической подготовкой и опытомъ, избираемому попечительнымъ совѣтомъ“²⁾.

Усваивая такое большое значеніе въ жизни средней школы

¹⁾ Резолюція VII с., пункты 3 и 6.

²⁾ VII секц., 4 пунктъ.

попечительнымъ совѣтамъ, неудивительно, что съѣздъ удѣлилъ немало времени вопросу объ измѣненіяхъ и дополненіяхъ въ законоположеніи о нихъ. Здѣсь прежде всего представлялся спорнымъ вопросъ о цензѣ для предсѣдателя попечительнаго совѣта.

Въ настоящее время законъ требуетъ отъ него окончанія средняго учебнаго заведенія, но изъ родительской среды вышло предложеніе объ уничтоженіи всякаго ценза; въ противоположность этому большинство педагоговъ высказывалось за повышеніе образовательнаго ценза.

Послѣ продолжительныхъ преній въ пленарномъ засѣданіи было принято пожеланіе, чтобы „предсѣдателемъ попечительнаго совѣта избиралось лицо съ высшимъ образованіемъ и спеціальной педагогической подготовкой, а за отсутствіемъ такового—лицо съ среднимъ образованіемъ“.

Изъ другихъ резолюцій, относящихся къ организаціи попечительныхъ совѣтовъ, отмѣтимъ пожеланіе предоставить предсѣдателю и одному изъ членовъ попечительныхъ совѣтовъ право присутствовать въ засѣданіяхъ педагогическаго совѣта съ правомъ рѣшающаго голоса, ввести въ составъ попечительныхъ совѣтовъ предсѣдателя родительскаго комитета, а предсѣдателю попечительнаго совѣта дать право рѣшающаго голоса въ засѣданіяхъ родительскаго комитета.

Д. Годневъ.

Кіевскій педагогическій съѣздъ 12—19 апрѣля 1916 года.

Кіевскій съѣздъ не носилъ бюрократическаго характера. На немъ, кромѣ представителей учебныхъ заведеній (выбранныхъ по 1 отъ cadaго), присутствовали законоучители кіевскихъ гимназій, школьные врачи, члены попечительскаго совѣта, директора гимназій, реальныхъ и техническихъ училищъ, директора пансіоновъ-пріютовъ, предсѣдатели педагогическихъ совѣтовъ, начальницы и депутаты отъ совѣтовъ кіевскихъ женскихъ гимназій, предсѣдатели родительскихъ комитетовъ всѣхъ гимназій округа, члены попечительныхъ совѣтовъ.

Программа намѣчала слѣдующія секціи:

I. Проблема воспитанія въ школѣ. II. Семья и школа. III. Воспитательное воздѣйствіе педагогическаго персонала въ его цѣломъ. IV. Развитие воли и нравственнаго характера, какъ ближайшая задача воспитанія. V. Религіозно-нравственное вліяніе школы. VI. Воспитывающее вліяніе обученія и VII. Физическое воспитаніе въ его отношеніи къ нравственному. Желающіе могли представить свои доклады по вопросамъ программы; такихъ докладовъ было представлено болѣе 100, изъ нихъ на съѣздѣ было прочтено 38.

I секція. (Проблема воспитанія въ школѣ).

При открытіи съѣзда попечитель округа И. А. Базановъ, открывая засѣданіе, высказалъ мнѣніе, что различіе разныхъ теченій на съѣздѣ не помѣшаетъ общей работѣ, далѣе онъ указалъ на его основную задачу—намѣтитъ путь, по которому должна идти реформа средней школы, чтобы получить молодежь, крѣпкую тѣломъ и духомъ, христіански настроенную, преданную Государю, любящую родину. Послѣ этого рѣшено было послать вѣрнопоходническую телеграмму Государю. Затѣмъ профессоръ В. В. Зѣньковский указалъ на дефекты въ постановкѣ школьнаго дѣла: школа главную свою задачу видитъ въ обученіи дѣтей и очень мало дѣлаетъ для воспитанія ихъ. Она полна устарѣлыхъ взглядовъ, не довѣряетъ творческимъ силамъ воспитанника и воздвигаетъ этимъ преграду между собою и имъ. Все вниманіе она обращаетъ на виѣшнее,—откуда: въ преподаваніи погоня за точнымъ усвоеніемъ обильнаго учебнаго матеріала и примѣненіе наградъ и наказаній, средствъ, поверхностно затрагивающихъ личность ребенка. Въ вопросахъ поведенія главное вниманіе обращается не на развитіе добрыхъ навыковъ и сознательное подчиненіе порядкамъ, разумность и цѣлесообразность которыхъ понятна воспитываемому, а на формальное чиновничье исполненіе мертвыхъ правилъ, внутреннее приносится въ жертву виѣшняго. Развивая преимущественно интеллектъ (главнымъ образомъ память), школа игнорируетъ сферу чувства и воли, подавляя послѣд-

нюю, между тѣмъ какъ только всестороннее развитіе личности есть цѣль правильнаго воспитанія. Обученіе должно давать радость творчества: его цѣль въ самомъ процессѣ достиженія знаній, а не въ однихъ результатахъ. Приводимъ содержаніе докладовъ I-й секціи.

И. С. Коробка: *„О воспитаніи въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ“*. Авторъ говоритъ о такъ называемыхъ общихъ ученическихъ квартирахъ. Легкость, съ какою начальство даетъ разрѣшеніе на открытіе ихъ, невысокій умственный, а иногда и нравственный уровень квартирныхъ хозяевъ и хозяекъ, наконецъ, полная матеріальная зависимость ихъ жильцовъ—вотъ отрицательныя стороны дѣла. Было бы цѣлесообразнѣе, по мнѣнію докладчика вернуться къ устройству общежитій, которыя такъ успѣшно функционировали до 60 годовъ прошлаго столѣтія, и которыя нуждались только въ исправленіи нѣкоторыхъ недостатковъ. Государство должно помочь родителямъ, не имѣющимъ возможности жить въ городѣ, гдѣ учатся ихъ дѣти, или, по условіямъ семейной обстановки, не могущихъ правильно воспитывать дѣтей. Помощь эта можетъ выразиться въ видѣ хотя бы ассигновки средствъ на жалованіе завѣдующему общежитіемъ въ размѣрѣ не меньше 3000 руб. въ годъ. За эти деньги можно найти вполне подходящихъ людей. Въ общежитіи жизнь воспитанниковъ будетъ правильнѣе, здоровѣе и даже дешевле обойдется ихъ родителямъ.

А. И. Лисевичъ: *„Условія, могущія облегчить удовлетворительное разрѣшеніе воспитательныхъ задачъ въ средней школѣ“*. Школа должна воспитывать не только знаніями, но и всѣмъ укладомъ школьной жизни, даже внѣшней обстановкой, которая должна быть продумана до мелочей. Не говоря о томъ, что помѣщенія должны быть чисты, просторны, свѣтлы и удобны, они должны радовать входящихъ туда, сразу настраивая на высокій ладъ, будя мысль и громко говоря чувству. На фронтонахъ надо помѣстить какой-нибудь содержательный афоризмъ, въ родѣ: „Для жизни нужна сила, сила въ знаніи, знаніе въ трудѣ“ и т. п. Всѣ помѣщенія

должны имѣть художественно исполненныя картины и другіе предметы, напоминающіе наше славное прошлое или говорящія о матеріальныхъ и духовныхъ цѣнностяхъ нашей родины. Актный залъ—теперь холодно и оффиціально обставленная комната съ небольшимъ назначеніемъ, къ тому же почти всегда не доступная для учениковъ,—долженъ быть широко отворенъ. Здѣсь на особыхъ столахъ будутъ любимыя дѣтьми книги, игры и развлечения для учениковъ, которые полюбятъ эту комнату и многое почерпнуть изъ богатаго ея содержанія. Ихъ можно привлечь къ участию въ ея украшеніи. Здѣсь надо собрать всѣ выдающіяся произведенія русской словесности, начиная съ чуднаго „Слова о полку Игоревѣ“, всѣ лучшія созданія русской кисти и проч. Здѣсь же будутъ происходить чествованія славныхъ дней и великихъ дѣятелей Россіи. Актный залъ будетъ Святая Святыхъ школы, а самая школа превратится въ храмъ—пантеонъ, вмѣстилище всего высокаго и прекраснаго.

Въ дополненіе къ этимъ докладамъ *М. А. Лопуховскій*, *С. М. Таратута* и *П. А. Турчаниновъ* указали на недостатки современной школы и средства къ исправленію ихъ. Необходимо, раскрѣпощая ребенка, позаботиться о такомъ же раскрѣпощеніи учителя надо освободить послѣдняго отъ нивелирующаго вліянія начальственныхъ распоряженій и дать ему право посвоему устроить жизнь каждой школы. Въ преніяхъ по этимъ вопросамъ, съ одной стороны, подтверждалась справедливость сдѣланныхъ заявленій, съ другой, указывалось, что доклады грѣшатъ утрировкой: школьная жизнь рисуется слишкомъ мрачными красками. Въ стремленіи бороться противъ одной крайности, мы впадаемъ въ другую: раньше у насъ на первомъ планѣ было обученіе; теперь мы отводимъ ему второе мѣсто. По поводу общежитій было указано, что врядъ ли желательно удаленіе учениковъ отъ жизни и подчиненіе ихъ однообразному режиму; кромѣ того, ни для кого не тайна, какія вещи творились въ общежитіяхъ, да и трехтысячный окладъ завѣдующему—это слишкомъ большая роскошь для страны, которая по части народ-

наго образованія нуждается еще въ самомъ необходимомъ. Единственно, на что можно согласиться, это устройство небольших пансіоновъ на экономическихъ началахъ въ интересахъ бѣднѣйшихъ учениковъ. Но жизнь въ нихъ должна быть свободна отъ мелочной и формальной регламентаціи.

II секція. (Семья и школа).

