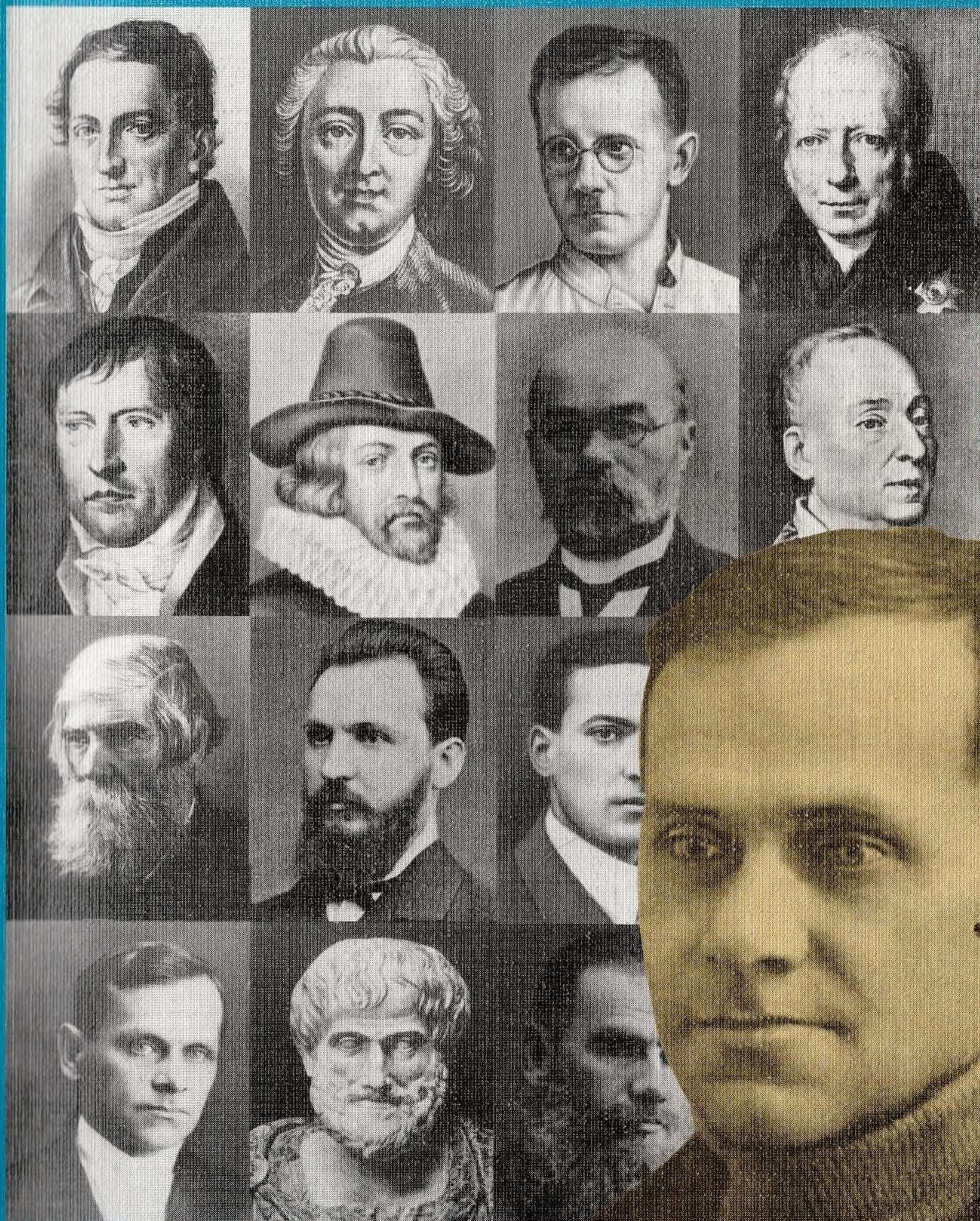


АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ БЛОНСКИЙ



ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКИЙ СОВЕТ

Амонашвили Ш.А. — глава Издательского Дома

Асмолов А.Г.

Бордовский Г.А.

Загвязинский В.И.

Зуев Д.Д. — главный редактор

Кезина Л.П.

Матросов В.Л.

Никандров Н.Д.

Ниорадзе В.Г.

Петровский А.В.

Рябов В.В.

Сартания В.Ш.

Семашкин А.А.

Шадриков В.Д.



**ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ
МОСКВА**

СОСТАВИТЕЛЬ И
АВТОР ПРЕДИСЛОВИЯ

ПЕРВЫЙ ЧИТАТЕЛЬ

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ



**Богомолова
Любовь
Ивановна**
Учитель, доцент
педагогического
Университета,
г. Владимир



**Пикалова
Галина
Владимировна**
Учитель,
г. Москва

**АНТОЛОГИЯ
ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ**

БЛОНСКИЙ



**ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ**

**МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**МОСКВА
2000**

УДК 24.7
ББК 83.44
Б55

«Федеральная программа
книгоиздания России»

Блонский. — М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2000. — С. 224 (Антология гуманной педагогики).

Самый известный в 20-е годы в России педагог — «советский Песталоцци», как называли его на Западе, преданный затем на родине анафеме и многолетнему забвению, П. П. Блонский предстает со страниц «Антологии» блистательным ученым-теоретиком и глубоко современным учителем-гуманистом.

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

БЛОНСКИЙ

Составитель и автор предисловия
Любовь Ивановна Богомолова

Первый читатель
Галина Владимировна Пикалова

Набор и верстка
Ирина Сергеевна Калиничева

Редакционно-издательская подготовка, оформление и макет
Издательского Дома Шалвы Амонашвили

Лицензия ИД № 02878 от 21.09.2000 г.

Подписано к печати 12.12.2000. Формат 60 × 90¹/₁₆.

Усл. печ. л. 14. Гарнитура Таймс. Печать офсетная.

Бумага офсетная. Тираж 10 000 экз. Заказ № 1045.

Издательский Дом Шалвы Амонашвили
МГПУ лаборатория гуманной педагогики
113184, Россия, г. Москва, ул. Новокузнецкая, д. 16,
тел.: (095) 959-55-54, доб. 121, 120

Отпечатано с готовых диапозитивов в ГУП ордена «Знак Почета»
Смоленской областной типографии им. В. И. Смирнова,
214000, г. Смоленск, пр-т им. Ю. Гагарина, 2.

ISBN 5-89147-029-2



УДК 24.7
ББК 83.44
Б55

«Федеральная программа
книгоиздания России»

Блонский. — М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2000. — С. 224 (Антология гуманной педагогики).

Самый известный в 20-е годы в России педагог — «советский Песталоцци», как называли его на Западе, преданный затем на родине анафеме и многолетнему забвению, П. П. Блонский предстает со страниц «Антологии» блистательным ученым-теоретиком и глубоко современным учителем-гуманистом.

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

БЛОНСКИЙ

Составитель и автор предисловия
Любовь Ивановна Богомолова

Первый читатель
Галина Владимировна Пикалова

Набор и верстка
Ирина Сергеевна Калиничева

Редакционно-издательская подготовка, оформление и макет
Издательского Дома Шалвы Амонашвили

Лицензия ИД № 02878 от 21.09.2000 г.

Подписано к печати 12.12.2000. Формат 60 × 90¹/₁₆.

Усл. печ. л. 14. Гарнитура Таймс. Печать офсетная.

Бумага офсетная. Тираж 10 000 экз. Заказ № 1045.

Издательский Дом Шалвы Амонашвили
МГПУ лаборатория гуманной педагогики
113184, Россия, г. Москва, ул. Новокузнецкая, д. 16,
тел.: (095) 959-55-54, доб. 121, 120

Отпечатано с готовых диапозитивов в ГУП ордена «Знак Почета»
Смоленской областной типографии им. В. И. Смирнова,
214000, г. Смоленск, пр-т им. Ю. Гагарина, 2.

ISBN 5-89147-029-2



ПАВЕЛ ПЕТРОВИЧ БЛОНСКИЙ

Павел Петрович Блонский. Это имя в 20-е годы было известно всем педагогам, учителям и людям, имеющим отношение к народному образованию. Вклад П.П.Блонского в развитие отечественной педагогики и психологии трудно переоценить. Он был незаурядным ученым и удивительным человеком, который, по воспоминаниям современников, пользовался заслуженным уважением и любовью учителей, студентов, коллег и всех, кому довелось общаться с ним. П.П.Блонский был самым известным советским педагогом на Западе, его называли советским Песталотци. Он оказал большое влияние на формирование образа новой советской школы, педагогической науки первых десятилетий нашего века, а также молодой науки педологии. Он обладал колоссальной эрудицией и не меньшей работоспособностью. Блонский прекрасно знал творчество Я.Коменского, И.Песталотци, Б.Спинозы, Г.Лейбница, И.Канта, Гегеля, Ф.Фребеля и других педагогов, психологов, философов, к работам которых он обращался. Его перу принадлежат учебники и учебные книги для школы, он — автор учебников по педагогике, педологии, им написано более двухсот педагогических, психологических, педологических, философских работ, в которых содержатся идеи, созвучные поискам современной школы и педагогической науки.

Как П.П.Блонский пришел в педагогику? Что повлияло на его выбор жизненного пути, какие условия позволили проявиться всем его талантам? В начале века было престижно заниматься философией, психологией, педагогикой, и возможно поэтому будущий ученый решил посвятить себя наукам о человеке. Кроме того, ответ на эти вопросы в определенной мере может дать обращение к его биографии, детству, семье.

Павел Петрович родился 14 мая 1884 г. в Киеве. В семье Блонских было два сына и приемная дочь, трое других детей умерли малолетними. Особенно запомнились маленькому Павлу страдания матери, связанные со смертью шестилетней сестры, которую все признавали чрезвычайно одаренным ребенком. Любовь и терпимость к окружающим будущий педагог, безусловно, унаследовал от бабушки. Она была для него не только воспитателем, но и другом, помощником, который всегда может понять, помочь найти выход из затруднительного положения. Брат был на тринадцать лет старше его, и поэтому, по воспоминаниям са-

мого П.П.Блонского, тесной связи между ними не было. Но брат помогал ему выбрать книги, которые необходимо было прочитать, специально выписывал для Павла журналы. Сам Павел Петрович рос болезненным ребенком, часто пропускал занятия в гимназии и поэтому вынужден был самостоятельно осваивать учебный материал. С детства он проявлял незаурядную одаренность, его отличали острая наблюдательность, желание познать тайны окружающего мира, стремление реализовать свой творческий потенциал. В этом ему помогала богатая домашняя библиотека. Блонский называл своим воспитателем Л.Н.Толстого, книги которого с ранних лет стали его любимыми. С неменьшим увлечением он читал «Героя нашего времени» М.Ю.Лермонтова, размышляя над вечными проблемами добра и зла. Уже в детстве он начал писать стихи, и когда ему было 15 лет, они были опубликованы в одной из киевских газет.

П.П.Блонский успешно заканчивает гимназию и в 1902 г. поступает в Киевский университет на историко-филологический факультет. В университете он встретился со многими интересными преподавателями, но особый интерес у студента Блонского вызывали лекции по философии и психологии, которые в то время начали развиваться в России бурными темпами. Психологию в университете читал Г.И.Челпанов — впоследствии один из основателей Психологического института. Павел Петрович становится участником его семинара, для чего сдает специальный экзамен, дававший право принадлежать к интеллектуальной аристократии студенчества. Уже тогда, наблюдая за работой Г.И.Челпанова, начинающий исследователь сделал вывод о том, что педагог должен быть не только ученым, но и хорошим организатором.

В 1907 г. Г.И.Челпанов переезжает в Москву, и Блонский, не сдав выпускных экзаменов, по приглашению учителя уезжает вслед за ним, тем более что ему грозил арест за революционную деятельность, которую он проводил, будучи до 1917 г. членом партии эсеров. В Москве П.П.Блонского ожидала интересная исследовательская работа и полуголодное существование ввиду отсутствия средств. Он зарабатывает рецензиями, а затем, получив диплом, начинает преподавать в московских учебных заведениях, где читал и лингвистику, и логику, и философию, и психологию, и педагогику. Работая с учительской аудиторией, Блонский заметил повышенный интерес к психологическим знаниям, о чем впоследствии писал в своей автобиографии: «Психологическая часть возбуждала у учителей буквально энтузиазм, притом как раз у самых лучших. Педагогические выводы, которые у меня были, правда, очень скудные, их далеко не так затрагивали. Только самая отсталая часть учительства, по моим наблюдениям, интересовалась ими. В силу таких обстоятельств я имел возможность вместо педагогики читать педагогическую психологию, да и ту сводить, собственно говоря, к психологию. Я долго не понимал, почему лучшая часть учительства так жадно бросалась на

психологию. Зато сейчас я это отлично понимаю. Сейчас я быстро разгадываю, что за педагог предо мной, смотря по тому, говорит ли он со мной о детях и их психологии, или же говорит он о программах, требованиях начальства, методиках и т.п. В своих учениках я всегда любил видеть людей, а не просто существа, усваивающие такой-то пункт программы по педагогике»*.

Именно в этот период П.П.Блонский начинает всерьез заниматься педагогикой. С 1914 г. появляются его работы, посвященные педагогическим проблемам. Новизна подхода привлекла внимание педагогической общественности к работам молодого автора. «Введение в дошкольное воспитание», «Курс педагогики», «Задачи и методы народной школы» и другие работы написаны живым языком, а идеи, изложенные в них, вызывают интерес современного читателя, поскольку содержат вневременные представления о школе и учителе.

Почему сегодня мы вновь и вновь обращаемся к истории педагогики, к мыслям великих педагогов прошлого, в частности, к идеям П.П.Блонского? Вероятно, потому, что во все времена и у всех народов реализовывалось стремление ответить на одни и те же вопросы: как лучше воспитать ребенка, чему его необходимо научить? Почему одни и те же педагогические действия в разных условиях дают разные результаты? П.П.Блонский как раз один из тех педагогов, которые искали и находили ответы на эти и другие вопросы. Причем ответы эти не устарели и сегодня и, видимо, не устареют никогда. Его статьи и выступления пронизаны безграничной любовью к ребенку, стремлением понять его, объяснить те трудности с которыми сталкиваются и ребенок, и учитель, постоянным поиском таких средств обучения, которые давали бы желаемый результат.

Вся научная и педагогическая деятельность П.П.Блонского проходила под лозунгом «Вернуть детям детство». Еще учась в гимназии, он поражался нелепостям существовавшей системы образования и поэтому с увлечением занимался созданием новой школы, в которой на первом месте должен быть ребенок. Многие его работы посвящены разъяснению принципов трудовой школы, создающей условия для проявления активности каждого ребенка. «Школа должна стать школой любви к человечеству, школой добрых, и только добрых дел. И если к доброму человеческому сердцу ребенка, к его зрячим к человеческой жизни глазам и к его умелым любящим рукам присоединяется еще чуткая, истинно человеческая (а не специфическая или партийная) совесть и свободный, смело идущий своей самостоятельной дорогой ум, дело воспитания ребенка будет доведено до своего полного конца. И сейчас мы особенно нуждаемся в такой школе человечности и добрых дел, потому что сейчас мы слишком много граждане и слишком мало люди, — все, все, почти без исключе-

* Блонский П.П. Автобиография // Блонский П.П. Избранные пед.соч. — М., 1961. — С. 39—40.

ния»*. Разве не те же мысли посещают нас сегодня, разве не об этом болит душа у каждого сегодняшнего учителя?

Гуманистическая направленность идей П.П.Блонского проявляется прежде всего в его отношении к детству, которое он рассматривает не просто как определенную ступеньку в развитии человека, а как особый феномен, определяющий всю его дальнейшую жизнь. Недопустимо лишать ребенка детства или сокращать его. «Иметь короткое детство — значит иметь мало времени для развития», — писал он в одной из своих работ. В связи с этим П.П.Блонский в первую очередь решает проблемы, чему и как учить ребенка, создания оптимальных условий для его развития.

Каким он видел содержание образования в новой гуманной по отношению к ребенку школе? Ребенок, считал он, должен изучать в школе не фрагменты знаний по отдельным школьным дисциплинам, а конкретные явления окружающей жизни. Обучение ребенка будет более продуктивным, если будет постепенно расширяться его собственный опыт, связанный на первом этапе с изучением культуры, экономики, социальной жизни его ближайшего окружения, той микросреды, в которой он живет. В дальнейшем должен осуществляться переход к изучению района, города, области, а затем и всей страны.

Изменить процесс обучения в нужном направлении должен трудовой метод, распространенный в то время как в отечественной, так и в зарубежной педагогике. Этот метод, мнению П.П.Блонского, как нельзя лучше соответствует задаче воспитания активного, творчески мыслящего человека, так как дает возможность ребенку научиться самостоятельно получать ответы на интересующие его вопросы, видеть связь теоретических знаний с практической деятельностью.

П.П.Блонский называет новую школу «ярко гуманитарной», школой человечности. Ее задача создать условия для развития человеческого в ребенке, который хочет и умеет жить в сообществе других людей. «Ребенок есть существо развивающееся, и воспитание есть развитие. Развитие — определенный процесс, имеющий исходную точку и цель... Обучать ребенка — это значит не давать ему нашей истины, но развивать его собственную истину до нашей, иными словами, не навязывать ему нашего мира, созданного нашей мыслью, но помогать ему перерабатывать мыслью непосредственно очевидный чувственный мир»**. Разрабатывая образ новой школы, средства воспитания, П.П.Блонский опирается на генетический принцип, согласно которому ребенок в своем развитии повторяет все этапы, пройденные человечеством на пути к цивилизации и современному обществу.

* Блонский П.П. Гражданское или человеческое воспитание // Свободное воспитание и свободная школа. — 1918. — № 4—5. — С. 87.

** Блонский П.П. Задачи и методы новой народной школы // Блонский П.П. Избранные пед.произв. — М., 1951. — С. 126.

В наиболее целостном виде представления ученого о школе были изложены им в книге «Трудовая школа» (1918 г.).

В 1922 г. Н.К.Крупская пригласила П.П.Блонского принять участие в работе научно-педагогической секции ГУСа (Государственного ученого совета), которая занималась разработкой программ и других материалов, обеспечивающих работу новой трудовой школы. В 1923 г. первый вариант этих программ был создан. Это были не предметные, а комплексные программы, центральное место в которых занимало изучение трудовой деятельности людей. Многие идеи Блонского, касающиеся содержания образования, методов обучения и воспитания, роли и места учителя в новой школе, нашли в них свое отражение.

Он стремился сделать школу соответствующей современному уровню развития науки и техники, т.е. индустриальной, дать ей самые совершенные станки и оборудование. Изучаемое в школе должно опережать время, а не плестись за тем, что давно устарело. Школа, по мнению П.П.Блонского, должна давать не только и не столько знания по отдельным предметам, сколько развивать умение мыслить, формировать целостное мировосприятие.

В начале 20-х годов П.П.Блонский много сил отдал тому, чтобы создать новые школьные учебники, соответствующие концептуальным подходам, заложенным в гусовских программах. Учебник должен быть интересен детям; открывая его, школьник обнаружит новые идеи, взгляды, представления, соответствующие уровню его восприятия, его возможностям. Учебник должен расширять кругозор ребят, вывести их за пределы узкого личного опыта и обыденных представлений микросреды, в мир науки, техники, культуры и искусства. Учебный материал должен не только развивать интеллект, он должен быть обращен и к эмоциональной сфере ребенка.

Свои методологические и теоретические положения П.П.Блонский реализовал в учебнике для начальной школы «Красная зорька». Каждый раздел этого учебника завершался специально разработанными вопросами и заданиями, которые ориентировали ребенка не только на применение знаний в практической деятельности, но и на самостоятельную, творческую работу, поиск ответов на вопросы в дополнительных источниках. К учебнику должна была прилагаться целая серия специальных книжек, раскрывающих поставленные перед учеником проблемы. В «Красной зорьке» было много стихов, отрывков из произведений Л.Н.Толстого, К.Д.Ушинского и др. Блонский прекрасно понимал, какую колоссальную роль играет в процессе обучения хороший учебник, который может быть источником не только полезной информации, но и развития всех сфер личности ребенка.

Заслуга П.П.Блонского прежде всего заключается в том, что он осуществил переход от общих методологических и теоретических установок о том, как делать учебник, к конкретному воплощению замысла в «Красной зорьке». Впервые в истории отече-

венной педагогики была реализована идея «погружения» мысли ребенка в окружающую действительность, ее критического осмысления и обогащения своего личностного опыта; создана модель комплекса учебных книг для школы, которая и сегодня не менее актуальна, чем в 20-е годы.

В своей научной и педагогической деятельности П.П.Блонский стремился уйти от педагогики рецептов, от педагогики «добрых советов» и найти универсальные ответы на вечные вопросы воспитания: как научить учителя видеть и понимать индивидуальные и возрастные особенности ребенка? Как создать ему условия для успешной работы с детьми и как детям создать условия для интересной и радостной учебы, для преодоления все новых и новых ступенек познания окружающей жизни? Продолжая традиции Я.А.Коменского, И.Ф.Песталоцци, К.Д.Ушинского и других великих педагогов, он делал все, чтобы создать универсальную науку «учить всех всему». Реализацию основных своих идей Блонский связывал с молодой наукой педологией, которая, всесторонне изучив ребенка и синтезировав полученные знания, должна была дать в руки учителя обоснованные рекомендации по воспитанию и обучению каждого ученика. Наряду с разработкой программ для школы, ученый много времени и сил отдавал педологическим исследованиям.

Почему нужен целостный подход к изучению ребенка? Ведь он является объектом изучения физиологии, педиатрии, психологии и других наук. Павел Петрович отвечает на этот вопрос следующим образом: учитель не может увидеть и понять все без исключения причины плохой успеваемости ребенка, объяснить его замкнутость или безудержную резвость и решить множество других проблем, носящих комплексный характер. На такого рода вопросы как раз и должна найти ответы педология, а педолог в школе должен помочь учителю, научить его наблюдать за ребенком, интерпретировать результаты своих наблюдений, видеть и научно прогнозировать изменения, происходящие с ребенком, создавать условия для позитивных изменений.

Однако следует четко развести те положения и идеи, которые отстаивал и реализовывал в своей деятельности Блонский, и то, что происходило в массовой школьной практике. В педологию пришло много неквалифицированных людей, основным увлечением которых стали различного рода тесты, причем составленные не всегда профессионально, а по результатам такого тестирования ребенку могли вынести любой диагноз, вплоть до дефективности. П.П.Блонский категорически протестовал против такого использования педологических знаний. Свидетельством этого является его статья «О так называемой моральной дефективности», в которой он обрушивается с яростной критикой на тех, кто ставит диагноз «морально дефективный» вполне нормальному ребенку, лишенному воспитания.

Блонский был одним из продолжателей антропологической традиции в России и свято верил в то, что развить, воспитать ре-

бенка можно только тогда, когда всесторонне изучишь его. Но педологическая практика конца 20-х годов была такова, что результаты обследования детей оказывались прямо противоположными тому, что учителя-практики видели на опыте. Часто в неспособные попадали дети, которые всего лишь невнимательно отвечали на вопросы тестов. Павел Петрович не мог с этим смириться и не устал в своих выступлениях и статьях показывать истинное значение педологии для школы. Так, в статье «О некоторых встречающихся у педологов ошибках», напечатанной в 1931 г. в журнале «На путях к новой школе», он пытается на конкретных примерах продемонстрировать практическую пользу педологических знаний. Ученый показывает теснейшую связь между развитием ребенка и средой, в которой оно происходит. Отсюда, по его мнению, вытекает необходимость изучения ребенка в связи со средой, а не изолированно от нее, так как то, каким ребенок приходит в школу, зависит от многих факторов, в частности даже от того, как он питается. И прежде чем измерять уровень умственного развития ребенка, необходимо выяснить, не голодает ли он.

Задача создания целостного научного знания о ребенке, закономерностях и индивидуальных особенностях его развития сегодня, когда школа пытается повернуться лицом к ученику, так же как и во времена Блонского, остается одной из наиболее значимых. Как соединить философские, психологические, физиологические и другие знания о ребенке в одно целое? Ведь ребенок един и неделим в своих проявлениях. Какие критерии могут стать основой такого объединения? Ответы на эти и многие другие вопросы искал П.П.Блонский, стремясь выявить причинно-следственные связи в развитии ребенка. В основе поисков ученого лежало устойчивое стремление перейти с житейского уровня осмысления фактов и явлений в педагогике к их подлинно научному анализу, выделению строго логических связей и зависимостей. В выявлении этих зависимостей педагогика не может не опираться на достижения смежных наук о человеке. Отсюда то огромное значение, которое Блонский придавал философии, педиатрии, психологии и другим наукам. Он постоянно стремился к выявлению интегральных возрастных характеристик, так как биологическое и психологическое в процессе развития ребенка тесно связаны между собой.

Необходимо отметить, что самому П.П.Блонскому не удалось найти такие интегральные характеристики, которые легли бы в основу возрастной периодизации. Он расчленяет детство на три фазы: беззубое, молочнозубое, постояннозубое, которое, в свою очередь, делит на три стадии: предпубертальное (отрочество), полового созревания (подростничество) и пубертальное (юность, половая зрелость). Такая классификация позволяет ученому выделить наиболее типичные черты (симптомокомплексы) каждого возрастного периода во всех их связях и закономерностях и в зависимости от социальных условий их развития.

Основной задачей педологии как комплексной науки о ребенке Блонский считал исследование механизмов его развития. Ее задачей он считал решение проблемы взаимодействия ребенка и среды, влияния среды на все проявления ребенка. Эта проблема и до настоящего времени остается одной из наименее разработанных и сложных в педагогике. В своих рассуждениях Блонский опирался на следующие положения: среду следует понимать не как окружающую ребенка природную обстановку, а гораздо шире, как общественно-исторические условия; среда не остается неизменной, она постоянно преобразуется в результате деятельности людей; ребенок не пассивный продукт среды, а активный ее деятель*. Перечисленные идеи о среде и ее роли в становлении ребенка как субъекта воспитания и сегодня могут служить отправной точкой в поисках механизмов взаимодействия и взаимовлияния социальных и биологических факторов в развитии ребенка. Кроме того, Блонский одним из первых указал на необходимость изучения таких сложных явлений, как лидерство, кооперация детей, школьный класс как социальное объединение, группа и др.

Не менее важное значение для современного педагогического знания могут иметь и высказывания П.П.Блонского по поводу объективных методов исследования, используемых в теории и практике воспитания, так как они являются одним из показателей уровня развития науки. В настоящее время трудно назвать школу или другое образовательное учреждение, где не проводилась бы в том или ином виде диагностика уровня развития учеников. И нередко результаты таких исследований, констатирующие тот или иной факт, не позволяют выяснить причины отставания или опережения в развитии, например, памяти или мышления, а следовательно, и не могут в достаточной степени указать пути развития той или иной сферы ребенка.

Совершенно иначе ставил и решал проблему методов педагогического исследования П.П.Блонский. Он не делал фетиша ни из одного из существующих методов и постоянно подчеркивал, что каждый учитель должен владеть наиболее доступными из них, такими, как наблюдение, анкетирование, уметь объяснять поведение учащихся, понимать причины и мотивы тех или иных поступков. Вместе с тем без предварительной, тщательной научно-педагогической подготовки педагог не вправе использовать такие сложные методы, как тестирование или эксперимент, а тем более по своему усмотрению или с точки зрения здравого смысла интерпретировать результаты таких исследований. В реальном педагогическом процессе главное — умение учителя вовремя увидеть те или иные трудности ученика, понять, как влияют на него различные социальные условия, анализировать, какие методы обучения дают наилучший результат. Сегодня же, как и в 30-е годы, в практике школы можно встретить чрезмерное увлечение разного

* Блонский П.П. Педология. — М., 1936. — С. 44—46.

рода тестами и экспериментами, причем без всестороннего научного и методического осмысления, ради чего это делается.

До настоящего времени подходы П.П.Блонского к изучению ребенка могут служить образцами как для ученых-теоретиков, так и для учителей-практиков. Примером гуманного отношения к ребенку может служить книга «Педология в школе 1 ступени». Даже названия глав говорят сами за себя: «Почему дети плохо пишут и читают?» или «Почему ребенку трудна арифметика?». Выявляя наиболее типичные трудности, автор, в первую очередь, указывает на трудности, связанные с особенностями самого учебного предмета, а затем — с возрастными особенностями детей и их социальным опытом. Кроме того, Блонский дает в руки учителя доступную методику, с помощью которой легко можно определить степень продвижения детей, учесть ошибки и наметить план дальнейшей работы. Но самое главное, ученый разрабатывает общие принципы поиска трудностей и формулирования диагностических заданий. В указанной книге и ряде других исследований Блонскому удалось реализовать те требования, которые он сам предъявил к подлинно научным исследованиям: всесторонне изучить ребенка, особенности его восприятия, а затем, с учетом результатов, осуществлять процесс обучения. При изучении арифметики, например, он выделяет три стадии в «арифметическом развитии ребенка»: 1) овладение десятичной системой счисления, 2) стадия счета, 3) стадия измерения. Каждая из них отличается от другой, и в основе этих различий — глубочайшее знание ребенка. Не меньший интерес представляет и типология причин, по которым дети плохо решают задачи: «1) плохое общее умственное развитие, 2) плохое умение читать про себя, 3) непонимание специфических терминов и выражений наших задачников и 4) недостаточный опыт в понимании «постановки» вопроса. Гораздо более редкие причины: 1) незнание мер, 2) плохая техника вычислений, 3) незнание, с какими действиями связывать описанные в задачах отношения, 4) запутанный абстрактный текст задачи (необразный язык) и словесный (не графический) метод анализа задач, 5) отсутствие интереса. Развитой, хорошо читающий про себя ребенок, знакомый с терминами задачника и освоивший с тем, как ставить вопросы, почти всегда будет хорошо решать задачи»*. Трудно не согласиться с П.П.Блонским.

Наличие типологии, в отличие от простого изложения фактов, характеризует достаточно высокий уровень разработки той или иной области научного знания. Научный подход к изучению любых педагогических явлений, сторонником которого был Блонский, давал ему возможность классифицировать исследуемые факты действительности и на основе этого создавать типологии учащихся, учителей или трудностей обучения. Так, отвечая

* Блонский П.П. Педология в массовой школе первой ступени. — М., 1925. — С. 45.

на вопрос о том, почему в школе есть хорошие и ленивые ученики, он выделяет несколько типов ленивых учеников, указывая на причины, по которым они таковыми стали. Учителю, прежде всего, необходимо изучить, к какому типу относится тот или иной ученик, а затем устранять причину его плохой успеваемости: лечить, если ребенок болен; перевести в подходящий класс; развивать интерес к учебе; удовлетворять потребности в движении или использовать другие педагогические средства.

Особое внимание уделяет П.П.Блонский тому, как на практике составлялись и использовались детские характеристики, которые являются результатом изучения ребенка. Его мысли и сегодня звучат как нельзя более актуально в связи с диагностической работой, проводимой психологами в современной школе. «Педагоги справедливо жалуются, что подобные характеристики чисто описательные и ничего им не дают, так как они и без них настолько же знают ребенка. Педагоги правы. Задача научно составленной характеристики — сделать понятным ход развития данного ребенка, установить тенденции его развития в ближайшем будущем при данных условиях развития и, самое главное, как можно и должно изменить эти условия, чтобы расширить возможности развития данного ребенка. Тогда характеристика будет не моментальной фотографией, а научным анализом истории жизни ребенка, и даст теоретически и практически педагогу то, чего он не знал»*.

Размышляя над тем, что дает наиболее объективные знания о ребенке: наблюдение, тестирование или эксперимент, Блонский подчеркивает правомерность разумного применения любого научно обоснованного метода. «Я не поклонник тестовой эпидемии. Заставляют ребенка вычеркивать из текста определенные буквы и думают, что так узнают его внимание, тогда как, по-моему, так узнают лишь производительность его работы по вычеркиванию букв. Проведите ребенка-середняка по различным «тестам на внимание», и вы получите различные результаты, а ведь на основании этих тестов дается безоговорочная абсолютная характеристика внимания в целом... Я не говорю уже о том, как тестируют: педолог иногда превращается в своего рода тестирующую машину, даже не смотрящую на живого ребенка. Нельзя быть стопроцентным сторонником или отрицателем наблюдения или тестов, и суть не в этом, как и не в том, по какой схеме характеризовать ребенка. Сейчас спрос на эти схемы жадный, но все схемы опасны: они схематизируют характеристику ребенка и обезличивают ее до неузнаваемости, тогда как задача характеристики подчеркнуть, выявить именно характерное, понять живого ребенка, а не дать безличную схему»**. Читая эти строки, невозможно не соотнести их

* Блонский П.П. О некоторых встречающихся у педологов ошибках // На путях к новой школе. — 1931. — № 6. — С. 49.