Н. Н. Володкевичъ: „Сотрудничество семьи и школы“. Во взглядѣ на свои задачи средняя школа продолжаетъ стоять на уровнѣ школы отдаленнаго времени. Между тѣмъ жизнь властно требуетъ коренной реформы всей системы образованія, при чемъ все должно идти къ тому, чтобы дать обществу не эрудита, а полезнаго дѣятеля. Для этого надо усилить элементъ воспитанія за счетъ образовательнаго элемента: послѣднее вызоветъ сближеніе школы съ семьей. Далѣе, докладчикъ дѣлаетъ обзоръ отношеній семьи и школы при графѣ Д. А. Толстомъ, когда особенно остро чувствовался разладъ между тою и другою; при Боголѣновѣ и Ванновскомъ, когда были сдѣланы первые шаги къ сближенію; во время школьных неурядицъ 1905 года и слѣдующихъ лѣтъ. Впрочемъ, эта вынужденная обстоятельствами уступка со стороны правительства была непрочна.

Ограничительные циркуляры Кассо снова вырыли пропасть между школой и обществомъ, и только теперь, при гр. Игнатьевѣ, является надежда засыпать эту пропасть. Школѣ необходимо знать питомцевъ: это поможетъ ей индивидуализировать свои приемы; семьѣ надо знать, чѣмъ вызываются тѣ или иные школьные мѣропріятія. Сближеніе родителей и педагоговъ должно осуществляться не только путемъ встрѣчъ въ стѣнахъ школы на урокахъ или засѣданіяхъ педагогическаго совѣта и родительскаго комитета, но путемъ личныхъ знакомствъ и широкаго совместнаго участія въ школьных праздникахъ, а также въ просвѣтительныхъ и благотворительныхъ обществахъ при данной школѣ.

Д. П. Янковскій: „Родительскіе комитеты въ средней школѣ“. Продолжается изложеніе исторіи родительскихъ орга-

низаций: свобода отъ регламентаціи по инициативѣ бывш. товар. Мин. Нар. Просв. Герасимова, первыя стѣсненія при Шварцѣ, который ранѣе въ Варшавскомъ округѣ самъ собиралъ родительскія собранія, и, наконецъ, почти повсемѣстное прекращеніе ихъ дѣятельности при Кассо, когда раздавались голоса, что это есть „искусственно вызванныя къ жизни учрежденія“. Только въ послѣднее время было сдѣлано рѣшительное признаніе за ними особой цѣнности. И комитеты оправдали свое право на существованіе: родители обнаружили живой интересъ къ школѣ, стали посѣщать классы не для надзора за педагогами, чего такъ опасались противники родительскихъ организацій, а въ вѣдѣствіе естественнаго желанія знать, въ какой обстановкѣ учатся ихъ дѣти. Сейчасъ же возникаетъ мысль о необходимости устранить изъ жизни школы все, что ее мертвитъ. Отсюда отрицательное отношеніе къ отмѣткамъ и желаніе замѣнить ихъ болѣе совершеннымъ способомъ оцѣнки знаній. Этой же цѣли—сближенію—отвѣчаетъ и возникновеніе воспитательныхъ комиссій съ такимъ составомъ: врачъ, законоучитель, родители и педагоги. Наконецъ, слѣдуетъ отмѣтить обостреніе интереса къ положенію не столь лучшихъ, сколько обездоленныхъ и малоуспѣвающихъ учениковъ и желаніе притти къ нимъ на помощь. Необходимо расширить компетенцію родительскихъ организацій: дать имъ право распоряжаться собираемыми ими средствами, организовать теплые завтраки, экскурсіи, трудовыя дружины и проч., принимать въ нихъ ближайшее участіе. Было бы желательнымъ функція благотворительныхъ при учебныхъ заведеніяхъ обществъ слить съ функціями родительскихъ комитетовъ.

И. И. Чирьевъ: *„Внѣшкольное вліяніе общественной среды на воспитаніе учащихся и возможная борьба съ отрицательными сторонами этого вліянія“*. Этотъ докладъ встрѣченъ на съѣздѣ съ большимъ интересомъ. Внѣшкольная среда: улица съ ея нежелательными сценами; кинематографъ съ неразборчивымъ подборомъ картинъ; дешевыя книжки съ глупымъ и пошлымъ содержаніемъ; неприличныя открытки;

репетиторство, допускающее натаскивание и обучение учеников приемам обмана преподавателей; наконец, организуемые посторонними школьниками и учреждениями кружки молодежи, — вот область, против нежелательных влияний которой школа должна бороться.

В настоящее время эта борьба ведется методом огульных запрещений и наказаний, что, в свою очередь, вызывает в учащихся неудовольствие, протест и попытки к обману. С целью контроля за точным исполнением правил на педагогический персонал возложена обязанность так называемого внешкольного надзора. Организация его, мало того, что не достигает цели: она роняет достоинство педагога в глазах родителей и общества. Докладчик отметил, что надзор врывается и в домашнюю обстановку ученика, посягая на права родителей и вызывая в юношей недоуменный вопрос: „Да, позвольте, — чей же я сын: директора гимназии или собственного отца? При таких условиях у семьи является желание обезвредить надзор, — вот откуда различные виды обмана, сознательно допускаемого даже культурными семьями. Выход из этого положения: тщательный пересмотр „Правил для учеников“; исключение из них всего лишнего, идущего в противоречие с жизнью. Разумная постановка преподавания, исключая необходимость в репетиторах. Организация „лиги защиты учащихся“ из лиц, интересующихся воспитанием молодого поколения, которая могла бы заняться устройством для учащихся библиотеки для чтения, кинематографа, театра, клуба со спортивными и другими интересами, а также общества для оказания учащимся материальной помощи. Наконец, сближение между педагогами и родителями на почве общих интересов, в атмосфере взаимного доверия и доброжелательства. Прибавим от себя все эти пожелания так давно мы уже слышим и так далеки мы от их исполнения.

Оппоненты выразили следующие пожелания: Кворуму желательно уменьшить, но не уничтожить, чтобы не дать возможности группам родителей забрать в свои руки власть в

школъ. Образованіе родительскаго комитета не слѣдуетъ стѣснять какими-либо сроками; пусть родители учениковъ каждаго класса знакомятся между собой и не спѣша выбираютъ представителя въ родительскій комитетъ. На засѣданіяхъ комитета могутъ присутствовать всѣ родители; могутъ быть приглашаемы въ качествѣ свѣдущихъ лицъ и постороннія лица. Члены его могутъ присутствовать на засѣданіяхъ, какъ педагогическаго совѣта, такъ и хозяйственнаго комитета, гдѣ какъ люди практической жизни, они могутъ быть очень полезны.

Предсѣдателемъ комитета могло бы быть лицо и безъ высшаго образованія, такъ какъ въ захолустѣ такихъ лицъ очень мало. Для того, чтобы не дробить силъ интеллигенціи, желательно родительскіе комитеты и педагогическіе совѣты слить въ одно учрежденіе, которому дать большія права по устройству школьной жизни, включительно до права выбирать директора. Противъ этого было выдвинуто соображеніе, что врядъ ли справедливо ставить на одну доску педагоговъ, прошедшихъ высшую школу, обладающихъ спеціальной подготовкой и т. д., съ родителями, большинство которыхъ, случается, не прошли даже средней школы. Право посѣщенія уроковъ должно принадлежать членамъ комитета, независимо отъ того, какъ относится къ этому начальникъ учебнаго заведенія или учителя (противъ этого были возраженія).

Весьма желательно, чтобы классные наставники периодически созывали родителей учениковъ своего класса для собесѣдованія, и, наконецъ, чтобы дѣятельность комитетовъ была регулирована закономъ.

III. секція. (Воспитательное воздѣйствіе педагогическаго персонала въ его цѣломъ).

В. П. Науменко: *„Воспитательное воздѣйствіе педагогическаго персонала въ его цѣломъ и роль въ этомъ вопросѣ педагогическаго совѣта и директора гимназій“*. Докладчикъ видный педагогъ, который впродолженіи 40 лѣтъ на собственной практикѣ пережилъ всѣ ненормальности нашей средней

школы. Двумъ условіямъ должна, по мнѣнію докладчика, удовлетворять всякая школа: она должна пользоваться любовью и авторитетомъ. Ни того ни другого наша средняя школа не заслужила. Причинъ къ тому много. Докладчикъ останавливается на разсмотрѣніи условій дѣятельности педагогическаго совѣта и его представителя—директора. Законъ предоставляет педагогической корпораціи извѣстную свободу въ рѣшеніи учебно-воспитательныхъ вопросовъ (сокращеніе программъ, распредѣленіе учебнаго матеріала, выработка правилъ о взысканіяхъ); но практика сузила эту свободу. Каждый шагъ совѣта предусмотрѣнъ, почему засѣданія такъ скучны и однообразны. Недостаетъ педагогическимъ совѣтамъ и права выбирать директора. Такое право дало бы возможность во главѣ учрежденія встать лицу, заслуживающему этого по своимъ нравственнымъ и умственнымъ качествамъ и по своей опытности (для послѣдняго надо постановить, что директоромъ можетъ быть лицо, имѣющее за собой не менѣе 10 лѣтъ педагогической практики). Далѣе, совѣту надо дать фактическое право распоряжаться постановкой всего учебно-воспитательнаго дѣла, включительно до выбора кандидатовъ на освободившіяся должности учителей.

Н. В. Симашкевичъ: „Учитель, какъ воспитатель, и его правовое положеніе“. Учитель долженъ быть главнымъ отвѣтственнымъ дѣтелемъ въ школѣ. Это даетъ ему большія права и налагаетъ большія обязанности. Права: а) имѣть увѣренность въ томъ, что, пока онъ дѣлаетъ свое дѣло и не нарушаетъ закона, онъ не можетъ быть удаленъ отъ должности или перемѣщенъ противъ своего желанія и б) пользоваться, подъ контролемъ педагогическаго совѣта, свободой преподаванія (подъ условіемъ выполненія программы *minimum*) и свободой общенія съ учащимися. Что же мы видимъ въ настоящее время. Обязанность учителя—обладать всеми нужными для него знаніями, общимъ развитіемъ и съ уваженіемъ и любовью относиться къ личности учащагося. Молодые люди, желающіе быть учителями, должны по окончаніи университета, проходить курсъ въ особыхъ педагогическихъ

учрежденіяхъ. До утвержденія въ должности преподавателя необходимо пройти двухлѣтній стажъ, въ качествѣ прикомандированнаго къ какой-нибудь школѣ. Во время прохожденія службы учителя командировуются за границу, на курсы, съѣзды, а лѣтъ черезъ 12—15 каждый, для своего физическаго и моральнаго освѣженія, получаетъ годичный отпускъ съ сохраненіемъ содержанія. Докладчикъ говорилъ о необходимости болѣе прочнаго матеріальнаго обезпеченія учителей и объ объединеніи ихъ въ кассы взаимопомощи.

А. А. Кононенко: „Учитель, какъ воспитатель и его правовое положеніе“. Въ этомъ докладѣ указывалось на незавидное положеніе учителя въ обществѣ, которое недостатки системы переноситъ на личность исполнителя сверху вдушихъ предначертаній, и при всѣхъ неудачахъ ученика обвиняетъ учителя, какъ лицо, отъ котораго въ конечномъ итогѣ зависитъ полученіе аттестата и правъ. Кромѣ того, о чемъ уже было говорено на съѣздѣ, необходимо дать учителю право свободно высказывать свои мнѣнія въ печати; дать ему право при увольненіи отъ должности требовать отъ начальства предьявленія обвиненія и суда, и слѣдуетъ ввести въ законъ, чтобы по анонимнымъ доносамъ разслѣдованій не производилось.

И. И. Семеновъ: „Педагогическая подготовка учителей“. Университетъ знакомитъ питомцевъ съ методами научной работы и не сообщаетъ знанія приѣмовъ для передачи выводовъ науки дѣтямъ и юношамъ. Для лицъ, готовящихся къ преподавательской дѣятельности, необходимы спеціальныя педагогическія учрежденія съ особыми курсами (анатомія, фізіологія, гігіена, методика отдѣльныхъ предметовъ и проч.). При этихъ учрежденіяхъ должны состоять образцовыя среднія школы, обслуживаемыя лучшими педагогическими силами. Сюда для практики командировуются будущіе учителя. Кромѣ пробныхъ уроковъ, обсуждаемыхъ товарищами, они повѣряютъ на практикѣ новые способы обученія и мѣры воспитательнаго характера и проч. Съ тою же цѣлью—подготовки къ учительству—молодые люди репетируютъ учениковъ своей

школы. Для освѣженія знаній полноправные учителя всѣхъ среднихъ школъ должны получать періодическія командировки на повторительные курсы. Затѣмъ, для поднятія успѣшности работы необходимо соединеніе преподавателей въ педагогическія общества, изданіе печатнаго органа, организація курсовъ и съѣздовъ.

А. М. Астрябъ: *„Функціи класснаго наставника и институтъ классныхъ наставниковъ“*. Классъ есть небольшая общественная группа, живущая собственной жизнью и оказывающая огромное вліяніе на своихъ членовъ. Школа должна внести въ организацію класса разумныя начала, наполнивъ содержаніемъ и интересомъ жизнь воспитанниковъ. Проводникомъ воспитательныхъ началъ и лицомъ, объединяющимъ классъ, долженъ быть классный наставникъ, который и является инициаторомъ и участникомъ общественныхъ организацій класса: кружковъ самообразованія, бібліотекъ, обществъ взаимопомощи, спортивныхъ клубовъ и проч. Впрочемъ, роль класснаго наставника—вдохновлять и вызывать къ жизни групповыя учрежденія, но отнюдь не подавлять учениковъ авторитетомъ или навязывать имъ свои проекты. Чтобы помѣшать развитію узко классовой обособленности, необходимо заботиться объ организаціяхъ, объединяющихъ всѣхъ учениковъ данной школы. Классному наставнику необходимо уменьшить число уроковъ (не больше 12); необходимо улучшить его матеріальное и служебное положеніе сравнительно съ рядовымъ преподавателемъ, и на должность класснаго наставника слѣдуетъ избирать наиболѣе опытныхъ и талантливыхъ лицъ. Всѣ классные наставники организуютъ комиссію, въ которую входитъ и школьный врачъ. Эта комиссія собирается не менѣе раза въ недѣлю для коллегіальнаго обсужденія и объединенія своихъ мѣропріятій. Всѣ рѣшенія ея сообщаются педагогическому совѣту. Наконецъ, каждый классный наставникъ обязанъ проводить въ школѣ все учебное время, обязанъ какъ можно чаще посѣщать другіе уроки въ своемъ классѣ (больше чѣмъ въ одномъ классѣ воспитательскихъ обязанностей онъ нести не можетъ). Инсти-

тутъ помощниковъ классныхъ наставниковъ долженъ упраздниться.

Въ дебатахъ были расширены и еще болѣе подчеркнуты основныя положенія докладчиковъ. Внесены предложенія—уменьшить размѣръ учебнаго округа до предѣловъ одной губерніи; образовать изъ представителей педагогическихъ совѣтовъ окружной совѣтъ по школьнымъ дѣламъ, которому и дать право назначенія и увольненія служащихъ въ школахъ округа лицъ. Наконецъ, было высказано пожеланіе объ учрежденіи въ Россіи педологическихъ институтовъ.

IV секція. (Развитіе воли и нравственнаго характера, какъ ближайшая задача воспитанія).

А. Б. Селихановичъ: *„Психическій уровень учащихся въ средней школѣ и мѣры къ его поднятію“*. Психическій уровень учащихся понижается въ школѣ съ каждымъ годомъ. вмѣсто ярко выраженной индивидуальности, которая бросается въ глаза у дѣтей, впервые приведенныхъ въ школу, мы видимъ, какъ съ возрастомъ сѣрѣетъ и шаблонизируется молодежь. Кромѣ обезличенія, мы замѣчаемъ въ ней развитіе недовольства, отсутствіе чувства долга, пониженіе чувства чести и собственного достоинства (къ обману прибѣгаютъ легко и по всякимъ пустякамъ). Нѣтъ сознанія, что должно учиться: учатся по принужденію. Нѣтъ уваженія къ школѣ, ея дѣтелямъ и порядкамъ,—оно замѣняется пренебрежительнымъ отношеніемъ и поверхностной критикой. Дисциплина для учащихся есть нѣчто виѣшнее, надъ чѣмъ можно смѣяться и нарушеніе чего рассматривается, какъ героизмъ. Умственные интересы невысоки, и, во всякомъ случаѣ, удовлетворяются не въ школѣ, а помимо нея. Въ массѣ замѣчается склонность къ порнографіи, и разговоры, въ свободное отъ занятій время, поражаютъ своимъ содержаніемъ свѣжаго и неисторченнаго человѣка. Чувство жизни придавлено и проявляется вяло: выкинетъ человѣкъ какую-нибудь штуку и опять погружается въ апатію. И за всѣмъ тѣмъ

въ молодежи есть масса хорошаго, что легко можетъ быть вызвано наружу. Для этого необходимо: а) отмѣнить отмѣтки, экзамены и права, даваемые дипломомъ; б) поднять правовое сознаніе учащихся, давъ имъ возможность организоваться (институтъ старостъ и проч.), в) измѣнить характеръ школьной дисциплины въ сторону большей свободы учащихся и большаго къ нимъ довѣрія; г) установить minimum знаній и minimum задаваемыхъ на домъ уроковъ (не болѣе, какъ на 1½ ч. въ день), чтобы дать молодежи досугъ для ихъ собственныхъ занятій; д) наконецъ, организація правильной постановки домашняго чтенія, для чего нужно вернуть совѣту право выписывать въ классныя библіотеки всѣ книги, какія онъ признаетъ полезными.

Г. Т. Чирковъ: *„Развитіе воли и нравственнаго характера, какъ ближайшая задача воспитанія“*. Наша школа не воспитываетъ воли: она ее парализируетъ. Дѣятельныхъ, рѣзвыхъ и любознательныхъ учениковъ она быстро превращаетъ въ людей вялыхъ и апатичныхъ. Надо, чтобы каждый ученикъ былъ введенъ въ общественную жизнь классовъ и, кончая школу, имѣлъ бы за собой извѣстный жизненный опытъ. Здоровье ребенка необходимо использовать для созданія ему любимыхъ физическихъ развлеченій и для приученія къ занятіямъ, не требующимъ особой работы памяти. Для приученія къ длительному самостоятельному труду необходимо широко организовать практическія занятія, чтобы ученики активно участвовали въ нихъ. Необходимо вмѣстѣ съ тѣмъ измѣнить взглядъ и на ученическіе проступки и на способы борьбы съ ними. Наши кондуитные журналы — сейчасъ какіе-то жалобныя книги съ перечнемъ проступковъ и мѣръ взысканія, слѣдуетъ измѣнить такъ, чтобы онѣ являлись цѣннымъ педагогическимъ матеріаломъ для сужденія о хорошихъ и дурныхъ сторонахъ воспитанника. Правила для учениковъ должны быть проникнуты большой чуткостью и сердечностью; общій смыслъ ихъ долженъ быть таковъ: „Школа привѣтствуетъ Васъ по случаю поступленія: она надѣется видѣть въ Васъ хорошаго товарища и

ученика; она хочетъ помочь Вамъ получить образованіе и воспитаніе“.

Н. Н. Володкевичъ: „Организація школьной среды, какъ воспитательнаго средства“. Воспитывающее значеніе имѣетъ регулярное устройство литературныхъ, музыкальныхъ собраній, организація общественнаго мнѣнія, въ родѣ судовъ чести; изданіе классныхъ журналовъ—хроникъ, отражающихъ жизнь класса, какъ коллективной единицы, и проч. Необходимо разгрузить школьныя программы и освободить учителя какъ отъ заботъ о хлѣбѣ насущномъ (улучшеніе матеріальнаго положенія), такъ и отъ требованій, не имѣющихъ связи съ его прямыми задачами.