** Блонский П.П. О некоторых встречающихся у педологов ошибках // На путях к новой школе. — 1931. — № 6. — С. 50.

с диагностической работой в современной школе. Остается только удивляться — насколько история повторяется. Таким образом, не важно, какой метод или какая схема исследования используется, важно выявить, подчеркнуть в ребенке самое характерное, понять его, а не дать обезличенную схему.

П.П.Блонский яростно протестовал против тех карательных мер, которые предлагали педологи и педагоги для детей, получивших по результатам тестирования тот или иной «безнадежный» диагноз. Он считал, что только гуманный подход к личности ребенка, бережное отношение к его внутреннему миру, попытка понять и объяснить поведение ребенка в разных ситуациях могут дать желаемый результат, стать опорой для воспитания свободного, уважающего себя и других человека.

Особое внимание уделял П.П.Блонский необходимости учитывать в учебном процессе возможности детей, уровень их развития, возрастные особенности. Только в таком случае воспитание создает условия для развития интеллектуальных задатков, творческих способностей учеников в различных видах деятельности. Этот подход наиболее ярко проявился в его учебнике «Педология» (1934 г.), в котором предпринята попытка свести в единое целое все знания о ребенке, начиная с рождения и заканчивая подростковым возрастом. С антропологических позиций Блонский анализирует жизнедеятельность ребенка во всех его проявлениях и взаимодействиях. Достаточно в качестве примера привести фрагмент оглавления раздела учебника, посвященного младшему дошкольному возрасту: «Две стадии дошкольного возраста. Труд в раннем дошкольном возрасте. Игра в раннем дошкольном возрасте. Развитие повседневных бытовых навыков. Еда. Отношение маленького дошкольника к людям. Познание пространства. Рисунки маленького дошкольника. Восприятие в раннем дошкольном возрасте. Время ребенка. Мышление в раннем дошкольном возрасте. Речь маленького ребенка».

Это фундаментальное исследование до настоящего времени остается одним из лучших образцов научно-педагогической литературы о ребенке и особенностях его развития, воспитания и обучения. К сожалению, эту книгу постигла трагическая судьба. После постановления 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» она была изъята из обращения и полностью не переиздавалась до настоящего времени. Знаком с ней лишь узкий круг специалистов.

С начала 30-х годов П.П.Блонский наряду с педологическими исследованиями занимается решением чисто психологических проблем. В 1935 г. выходят его работы «Память и мышление», «Развитие мышления школьника», которые посвящены всестороннему анализу важнейших психологических процессов. Это были практически последние прижизненные публикации ученого. В связи с гонениями, обрушившимися на педологию и педологов, к числу которых он принадлежал, его идеи и работы

были преданы анафеме, а затем и многолетнему забвению. Лишь в 1940 г. вышла его маленькая работа «Психологический анализ припоминания».

В связи с событиями 30-х годов, запрещением педологии П.П.Блонский высказывал опасение, что в ближайшие 10—20 лет ребенок не будет объектом целостного изучения в отечественной педагогике. Его опасения оправдались: ребенка с помощью объективных методов не изучали вплоть до 80-х годов. И только в последние годы мы вновь пытаемся возродить антропологическую традицию в психолого-педагогической науке, в развитие которой П.П.Блонский внес не менее существенный вклад, чем его предшественники: это постановка проблемы научности педагогического знания, определение предмета педагогики, систематизация и развитие представлений о методах научного исследования, создание типологии школьников, а также разработка методологических подходов к изучению универсальных характеристик детского развития и многое другое.

П.П.Блонский был не только блестящим ученым-теоретиком, но и исключительно талантливым руководителем, организатором и педагогом-практиком. Он преподавал в 1-м и 2-м Московских университетах, а также в Московском пединституте, был одним из создателей, руководителем и профессором Академии коммунистического воспитания (1919—1931), работал заведующим школой № 5 (35) Хамовнического района (1924—1929).

К числу несомненных заслуг П.П.Блонского можно отнести его идеи в области подготовки учителя. Хорошая школа для детей невозможна без хорошего учителя. Еще в начале своего творческого пути он называет одну из глав своей работы «Учитель, стань человеком!», пытаясь таким образом провести идею гуманистической направленности деятельности педагога, его огромной роли в личностном росте ребенка. Почему одни и те же дети хорошо ведут себя на уроках одного учителя и плохо — на уроках другого? Потому, отвечает Блонский, что первый учитель не задевает негативными замечаниями личность ребенка, понимает психологию детей, спокойно и уравновешенно предъявляет детям определенные, ясные для них, посильные задания, и наоборот, учитель, который не считает с интересами детей, нервный сам и нервирующий детей, сегодня требующий одно, завтра — другое, послезавтра — ничего не требующий, сильно дезорганизует детей. Во множестве своих статей, говоря о проблемах школы, он постоянно обращает внимание на ту огромную роль, которую играет личность учителя: «Для многих детей он — идеал, и в своих ответах на вопрос, «кем они хотят быть?» — маленькие школьники часто отвечают: «Учителем». Еще чаще они называют учителя, если их просят назвать самого красивого человека, самого умного или самого хорошего. Но учитель пользуется у детей не только сильным влиянием, но и продолжительным, притом в исключительно благопри-

ятных для воздействия условиях: он ежедневно несколько часов находится в центре детского внимания, притом в качестве воспитывающего авторитета. Совершенно ясно, что личность и педагогическое искусство учителя имеют исключительное значение для воспитания детей»*.

Для П.П.Блонского учитель — внимательный, думающий, умеющий наблюдать исследователь, который опирается во всех своих действиях, главным образом, на научные знания, а не на рецепты или советы другого: «а я в таком случае поступаю так-то...» Учитель — это, в первую очередь, образованный человек, но это далеко не означает, что он должен выучить все тома энциклопедического словаря. «Знание, наука не есть спелое яблоко, которое нужно только скушать. Образование есть не готовый продукт, но процесс, как и нравственность есть не нравственное самодовольство («Я уже достиг идеала!»), но самый процесс нравственной жизни. Как настоящая, подлинная нравственность есть стремление к нравственности, так и образование есть стремление к образованности, непрерывная, упорная и горячая работа над своим образованием. И только такой человек, а не всезнайка, и есть образованный человек. Настоящий учитель не энциклопедический словарь, но Сократ»**. Разве не такой учитель нужен и современной школе?

П.П.Блонский вне всяких сомнений принадлежит к числу педагогов-гуманистов, для которых на первом месте всегда стоял ребенок с его интересами, потребностями, индивидуальными и возрастными особенностями развития. Весь свой талант этот замечательный ученый отдал созданию такой педагогической науки, которая помогала бы учителю отбирать средства воспитания и обучения, способствующие развитию всех сторон личности каждого ученика.

Отражением многогранного таланта Павла Петровича, безусловно, стали его многочисленные работы, которые могут дать внимательному читателю много поводов для размышления, так как не потеряли своей актуальности и сегодня. Всякое очередное или новое прочтение произведений таких педагогов, каким был П.П.Блонский, побуждает нашу мысль вновь и вновь задумываться над вечными проблемами воспитания, сомневаться, стремиться к ускользающей Истине, стремиться быть учителями-Сократами.

Л.И. Богомолова

* Блонский П.П. Значение среды и учителя для учения ребенка // Избр.пед.произв. — М., 1961. — С. 466.

** Блонский П.П. Учитель трудовой школы // Там же. — С. 618.

ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ НОВОЙ НАРОДНОЙ ШКОЛЫ

Будущего нет: оно делается нами.

Л. Толстой

I. Современная и новая школа

Великий грешник тот, кто льстит народу и тем убаюкивает его, мы же смело, хотя и со скорбью, скажем, что народ темен, дик и малопроизводителен. Черные тучи нависли над страной, и

В *Две задачи стояли перед нашей страной в начале века: введение массового образования (только на этой основе был возможен технический прогресс) и создание человеческих условий жизни, в которых личность могла бы реализовать себя в наибольшей степени.*

народное невежество и пассивность народа являются страшной угрозой для счастья и свободы России. Вопрос о просвещении народа и воспитании в нем самостоятельности — вопрос о будущем России.

Как они были решены? По-разному оценивают советский период. Несомненной заслугой социалистического государства является введение всеобщего, бесплатного, обязательного среднего образования. При всех издержках, идущих от его единообразия, существовали равные для всех граждан возможности для дальнейшего саморазвития. Обязательное образование обеспечивало прогресс производства, так как современные технологии требовали высокого образовательного уровня работников. Следовательно, первая задача, стоящая перед страной, была решена.

К осуществлению второй приступили, но беда Советской власти заключалась в том, что в определенный период государственная машина подмяла под себя человеческую личность. С 30-х годов школа, как государственное учреждение, стала содействовать не развитию самостоятельности, инициативности, самобытности человека, а подготовке работников, хорошо вписывающихся в рамки существующих отношений. Обязательное образование в СССР в 60-годах, необходимые для роста условия (образование, работа, заработная плата, бесплатная медицина, пенсии по старости, возможности пользоваться достижениями культуры) предоставлялись всем, но когда развитие личности достигало определенного уровня — ощущались прочные стены.

Узость предоставляемой гражданам возможности для полной самореализации стала очевидной многим, государство перестроиться не смогло, и в 1991 г. власть в стране изменилась. Были официально провоз-

глашены иные жизненные ценности. Являются ли они новыми, позволяют ли двигаться вперед? Если судить о положении дел в образовании, то можно говорить об обратном. Государство уже гарантирует не всеобщее среднее, а лишь неполное среднее образование. Даже его, из-за войн и экономического положения, не в состоянии получить многие тысячи детей. Тенденция к увеличению доли платного высшего образования делает его все более недоступным для подавляющего числа молодых людей. Эта тенденция в области образования — явный откат назад.

Если проанализировать нынешние официальные «идеалы», для формирования которых власть пытается создать условия, то становится очевидным, что замена «добросовестного работника» на «частного предпринимателя» никак не приближает общество к осуществлению задачи создания условий для развития и самореализации личности.

Пройдя определенный исторический отрезок времени, в конце века вновь Россия выбирает свой путь. Многое из исчезнувшего после 1991 г. придется восстанавливать, но нет необходимости повторять все допущенные ошибки. Более того, уровень культуры населения еще остается высоким, и на этой основе можно строить принципиально другое здание массового образования. Какой станет Школа? Ответ зависит от многих условий, в том числе и от того, насколько честно строящие ее проанализируют достоинства и недостатки прошлого опыта, насколько осознанно поставят новые задачи, какие пути найдут для их решения. Данная работа П.П.Блонского дает интересный материал для размышления над поставленными вопросами.

Это просвещение и это воспитание народ не может получить в семье, ибо старшее поколение еще более темное и пассивное. Главное место, где воспитывается народ в настоящее время, есть школа. Народная школа, в которой ребенок только учится, совершенно не соответствует своему назначению, и народный учитель не имеет права быть только учителем. Народная школа должна быть местом воспитания народных масс и дать им то, самое необходимое ныне для России, что не может им дать ни семья, ни окружающая среда.

Но если так, тогда школа — организация не только учения, но и всей жизни ребенка. Мы должны самым решительным образом отвергнуть проклятое обособление школы от жизни и вернуться к античному пониманию школы, как школы жизни, выработки определенного поведения, определенных привычек. В народной школе ребенок должен, прежде всего, не обучаться теоретическим знаниям, но учиться жить. Учиться же жить возможно, лишь живя определенным образом. Итак, школа должна быть местом жизни ребенка, должна создать рациональную организацию этой жизни.

Но кто принимает это определение задачи народной школы, того не удовлетворит современная школа с ее учителем, «проходящим программ» и следующим принципу «учить возможно большему и возможно скорее», с ее учебниками, которые совершенно скрыли от глаз ученика живую действительность, с ее уроками, во время которых неподвижные дети по заказу пассивно и

на веру воспринимают кусочки знаний из отдельных, разрозненных наук, без всякой логической необходимости, по звонку переходя от рассказа об Иосифе к задаче на умножение, а от последней к басне Крылова. Совершенно иной должна быть школа, воспитывающая ребенка и организующая всю жизнь его целиком. И пусть эта иная школа — пока идеал, это не причина отказываться от стремлений осуществить ее, так как идеал, по нашему глубокому убеждению, реальнее действительности, потому что идеал преобразовывает действительность, а действительность без идеала умирает. Итак, как конкретно представить себе школу как место воспитания народа для просвещенной активной жизни?

План новой народной школы определяется, прежде всего, тем, что в современной школе нас не удовлетворяет. Не удовлетворяет же нас в ней следующее:

1. Современная школа стремится внушить своим ученикам определенные догматические истины, но воспитание посредством внушения даже в самом лучшем случае создает автомата, повторяющего чужую волю и чужую мысль. Новая школа создает творца новой человеческой жизни посредством организации самовоспитания и самообразования его.

2. Современная школьная работа состоит в заучивании изолированных учебных предметов. Работа в новой школе состоит в постепенном овладении ребенком методами познания конкретной жизни и преобразования ее.

3. Современная школа базируется на книге и памяти ребенка; она не идет дальше пассивной наглядности восприятия ребенка. Новая школа дает систему воспитания активной логической мысли ребенка.

4. Современная школа изучает язык оторванным от реального мира. Новая школа изучение языка основывает на изучении той действительности, символом которой является слово.

5. В современной школе грамматика играет большую, но малополезную роль. Новая школа уделяет ей место лишь постольку, поскольку она может действительно служить интересным материалом для развития логической мысли.

6. В современной школе математика изучается как отдельный предмет, что и трудно и не достигает цели. В новой школе математика — метод и язык точного познания окружающей действительности.

7. Современная школа слишком мало говорит человеку о человеке; даже мечты ее не идут дальше природоведения и ручного труда. Новая школа — школа человечности. Человеческая жизнь и социальный труд — вот предметы, на которых преимущественно упражняется мысль ребенка и его творчество.

8. Современная школа сообщает детям истины, их сознанию недоступные и потому усваиваемые на веру. Новая школа исходит из естественного органического развития истины из примитивного сознания ребенка.

на веру воспринимают кусочки знаний из отдельных, разрозненных наук, без всякой логической необходимости, по звонку переходя от рассказа об Иосифе к задаче на умножение, а от последней к басне Крылова. Совершенно иной должна быть школа, воспитывающая ребенка и организующая всю жизнь его целиком. И пусть эта иная школа — пока идеал, это не причина отказываться от стремлений осуществить ее, так как идеал, по нашему глубокому убеждению, реальнее действительности, потому что идеал преобразовывает действительность, а действительность без идеала умирает. Итак, как конкретно представить себе школу как место воспитания народа для просвещенной активной жизни?

План новой народной школы определяется, прежде всего, тем, что в современной школе нас не удовлетворяет. Не удовлетворяет же нас в ней следующее:

1. Современная школа стремится внушить своим ученикам определенные догматические истины, но воспитание посредством внушения даже в самом лучшем случае создает автомата, повторяющего чужую волю и чужую мысль. Новая школа создает творца новой человеческой жизни посредством организации самовоспитания и самообразования его.

2. Современная школьная работа состоит в заучивании изолированных учебных предметов. Работа в новой школе состоит в постепенном овладении ребенком методами познания конкретной жизни и преобразования ее.

3. Современная школа базируется на книге и памяти ребенка; она не идет дальше пассивной наглядности восприятия ребенка. Новая школа дает систему воспитания активной логической мысли ребенка.

4. Современная школа изучает язык оторванным от реального мира. Новая школа изучение языка основывает на изучении той действительности, символом которой является слово.

5. В современной школе грамматика играет большую, но малополезную роль. Новая школа уделяет ей место лишь постольку, поскольку она может действительно служить интересным материалом для развития логической мысли.

6. В современной школе математика изучается как отдельный предмет, что и трудно и не достигает цели. В новой школе математика — метод и язык точного познания окружающей действительности.

7. Современная школа слишком мало говорит человеку о человеке; даже мечты ее не идут дальше природоведения и ручного труда. Новая школа — школа человечности. Человеческая жизнь и социальный труд — вот предметы, на которых преимущественно упражняется мысль ребенка и его творчество.

8. Современная школа сообщает детям истины, их сознанию недоступные и потому усваиваемые на веру. Новая школа исходит из естественного органического развития истины из примитивного сознания ребенка.

9. Современная школа игнорирует эстетику, и в ней находит мало пищи сердце ребенка. Новая школа дает простор эстетическим переживаниям ребенка.

В *Эти отличия старой и новой школы свидетельствуют о том, что современная школа новой не стала. Понять причины консервативности школьной системы невозможно без выявления принципиальных различий в результатах деятельности старой и новой системы обучения, и разницы путей, к этим результатам приводящих.*

10. В современной школе царит вопросо-ответная форма обучения; в новой — задача или рассказ.

11. В современной школе экзамены — испытание знания учебной книги; в новой — испытание общей умственной и практической одаренности ребенка.

12. В современной школе учитель — отбывающий обязанность человек и культурная одиночка. Новая школа — школа жизни и творчества самого учителя; она ставит вопрос о сотрудничестве с населением.

Разбору этих положений и посвящены следующие главы. Из них главы о развитии логической мысли и точной речи покажутся, может быть, несколько отвлеченными, но это вина не столько автора, сколько самой темы. Тем не менее эти главы (3—6), трактующие о том, как овладевает ребенок методами логического мышления и искусством точной речи, я считаю одними из наиболее важных в настоящей статье.

2. Основной принцип новой школы

Но сначала установим общий принцип нашей школы как места воспитания детей народа. Воспитание возможно двояким путем. Первый путь — внушение. Гюйо¹ определяет воспитание как внушение, и старое воспитание было не чем иным, как организованным внушением ребенку известных взглядов и привычек со стороны государства и школы. С этой точки зрения и мы должны были бы поставить вопрос о том, какие воззрения и привычки должна внушить своему восприимчивому воспитаннику русская народная школа. Так этот вопрос часто и ставился. Однако новая философия не позволяет нам признать правомерность такого вопроса. Новая философия признает морально ценной лишь автономную личность: только тогда личность человека может иметь нравственное значение, когда она сама себя определяет к действию по своим собственным внутренним законам; исполнение внушенного чужой волей предписания есть лишь внешний механический процесс, есть лишь подражание чужой жизни, но не своя жизнь. Внушающая сила воспитания может сделать многое, но и в самом лучшем случае ее результат — все тот же загипнотизированный «старшими» автомат. Задача же школы — не заниматься гипнозом, хотя бы и к вящей славе Божией, но создавать морально ценную автономную личность.

Кроме того, личность, следующая исключительно внушениям авторитета, может действовать лишь в той обстановке, которую предуказал ей этот авторитет. Но вечно живая жизнь требует создания новых форм жизни и умения приспосабливаться к вечно изменяющейся среде, на что обреченный на застой наш воспитанник, умеющий лишь повторять чужую волю, но не умеющий создавать свою новую жизнь, не способен. Поэтому воспитание посредством внушения не только неправомерно, как отказ от создания автономной личности, но и непрактично, так как делает воспитанника не умеющим ни создавать новые формы жизни, ни приспособляться к ним. Он может быть лишь слепо доверчивым и послушно пассивным «подданным».

В Важны два подхода. Первый — формирование исполнителя во имя... Во имя чего — укрепления мощи государства, торжества идеи, введения рыночных отношений — не самый принципиальный вопрос. Важно, что человек при этом воспринимается не как главная ценность, а как средство для достижения чего-либо. Нормальной реакцией личности на подобное ограничение является противодействие. Оно может быть активным, когда нарушаются предписываемые правила поведения, или пассивным, когда личность не проявляет интереса к предлагаемой деятельности.

На последнее часто жалуются многие учителя, когда речь заходит об отношении сегодняшних школьников к учебе. Справляться с противодействием можно разнообразными способами. Наиболее эффективный — внушение. Оно может быть жестким, наказывающим, если педагог авторитарный, мягким, разъясняющим, если демократичный, но цель одна — заставить личность зани-

Нравственно автономная личность, творец новой, лучшей, чем наша, человеческой жизни — вот кто должен быть создан народной школой. Но творца можно создать лишь посредством упражнения в творчестве. Творчество русского ребенка, развитие в нем инициативы и самостоятельности есть страхование будущих русских поколений от упреков в подражательности, пассивности и инертности. Мы не должны желать заранее определить грядущую жизнь ребенка: это и незаконное желание по отношению к чужой жизни, это и неосуществимо, ибо всякое живое существо развивается по своим внутренним законам из своих зачатков, да, наконец, кто мы сами с нашей уродливой, изломанной жизнью! Мы должны, вместо этого, воспитывать человека, способного создавать свою собственную жизнь, способного к самоопределению. Воспитываться — значит самоопределяться, и воспитание будущего творца новой человеческой жизни есть лишь рациональная организация самовоспитания его. И Фребель, и Монтессори вполне правы, утверждая, что единственная задача воспитателя — найти наиболее благоприятный материал для самовоспитания ребенка. Итак, народная школа — место рациональной организации самовоспитания творца новой русской жизни. Учитель — лишь сотрудник, помощник и руководитель

матье тем, что считают нужным, полезным другие.

Подтверждением именно такого результата воспитания посредством внушения стала судьба многих наших современников. Успешные при

стабильной жизни, после разрушения привычных условий они чувствуют себя лишними и потерянными. Не умея стать хозяевами собственной жизни, они с трудом решают вопросы существования, а возможность выполнить предназначение Человека — увеличить «количество» доброго на нашей земле — ими не принимается во внимание.

Второй подход — создание условий для появления личности независимой. Ее отличительными чертами являются: способность к самоопределению, что подразумевает познание и принятие своей уникальности и ответственность за собственную жизнь; умение поставить цели и найти пути их решения, добиться результата, будучи готовым отвечать за все его последствия, преобладание творческого начала, т.е. умение найти оптимальные способы решения возникающих проблем, а не идти традиционным путем.

Абсолютно разные цели воспитания, естественно, требуют принципиально не похожих «материалов для тренировки» нужных свойств и качеств личности. В первом случае наиболее результативными окажутся упражнения в действии «по образцу» — копировании, чем ближе к идеалу, тем лучше. Например: как можно более полно пересказать то, что говорил на уроке учитель, или дома решить задачи точно таким же способом, как было объяснено в классе, или найти в книге примеры, похожие на те, что есть в учебнике. Наилучшему выполнению подобных заданий способствуют хорошая память, терпение, прилежание.

Во втором случае действия «по образцу» требуются минимально (вообще без них при обучении не обойтись), а необходимо обучать пониманию и преобразованиям, упражнять в выполнении творческих заданий. Если опыт применения заданий первого типа многообразен, изучен, систематизирован и обобщен во многих методических трудах по педагогике, и у всех, его применяющих, есть опора на собственный школьный возраст, то заданий второго типа в массовой практике не было никогда. Исключений немного (например деятельность В.А.Сухомлинского). Поэтому всем, кто стремится создавать условия для формирования личности самостоятельной, развивающейся, предстоит творить самим. Для начала же — понять, что означает данный процесс. Размышления такого интересного ученого и практика, как П.П.Блонский, будут при этом представлять несомненный интерес.

ребенка в собственной работе ребенка*. В школе ребенок не учится, но упражняется в самостоятельных занятиях. Школу надо мыслить как самодеятельную трудовую детскую общину, как прообраз грядущего идеального социального строя.

* Такое определение роли учителя отмежевывает нас как от теории свободного воспитания, лишаящей ребенка помощи и руководства взрослых, так и от теории внушения, рассматривающей ребенка как пассивное существо.

3. Воспитание логического мышления

В чем же состоят занятия ребенка? Жить — это значит познавать действительность и преобразовывать ее. Методы познания и труда — два основных предмета школы. Но подобно тому,

В *Такое определение основных предметов школы представляется несколько суженным. Далее сам автор добавит другой существенный приоритет в определении целей школы. Для понимания сказанного здесь «можно процитировать слова Блонского из другой работы, в которой он честно, с мужеством, присущим сильному человеку, говорит о недостатках: «Недостатки «Трудовой школы» я вижу в ином. Увлеченный стремлением выявить содержание трудовой школы, я в этой книге оттеснил, вопреки своему обыкновению, на задний план ребенка. В этом отношении получилась неполная книга, которую, пожалуй, лучше было бы назвать «Содержание трудовой школы» (Избранные педагогические и психологические сочинения. — Т.1. — М., 1979. — С. 35).*

Но и данное определение основных задач школы значительно отличается от задачи формирования у учеников знаний, умений и навыков по различным предметам. Заменить методы познания получением знаний, а способы труда — освоением умений и навыков означает обрекать себя на работу, похожую на сизифов труд: область знания беспредельна и пополняется очень быстро, а овладение конкретными умениями и навыками оз-

как прежде делили цельную душу человека на ряд обособленных душевных способностей, так теперь разделили единую вселенную на ряд отдельных учебных предметов. Когда ученый-специалист устремляет свое внимание лишь на один маленький кусочек мира, это вполне понятно, но какая нужда заставляет нас показывать ребенку вместо единой вселенной ряд отвлеченностей от цельного мира? Народная школа, создающая просто человека, а не специалиста, должна давать цельное знание. Еще 300 лет назад Коменский настаивал на том, чтобы школа обучала всему — пансофии, как выражался он на своем старинном языке, — но мы забыли его требование. Вместо того чтобы давать ребенку цельное знание, классная учительница, как бы забывая о том, в чем именно преимущество классной системы обучения, по звонку, словно прстидижитатор, выступает то в роли учительницы русского языка, то в роли учительницы арифметики, а ученики никак не могут связать грамотность с записками, грамматику с чтением, математику с естествознанием. Кто, например, из наших учеников подозревает, что математика, прежде всего, есть совершеннейшее орудие естественнонаучного познания? Вот почему, если согласимся, что задача школы — давать цельное знание, то мы должны навсегда отказаться от дробления школьного дня на отдельные уроки, школьной программы — на отдельные предметы. Школьный день — это сплошное, без искусственных подразделений на уроки, упражнение ребенка в методах познания и труда.

начает резкое сужение возможной области их применения в будущем. Освоение методов познания и преобразования знания дает возможность заранее наметить содержание предстоящей деятельности, проиграть в уме свои действия и, выбрав наиболее оптимальные варианты, приступить к их осуществлению, внося коррективы по мере изменения обстоятельств. Обучение методам познания и труда позволяет человеку получить результат, не действуя путем проб и ошибок, т.е. самым длительным и малоэффективным путем.

Но что это значит? Как должен ребенок учиться познавать и трудиться и к чему в конкретной форме сводится роль учителя? Начнем наше изложение с описания усвоения ребенком методов познания (гл. 3—6) и того материала, в познании которого посредством этих методов ребенок упражняется (гл. 7). И так как понятие и слово, мышление и речь тесно связаны, то, начертав программу усвоения ребенком методов логического мышления в настоящей главе, мы далее изложим программу усвоения точной словесной (гл. 4) и математической (гл. 5) речи, а затем оправдаем доступность и занимательность нашей программы с точки зрения детской психологии (гл. 6).

Итак, начнем с вопроса о развитии логического мышления у ребенка. Вопрос этот в педагогической литературе уже ставится. Воспитание ума в системе дошкольного воспитания, данной Монтессори, строится на упражнении в номенклатуре, т.е. назывании, но чем является это упражнение, как не упражнением в подведении наличного впечатления под зафиксированное в слове понятие? У Ушинского, во второй части «Детского мира», мы находим целый отдел «Первые уроки логики». Наконец, в наши дни американский мыслитель Дьюи пишет: «Прирожденное и неиспорченное состояние детства, отличающееся горячей любознательностью, богатым воображением и любовью к опытным исследованиям, находится близко, очень близко к научному мышлению», и видит решение вопроса школьного обучения «в признании конечной целью такой постановки ума, такой привычки мышления, которые мы называем научными».

Разумеется, то, что я предлагаю, имеет характер лишь одного из многих возможных проектов. Я призываю его скорее как иллюстрацию, нежели как то, что обязательно должно быть осуществлено именно в том виде, как я это предлагаю. Первые уроки в нашей школе совпадают, по идее, с уроками номенклатуры у Монтессори, только проходят они в более естественной обстановке. Дети собрались в школе, они заинтересованы всем, доселе ими невиданным, и учитель говорит: «Дети, давайте пойдем рассматривать школу!» Учитель показывает им все, что есть интересного в школе, и ежесекундно слышатся детские вопросы «что это?», к которым постепенно присоединяется и учительское «что это?». Так одновременно дети знакомятся со школой, обогащают язык и учатся подводить свое отдельное конкретное восприятие под зафиксированное в слове об-

NB Решая задачи обучения методам познания, учеников нужно научить следующему порядку действий при осмыслении информации: понять, о чем идет речь (назвать), к какому классу данное явление относится (классифицировать). Различая знание и привычку, П.П.Блонский напоминает, что знание первоначально существует отдельно от человека. Простое сообщение сведений не способствует усвоению знания. Чтобы это произошло, знание должно быть многократно применено и задействовано в разнообразных ситуациях. По истечении определенного времени человек начинает пользоваться знанием привычно, автоматически. Приобретение автоматизма может быть длительным процессом, если осуществляется неосознанно и достигается лишь повторением, а может идти значительно быстрее, если применять, например, опыт поэтапно-планомерного формирования, созданный научной школой П.Я.Гальперина. Знакомство с этой теорией очень помогло в работе мне лично, и поэтому смело рекомендую ее тем практикам, которые хотят работать эффективно.

щее понятие. А учитель вводит эту гурьбу детей во все новые уголки школьной жизни, приносит им все новые вещи, и дети постепенно начинают привыкать к нему. Но вот все вещи оказались наваленными в кучу, надо привести их в порядок, и дети практически выучиваются классификации и, тем самым, умеют подводить свои понятия под родовые. Конечно, чем меньше поправок учителя, педантичной любви его к системе, чем естественнее вытекает все это из самой жизни детей, их стремления узнать, что это, как называется, и привести разбросанное в порядок, тем лучше. Называть и классифицировать должно быть не знанием детей, но привычкой их.

Сперва называются и классифицируются предметы. Это и предметные уроки, и уроки логики, но также и уроки грамматики. Мы совершенно забыли слова Коменского, что изучение слов и вещей должно идти параллельно: обучение грамматике должно быть или наглядным, или никаким. На наших первых уроках мы живем названиями предметов, т.е. именами существительными. Мы научаемся делить предметы на одушевленные и неодушевленные, на такие, каких только один, и такие, каких много (понятия индивидуальные и общие, имена собственные и нарицательные), мы дойдем даже до различения предметов умственных от вещественных. Но мы идем дальше. Мы начинаем в наших предметах отыскивать различные качества (имена прилагательные) и сравнивать однокачественные предметы друг с другом (степени сравнения). Точно так же поступим и с обозначением известной деятельности. Здесь образцом для нас будет урок Ганзберга: «Заголовок «деятельность» возбуждает в нас ряд вопросов. Мы отыскиваем, например, места сосредоточения деятельности, как-то места, где человек работает, фабрики, верфи и рынки. В противоположность им мы спрашиваем: имеется ли такое место и время, когда прекращается всякая деятельность? Быть может, ночью? Но посмотри, какую деятельность обнаруживает

спящий! Или класс сидит совершенно тихо, так что слышно, как мышь пробежит по комнате. И тогда наблюдайте такой класс... Но мы идем дальше и спрашиваем о причине этой деятельности и относим все виды деятельности к одному субъекту: мать намазывает (за утренним кофе) масло, наливает кофе, читает детям нотацию, вытирает стол. Наконец, мы стремимся найти более близкое определение деятельности: почему я отворяю дверь? кто-нибудь приходит в гости? не случилось ли что-нибудь на дворе?.. Каждая деятельность, повторяем мы, даже самая скромная, может быть разложена на отдельные части! Даже открытие дверей! Я иду к двери, протягиваю руку, хватаюсь за ручку, поворачиваю ручку и т.д. — Нельзя себе представить такой деятельности, которую в свою очередь нельзя было бы разбить на определенное число отдельных составных форм деятельности, — мы одним прыжком приходим к мысли Гераклита: все течет! На этом мы можем покончить. Чем больше такой логики будет на наших уроках языка, тем более конкретные формы будет принимать наша мысль, в тем большей степени обучение языку превратится в ознакомление с окружающим миром*.