А. А. Красинъ: „Школьная дисциплина и товарищескій судъ чести“. Слѣдующіе принципы должны лечь въ основаніе школьной дисциплины: а) необходимо отмѣнить всѣ запрещенія, которыя не вызываются необходимостью; б) педагогическіе совѣты должны заново пересмотрѣть всю систему взысканій, при чемъ уничтожить наказанія, сопряженные со стыдомъ; в) взысканія должны сообразоваться съ возрастомъ учащихся и г) не слѣдуетъ, чтобы младшіе ученики были свидѣтелями наказаній, отбываемыхъ старшими. Право наказанія должно принадлежать не отдѣльнымъ лицамъ, а педагогическому совѣту, отдѣльныя лица могутъ примѣнять только выговоръ и т. под. Но на одну карательную систему надѣяться нельзя. Необходимо воспитать и поддержать въ ученикахъ чувство чести путемъ довѣрія и уваженія къ нимъ; при этомъ поддержаніе порядка можетъ быть въ значительной степени возложено на самихъ учениковъ. Возможно введеніе судовъ чести. На Кавказѣ были опыты съ такими судами. Въ судьи выбираются ученики старшихъ классовъ. Въ засѣданіи суда обязательно присутствуетъ лицо изъ педагогической корпораціи, но безъ права голоса. Сужденію подлежатъ всѣ проступки противъ нравственности, дисциплины и товарищества. Обвиняемый защищается самъ или ему дается защитникъ. Наказанія: изоляція, неподаваніе руки, но на срокъ; прекращеніе вообще сношеній. Послѣ второго осужде-

нія—удаленіе изъ учебнаго заведенія на годъ; высшая мѣра наказанія—исключеніе навсегда. Многое здѣсь заслуживаетъ возраженія съ педагогической точки зрѣнія.

М. П. Карпинскій: „Постановка чтенія, практическихъ занятій и кружки учащихся“.

В. С. Левицкій: „Воспитательное значеніе практическихъ занятій“. Первый докладъ указываетъ на необходимость организаціи чтенія путемъ образованія содержательныхъ классныхъ библіотекъ подъ завѣдываніемъ классныхъ наставниковъ. Прочитанное обсуждается на особыхъ собраніяхъ учениковъ во внѣурочное время. Затѣмъ оба говорятъ о значеніи практическихъ занятій, какъ для воспитанниковъ (пріученіе къ выдержкѣ, настойчивости, развитіе интереса, лучшее усвоеніе знаній), такъ и для учителей (ознакомленіе съ характеромъ ученика, возможность сближенія). Даются указанія, какъ наиболѣе продуктивно организовать это дѣло, пользуясь средствами, находящимися въ распоряженіи Кіевского учебнаго округа.

При обсужденіи докладовъ особенное вниманіе было обращено на идею школьныхъ судовъ чести, въ которыхъ ученикамъ приходится рѣшать вопросы о лишеніи товарищей права на образованіе или объ объявленіи ихъ подъ бойкотомъ. Было указано на то, что, судомъ чести должно пользоваться очень осторожно; по признаніямъ самихъ учениковъ, приговоры товарищей всегда жестоки и односторонни.

А. А. Черилевъ: „Объ эстетическомъ воспитаніи въ средней школѣ“. Пора практически осуществить то убѣжденіе, что искусство такой же важный факторъ воспитанія, какъ и наука. Необходимо пріучить молодежь, хотя бы въ предѣлахъ присущаго каждому художественнаго чутія, видѣть и понимать красоту. Все, начиная съ внѣшняго вида учащихся: ихъ костюма, учебныхъ пособій и проч., и кончая обстановкой класса и зданія, должно развивать вкусъ. Далѣе, слѣдуетъ пріучать ихъ цѣнить и понимать художественныя произведенія слова, поощрять ихъ собственныя попытки къ авторству, давать образцы выразительнаго чтенія, упраж-

няться въ немъ. Должно какъ слѣдуетъ обставить преподаваніе музыки и пѣнія; ввести въ обычай литературно-художественныя утра и вечера, строго содержательныя и хорошо выполненныя. Наконецъ, рисованіе, съ широкимъ примѣненіемъ графической грамотности, и изученіе художественныхъ предметовъ по альбомамъ и атласамъ должно сопровождать изученіе всѣхъ предметовъ преподаванія. Для проведенія въ жизнь эстетическаго воспитанія изъ преподавателей всѣхъ предметовъ избирается особая коммиссія.

В. В. Волошиновъ: „Объ экскурсіяхъ въ средней школѣ“.

Выясняется значеніе экскурсій, какъ воспитательнаго и образовательнаго средства, и дѣлается выводъ о необходимости установить обязательность ихъ. Указываются пути къ правильной постановкѣ дѣла: курсы для руководителей экскурсіями, необходимость предварительнаго ознакомленія родителей и учениковъ съ намѣченной къ посѣщенію мѣстностью (путемъ лекцій и чтеній); необходимость скорѣйшаго изданія по особой программѣ путеводителей, гдѣ были бы всѣ свѣдѣнія, включительно до указанія мѣстъ ночлега и стоимости содержанія и пути. Выражается желаніе, чтобы къ содѣйствію были привлечены—правительство (оплата расходовъ), учебныя заведенія посѣщаемой мѣстности (помѣщеніе, осмотръ музеевъ и пр.), желѣзнодорожныя и пароходныя общества и проч. Наконецъ, приводится обстоятельная программа систематическихъ экскурсій историко-культурнаго характера, выработанная исторической коммиссіей при Кіевскомъ учебномъ округѣ: посѣщеніе памятниковъ и учреждений даннаго города (историческіе памятники, засѣданіе окружнаго суда, типографія и проч.), окрестностей его и, наконецъ, экскурсія въ отдаленныя мѣстности родины: Петроградъ, Москва, Кавказъ, Крымъ и проч.

В. М. Артоболевскій: „Естественно-научныя экскурсіи въ системѣ среднешкольнаго воспитанія и образованія“. Излагается экскурсионный планъ, выработанный коммиссіей преподавателей естествознанія, географіи, химіи и физики при Кіевскомъ учебномъ округѣ, для среднихъ учебныхъ заведе-

ній гор. Кіева. Выражена необходимость объединить экскурсионную дѣятельность большого города въ однихъ рукахъ, чтобы не было посѣщенія одной и той же мѣстности сразу нѣсколькими учебными заведеніями, иначе получится перегрузка района экскурсантами. Постановка экскурсій должна быть такова, чтобы учащіеся на всю жизнь сохранили любовь къ природѣ и интересъ къ экскурсіямъ.

П. А. Турчаниновъ: *„Ручной трудъ въ средней школѣ“*. Ручной трудъ развиваетъ умъ, художественное чутье, ловкость, вниманіе, настойчивость, уваженіе къ знаніямъ; онъ сближаетъ учителя съ учениками. Для правильной его организаціи необходимы — наличность удобнаго помѣщенія, полный наборъ исправныхъ инструментовъ, приглашеніе въ руководители не ремесленника, а преподавателя, котораго и сравнивать въ правахъ съ товарищами. Слѣдуетъ устраивать занятія ручнымъ трудомъ и въ теченіе лѣта (работы въ школьныхъ садахъ, огородахъ, трудовыхъ дачахъ-колоніяхъ для учащихся).

А. Т. Дучинская: *„Трудовые дружины“*.

А. А. Быковъ: *„Объ организаціи школьныхъ дружинъ для полевыхъ работъ“*. Первый докладъ является вызовомъ — привлечь къ этому дѣлу учащихся въ интересахъ, какъ государства, громадное число работниковъ котораго отвлечено на фронтъ, такъ и самой молодежи. Даются указанія на то, какія именно работы могутъ быть поручаемы учащимся, откуда взять средства, какъ, наконецъ, избѣжать ошибокъ, которыя были допущены въ прошломъ году.

Знаніемъ дѣла и практической освѣдомленностью отмѣченъ второй докладъ. Недостатокъ рабочей силы сейчасъ повсемѣстно ощущается. Ни плѣнники, ни бѣженцы не въ силахъ возмѣстить этой потери. Учащихся въ Россіи около 9 милліоновъ человѣкъ и если бы хотя нѣкоторый процентъ будетъ зачисленъ въ дружины, то почувствуется замѣтное облегченіе. Организація дружинъ должна явиться плодомъ совместной планомѣрной дѣятельности сельско-хозяйственныхъ обществъ, земства и органовъ правительственной власти. Какъ

ни трудно, но при желаніи и живомъ отношеніи къ дѣлу такое объединеніе различныхъ учреждений, докладчикъ полагаетъ, достижимо и даже въ короткій, сравнительно, срокъ. Необходимо привлечь школу и родителей. Зачисленіе въ дружину производится съ согласія училищнаго врача, такъ какъ полевая работа все-таки тяжелая страда. Дружинники получаютъ теоретическую и практическую подготовку: имъ читаются лекціи, даются общія понятія о томъ, что съ нихъ потребуется; затѣмъ, идетъ обученіе приѣмамъ работы. Каждый отрядъ долженъ имѣть въ своемъ составѣ представителя школы, родительскаго комитета, и долженъ быть обеспеченъ врачебной помощью. Силы молодежи надо щадить, почему работы надо вести въ двѣ смѣны. Не слѣдуетъ организовать летучихъ отрядовъ: весь рабочій сезонъ долженъ быть завершенъ въ одномъ пунктѣ, такъ какъ переѣзды дороги, связаны съ потерей времени и вызываютъ много другихъ неудобствъ. Для помѣщенія дружинъ отводятся школьныя зданія, а довольствіе—на счетъ спеціальныхъ средствъ ихъ учебнаго заведенія.

По вопросу объ эстетическомъ воспитаніи было указано, что понятія ребенка и взрослого о прекрасномъ не совпадаютъ, и это надо учитывать; затѣмъ, что нѣкоторыя книги, имѣющія прочную репутацію, къ дѣтскому возрасту не подходятъ. По вопросу о ручномъ трудѣ было сдѣлано практическое указаніе, что введеніе его, особенно при теперешней дороговизнѣ матеріала, потребуетъ колоссальныхъ затратъ и будетъ не подъ силу. Легче организовать эти занятія, если не дѣлать ихъ обязательными. Относительно экскурсій было высказано опасеніе, какъ бы слишкомъ серьезная программа ихъ не утомила учениковъ, которые лѣтомъ имѣютъ право на полный отдыхъ. По поводу полевыхъ дружинъ всѣ соглашались, что при умѣлой организаціи это прекрасное воспитательное средство, но именно организація-то и трудна. Нѣкоторые виды полевыхъ работъ недоступны для людей, къ нимъ не приученныхъ съ дѣтства, и ни одинъ хозяинъ не доверитъ своего поля такому новичку. Одно южное земство

выразилось прямо, что большой пользы дружины принести не могут. Ручная работа утомительна и не для городской молодежи, а пользование машинами, если и удастся их получить, затруднительно, вследствие недостатка лошадей и отсутствия слесарей, которые все взяты на войну. Впрочем, помощь в деревнях может быть организована путем устройства силами учащихся несложных работ в ближайших к городу пунктах; затем, привлечением учащейся женской молодежи к завѣдыванію яслями, которые дадут женщинам, обремененным дѣтьми, необходимый досугъ; наконецъ, уходомъ за школьными огородами. Эти огороды слѣдуетъ использовать, между прочимъ, подъ культуру лѣкарственныхъ травъ, и тогда они сыграютъ большую роль въ дѣлѣ освобожденія нашихъ аптекъ отъ иностраннаго рынка. Мы такъ инертны, что даже сухой березовый листъ выписываемъ изъ Германіи.

V секція. (Религіозно-нравственное вліяніе школы.)

Протоіерей Е. З. Капрановъ: „Воспитательная роль законоучителя въ средней школѣ“.

Прот. Н. А. Шараевскій: „Программа Закона Божія въ связи съ воспитательнымъ вліяніемъ этого предмета“.

Свящ. А. М. Середовичъ: „Программа Закона Божія въ связи съ воспитательнымъ вліяніемъ этого предмета въ средней школѣ“.

Свящ. А. В. Добачевскій: „Религіозныя обязанности учащихся и школа“.

Прот. И. И. Троицкій: „Христіанскія паломничества“.

Свящ. С. Н. Филиппенко: „Религіозное воспитаніе въ средней школѣ“.

Заслушанные доклады и пренія по поводу ихъ легли въ основаніе резолюцій, которыя были выработаны самими докладчиками и подъ именемъ: „Миѣній, высказанныхъ на сѣздѣ по вопросу о религіозно-нравственномъ воспитаніи учащихся“ были только доложены сѣзду, но голосованію не

подверглись. Приводимъ ихъ цѣликомъ, такъ какъ почти всѣ главные мысли докладовъ нашли себѣ въ нихъ отраженіе:

I. Законъ Божій долженъ преслѣдовать преимущественно воспитательныя цѣли: способствовать выработкѣ христіанскаго міровоззрѣнія и создавать христіанскій нравственный характеръ и религіозно-церковныя навыки. Условіями, препятствующими достиженію этой цѣли въ настоящій моментъ, служатъ: а) низведеніе Закона Божія на положеніе только предмета обученія, а законоучителя только до роли учителя, отмѣтками и экзаменами невольно роняющаго въ глазахъ учениковъ свой авторитетъ и высокое значеніе сообщаемыхъ религіозныхъ знаній; б) не вполне удовлетворительное состояніе программъ по Закону Божію; в) отсутствіе организаціи религіозно-нравственной дѣтской среды, какъ морально активной силы; г) разобщеніе законоучителей и родителей. Вслѣдствіе этого урокамъ Закона Божія долженъ быть сообщенъ нравственно-собесѣдовательный характеръ съ упраздненіемъ отмѣточного и экзаменаціоннаго контроля, при чемъ, однако, считается обязательнымъ достиженіе опредѣленной суммы необходимыхъ религіозныхъ знаній.

II. По вопросу о программахъ высказаны два мнѣнія: а) программы слѣдуетъ измѣнить такъ, чтобы изъ нихъ были выдѣлены самыя основныя свѣдѣнія изъ области христіанской исторіи, богослуженія, вѣро- и нравоученія. Эти свѣдѣнія при распредѣленіи по классамъ должны быть соображены съ общей и религіозной психологіей разныхъ возрастовъ и съ основной задачей — помочь ученикамъ стать убѣжденными исповѣдниками христіанской богооткровенной религіи, при чемъ ознакомленію учащихся всѣхъ классовъ съ священнымъ писаніемъ и святоотеческою письменностью должно быть отведено самое широкое мѣсто; б) программы нуждаются только въ нѣкоторыхъ поправкахъ, именно: 1 — устарѣвшій катехизисъ Филарета необходимо замѣнить другимъ, болѣе подходящимъ, 2 — въ церковную исторію слѣдуетъ внести біографическія свѣдѣнія о выдающихся дѣятеляхъ христіанской церкви за счетъ отдѣловъ, изучаемыхъ на урокахъ общей

исторіи, 3—въ программѣ VII класса долженъ быть усиленъ апологетическій элементъ.

III. По вопросу о воспитаніи и развитіи религіозно-нравственныхъ чувствъ и навыковъ: а) все преподаваніе должно носить воспитательный характеръ въ духѣ завітовъ Христа; б) каждое учебное заведеніе должно имѣть свой училищный храмъ, какъ центръ религіозной жизни и нравственного общенія членовъ школы; в) законоучитель долженъ быть приходскимъ пастыремъ всей училищной семьи; г) въ дѣлѣ религіозно-воспитательнаго воздѣйствія на учащихся должно быть тѣсное единеніе родителей, законоучителя и учителей; д) при каждомъ учебномъ заведеніи должны быть—законоучительскій классъ и законоучительская библіотека; е) при учебныхъ заведеніяхъ должны быть организованы христіанскія содружества или братства учащейся молодежи, гдѣ ученики могли бы укрѣплять свой нравственный характеръ и проявлять нравственную личность въ дѣлахъ христіанскаго братолюбія; ж) желательно широко и планомерно развитъ религіозныя паломничества учениковъ къ святымъ мѣстамъ, и прежде всего въ ближайшія къ учебнымъ заведеніямъ, по особому плану, составленному примѣнительно къ религіознымъ запросамъ учащихся въ каждомъ классѣ и преподаваемымъ курсамъ Закона Божія съ такимъ расчетомъ, чтобы каждый ученикъ въ теченіе курса принялъ участіе во всѣхъ видахъ паломничества; желательны паломничества учащихся и къ болѣе отдаленнымъ святымъ мѣстамъ группами, по желанію ихъ и согласію родителей. Этого рода паломничества можно соединять и съ образовательными экскурсіями, хотя при этомъ паломничеству, какъ подвигу вѣры и молитвы, должно быть отдано преимущественное вниманіе.

IV. По вопросу о задачахъ воспитанія однимъ изъ членовъ съѣзда было высказано слѣдующее: религіозное воспитаніе должно стоять на высотѣ чистой и всечеловѣческой истины Христовой, при чемъ воздѣйствіе на дѣтей не должно быть использовано въ цѣляхъ, постороннихъ завітамъ Христа.

Впрочемъ, не все, о чемъ говорилось на съѣздѣ, оставило

свой слѣдъ въ „Мнѣніяхъ“; такъ было еще разсужденіе о принудительномъ посѣщеніи учащимися церковныхъ богослуженій. Одни считали нежелательнымъ и вреднымъ принужденіе въ такомъ дѣлѣ; другіе допускали именно принужденіе, хотя осторожно обходили вопросъ о томъ, какими мѣрами его осуществлять: наказывать ли за непосѣщеніе церкви, и если да, то какъ?

VI секція. Воспитывающее вліяніе обученія.

А. Θ. Музыченко: „Воспитательное вліяніе обученія“. Школа начинаетъ приходить къ мысли, что въ обученіи главное не усвоеніе матеріала, хотя бы и цѣннаго, а пріобрѣтеніе привычки думать, или въ методѣ обученія, разработка котораго должна быть направлена въ сторону самостоятельности ученика, и большаго участія его въ работѣ. Съ этой точки зрѣнія является сомнѣніе въ цѣлесообразности царящаго у насъ метода вопросовъ. Противъ него выдвигаются слѣдующія возраженія: Во всякомъ вопросѣ есть подсказъ, который сразу суживаетъ сферу умственной работы ученика, такъ какъ даетъ опредѣленное направленіе ходу мысли, иногда совсѣмъ не то, какое избралъ бы предоставленный себѣ ученикъ. Затѣмъ, потокъ вопросовъ нарушаетъ мыслительную работу учащагося, насильно вызывая новыя представленія, въ то время, когда сознаніе еще не успѣло продѣлать работу, необходимую для ихъ воспріятія. Далѣе, вопросъ есть слишкомъ сильный возбудитель, усыпляющій естественную потребность каждаго самому разобраться въ новомъ матеріалѣ. Наконецъ, это и искусственный пріемъ: въ жизни спрашиваетъ тотъ, кто не знаетъ; а у насъ ученикъ совершенно забываетъ, что это его право задавать вопросы. Въ заключеніе докладчикъ иллюстрируетъ свои мысли, давая примѣры того, какъ надо вести занятія по рекомендуемому имъ генетическому методу.

В. П. Науменко: „Насколько проектируемая министерствомъ реформа можетъ способствовать воспитательному вліянію обученія“. Дѣлается разборъ проекта о преобразова-

ній средней школы, указываются недочеты въ подробностяхъ. Само собой разумѣется, школа должна быть національной, въ смыслѣ развитія въ ученикахъ любви къ родинѣ, ея благу и счастью, но слѣдуетъ избѣгать шовинистическихъ крайностей. Средняя школа должна быть самодовлѣющей, а не подготовительной къ высшему учебному заведенію. Курсъ семилѣтній, какъ-то было до 71 года (Уваровскія гимназіи); двѣ степени обученія: а) низшая—изъ трехъ, и высшая изъ четырехъ классовъ. Желательно въ послѣдней допустить раздѣленіе по спеціальностямъ, хотя ихъ, можетъ быть и не такъ много, какъ указано въ министерскомъ проектѣ, ибо дробность организаціи удорожитъ содержаніе школы. Наконецъ, идетъ критика программы по словесности и выражается пожеланіе, чтобы министерство дало или детально разработанную программу, свободную отъ противорѣчій и выполнимую при всякомъ составѣ класса или только примѣрную программу *minimum*.