Итак, наш ребенок привыкает точно называть воспринимаемые им явления и классифицировать их. Он освоился также и с основными категориями человеческой мысли: вещью, качеством и действием. Все это он усвоил вполне естественно, знакомясь с новыми вещами, которыми засыпает его школа, приводя их в порядок и наблюдая, какие они и что они делают. Он уже умеет немного разбираться в хаосе своих впечатлений, находить сходство между вещами, сравнивать их. Все это дает ему ряд умозаключений по аналогии, но на практике он видит, как часто аналогия бывает ошибочной, поверхностной. Эти столь частые у детей ошибки в проведении аналогии побуждают ребенка быть осторожнее. Он усиленно учится останавливать свое внимание на различии между вещами, особенно между сходными вещами**. Особенно в какой-нибудь работе, в каком-нибудь имеющем практический интерес для ребенка деле бывает необходимо не смешивать близких друг другу явлений: вот вам и упражнение ребенка в нахождении видового отличия, иными словами, упражнение в лаконично-метком, логически правильном определении через род и видовое отличие. Самое главное, ребенок сознает, как важно для дела, для жизни уметь давать определения, т.е. уметь классифицировать и находить специфические признаки.

Итак, познание вещей, логика и грамматика пока совпадают. Ребенок, знакомящийся с новой обстановкой в школе и вникающий в детали вещей, при активном отношении к ним, не затрудняется всем этим. В этом нет ничего, что было бы сверх сил ре-

* Ганзберг Ф. Творческая работа в школе. — М., 1913. — С. 37. (Преподавание языка в будущей школе.)

** «Нужно подчеркивать различия, существующие между вещами, для того, чтобы приобретенное знание было ясным и точным» (Коменский).

бенка, и вся первая половина школьного курса вполне свободно может быть этому посвящена: приучать *называть, классифицировать, находить специфические* недостатки. Только, повторим еще раз, как можно меньше педантизма и полное устранение теоретичности: приучить называть, классифицировать, находить специфические признаки должны ребенка его собственные любознательность (как это называется?), глаза и руки (что это? как бы не ошибиться!), и сделают они это лучше всего тогда, когда ребенок заинтересован новым предметом или деталями своей работы. Так постепенно ребенок привыкает образовывать логически совершенные понятия, ясные и определенные.

ВВ *Здесь добавлен третий важный компонент работы по решению задачи обучения методов познания: кроме умения понять, о чем идет речь, и отнести полученную информацию к определенной области, еще надо видеть ограничения в применении. Данное умение полезно не только для решения учебных задач, оно позволит избежать многих лишних разочарований. К культу вождя, от которого так страдает наша страна, приводит много причин, в том числе и то, что критический подход не просто не формируется, он находится под запретом. Очень редко встречаются случаи, когда учитель принял и спокойно обсудил критику своих действий учеником. Чаще всего даже простое сомнение воспринимается как неповиновение и на него реагируют соответствующим образом. Это, по-моему, происходит, во-первых, потому, что учителя, работая только «на знания», сами чувствуют определенную ограниченность в необходимости своих действий и от этого так болезненно воспринимают то, что по их мнению является подтверждением этой ограниченности. Во-вторых, сами воспитанные в системе ценности работника, а не личности, где критический подход действий начальника не нужен, они не стремятся передать именно это качество своим воспитанникам.*

Вторую половину школьного курса составляет умение делать из наблюдений правильный вывод. Как же развивается в детях умение делать выводы? Первое, на что обращается внимание детей, это на то, что необходимо к чужим словам относиться критически и непременно всегда, когда возможно, проверять их. Один из самых ярких признаков, отличающих умного человека от глупого, тот, что последний всему верит, первый же допускает лишь то, что приняла его мысль. В этом отношении гуманисты были правы, развивая в своих детях способность сомневаться (*posse dubitare*). Легковерность, жажда как можно скорее добраться до вывода, неутолимое желание услышать от авторитета «как мне верить», нелюбовь к собственному мнению, побуждающая обыкновенных людей группироваться вокруг кружкового авторитета, а ученых цитировать чуть ли не по поводу каждого пустяка — типичная черта даже для русской интеллигенции; слухи и сплетни, принцип «кто палку взял, тот и капрал» — наша общественная жизнь. Итак, прежде всего надо воспитать в ребенке привычку критически относиться к чужим сообщениям.

Деревня полна непроверенных слухов. Среда детей также преисполнена всяких слухов. Привыкшие к учителю дети спешат этими слухами поделиться с ним: «У нас говорят...», «Мне сказали...» и т.п. «А ты зачем, не проверив, веришь?» — должен быть постоянный ответ учителя. Это критическое отношение к чужим сообщениям может вырабатываться и при чтении исторических книг, которое, по нижеуказанным причинам, мы начнем с чтения летописи: рассказы летописца о невидимых существах на конях, уязвлявших жителей Полоцка, о народе, заключенном в северных горах, и т.п. дадут обильный материал. Наконец, в процессе ручной работы ученик не раз будет горько расплачиваться за свое доверие к чужим советам. Все это — и собственный горький опыт ребенка, и чтение фантастических рассказов, и беседы про деревенские слухи — приводит ребенка к убеждению, что не всякому слуху верь и, где возможно, сам убеждайся. Таким образом, привычка к оценке авторитетов и к личному наблюдению — вот то, что должно выработаться в начале центральной части школьного курса.

Ребенок наблюдает чуть ли не с первых дней рождения, и вырабатывать в нем надо привычку лишь к преднамеренному, не случайному наблюдению. Эта привычка может выработаться, лишь когда ребенок жизненно заинтересован в наблюдаемых явлениях, т.е. когда он или любит их, или работает над ними: личный труд и преднамеренное наблюдение неразрывно связаны. Поэтому, забегаая вперед, скажем, что воспитание преднамеренного наблюдения живой природы невозможно без ухода за своими растениями и своими животными, воспитание наблюдения свойств неживой природы невозможно без коллекционирования и работы над определенным материалом, воспитание наблюдения человеческой среды невозможно без активного любовного участия ребенка и школы к жизни этой среды. Если все это есть, тогда нет необходимости в искусственных средствах возбуждения преднамеренной наблюдательности в ребенке. Она образуется сама собою, как естественное следствие интересов ребенка.

Итак, в ребенке уже выработана привычка к личному, преднамеренному наблюдению. Но его наблюдения слишком скороспелы, он склонен к поверхностным обобщениям. И вот здесь-то и начинается самый длительный период: научить ребенка, что только то обобщение правильно, которое основано на открытии причинной связи. Эта причинная связь между явлениями надежнее всего открывается посредством эксперимента, и лишь когда опыт невозможен, приходится довольствоваться простым наблюдением. Отсюда следуют следующие положения, которым следует научить ребенка: 1) не спеши с выводом, т.е. не верь и себе; 2) исследуя что-либо, собирай как можно больше соответствующих фактов; 3) собрав обильное количество однородных фактов, ищи, в чем они сходны и какое явление предшествует им всем; 4) попробуй произвести опыт, могут ли быть они без этого явления. Всего четыре положения, но минимум год должен пойти на то, чтобы ребенок привык жить ими и ни-

когда уж с ними не расставаться. Но как добиться этого? Наставления учителя мало помогут делу; учитель должен только в случае ошибки ученика постоянно, неизменно, каждый раз говорить, какое правило ученик нарушил: «Ты ошибся, потому что поспешил, потому что еще мало материала у тебя, потому что не поискал, что всем им обще, что всем им предшествует, потому что ты не производил опыта». Вышеприведенные положения усваиваются учеником в процессе самостоятельной работы, сами собою, а замечания учителя самой формулировкой своей подчеркивают их для сознания ученика. Но если читатель хочет еще более конкретного указания, то можно рекомендовать следующую схему занятия. Дети интересуются чем-нибудь, рассматривают что-нибудь; в совместной беседе с учителем возникает вопрос «почему?». *«Давайте подумаем, как найти, почему это так?»* (Эта фраза должна постоянно звучать в устах учителя.) Может быть, это случайно? — «Нет, — отвечают дети, — мы всегда это видим, — «А это всегда перед этим бывает? С чем это всегда связано?» — «Поищем! Заметим!» — «А без него может быть? Попробуйте? Ну, теперь знаете, почему это так?» — вот схема урока, которая в действительности всегда разнообразится. Таким образом, максимум, к чему сводится в этих занятиях роль учителя, это — дать шаблон исследования, исследуют же сами дети и сами они, по возможности, ищут и находят материал для исследования (материал, даваемый учителем, — внушение, подсказка учителя).

Итак, во время второй половины школьного курса дети должны усвоить следующее: 1) не всякому слуху верь, а по возможности проверяй; 2) не верь и себе, не спеши; 3) подумай, как найти, почему это так; 4) поищи, с чем это всегда связано; 5) попробуй расстроить эту связь. Материал, на котором усваиваются эти правила, — то, что жизненно заинтересовало ребенка в его действительности. Учитель — критик ученика, добродушный, с долей юмора, указывающий всегда, какое правило нарушено, и воодушевляющий, хотя бы личным участием, к новой работе над материалом. Так школа prepares образование критически мыслящей личности — единственно подлинного интеллигента.

4. Воспитание точности языка

В своей программе логики мы пропустили еще одну категорию человеческой мысли — отношения. Усвоение ее происходит совместно с изучением языка. В первую половину курса ученик уже различает слова, обозначающие предмет и его качество и действия, знает и словесное обозначение различных степеней качества и различных групп предметов*. Это было как бы введенным в изучение языка. Но, собственно говоря, изучение живой ре-

* Много полезных указаний для преподавания грамматики в духе реализма можно найти у Струниной («Грамматика в начальной школе по принципу самостоятельности»).

чи начинается лишь теперь. Оно связывается с записью учеником своих наблюдений. Вполне естественно, что запись детьми вывода из своих наблюдений будет иметь тенденцию быть простым предложением. Схема примитивной записи проста. Надо записать! О чем, о каком предмете мы будем писать? (полежащее). Что мы о нем напишем? (сказуемое). Какие добавим в нашей записи пояснительные слова? Конечно, легко представить, что потребность в таких записях своих наблюдений возникает у учеников вполне естественно согласно их собственному желанию.

Записывая пояснительные слова, мы можем легко заметить, что они изменяют свою форму в зависимости от различия в соответствующих реальных отношениях. Так, например, мы наблюдаем пространственные отношения между двумя предметами. Записывая эти наблюдения, мы видим, что в зависимости от того, в каком положении находится один предмет относительно другого, мы ставим перед вторым различными словечки (*в, на, у, под, над* и т.д.). Мы начинаем понимать значение предлогов и, стремясь быть точными при записи, мы учимся, имея в руках список соответствующих предлогов, употреблять в нашей записи *самый подходящий* предлог (например, какой из двух: *у* или *при, на* или *над* и т.д.). Мы замечаем в это же время, что наши словечки влияют на изменение предметного слова, что каждое из них требует всегда соответствующей формы, что предлоги управляют изменением предметных слов. Мы жонглируем предлогами и убеждаемся, как тесно связана с ними жизнь предметных слов. После пространственных отношений мы переходим к лаконичной записи временных отношений. Словом, наблюдение всех возможных отношений в пространстве и времени между предметами в то же время, при записи этих наблюдений, выяснит нам и функцию предлогов и изощрит нас в утилизации этой трудной для детей функции. В связи же с знакомством с предлогами мы получим представление о закономерности, некотором однообразии в изменении предметных слов, т.е. начнем сознавать сотрудничество склонения с предлогом, однородность их функций. Еще шаг, и мы поймем, что склонение, и само по себе, без предлога, служит также для выражения отношения: мы можем, например, подметить, что если наше пояснительное предметное слово поясняет [другое] предметное слово, то языком излюблена одна форма (родительный падеж), а если это слово поясняет способ совершения действия, то языком излюблена другая форма (творительный падеж). Но учитель должен знать, где остановиться, вернее, он не должен идти дальше того, к чему идут сами дети. То, что изложено мною в немногих строках и в системе, должно продолжаться долго и отнюдь не систематически.

Наша единственная цель — на первых порах приучить ребенка *уметь пользоваться предлогом как средством для точного выражения отношений предметов*. Но так как управление слов дается детям с большим трудом, то на часто делаемых детьми ошибках против языка выясняется закономерная связь данного предлога с

данной именной формой, т.е. ребенок упражняется в пользовании падежами на самом поучительном для него материале.

Наша задача — приучить ученика уметь пользоваться падежами для точного выражения своих мыслей, помочь *овладеть падежами как синтаксической категорией, чтобы падежи, с смысловой стороны, стали до некоторой степени ощутимы для чувства языка у ребенка*. Но я подчеркиваю, что речь идет о пользовании падежами в живом предложении, об умелом выражении посредством их реальных отношений, но отнюдь не о познании, не об изучении их — последнее, конечно, недоступно ребенку и даже вредно, так как подобное теоретизирование может и затемнить чувство падежей у ребенка.

Сделаем еще два замечания относительно наших записей. Центр тяжести их, конечно, в сказуемом, ибо оно, прежде всего, выражает нашу мысль о предмете. Это сказуемое обыкновенно глагол. Ребенок должен овладеть им в интересах точности выражения наблюдения. Он должен, например, уметь способ совершения действия выразить наиболее точно, т.е. должен уметь пользоваться видами глагола, этой красотой русского языка. Он должен уметь обозначить действие, как еще совершающееся или как уже исполненное, должен уметь изобразить совершающееся действие, как наглядно происходящее (птица летит) или как обычное отвлеченно мыслимое свойство субъекта (птица летает), должен привыкнуть пользоваться префиксами и суффиксами глагола. И опять-таки не надо теоретического знания ребенка, надо лишь, чтобы ребенок сознавал, что безразлично, какую глагольную форму употребить, и *чтобы он привык искать наиболее подходящую*. Второе: наши краткие записи будут возбуждать своей краткостью дальнейший вопрос; запись этого вопроса с ответом на него даст ребенку придаточное предложение.

Итак, наша грамматика есть не что иное, как развитие в ребенке умения подчинять процесс речи естественно-логическому строю мыслей. Мы далеки здесь от того, чтобы смешивать грамматику с логикой, т.е. науку о естественных фактах языка с наукой логикой, как определенной теоретической дисциплиной. Но мы здесь отождествляем образование в ребенке навыка логически мыслить с образованием в нем навыка точно выражать посредством слов приобретенные понятия. А это не логизация грамматики, но логизация языка. Подобно тому, как в логике мы учили ребенка правильным определениям и верным выводам, так здесь мы учим ребенка правильным названиям и точным формулировкам. И больше ничего: *уметь точно называть предметы, их качества и действия; уметь правильно пользоваться предлогами и падежами, а также глаголом (и знать смысл придаточных предложений)*. Больше ничего. Но это гораздо больше того, что обычно под этим понимается. В этом ключ к овладению языком. Это так страшно много, что на это уйдет, поскольку речь идет о грамматике, весь школьный курс, все четыре года. И такая грамматика в школе так же необходима, как необходим для ребенка навык точно выражаться.

Куда же мы девали обычный курс грамматики, все эти части речи, склонения, спряжения? Как поступить с общепринятым школьной грамматикой материалом? Мне кажется, все это не имеет ближайшего отношения к воспитанию правильности и точности речи, но может при случае послужить материалом для упражнения в номенклатуре и классификации слов, поскольку эти упражнения интересны и практически полезны для детей. Интерес у ребенка может возникнуть: ему хочется уметь читать, но учиться читать по рациональному звуковому методу — значит знать буквы, как графические символы звуков, и уметь сливать эти звуки. Таким образом, обучение грамоте связывается с номенклатурой и классификацией звуков, т.е. фонетикой. А дальше следует номенклатура и классификация слов по частям речи, по склонениям и спряжениям и т.п. Словом, вся школьная этимология — сплошное упражнение в номенклатуре и классификации, упражнение, иногда полезное, иногда ненужное, иногда интересное, иногда скучное. Объем этих упражнений определяется местом, занимаемым речью среди других явлений природы и культуры (не в ущерб природоведению, человековедению и практическим интересам ученика). Но, еще раз повторяем, в нашей программе мы резко обособляем подобное теоретическое изучение языка, как явления духовной культуры (отводя ему далеко не первое место), от практического усвоения точной речи благодаря выработке умения точно называть впечатления и правильно пользоваться формами речи.