В. В. Триумфовъ: „Художественная литература и народная словесность, какъ факторъ воспитанія въ средней школѣ“.

Н. О. Даденковъ: „Художественная картина въ средней школѣ“. Первый докладъ, продолжая разборъ программъ по литературѣ и словесности указываетъ на большую сложность задачъ, которыя ставятся теперь учителю. Затѣмъ, обращается вниманіе на то, что нѣтъ учебниковъ, приспособленныхъ къ новымъ программамъ.

Второй разсматриваетъ живопись, какъ важный факторъ воспитанія, приучающій ребенка пользоваться зрѣніемъ, изображающій способность ясно видѣть, прочно запоминать и глубоко переживать видѣнное. Идетъ иллюстрація приѣмовъ, направленныхъ къ достиженію этой цѣли.

В. Л. Мариодовъ: „О новой оцѣнкѣ познаній учащихся, по результатамъ ея примѣненія въ Городнянской мужской и женской гимназіяхъ“. Критически разсматривается и осуждается система отмѣтокъ; предлагается замѣнить ее отзывами преподавателей о томъ, чего именно не знаетъ ученикъ. Изъ подробныхъ характеристикъ учениковъ, сдѣланныхъ препода-

давателями (степень знанія, интереса, способности, добросовѣстность, выдержка и т. д.), классный наставникъ составляетъ общую характеристику, которую и сообщаетъ родителямъ. Эта система требуетъ много работы, но примѣненіе ея дало прекрасные результаты въ двухъ учебныхъ заведеніяхъ. Такова сущность системы. Впрочемъ, въ изложеніи докладчика она производитъ впечатлѣніе чего-то сложнаго и громоздкаго: слишкомъ много приходится писать, какъ учителямъ, такъ и классному наставнику.

Н. В. Симашкевичъ такой же критикъ подвергъ систему экзаменовъ, которая царитъ въ школахъ, ибо мы на каждомъ урокѣ только и дѣлаемъ, что экзаменуемъ, непрерывно держа учащихся въ нервно-приподнятомъ состояніи духа. Репетиціи нынѣшняго года только тамъ, гдѣ онѣ были правильно организованы, лишены отрицательныхъ сторонъ экзаменной системы. Желательно устраивать ихъ не въ концѣ года, а по полугодіямъ.

Во время преній обнаружились разногласія: была высказана мысль, что и экзамены и отмѣтки имѣютъ свое значеніе. Въ частности отмѣтка, какъ оцѣнка познанія, является средствомъ простымъ, легкимъ и удобнымъ. Отмѣна отмѣтокъ приведетъ къ нивелировкѣ учащихся, и успѣшность учениковъ понизится. Вѣдь если преподаватели выражаютъ желаніе, чтобы было улучшено ихъ матеріальное положеніе и повышеиъ классъ должности, то почему лишать учениковъ такого законнаго стимула, какъ хорошій баллъ. Мысль о семестровой системѣ была поддержана: слѣдуетъ не успѣвающихъ учениковъ оставлять въ томъ же классѣ не на второй годъ, а на второе *полугодіе*: ученикъ теряетъ меньше времени, чѣмъ теперь.

VII секція. (Физическое воспитаніе въ его отношенія къ нравственному.)

Д. П. Янковскій: „Весеннія прогулки, дѣтскіе майскіе союзы, древопосажденіе и практическое ознакомленіе учащихся съ природой“. На основаніи многолѣтняго опыта въ учебномъ

заведеніи, которымъ завѣдуетъ докладчикъ, онъ сообщаетъ о благотворномъ вліяніи на учащихся близкаго общенія съ природой, которое слѣдуетъ поддерживать всѣми средствами. Особенное значеніе имѣютъ практическія занятія, въ родѣ ежедневныхъ записей состоянія природы, наблюденія за растеніями, измѣняющими свой видъ въ зависимости отъ положенія солнца на небесномъ сводѣ въ теченіе сутокъ, работы надъ показательными грядками, гдѣ примѣняется различное удобреніе и проч.

Д-ръ Г. С. Болевскій: *„Роль врача въ школѣ“*. Школа вредно вліяетъ на здоровье дѣтей, поэтому задача школьнаго врача—всестороннее изученіе воспитанника въ цѣляхъ выясненія степени здоровья и годности его для работы, а также для качественной оцѣнки условій, въ которыхъ живетъ и работаетъ ученикъ. Такой врачъ, отдающій свое время и вниманіе школѣ, долженъ быть на общемъ положеніи штатнаго преподавателя въ школѣ и быть равноправнымъ членомъ педагогическаго совѣта и родительскаго комитета. Въ виду особаго характера возлагаемыхъ на него обязанностей, школьный врачъ обязанъ, будучи въ университетѣ, прослушать спеціальные курсы по педологіи.

Д-ръ В. К. Крамаренко: *„Необходимыя улучшенія въ дѣлѣ постановки физическаго воспитанія въ мужскихъ средне-учебныхъ заведеніяхъ“*.

Д-ръ А. К. Анохинъ: *„Гимнастика, спортъ и игры въ средней школѣ; организація физическихъ упражненій, какъ факторъ нравственнаго воспитанія“*.

Доклады подчеркиваютъ важность физическаго воспитанія, какъ основной части воспитанія общаго, и значеніе его въ развитіи интеллектуальной, этической и эстетической жизни человѣка. Вслѣдствіе этого необходимо въ общее преподаваніе педагогики ввести спеціальнй отдѣлъ по физическому воспитанію. Гимнастика въ школѣ должна не только физически развивать, но и гармонически воспитывать индивидуума на началахъ естественности, здоровья и практичности упражненій. Спортъ въ школѣ допустимъ, но безъ азарта, по

опредѣленному плану. Игры должны занимать видное мѣсто среди другихъ видовъ физическихъ упражненій, въ младшихъ классахъ даже преобладающее. Организація физическихъ упражненій, какъ фактора нравственнаго воспитанія, должна представлять изъ себя стройную систему занятій, проходящую черезъ всѣ классы учебнаго заведенія.

При обсужденіи докладовъ была выдвинута важная роль врача, какъ авторитетнаго участника при рѣшеніи вопросовъ о проступкахъ учащихся переходнаго возраста, когда такъ важно взять вѣрный тонъ, и какъ человѣка, властно могущаго бороться съ антигигіеническими условіями работы въ школахъ.

Въ концѣ съѣзда были прочитаны резолюціи его, числомъ болѣе 150, при участіи 260 членовъ съѣзда. Резолюціи были разбиты на 2 группы: а — общія и б — частныя положенія. Первыя:

1. Воспитаніе въ средней школѣ необходимо и возможно. Но школа не можетъ взять на себя всю отвѣтственность за достиженіе идеальныхъ цѣлей воспитанія, а дѣлить ее съ семьей и обществомъ.

2. Школа должна стремиться къ всестороннему и гармоничному развитію душевныхъ и тѣлесныхъ силъ ученика.

3. Воспитаніе въ школѣ должно покоиться на основѣ христіанской любви и нравственности.

4. Школа должна быть національной, въ смыслѣ укрѣпленія въ учащихся прирожденнаго каждому изъ нихъ чувства любви къ своему родному, откуда сама собой должна вырасти любовь къ благу и славѣ отечества и беззавѣтная преданность своему Государю.

5. Въ виду обширности Россіи и неодинаковыхъ условій жизни и быта въ разныхъ ея мѣстахъ педагогическимъ совѣтамъ должно быть предоставлено закономъ право вырабатывать въ зависимости отъ мѣстныхъ условій программы преподаванія, частныя мѣры и правила, касающіяся внутренней жизни школы.

6. Исходной точкой и центромъ тяжести школьнаго дѣла должно быть не обученіе, а воспитаніе.

7. Признавая воспитывающее вліяніе не только за содержаніемъ предметовъ, но и за методами ихъ преподаванія, съѣздъ находитъ, что методическіе вопросы требуютъ спеціального обсужденія и разработки.

8. Принципомъ, объединяющимъ всю школьную дѣятельность, долженъ быть трудъ, дающій просторъ самостоятельности и творческой инициативѣ ученика.

9. Обязательный кругъ знаній и обязательныя программы должны быть сведены къ минимуму.

10. Уваженіе и довѣріе къ дѣтской личности, одушевленныя къ ней любовью, составляютъ необходимыя условія правильной воспитательной работы.

11. Физическое воспитаніе необходимо и равноцѣнно умственному и нравственному.

12. Школа должна содѣйствовать эстетическому развитію дѣтей.

13. Необходимо обратить вниманіе на развитіе творческихъ способностей ученика, активности, настойчивости, самообладанія различныхъ интересовъ, сознанія долга и общественныхъ навыковъ.

14. Школьная среда должна получить такую организацію, при которой она можетъ оказывать благотворное воспитывающее вліяніе на учащихся.

15. Дисциплина не должна представлять собою только суммы предписаній, но должна получить характеръ самодисциплины.

16. Желательно, чтобы школа всѣми мѣрами заботилась о сближеніи дѣтей съ природой.

17. Обученіе въ школѣ необходимо соединить съ практическими занятіями и экскурсіями.

18. Ручной трудъ долженъ быть введенъ во всѣ классы средней школы.

19. Необходимо особенное вниманіе удѣлить домашнему чтенію.

20. Школьная жизнь должна нормироваться исключительно закономъ установленными правилами, инструкціями и уставами.

21. Аттестаты объ окончаніи не даютъ права на поступленіе въ высшія учебныя заведенія.

22. Курсъ средней школы семилѣтній, съ двумя степенями: низшей (I—III классы) и высшей (IV—VII), съ такимъ содержаніемъ программъ, чтобъ изъ высшихъ начальныхъ училищъ былъ свободный переходъ въ IV классъ средней школы.

23. Желательно, чтобы высшая ступень средней школы была раздѣлена на спеціальные отдѣлы, ихъ можетъ быть два: гуманитарный и реальный.

24. Желательно введеніе семестровой системы.

25. Для учащихся отстающихъ необходимо созданіе особаго типа средней школы.

26. Необходимо расширеніе компетенціи педагогическихъ совѣтовъ, въ смыслѣ права устанавливать тѣ или иные воспитательные приемы и свободно распредѣлять учебный матеріалъ по классамъ, впрочемъ съ обязательствомъ: а) обо всѣхъ постановленіяхъ доводить до свѣдѣнія округа и б) къ концу курса пройти все, что установлено общими государственными программами.

27. Педагогическимъ совѣтамъ, пополненнымъ представителями родительскихъ комитетовъ, земствъ и городовъ, должно быть предоставлено право выбора кандидатовъ на вакантныя учительскія должности. Право утвержденія остается за округомъ.

28. Желательно учрежденіе при всѣхъ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ попечительныхъ совѣтовъ, которымъ предоставить право избранія директора и кандидатовъ на учительскія должности.

29. Лица, желающія посвятить себя педагогической дѣятельности должны кромѣ окончанія высшаго учебнаго заведенія, получить соотвѣтствующую педагогическую подготовку.

30. Желательно, чтобы педагоги были инициаторами и участниками родительскихъ обществъ, кружковъ и собраній,

а также „обществъ бывшихъ воспитанниковъ такого-то учебнаго заведенія“.

31. Привлеченіе родителей къ педагогической работѣ является для школы долгомъ и необходимостью. Поэтому образованіе родительскихъ комитетовъ и широкое развитіе ихъ дѣятельности есть обязательное условіе тѣснаго взаимоотношенія между семьей и школой.

32. Черезъ своихъ представителей они должны имѣть право участія во всѣхъ сторонахъ школьной жизни. Положеніе о родительскихъ комитетахъ до наступленія слѣдующаго учебнаго года должно быть утверждено въ законодательномъ порядкѣ.

Изъ резолюцій второй группы отмѣтимъ пожеланіе, чтобы учебники выбирались педагогическими совѣтами независимо отъ одобренія ихъ Ученымъ Комитетомъ, чтобы унижающія достоинство учениковъ и вредныя для здоровья наказанія, какъ, на примѣръ, аресты, были отмѣнены; чтобы увольненіе безъ права поступленія въ другое учебное заведеніе было изъято изъ числа наказаній, равно какъ и увольненія преподавателей по 3 пункту; чтобы должность исполняющаго обязанность инспектора и институтъ помощниковъ классныхъ наставниковъ были упразднены.

Въ послѣдній день сѣзду былъ доложенъ текстъ телеграммы министра народнаго просвѣщенія о томъ, что Государь, въ 15 день апрѣля, повелѣлъ сердечно благодарить участниковъ сѣзда.

На другой день попечителемъ округа была получена телеграмма министра народнаго просвѣщенія слѣдующаго содержанія: Съ глубокимъ интересомъ ознакомился съ результатами трудовъ сѣзда. Горячо поздравляю васъ и всѣхъ вашихъ ближайшихъ сотрудниковъ, подготовившихъ работу сѣзда, всѣхъ участниковъ такъ прекрасно справившихся съ поставленной имъ задачей. Всецѣло присоединяюсь къ подавляющему большинству вынесенныхъ постановленій. Лишь

немногія вызываютъ сомнѣніе въ ихъ современности, возможности немедленнаго проведенія въ жизнь. Отъ души привѣтствую такъ прекрасно начатую истинно педагогическую работу округа. Богъ на помощь. Пусть работники школы сознаютъ, что для окончательнаго торжества надъ врагомъ родина требуетъ ихъ напряженной работы.

Памяти И. И. Мечникова.

2-го іюля однимъ могучимъ русскимъ человѣкомъ, возвращеннымъ шестидесятью годами, стало меньше. Съ каждымъ годомъ рѣдѣетъ законоводная роща великановъ русской научной и общественной жизни. Въ мартъ этого года схоронили М. М. Ковалевскаго. Теперь не стало И. И. Мечникова. Въ лицѣ Мечникова сошелъ въ могилу всемірно извѣстный ученый. Наука всегда составляла основу его я, его вѣру, была центромъ его міровоззрѣнія, источникомъ его умственнаго наслажденія. Нужно было видѣть, съ какимъ юношескимъ порывомъ, несмотря на свои почти 70 лѣтъ, говорилъ Мечниковъ съ авторомъ этихъ строкъ по вопросу о вымираніи зубровъ въ Бѣловѣжской пущѣ. Понятно отсюда, почему научная жажда изслѣдованія и неутомимый научный трудъ являются основой всей жизни Мечникова. Отличительной чертой научныхъ работъ Мечникова является идейная основа ихъ. Фактамъ безъ ихъ внутренней оцѣнки, безъ основной мысли онъ придавалъ мало значенія. Такимъ принципомъ вносить въ науку широкое научное обобщеніе отличаются всѣ главнѣйшія гипотезы, данныя Мечниковымъ.

Въ широкой публикѣ особенно извѣстны изслѣдованія Мечникова обще-философскаго характера и его гипотезы о борьбѣ со старостью. Идеалы будущаго человѣчества рисуются Мечникову при условіи измѣненія той организаціи, которая присуща современному человѣку. Человѣческій организмъ по Мечникову весьма далекъ отъ совершенства. Онъ не только не достаточно защищенъ отъ воздѣйствія внѣшнихъ вредныхъ

вліяній, но въ немъ самомъ его рудиментарные органы являются элементами его алополучія. Таковъ, напримѣръ, червеобразный отростокъ съ его частыми болѣзненными воспалительными процессами. Таковы, напримѣръ, зубы мудрости, часто портящіеся и подвергающіе человека страданіямъ, и т. д. На ряду съ такой физической дисгармоніей организма имѣетъ мѣсто и дисгармонія психическихъ явленій. Такъ, напримѣръ, половой инстинктъ пробуждается по Мечникову у человека очень рано. Наоборотъ, чувство жизни, жизненный инстинктъ развивается у человека слишкомъ поздно. Отсюда безпросвѣтный пессимизмъ, приводящій къ роковымъ послѣдствіямъ или легкомысленное отношеніе къ жизни, ея „прожиганіе“. Раціональная нравственность, говоритъ Мечниковъ, не можетъ быть основана на человѣческой природѣ въ ея настоящемъ видѣ, который есть результатъ долгой эволюціи, гдѣ животная сторона занимаетъ значительное мѣсто. Идеаль человеческой природы, къ которому человечеству слѣдуетъ стремиться, лежитъ по Мечникову въ ортобіозѣ, т. е. въ развитіи человека съ цѣлью достигъ долгой, дѣятельной и бодрой старости, приводящей въ конечномъ періодѣ къ возникновенію чувства насыщенія жизнью и къ желанію смерти.

Путь для достиженія сказаннаго Мечниковъ указываетъ слѣдующій. Цѣлый рядъ фактовъ о старости, говоритъ онъ, привелъ меня къ мысли о томъ, что бактеріи кишечной флоры причастны къ одряхлѣнію нашего организма, и что продолжительность жизни животныхъ тѣмъ значительнѣе, чѣмъ короче ихъ толстая кишка—мѣсто пребыванія бактерій. При этомъ главную роль въ измѣненіи организма играютъ яды, выделяемые бактеріями. Въ результатъ дѣйствія этихъ ядовъ являются главныя измѣненія организма, характерныя для старости: наводненіе тканей молодыми фагоцитами (бѣлыми кровяными тѣльцами), слѣдующее затѣмъ увяданіе клѣтокъ мозга, печени, почекъ и проч., перерожденіе артерій и замѣна частей новообразованной соединительной тканью. Эти прочно установленные факты легли въ основу тѣхъ работъ Мечникова и его учениковъ, которыя дали бы возмож-

ность воспрепятствовать производству въ нашихъ кишкахъ вышеупомянутыхъ ядовъ. Прежде всего Мечниковъ остановился на свойствѣ кислотъ, препятствующемъ процессамъ гніенія. Съ этой цѣлью имъ было предложено поглощеніе съ пищей молочнокислыхъ бактерій, способныхъ въ самыхъ отдаленныхъ закоулкахъ кишечнаго канала мѣшать процессамъ гніенія помощью выделяемыхъ ими кислотъ. Но примѣненіе молочнокислыхъ бактерій далеко еще не исчерпывало задачи, поставленной Мечниковымъ. Очень часто эти микробы встрѣчаютъ препятствіе въ отсутствіи подходящей для нихъ пищи. Имъ нуженъ сахаръ, который, принятый въ пищу, не доходитъ до разсматриваемой части кишечнаго канала. И вотъ при наличности данныхъ условій Мечникову пришлось искать источника образованія сахара въ самыхъ нѣдрахъ толстыхъ кишекъ. Послѣ долгихъ неудачныхъ попытокъ при содѣйствіи своего ученика Вольмана Мечниковъ нашелъ наконецъ бактерію, превращающую крахмалъ въ сахаръ. Съ открытіемъ источника сахарообразованія въ толстыхъ кишкахъ былъ сдѣланъ, говоритъ Мечниковъ, новый шагъ въ борьбѣ со старческимъ перерожденіемъ.

Для того, чтобы эта бактерія обнаружила свое дѣйствіе, необходимо, по ученію Мечникова, соответственный пищевой режимъ, необходимъ картофель. Кромѣ того, еще нужно, чтобы мясная пища принималась въ умѣренномъ количествѣ (я потребляю, писалъ Мечниковъ, за завтракомъ и за обѣдомъ всего 100—120 граммовъ мяса). Такъ какъ сахарообразовательный микробъ даетъ лишь очень немного кислоты, то для содѣйствія ему нужны еще молочнокислыя бактеріи, которыхъ можно вводить съ кислымъ молокомъ или въ какой-либо иной подходящей формѣ.