5. Психологическое обоснование программы

Воспитание в ребенке умения выражать свои впечатления, классифицировать их и находить отличительные признаки в наблюдаемых явлениях (первые годы) и (в следующие годы) воспитании в нем умения наблюдать, т.е. отыскивать связь между явлениями, и точно и кратко формулировать словами выводы из своих наблюдений — задача столь очевидно важная, что, кажется, нет надобности обосновывать необходимость ее. Уметь мыслить и выражать свои мысли кратко и точно — одна из первых потребностей для человека. Сомнение может возбудить другой вопрос — насколько все эти упражнения доступны и интересны для детей. Мы, не колеблясь, решаем этот вопрос положительно.

Упражнения в номенклатуре, по нашему мнению, соответствуют естественному интересу ребенка спрашивать, при первом знакомстве с новыми явлениями, о названии их. Мы приурочили поэтому эти упражнения к первым шагам ребенка в школе, новой еще для него, и к первым общениям ребенка с учителем, с которым и прежний мир становится во многом отношения новым. Если школьная жизнь сама по себе будет давать новые впечатления, показывать или новое или с новой стороны, упражнения в номенклатуре вызовутся голосом самого ребенка.

Упражнения в классификации соответствуют естественному интересу ребенка разбираться в окружающих его явлениях. На первых порах это — группировка школьных вещей, дабы не было беспорядка (например, каждому ребенку поручается надзор за определенной группой школьных вещей — письменными принадлежностями, мебелью и т.п.) и раскладывание всего принесенного из экскурсий (растений, камней и т.п.). Затем это — группировка вещей (начинать с тех групп, в которых ребенок практически заинтересован) в школьном саду, в лесу, в поле, на улице, в семье и т.д., причем надо постепенно (и очень медленно) вести ребенка от группировки вещей посредством рук к группировке посредством зрения и от группировки зрением к группировке мыслью. Группировка мыслью — последняя ступень; *незадолго до нее начинается группировка видимых ребенком (в книге, на доске и т.п.) слов (школьная этимология).

Наблюдение явлений по вопросам: что? что делает? какое? соответствует естественному развитию детской апперцепции, как оно определяется исследователями детской психологии (маленькие дети воспринимают главным образом отдельные предметы; в следующий период обращают внимание на действия их; затем стадия отношений и, наконец, стадия качества — самая поздняя). Таким образом, наши упражнения — содействие естественному развитию ребенка и, по Мейману, лучшее средство для воспитания его апперцепирования воспринимаемых явлений. Лишь анализ деталей, качеств предметов будет затруднять ребенка, но то обстоятельство, что мы наблюдаем главным образом *отличительные* признаки, благодаря которым предмет выделяется среди других однородных предметов, трудность анализа качеств сводит к минимуму. Вопросы же о деятельности и свойствах того предмета, которым ребенок заинтересован, вполне естественные в его устах. Таким образом, совершенно свободно вырабатываются у ребенка привычка и умение относить наблюдяемое явление к определенному классу и указывать отличительный признак его, т.е. привычка и умение образовывать логически совершенное определение наблюдаемого явления.

Но насколько удовлетворяют условиям детской психологии задачи на отношения? По данным этой психологии, ребенок в этом возрасте (10—13 лет) останавливает внимание преимущественно на отношениях между вещами. Вот почему все это время ребенок оперирует с категорией отношения, изучая пространственные, временные и причинные отношения между наблюдаемыми вещами. Итак, наши задачи вполне оправдываются психологией ребенка. Оказывается, что ребенок в этом возрасте и сам по себе склонен интересоваться, главным образом, пространственными и временными отношениями, и мы, таким образом, лишь содействуем естественному развитию детской апперцепции, детского восприятия. Но так естественно для ученика желать всякое ценное наблюдение записать, и вместе с тем так естественно, что у

ребенка, плохо владеющего пером, эта запись будет краткой. Но тут-то, при этой записи, и обнаружится один из дефектов детской грамматики: так называемое управление слов трудно для ребенка. Но то обстоятельство, что оно трудно, для нас как раз кстати: благодаря этому внимание ребенка задерживается на более детальном анализе отношений, на более внимательном всматривании в них. Но усвоить управление слов, при неперменной наличности представления о соответствующих реальных отношениях, — это значит уметь пользоваться предлогами и падежами, развить по отношению к ним чувство языка у ребенка. Что же касается пользования видами глагола, то для крестьянского ребенка, благодаря особенностям народного языка, оно несравненно доступнее, чем, например, для гимназиста из интеллигентной семьи.

Пожалуй, сомнение может быть вызвано еще вопросом, насколько двенадцатилетний мальчик способен к наблюдению над причинными отношениями*. Потребность в таком наблюдении у него, конечно, есть и притом в большой мере: вопрос «почему?» слышится у ребенка, во всяком случае, не реже, чем у взрослого. Организуя исследование ребенка, мы лишь оказываем помощь его естественной потребности, мы лишь совершенствуем то, что у ребенка уже имеется. И так как мы не гонимся за получением вывода во что бы то ни стало, то наше подлинное задание — совершенствование детского наблюдения — всегда может быть достаточно гибким, чтобы сообразоваться с наличными силами ребенка. В нашем задании важна не цель, но самый путь, важно не получение результата, но установление подходов к нему. Важно только

NB *Убеждать ребенка получать знания, оторванные от его насущных интересов (изучение деепричастий, например, является насущной потребностью далеко не всех 13-летних подростков), во имя будущего — задача достаточно трудная, потому что ребенок живет не прошлым и не будущим, он весь в настоящем. Сегодня получать знания ученика чаще всего принуждают, преодолевая его сопротивление. Каждый раз, когда, отказавшись от самоценности знания, мне самой для себя удастся сформулировать цели развития личности и подобрать приемы, соответствующие возрасту, оказывается, что ученики с радостью и го-*

то, чтобы школа обратила исключительное внимание на совершенствование ребенка, как познавателя причинных связей между явлениями; до каких же пределов это совершенствование может быть доведено, зависит уже не от нашего желания, но от сил самого ребенка. А мы должны лишь знать, каким путем, какими приемами и советами воздействовать на совершенствование детского наблюдения, и этот путь в соответствующей главе я и пытался указать. Итак, наши упражнения и доступны для детей, и соответствуют их естественным потребностям.

* Напомним, что, по Мейману, этот возраст — возраст начинающегося анализа, но индуктивное исследование и есть именно анализ.

товностью откликаются на предложение совместной деятельности. Проявляется это, в частности, когда пятиклассники горячо протестуют против прекращения занятия по психологии после шестого урока, заявляя, что они не устали и готовы обсуждать отличие уверенного, неуверенного и агрессивного человека даже на седьмом уроке и далее.

6. Математическое воспитание

Мы настаивали на том, чтобы в ребенке непременно развились привычки и умение кратко и точно выражать словами выводы наблюдения. Мне кажется, нет нужды доказывать, что краткость и точность — добродетели речи. Но в этом отношении наиболее идеальной является математическая речь. Вот почему мы должны воспитать в ребенке привычку и умение выражать, по возможности, все свои наблюдения в математической форме.

Математика — фетиш современной педагогики. Даже наиболее смелые из нас — все же учеников *архаической* школы — почтительно склоняются перед нею, и, боюсь, невероятно смелым парадоксом прозвучит мое утверждение, что современная школьная математика — самый бесполезный и самый недоступный для ребенка из всех учебных предметов. Что математика в ее нынешней форме для детей самый недоступный предмет, об этом слишком красноречиво свидетельствует международный плач детей над «нерешенными задачами» и трепет их перед «учителем арифметики». Кто назовет предмет, более затрудняющий детей, нежели математика, эта союзница древних языков в старой классической гимназии? Но я не вижу и пользы от школьной математики. По пикантному признанию такого видного дидактика, как Вильманн, математика стоит особняком от других предметов и менее всего может образовать с ними органическое целое. Иными словами, в то время как всякая наука — наука, поскольку в ней есть математика, в школе математика резко (в младших классах) обособлена от наук, является искусством ради искусства.

Я до сих пор не пойму, каков предмет арифметики. Что это не научная теория чисел, видно из того, что ученики еще три раза преобразовывают ее, пока не получают из нее настоящей науки (в начале и конце средней школы и в университете), да и возможно ли для детей учение о числе? Если же это обучение практическому счету, то это обучение сомнительное, ибо даже полуграмотный лавочник-самоучка в этом счете побьет проучившегося несколько лет арифметике гимназиста, да и безграмотная кухарка зачастую менее обсчитывается в жизни, чем прошедшая многолетний курс математики ее хозяйка. Итак, современная школьная математика — предмет малодоступный для ребенка и малополезный.

Нелепость школьной математики происходит, по моему мнению, от того, что она изучается в школе как предмет, между тем как она должна изучаться исключительно как метод познания и технический язык. В описываемой нами школе с самых первых

шагов, хотя бы при знакомстве с предметами и особенно при классификации однородных предметов, ребенок привыкает считать предметы. Это постоянно от него требуется, и так, вполне наглядно, ребенок беспрестанно упражняется в счете. Таким образом, все время в школе ребенок приучается все свои наблюдения выражать в математической форме математическим языком.

Здесь не место входить в детали методики арифметики. Вместо этого мы выскажем лишь несколько основных идей обучения арифметике. Первая уже высказана: это — наглядность обучения. Ребенок в акте предметного познания видит числа, а в работе сам создает их; активно-наглядное монографическое изучение чисел до нужного предмета идет вполне естественно и легко. Вторая: последующие числа определяются неизменно как известное число десятков плюс известное число единиц; иными словами, изучение десятичной системы счисления должно производиться на основе представления о десятке. Большой шаг по направлению к осуществлению этой идеи мы видим в предложении Штеклина усваивать переход от одного десятка в другой как разложение числа и дополнение до десятка ($7 + 8 = 7 + [3 + 5]$). Таким образом, все операции ребенка будут основаны на представлении десяти. Третья: наряду со счетом должно происходить постоянное упражнение детей, в связи с умножением и делением, в измерении.

Итак, счет познаваемых и делаемых предметов в связи с всевозможными упрощениями в технике этого счета, упрощениями, базирующимися на понятии десятка, и измерение предметов — вот занятие первых лет в нашей школе: *считай и измеряй все, что хочешь узнать и сделать*, — вот что дадут ему эти знания. *Привычка и умение формулировать числами отношения между наблюдаемыми явлениями* — вот что должно быть вынесено учеником из его занятий в течение последних лет пребывания в народной школе. Итак, еще раз повторим, арифметика в начальной [школе] — средство точного познания наблюдаемых вещей; ее функция однородна отчасти с функцией языка — стимулировать к точному познанию и давать возможность точно выражать полученные из опыта выводы (математические задачи должны рождаться из ручного труда или индуктивных исследований ребенка и быть записью этих исследований). Иными словами, речь идет не столько об обучении математике, сколько о математическом воспитании детского ума. Математика должна быть не отдельным учебным предметом, но средством воспитания познающего жизнь ума.

7. Человеческая общественно-трудовая жизнь как центральный предмет новой школы

Мне кажется, мы с достаточной полнотой осветили развитие в ребенке познавательной способности и можем теперь ясно представить цель и характер соответствующих упражнений. Но, конечно, встает вопрос: на каком материале должен ребенок упраж-

няться, что предлагать его познанию? Определив усвоение ребенком *методов* познания, мы спросим теперь о *предмете* познания.

К ответу на этот вопрос мы уже отчасти подготовлены. Школа должна дать ребенку цельное знание; она, как мы говорили, должна отказаться от конгломерата обособленных друг от друга учебных предметов. Поэтому предмет познания ребенка — вся окружающая его действительность, как нечто целое: взор ребенка направляется на окружающую природную и общественную среду, образующую единое целое, в центре которого находится ребенок.

В Появление телевизора расширило кругозор, и пятилетние дети стали обсуждать полеты в космос. Внедрение компьютеров с сетью Интернет расширяет среду до восприятия всего мира. Уровень информированности сегодняшних младших школьников несопоставимо выше уровня тех, которые жили во времена П.П.Блонского. Однако уровень их развития от этого выше не стал. В толковом словаре русского языка (словарь Ушакова) термин «развитие» дается в следующем толковании: «Развитие — процесс перехода из одного состояния в другое, более совершенное» (М., 1994, с. 1131). Наличие сведений само по себе никак не приводит к качественному скачку, и информированность в той или иной области минимально влияет на развитие.

Но кругозор ребенка ограничен, и в расширении этого кругозора и состоит развитие ребенка. Для него сперва среда реально существует лишь как та семья, в которой он растет. Школа и улица (если мы будем иметь в виду городского ребенка) являются первыми расширениями окружающей ребенка среды. Впоследствии, крайне постепенно и медленно, расширяющийся кругозор ребенка охватит и весь родной город, и всю родную страну, и весь культурный мир, и всю вселенную. Но это будет очень не скоро. Таким образом, ребенок — наблюдатель окружающей его и постепенно расширяющейся для него действительности. Стремясь все время конкретизировать наши проекты, мы приблизительно скажем, что школа, семья и улица или родная деревня — предмет изучения ребенка в течение первых школьных лет, город (уезд, область) и родина — предмет последних лет. Так как, таким образом, программа изучения среды определяется главным образом местными условиями, то о единообразии содержания ее не может быть и речи по отношению к различ-

ным местностям, так как ясно, что в различных местностях ребенок получает из среды и различный материал для своих наблюдений и выводов. Наши потомки будут смеяться над нами, когда из истории педагогики узнают, что в начале XX в. мы заставляли ребенка в Одессе и Владивостоке размышлять в наших школах над одним и тем же материалом. О единообразии конечной цели школьной программы может лишь идти речь: знать в конце концов свою родину. Даже тот проект, который мы дали, видоизменяется в различных местностях: московская улица даст ребенку несравненно больше впечатлений, нежели улица в Бирске, а сле-

довательно, и займет его на несравненно больший срок, но зато подойти от нее к России можно легче и быстрее, нежели идя от бирской улицы. Итак, распорядок содержания учебной программы должен быть (за исключением конечной цели) всецело предоставлен данной местности, данным детям и их учителю: не могу же в самом деле я, сидя в Москве, устанавливать детальное содержание наблюдений и размышлений детей девятилетнего возраста в деревне Ивановке Астраханской губернии...

Один из самых ужасных недостатков современных людей — это то, что в них очень мало человечности. Мы поразительно нечутки к чужим переживаниям и слишком безучастно относимся к людям. Мысль о заработке и связанных с ним преимуществах заняла так много места в сердце, что остальному в этом малогуманном сердце негде поместиться. В 1917 г. после рождения Христа наш ближний свободно может умереть от голода или тоски среди миллиона своих братьев, и они, если он не «их», не заметят этого; в 1917 г. после рождения Христа ряд стран предается огню и мечу. И именно школа сейчас в слишком малой степени мастерская человечности; в ней слишком мало говорят человеку о человеке, в ней совсем не слышать о братстве людей. И когда читаешь планы школьной реформы даже самых прогрессивных педагогов с их нынешним увлечением естествознанием, ручным трудом и гражданским воспитанием, испытываешь шемящее чувство тоски по поводу оскудения наших педагогических идеалов: неужели идеал школы — воспитание квалифицированного рабочего и «баварского» гражданина? Неужели школа только средство для целей капитала и бюргерского государства? Неужели даже в школе человек не самоцель?

Человек должен быть чутким к человеку, и именно на человеческую жизнь должен быть преимущественно обращен взгляд ребенка. Явления человеческой жизни — главный предмет наблюдений в нашей школе. Таким образом, окружающая ребенка действительность изучается им, прежде всего, как окружающая его человеческая жизнь, а природа познается не как нечто самодовлеющее, но как то, в чем живет человек. Будущая народная школа должна быть ярко гуманитарной школой, школой человечности в полном смысле этого слова. Ее задача — создать чуткого к человеческой жизни человека, человека, который хотел бы и умел бы видеть жизнь своих братьев. Она должна человеку говорить о человеке. Если угодно, можно будет этот предмет называть географией, понимая под последней изучение того, как в различных местах на земле живут люди; можно его также назвать родиноведением, так как в начальной школе это будет изучением родины, но самое правильное название — человековедение.