Дѣлать какое-либо опредѣленное предсказаніе, говоритъ Мечниковъ, относительно продленія жизни при соблюденіи указаннаго пищевого режима съ молочнокислыми и сахарообразовательными бактеріями, разумѣется, невозможно. „Но я надѣюсь,—пишетъ онъ,—что при рациональномъ примѣненіи его шансы сохраненія здоровья и умственной энергіи должны

увеличиться. Я думаю, что мнѣ самому удалось, помощью хотя бы и не усовершенствованнаго пищевого режима, которому я слѣдую около 14 лѣтъ, продлить періодъ моей научной дѣятельности. Но такъ какъ я прибѣгнулъ къ нему лишь въ возрастѣ 53-хъ лѣтъ, когда у меня уже были обнаружены признаки артеріосклероза и хроническаго воспаленія почекъ, съ увеличеніемъ размѣровъ сердца, то неудивительно, если и при усовершенствованномъ режимѣ моя жизнь оборвется въ ближайшемъ будущемъ.... Изъ этого будетъ слѣдовать не неудовлетворительность новаго режима, а лишь то, что къ нему слѣдуетъ прибѣгать столь возможно раньше, не дожидаясь поврежденія существеннѣйшихъ органовъ“.

Вышеизложенный пищевой режимъ, по мнѣнію Мечникова, приведетъ въ концѣ-концовъ къ продленію жизни и въ результатѣ къ нормальной старости, выраженіемъ которой является потеря жизненнаго инстинкта и появленіе инстинкта естественной смерти. Послѣдній инстинктъ, вѣроятно, пишетъ Мечниковъ, долженъ сопровождаться чуднымъ ощущеніемъ, лучшимъ, чѣмъ всѣ другія ощущенія, которыя мы способны испытывать. Описано, онъ говоритъ, нѣсколько примѣровъ смерти, связанной съ необыкновенно пріятными ощущеніями. Въ концѣ-концовъ, говоритъ Мечниковъ, стремленіе къ ощущенію наступленія указаннаго момента естественной смерти, можетъ быть, и есть та цѣль жизни, которую человѣчество тревожно ищетъ. Задача нашей этики, по его словамъ, сводится къ тому, чтобы дать возможность большому числу людей провести весь циклъ раціональнаго существованія вплоть до естественнаго конца.

Вышеизложенное ученіе Мечникова конечно не рѣшаетъ всецѣло вопроса о состарѣніи организмовъ. Это вопросъ очень сложный и очень обширный. Но основныя мысли Мечникова о томъ, что источникомъ старости является постоянное хроническое самоотравленіе продуктами обмѣна веществъ въ организмѣ и въ частности ядами кишечныхъ бактерій, вѣрны. Вѣрны также и общія соображенія Мечникова о борьбѣ съ продуктами обмѣна веществъ. Намъ хорошо извѣстно, что

организмъ животного выработалъ способы парализовать продукты окисленія, вызывающіе сонъ. Вѣроятно, что въ дальнѣйшемъ будущемъ будутъ найдены средства ослаблять дѣятельность и тѣхъ продуктовъ нашей жизнедѣятельности, которые приводятъ въ концѣ-концовъ къ смерти. Работы Мечникова въ этомъ отношеніи являются исходнымъ пунктомъ для дальнѣйшихъ изслѣдованій. Наконецъ, и справедлива мысль Мечникова о томъ, что рациональная нравственность не можетъ быть основана на человѣческой природѣ въ ея настоящемъ видѣ.

Дѣло въ томъ, что до сихъ поръ всѣ наши гипотезы объ устройствѣ человѣчества мы создали на основаніи того, что даетъ намъ мысль, даетъ намъ нашъ разумъ. Но нужно помнить, что мысль и разумъ это результатъ работы нашего организма и притомъ вѣрнѣе одной части организма—нервной системы. Что касается самого организма, взятаго въ цѣломъ, то онъ, какъ извѣстно, несетъ на своихъ плечахъ громадное зоологическое наслѣдство миллионовъ лѣтъ. Подъ нашимъ сознаниемъ лежитъ глубокая звѣриная область, не озаряемая свѣтомъ сознанія. Въ этой области прячутся наши инстинкты, по-своему отзывающіеся на явленія жизни. Въ этой же области находится „нутро и чрево“, которое одно заставляетъ любить жизнь больше, чѣмъ смыслъ ея, или ненавидѣть жизнь и людей, несмотря на голосъ разума. Далѣе важно отмѣтить, что нашъ организмъ не есть ничто неподвижное, устойчивое. Наоборотъ, онъ эластиченъ, онъ измѣняется, но измѣняется болѣе или менѣе односторонне въ одномъ направленіи. Измѣняются главнымъ образомъ тѣ части организма, которыя рождаютъ мысль, интеллектъ.

Съ другой стороны, мы знаемъ, что одностороннее развитіе, спеціализація организаціи нерѣдко ведетъ если не къ вымиранію формъ, то къ ихъ дисгармоніи. Эта дисгармонія, какъ справедливо говоритъ Мечниковъ, можетъ быть ослаблена тѣми правилами ортобіоза, которыя онъ рекомендуетъ. Но помимо этихъ правилъ для болѣе радикальнаго измѣненія организма, для всесторонней работы нашей сложной машины

необходимы болѣе крупныя реформы: необходима реформа современнаго воспитанія, трудъ всѣхъ и каждаго не только интеллектуальный, но физическій, жизнь въ иныхъ гигиеническихъ условіяхъ и соотвѣтствующія законодательныя нормы, регулирующія появленіе бѣдности и накопленія богатствъ. Только при такихъ сложныхъ и трудно выполнимыхъ условіяхъ и возможны тѣ измѣненія организма, которыя необходимы по Мечникову для основанія рациональной этики.

Ник. Кулагинъ.

Отъ Русскаго библіотечнаго общества.

Утвержденъ уставъ Русскаго библіотечнаго общества. Цѣль общества—„содѣйствовать развитію библіотечнаго дѣла и улучшенію подготовки, быта и условій труда библіотекарей“. Общество имѣетъ право, между прочимъ, устраивать съѣзды, издавать книги и журналъ, устраивать библіотечныя курсы, склады книгъ и библіотечныхъ принадлежностей, бюро справокъ по вопросамъ библіотечнаго дѣла, принимать на себя комплектованіе и оборудованіе библіотекъ, составленіе плановъ и смѣтъ на постройку библіотечныхъ зданій. Съ другой стороны, общество можетъ „оказывать матеріальную помощь своимъ членамъ и ихъ семьямъ путемъ выдачи пособій, устройства ссудо-сберегательныхъ и страховыхъ кассъ, содѣйствія въ пріисканіи мѣстъ, организація помощи юридической и врачебной“. Обществу предоставлено право обращаться къ правительственнымъ и общественнымъ учрежденіямъ съ заявленіями по вопросамъ, касающимся постановки библіотечнаго дѣла, подготовки библіотекарей и улучшенія условій ихъ труда.

Дѣйствительными членами общества могутъ быть лица, работающія въ области библіотечнаго дѣла, а также лица, могущія быть ему полезными своими научными занятіями. Лица, сочувствующія цѣлямъ общества и оказывающія ему содѣйствіе, могутъ быть членами-соревинователями. Желающіе вступить въ общество присылаютъ заявленіе съ указаніемъ имени,

отчества, фамиліи, занятій, адреса; требуется рекомендація двухъ дѣйствительныхъ членовъ. Членскій взносъ—3 р. въ годъ, а для лицъ, заработокъ которыхъ не превышаетъ 600 р. въ годъ,—1 рубль въ годъ.

Общество открыло свои дѣйствія 15 мая 1916 г. Предсѣдателемъ правленія избрана Л. Б. Хавкина (секретарь библиотечныхъ курсовъ университета им. Шанявскаго), товарищемъ предсѣдателя А. І. Калишевскій (библиотекарь Имп. моск. университета), секретаремъ А. А. Покровскій (библиотекарь бесплатной городской библиотеки въ Москвѣ).

Лицамъ, которыя пожелаютъ помочь развитію общества распространеніемъ свѣдѣній о немъ и привлеченіемъ членовъ, правленіе вышлетъ экземпляры устава, бланки заявленій о желаніи вступить въ общество и другіе матеріалы.

Правленіе общества.

8. Хроника. Изъ жизни высшей школы: Расширеніе высшаго образованія и участіе въ немъ общественныхъ силъ. Законъ 3-го іюля объ улучшеніи матеріальнаго и правового положенія младшихъ преподавателей и ассистентовъ московскаго университета. Квартирный кризисъ студенчества и помощь общества. Изъ итоговъ приѣма въ высшую школу. И. Поспѣлова.—Изъ жизни средней школы: Циркуляръ мин. нар. просв. о постановкѣ преподаванія въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ и объ отѣнѣ въ 1916/17 уч. году переводныхъ экзаменовъ. Новое положеніе о родительскихъ комитетахъ. Черты изъ дѣятельности родительскихъ комитетовъ въ 1915/16 уч. году. Возобновленіе родительскихъ организацій въ Москвѣ. Два закона 3 іюля 1916 года о женскихъ гимназіяхъ вѣдомства мин. нар. просв. Вопросъ объ устройствѣ на новыхъ началахъ дополнительнаго педагогическаго класса при женскихъ гимназіяхъ. Р. Г.—Казанскій педагогическій съѣздъ. Д. Годнева.—Кіевскій педагогическій съѣздъ 12—19 апрѣля 1916 года.—Памяти И. И. Мечникова. Проф. Н. Кулагина.—Отъ Русскаго библіотечнаго общества

38—138

Отъ конторы редакціи.

Контора увѣдомляетъ подписчиковъ, что она за аккуратную доставку журнала по адресамъ станцій желѣзныхъ дорогъ, гдѣ нѣтъ почтовыхъ учреждений, отвѣчать не можетъ.

Жалобы на неисправность доставки, согласно объявленію почтоваго департамента, направляются въ контору редакціи не позже, чѣмъ по полученіи слѣдующей книжки журнала.