Мы много раз, говоря о методах познаний, упоминали о том, что ребенок только то может хорошо наблюдать, в чем он жизненно заинтересован. Позиция бесстрастного наблюдателя человеческой жизни очень мало способствует познанию этой жизни. Действительный интерес к ней и зоркое внимание пробудятся у

В *Возможность осуществить это пожелание будет предоставлена в будущем. В сегодняшней школе душевный дискомфорт испытывают многие ученики, их родители и учителя, вынужденные заниматься «сизифовым трудом» передачи или освоения знания. Этот труд отнимает так много сил, что даже на эмоции их не остается: во время уроков в «хорошей» школе тихо. Горький парадокс ситуации заключается в том, что подавление чувств, отсутствие человечности тормозит познание не только жизни, но и науки.*

ребенка лишь тогда, когда он втянется в активное участие в окружающей его человеческой жизни. Как это произойдет, мы увидим в следующей главе, а пока лишь выставим общее положение: только тот знает человека, кто интересуется им; интересуется же им тот, кто живет с ним вместе и любит его. Психология говорит нам, что основа практического, жизненного знания людей — симпатическое подражание, симпатия, и, таким образом, активная любовь к людям и стремление стать участником в их жизни будут стимулами, побуждающими нашего ребенка наблюдать жизнь людей и быть чутким к ним. Но об этих стимулах мы скажем позже, а теперь развернем конкретную программу изучения окружающей ребенка среды. Эта про-

грамма должна быть выработана, как мы уже говорили, в каждом отдельном случае особо, и то, что мы предлагаем здесь, даже не образец, но лишь иллюстрация, конкретизирующая общие положения нашей школы человечности.

Келльнер был прав, когда писал учителю: «Поистине день, когда твоя школа приглашает новых учеников, есть праздничный день. И потому оденься в праздничную одежду и с радостным, праздничным лицом прими в классе, по-праздничному убранном, твоих учеников, как отец, — и они долго будут помнить это первое впечатление». Учитель вводит робеющих новых учеников в жизнь школы; он показывает им класс и все, что есть в нем интересного; рассказывает о себе, своем деле, своей школе, о ее порядке и о прежних учениках; ведет их с собой на свои занятия в старшее отделение, школьную мастерскую или школьный сад. Он показывает новым ученикам работы прежних и говорит, как они над этим трудились. Дети рассматривают коллекции и, если есть, аквариум и школьных животных. Учитель знакомит их со школьным сторожем, рассказывает его жизнь и его обязанности. Он рассказывает детям о том, сколько времени они пробудут в школе, что в ней будут делать, мечтает вместе с детьми о том, как они будут хорошо заниматься и что они будут делать по окончании школы. Он придумывает вместе с детьми, как хорошенько расставить все в классе, как разукрасить *наш* класс, что еще завести в *нашей* школе. Да разве возможно перечислить все обилие тем, которые может дать ребенку новая для него школьная среда! Целый новый мир, масса совершенно новых впечатлений уносит ребенком каждый день в семью, и ребенок все время только и твердит о «нашей интересной школе». Эта школа не набрасыва-

ется на ученика с учебой, она из самого присматривания ребенка к школе делает учебный предмет. Новые понятия, новые слова усваиваются ребенком: как это называется? какое оно? что оно делает? — целые недели стоят в классе эти вопросы.

Дети немного осваиваются со школьной жизнью. Номенклатура всего находящегося в школе, вместе с соответствующими реальными представлениями, им уже в значительной мере знакома. Но дети наши — активные участники школьной жизни. Последняя распределяется детьми совместно с учителем на отдельные группы явлений, и заведование каждой такой группой поручается классом какому-либо члену класса. Но класс весь должен знать, кто чем заведует. В свою очередь, заведующий определенной группой классифицирует, для удобства, объекты своей группы по особым отделам. Если в нашей школьной жизни случится что-нибудь новое, мы станем вместе обсуждать, ведению кого оно подлежит; с другой стороны, заведующий определенной группой о всех новостях у себя осведомляет весь класс. Таким образом, в жизни школы и в сознании детей царит полный порядок. Наши естественно возникающие занятия по классификации мимоходом, таким образом, приносят огромную пользу и школьному поведению учеников. С другой стороны, детальная жизненная классификация различных сторон школьной жизни все время перед глазами у детей: они ее, так сказать, переживают.

Дети приходят в школу из семьи. Семья и ее жизнь — вот следующий наш предмет. Тем у нас неисчерпаемое количество (для своей иллюстрации я буду брать из городской жизни по причине ее большей сложности): квартирный вопрос (плохая и хорошая квартира, переезд на новую квартиру, ремонт, устройство и обстановка квартиры, двор, домовладелец, дворники; вставка зимних рам, отопление, сырость, плохой воздух и т.п., и т.п.); члены семьи (отец — его работа, отец дома, его отношение к детям; мать — ее работа, заботы о детях, как отправляет детей в школу, как готовит обед; домашние и их жизнь, прислуга и ее жизнь; посторонние в квартире, вечер в семье и т.д.); горе и радость в семье; наши знакомые и их жизнь; наши соседи (очень обширная тема); праздники в семье; труд и игры ребенка в семье (крайне важная тема, одна из самых главных); любимцы ребенка и его антипатии; внутренняя жизнь ребенка. Словом, бесконечное количество времени можно говорить на тему из жизни ребенка в семье, и темы эти — одна поучительнее и интереснее другой: весь мир, поскольку он отражается в семье.

Учитель не самодержец над чужими детьми. Вместе с рассказами детей об их жизни в семье в школу входит и влияние семьи. Не только ученик узнал школу, но и учитель узнал семью ребенка, а для успеха его работы это необходимо. Вместе с тем он с детьми идет в эту семью: мы увидим в следующей главе, что постоянно, во время бесед о семейной жизни, должен перед детьми стоять вопрос, как может ребенок внести помощь и радость в семью, как

может он украсить семью так, как украшает школу. И родители видят благо школы, которая отныне источник светлой жизни и для них. Они также начинают говорить о школе и ценить ее. Родители и вообще все домашние могут приходить в нашу школу; вместе с детьми они говорят о семье, и жизнь отцов делается школьнику ближе. Мать рассказывает свои затруднения, свое горе и свою редкую радость и дома с ребенком продолжает начатый разговор. Семья и школа тесно сливаются. Правда, в семейной жизни есть много скрытого и тяжелого, и сомнительно, удобно ли в классе затрагивать все это. Конечно, учитель должен обладать тактом и помнить, что главная задача — ввести ребенка в жизнь *нормальной* семьи. И пока школа будет оторвана от семьи ребенка, эта семья будет права в своем недоверии или равнодушии к работе школы.

В собственных рассказах и рассказах товарищей, в дополнениях родителей и вставках учителя семейный мир ребенка предстает перед ним в новых чертах. Ребенок словно заново открыл его: теперь и отец, и мать, и домашние, и соседи с их жизнью — как бы новые существа для него, спаянные с ним связью понимания. Сколько совершенно новых представлений и новых слов! Как обогатились глаза, мысль и речь ребенка! Все с новых и новых точек зрения познает ребенок явления мира в семейной среде, располагает их по известным рубрикам и классифицирует. Сегодня, например, ведется разговор на тему «заботы матери», завтра — «болезни ребенка», послезавтра — «старинные вещи в семье». Выбор темы определяется не только педагогическим значением ее: она должна, по возможности, намечаться самими детьми.

Еще один совет мы дали бы: не останавливаться на глубокой разработке тем, но стараться, по возможности, охватить как можно большее количество их. Правило «немногое, но много» годится для детей более позднего возраста, именно тогда, когда они будут учиться анализировать отношения между явлениями. А теперь пока им надо возможно шире раскрыть глаза на окружающую их действительность. Широкие знания человеку не менее важны, чем глубокие, и путь обучения — от общего к специальному. Очень часто мы не знаем многого лишь потому, что не узнали этого в раннем детстве. Требовать от маленького ребенка вдумчивости трудно, да, пожалуй, накопление самого разнообразного материала — лучшая подготовка к последующей вдумчивости.

Третий круг — квартал в городе или родная деревня. Тем опять бесконечное множество: улица в различные времена года и дня, продавец газет и разговор о газете, потребительская лавка, почта, церковь, сберегательная касса, сапожник, рабочий клуб, трамвай и т.п., — словом, все, что есть на нашей улице; деревенская улица, в церкви, на кладбище, волостное земство, кооператив, шоссе, поле, лес, луг, река и т.п. без конца, все, что видит глаз учителя и ученика в деревенской жизни. И снова масса новых впечатлений, новых слов, нового материала для упражнения в категориях и классификации, а вскоре за этим и в анализе пространственных,

временных и причинных отношений. Мы не станем излагать нашей программы далее, это будет уже обычная программа родноведения. Отметим лишь, что анализ причинных отношений удобнее начинать с отношений простейших, т.е. не общественных, а в природе, но по нашему плану начало анализа причинных отношений как раз совпадает с отделами «за городом» или «около деревни» (т.е. в природе) в нашей программе материала для анализа.

Итак, природа не изгоняется из нашей школы, но она в этом начальном периоде обучения изучается лишь в ее отношении к человеку, как предмет человеческого труда и как окружающая человека среда. Ребенок изучает ее, работая в школьном саду и ухаживая за школьными животными, собирая классные коллекции и обрабатывая сырой неодушевленный материал, совершая экскурсии в поле, лесу или у реки, наблюдая метеорологические явления хотя бы на улице. Таким образом он узнает природу или как предмет человеческого труда, или как ту естественную среду, которая окружает человека. С этой точки зрения простой внимательный взгляд ребенка даже только из окна класса может очень многому его научить*.

Последний круг — родина и родной народ. Народная школа должна дать ребенку национальное воспитание. Это не значит, что человек должен замкнуться исключительно в круге национальных интересов. Нет, впоследствии средняя школа введет ученика в общечеловеческую культуру. Но, по нашему мнению, путь к общечеловеческой культуре лежит через национальное воспитание, и расширение человеческого «я» должно происходить концентрическими кругами. И именно круг национальных интересов — то, чем завершается элементарное образование. Это национальное воспитание состоит не в тенденциозном навязывании школьнику идей господствующей политической партии, что, как партийная пропаганда, в педагогическом отношении абсолютно недопустимо и что является, конечно, не национальным, но политическим воспитанием, но в сближении ребенка умом и сердцем с родиной, в живом познании ее. Наш идеал, чтобы слова: *Волга, Днепр, Висла, Урал, Северный край, Крым* и т.д. — не были для ребенка лишь словами, но живыми, яркими, интересующими его представлениями; чтобы великоросс, литвин, татарин и т.д. захватывали его своею жизнью, как сыновья родной ему России; чтобы его волновало все, что происходит в России. И мы представляем лишь единственный метод изучения в школе России: это — воображаемые путешествия. Дети по карте составляют подробный маршрут, садятся мысленно в поезд и едут то по равнине, то в горах, то мимо озер и болот. По дороге они делают в главнейших городах остановки, осматривают улицы и знакомятся с жителями. Альбомы городов, открытки, волшебный фонарь служат нам пособием. Хорошо, если учитель, вместо воображаемого

* Прекрасный материал для всего сказанного в этой главе мы найдем в книгах Шарпельмана «Goldene Heimat» и «Im Rahmen des Alltags».

жителя, расскажет при этом историю данной местности и опишет теперешнее ее состояние. Конечно, мы успеем сделать лишь весьма ограниченное количество таких поездок, но и одна даже такая поездка, например, из Москвы в Киев или Петроград, если мы не будем спешить, даст гораздо больше, чем вся нынешняя учеба. Но достаточно ли подготовлен учитель к совершению таких поездок с учениками? Если даже нет, то и то ничего не значит: тем с большим интересом будет путешествовать он с детьми по невиданным им местам, тем теснее с детьми вместе будет он работать, тем, пожалуй, плодотворнее для учеников будет эта поездка. Да и учителю она полезна, как пополнение его образования в самой существенной части. Мы, взрослые, также не знаем России, особенно трудовой и национальной, в свете этнографии и социологии.

8. Генетический метод как единственный способ органического развития сознания детей

Итак, мы изложили уже метод и предмет народной школы: метод — активное и заинтересованное логическое мышление,

В Именно здесь дано более полное (по сравнению с разделом 3) определение предмета школы. Человеческая жизнь, конечно, шире и многограннее, чем познание и труд.

предмет — человеческая жизнь. И учитель — не учитель в обычном смысле слова, но лишь руководитель и спутник: он руководит собственными исследованиями детей, он спутник их путешествий в человеческую жизнь. Неестественно, если учитель, более знающий, старший, устраняется от руководства слабыми умами малознающих детей, но также неестественно, если в классе работает, учит

учитель, а дети пассивны.

Но при руководстве учителя, конечно, его представление об идеале играет огромную роль. Ведь именно он намечает цель, которую дети, под его руководством, достигают своими силами. Однако нужно, чтобы его цель соответствовала детским силам. Нужно, чтобы та истина, к открытию которой учитель наставляет детей, была доступная детям истина. И мне кажется, современное обучение — сплошное нарушение этого правила. Дело в том, что наша истина, истина взрослых людей, не есть истина для ребенка; наша истины его умом не приемлется, он может ее заучить, но не в состоянии ее осознать; истина ребенка — иная истина.

Мир для ребенка и мир для ученого — совершенно различные вещи. Наш мир — мир атомов и движущейся Земли, огромных небесных светил и бесконечного неба; наш мир — создание нашей критической мысли. Мир же ребенка — непосредственно воспринимаемая действительность. Соответственно этому наша истина — истина мышления, мысль, лишенная противоречий; а истина ребенка — то, что он воспринимает. Поэтому все то, что узнает ребенок о вселенной и природе из нашей науки, чуждо

ему, мертво для него. Так, например, когда мы говорим ребенку, что Земля кругла и движется вокруг Солнца, он может поверить нашему внушению, он может научиться «толковым тоном» (как стараются учителя поставить голос ученика так, чтобы получалась иллюзия рассуждающего человека!) отвечать заученные слова учителя или учебника, но он этого не понимает, это не живая для него истина. Всякие карты и глобусы лишь делают внушение учителя более сильным, но цены логического доказательства у них нет. Возьмите глобусы, замените шары призмами, скажите ребенку, что Земля продвигается скачками, скажите ему любую нелепость, за неувоение которой, он знает, вы будете карать его, и он этому будет верить. Выражаясь резко, мы — учителя — дрессировщики, гипнотизеры, а ученик — попугай, загипнотизированный авторитетом автомат. И как ни трагично это для нашей мысли, но часто и для нас, взрослых, мир — то, что внушил нам воспитывающий авторитет и во что мы верим, и каждая попытка усомниться в этом внушении является новой эпохой научного творчества. И до тех пор, пока будем давать ребенку нашу науку, нашу истину, школьное обучение будет внушением, а не развитием собственной мысли ученика.

Да и вообще мы слишком далеко отошли от детей. Наша поэзия, наши верования, наше искусство также не для детей. Балталон правильно писал о краснощеком мальчугане, отвечающем «с чувством» учителю: «Когда волнуется желтеющая нива и дремлет лист при шуме ветерка... Тогда смиряется души моей тревога, расходятся морщины на челе». Не удивительно, что наше объяснительное чтение и до сих пор не идет дальше объяснения непонятных слов и выделения трафаретного плана. Чуть ли не во всех детских хрестоматиях сейчас встречается картина Саврасова «Грачи прилетели», но, мне кажется, не только детям, но и половине учителей художественная ценность этой замечательной картины настроения не ясна; классная же беседа о ней — избитое «описание наступления весны». А в области религии мы или внушаем ребенку отвлеченнейшие догматы и тончайшую символическую, или мечтаем об интерконфессиональном обучении, т.е. о внушении ребенку естественной религии, этой дочери ультрарационалистической эпохи Просвещения.

Ребенок есть существо развивающееся, и воспитание есть развитие. Развитие — определенный процесс, имеющий исходную точку и цель. Цель воспитания — развитие мысли ребенка, исходная же точка — его наличное сознание, более близкое к сознанию дикаря, нежели к нашему. И наша ошибка в том состоит, что, поглощенные вопросом о цели воспитания, мы забыли, из чего должны исходить. Обучать ребенка — это значит не давать ему нашей истины, но развивать его собственную истину до нашей, иными словами, не навязывать ему нашего мира, созданного нашей мыслью, но помогать ему перерабатывать мыслью непосредственно очевидный чувственный мир.

В Абсолютно верно все то, что Блонский чуть выше писал о различии мира ребенка и ученого и о нецелесообразности заставлять ребенка осмысливать жизнь в логике ученого. А вот с целесообразностью преподавания путем повторения пути науки можно поспорить. В моей гимназии этот метод был опробован высоко квалифицированным учителем физики. Через некоторое время, оставив в своем арсенале данный метод как прием, позволяющий насытить курс эмоционально, он отказался от него в качестве основного способа познания физики. Путь познания истины не был прямым, а изучение всех извилистых, иногда тупиковых поворотов отнимает слишком много времени.

То, что я предлагаю, носит в педагогике определенное название: это — генетический метод. Ребенок как бы повторяет историю, генезис науки. Все время ребенок приучается к тому, чтобы мыслью проверять данные своих восприятий, иными словами, открывать или создавать мир так, как строила его наука. Наши уроки — ряд открытий, делаемых ребенком, и это то единственное, что действительно может сделать нашу истину живой, пережитой и осознанной для ребенка истиной.

Конечно, не надо слишком увлекаться. Ребенок далеко отстоит от нас, но все же он растет среди нас, и в его душе есть много прорывов в современность. История развития его ума — копия истории развития ума человечества, но копия смутная, неясная, с массой пробелов и искажений, с массой вставок из современного сознания. Поэтому надо бояться утрировки в генетическом методе и пользоваться им следует лишь в том, правда, очень частом случае, если наша истина действительно далека от наивного сознания.

Кроме того, переработка мыслью данных непосредственного восприятия не должна начинаться слишком рано, но лишь тогда, когда логическая мысль ребенка отчасти уже созрела, т.е. приблизительно во 2-й половине школьного курса, а до тех пор пусть ребенок хорошенько успеет разобраться в своих восприятиях.

Но, могут возразить, не означает ли подобный метод укрепления ученика в его ошибочном мнении? Неужели мы будем поощрять ученика в его ошибочных взглядах с тем, чтобы впоследствии переучивать его? И что в конце концов получится в голове ребенка? Не проще ли открыть ему сразу истинную точку зрения? Мне кажется, подобные возражения основаны на недостаточном ясном понимании, что такое истина. Однако лучше будет разъяснить наши недоумения посредством конкретного примера.

В начале школьного курса мы наблюдаем видимое нами небо так, как воспринимаем его, т.е. как небесный свод. Время от времени мы следим за движением Солнца; мы научаемся называть звезды и узнаем главнейшие их движения. Словом, у нас образуется нечто вроде первобытной астрономии, и в то же время мы постепенно создаем небесный глобус. История географии, например путешествие Магеллана и ряд рассказов других путешественников, внушает нам мысль о земном глобусе: Земля — шар. В тот

момент, когда ребенок понял иллюзию, состоящую в преуменьшении размеров отдаленных предметов, воображаемое воздушное путешествие даст ему взгляд на земной шар как небесное тело. Теперь перенесем все с небесного глобуса на земной, и мы станем понимать последний, ибо его круги — проекция найденных на небе. Таким образом, мы уже подходим от Птолемеевой системы к Коперниковой: Земля, небесный шар, вращается, ее движение аналогично движению Венеры. Шаг за шагом, с помощью самых первобытных приборов, следя за небом и движениями Солнца, Луны и Венеры, мы перерабатываем нашу картину мира.

Мы не пишем здесь методики космографии*. Мы хотим лишь указать на то, что в эти три периода своего обучения ребенок ни разу не уклонился от истины. Но первая истина — небесный свод с движущимися светилами и неподвижный горизонт — истина непосредственного восприятия, которою живем и мы, взрослые, в нашей повседневной жизни. И только тот, кто хорошо разобрался в этой истине, может овладеть второй истиной — истиной земных путешественников. Ясно, конечно, что кто не знает небесного глобуса, тот не поймет земного. И точно так же лишь тот, кто знает движение светил, поймет движение Земли, истину небесных путешественников. Усвоение предшествующей истины есть *conditio sine qua non* [усвоения] живой последующей истины, и все эти истины — истины, но лишь с различных точек зрения. Все дело клонится не к тому, чтобы запутаться, но, наоборот, упростить, т.е. создать однообразную картину мира, поместить и землю на небо. Итак, мы не будем разучивать ученика, он будет лишь прогрессировать в расширении своей точки зрения.

Генетический метод мало известен в России, тогда как в Америке и Германии он имеет много горячих приверженцев**. Поэтому следующие строки покажутся читателю, быть может, еще более странными. Я утверждаю, что наши верования, литература и искусство слишком далеко отстоят от психологии деревенского ребенка. Его душа живет, скорее всего, в старине. Вот почему и надо дать ему в руки старинную религию, литературу и искусство. Ведь это нелепо же: знать утверждения психологов, что детское искусство близко к примитивному искусству, и навязывать ребенку современную живопись, не знакомя его с примитивной, в которой и мы сами находим столько красоты. Хотя ссылка на личный опыт мало убедительна, но все же укажу, что я неоднократно

* См. подробнее у Вилльмана: «Дидактика как теория образования», т. II, § 72, 7.

** К приверженцам генетического метода принадлежат Кант, Фребель, гербартианцы, Спенсер, Конт, Дьюи, Болдвин и многие другие. Уже давно чувствуется потребность в популяризации идей генетической психологии среди русской публики хотя бы посредством переводной литературы, напр. «Judd. Genetic Psychology for Teachers» (пока можно рекомендовать книгу Чемберленна «Дитя», тт. I—II).

видал, как еще непосредственный ребенок до неузнаваемости изменился, когда ему случалось рассматривать примитивы...

Итак, мы должны при обучении ребенка все время помнить, что детское сознание ближе к народу и старине, нежели к нам. Вот почему исходная точка обучения — детское, народное и старинное научное и художественное творчество. Далее, мы должны при обучении также все время помнить, что обучение есть развитие имеющегося у ребенка сознания. Вот почему обучение ребенка — процесс переработки складывающейся у него критической мыслью данных его первобытного сознания. Но эта критическая мысль ребенка органически вырастает из его души, и без

В *Тот же спорное положение. Для некоторых ребят — тех, у кого эмоциональное начало преобладает над рациональным, получить знания генетическим методом легче, чем традиционным. Однако легче — не всегда означает лучше. Процесс развития (если понимать развитие как качественный скачок) вообще не происходит, если материал изучения слишком легкий. Нет развития и когда материал недоступно труден. Материал, оптимальный по своей трудности, для развития может быть подобран только если помнить о зонах актуального и ближайшего развития, открытых Л.С.Выготским.*

ясной наивной картины неба, мы видели, нет возможности самому воссоздать современную картину неба, как, насколько мне кажется, без наивной христианской морали не может вырасти автономное моральное сознание, но лишь или мораль успеха, или мораль дельца. Словом, все, что мы до сих пор говорили, может быть выражено следующей формулой: без генетического метода нет органического развития детского сознания. Выражаясь проще, скажем: если ребенок не мыслил и не чувствовал, как ребенок, не изжил близкого к нему старинного и народного творчества, он не будет впоследствии самостоятельно мыслить и чувствовать, как взрослый.

Укажу в заключение еще на одно преимущество генетического метода. Ребенок сердцем и мыслью спаивается с историей родной культуры. В будущем он тогда, наверное, не вандал по

отношению к ней. Он крепко-накрепко связан с народом, ибо, хотя он стал выше народа, но он — питомец его и сознает это. Генетический метод, как мы его понимаем, дает опору образованному человеку, делает для него родину действительно родиной его духа и внушает ему уважение к народу. А ведь, сознаемся, мы, без сомнения, любим родной народ, но уважаем ли мы его, знаем ли мы его ценность как творца? Наш воспитанник, воспитанник истории родной культуры, не сможет не уважать ее.

9. Школа социального труда

Задача школы — научить жить. Жить — это значит познавать действительность и преобразовывать ее. Методы познания и труда — основное содержание школьного образования. О том, как

ребенок овладевает методами познания окружающей его человеческой и естественной среды, постепенно и органически преобразовывая свое примитивное, наивное сознание до ступени научного логического мышления, мы уже говорили. Теперь переходим к вопросу о том, как овладевает ребенок методами труда.

О том, что идеальная школа — школа труда, теперь говорят много, но под трудом обыкновенно понимают ручной труд, школу превращают в мастерскую, а ребенка в кандидата в подмастерье. Таким образом, трудовое обучение понимается как обучение ребенка различным ручным работам. Но подобный «мануализм» крайне суживает цель трудовой школы. Человек — существо общественное; деятельность человека — деятельность общественная, и именно к этой деятельности мы должны подготовить ребенка. Следовательно, вместо ручного труда мы вводим более широкое понятие: социальный труд.

Мы, русские, мало подготовлены к социальному труду. История всевозможных общественных начинаний в достаточной мере плачевна. Внешкольная жизнь русского человека дает слишком мало благоприятных для развития способности к социальному труду условий. На долю школы выпадает поэтому особенно интенсивная работа в деле создания хорошего общественного работника. Россия слишком нуждается в таком работнике.

Я помню, несколько лет назад тяжело заболел один старый учитель, очень любимый своими многочисленными учениками. Казенное пособие, выданное ему, было слишком ничтожным, чтобы заболевший мог поехать лечиться на него. С каким возмущением говорили об этом бывшие ученицы старика, среди которых некоторые были очень состоятельными, но... ни одной не пришла мысль, ни одна не сумела организовать общественную помощь своему учителю. И пока время проходило в соболезнованиях и сочувствиях, старик догорал. Этот маленький случай мне кажется символом нашей неспособности проявить инициативу, нашего неумения взяться за общее дело. Где два русских, там три мнения. Уже достаточно общей стала фраза, что мы прекрасно умеем умирать за Россию, но умеем ли мы жить для нее? Мы, может быть, необычайно способны к любви и любим мы сильно и глубоко, но *умеем ли мы любить, умеем ли воплощать* порывы нашего сердца и проявлять *активно* нашу любовь так, чтобы она согревала и оживляла тех, кого мы любим? Не есть ли эта наша любовь, которой мы так гордимся, цветок без запаха, мало живая, мало плодотворная любовь? Мне кажется, что да. В этом, быть может, главное препятствие для прогресса в России, и об этом современная школа слишком мало думает: в том, что она не думает о создании умелого общественного работника, ее самый большой грех.

Как же создать умелого общественного работника? Конечно, путь единственный: упражняя ребенка в общественной работе. Обществу изучается ребенком, как мы видели, в следующем порядке: школа, семья, улица (квартал) в городе или родная дерев-

ня, город или округа, родина. Таким образом, первые упражнения ребенка в общественной работе — упражнения его в школьной работе. В первое время своего пребывания в школе ребенок знакомится со школьной жизнью, но знакомится (мы уже говорили об этом) посредством активного участия в этой жизни.

Ясно, следовательно, что мы примыкаем к тому течению в педагогике, которое настаивает на школьном самоуправлении. Республиканская школа должна воспитывать республиканцев. Учителю пора перестать быть монархом или унтером. Организацию этого школьного самоуправления в небольшом масштабе можно осуществить в виде общества благоустройства класса, по отношению к которому каждый из учеников берет на себя определенную функцию. Особенно поощрял бы я систему поручения какой-нибудь обязанности нескольким ученикам совместно: это учило бы их работать вместе под коллективной ответственностью. Вообще, заметим раз навсегда, надо всеми силами стараться воспитать в детях именно сознание коллективной ответственности вместо господствующих в современной школе индивидуализма, недоброжелательства и жадности выделиться. При этом сами дети, под председательством учителя, решают вопрос, как благоустроить класс и кому что поручить.

Постепенно проблема благоустройства расширяется: не только класс, но вся школа, и не только внутреннее помещение школы, но и школьный двор. Функции ученика все более и более усложняются, и ребенок втягивается в общую работу всей школы. Он приучается жить в чем-то более широком, нежели его тесная ячейка — собственный класс. Таким образом, класс и до известной степени вся школа — дело рук самих учеников. Постепенно внимание учеников обращается на более утонченные вопросы: организация школьной кассы, сбережения которой шли бы куда-нибудь по решению учеников, одобренному учителем; организация помощи слабым в самых различных отношениях товарищам, причем под помощью мы понимаем не только подачу необходимого, но вообще всего, что может создать товарищу светлую минуту жизни, и т.п. Автор этой статьи, являясь убежденным приверженцем заповеди: «Не судите, да не судимы будете», — конечно, резко высказался бы против организации товарищеского суда в силу чисто принципиальных соображений; он предложил бы суд детей заменить общим собранием детей, которое, не затрагивая совершенно личностей, решало бы в общей форме вопрос: «Произошло то-то. Как сделать, чтобы этого больше не было?» (например, как сделать так, чтобы ученики не дрались, не ссорились и т.п.). Но, в общем, было бы лучше по возможности избегать волновать детей отрицательными событиями из их жизни. Напомним, между прочим, старый совет: верное средство унять драчуна — поручить ему надзор за драками в классе. В этом смысле и могут быть выносимы решения собрания детей — этого класса практической морали.

Второе, на что обращается внимание ученика, — семья. Поэтому второй цикл упражнений ребенка в общественной работе — работа в семье. Конечно, это не значит, что ребенок прекращает совершенно упражнения первого цикла: нет, он, продолжая их, начинает и новые упражнения, именно в семейной работе. Фребель в свое время считал крайне педагогичным участие детей в домашней работе взрослых, и нечего говорить о том, как изменится взгляд семьи на значение школы, если школа будет ставить одной из своих непосредственных задач помощь семье. Великий грех современной школы, что она отнимает ребенка от семьи и внушает ему высокомерный взгляд на семью. Школа по-прежнему продолжает смотреть на учеников как на свою безотчетную собственность и создавать из них отщепенцев от семьи в настоящем и безбрачных существ в будущем. Подавляющее большинство питомцев школы впоследствии будут строить семейную жизнь, но об этом подготавливающая их к жизни «монашеская» школа им ничего не говорит.

Мы ставим перед детьми ряд вопросов: «Что и как я делаю дома?», «Чем я могу помочь моей матери?», «Какую пользу я могу принести моему отцу?», «Как обходиться с маленьким в семье?», «Как помочь больной бабушке?», «Как ухаживать за домашними животными?» и т.п. Первый вопрос разрастается в курс домоводства, второй — в курс практических работ общего характера, например агрономии, третий — педагогика, четвертый — медицина, пятый — прикладная зоология и т.п. Только коснитесь этих вопросов, и тем, крайне важных для ребенка, будет бесчисленное множество*. Но не надо гнаться за количеством и систематичностью: наш критерий — посильность темы в смысле возможно лучшего выполнения ее ребенком и настоящий интерес к ней со стороны класса. Схема разбора темы такова: классное обсуждение — практическая подготовка в классе (если возможно и нужно) — приложение в семье — классный отчет. Чем естественней все это, тем лучше. Приложение в семье отнюдь не означает навязывания семье рецептов учителя, но, скорее, помощь в том, в чем семья испытывает затруднение: это не исполнение заданного урока, но воспитание умелой предупредительности к домашним. Это — служение школы деревенской и рабочей семье.

Кроме вышеозначенных, из многих возможных других вопросов мы выделим серию — «Как поступать во время какого-нибудь несчастья, например пожара, и т.п.?». Автор статьи с большим сочувствием относится к той части воспитания «разведчиков» (бойскаутов), о которых прежде много говорили, где речь идет о развитии в ребенке зоркости к опасности и чужой беде, ловкости и находчивости в трудных обстоятельствах. Точно

* Ясно, что организованный уход за школьным садом — первые уроки ботаники, а за школьными животными — первые уроки зоологии, собирание камней для школьного музея — занятия по минералогии, а работа над украшением школы — уроки лепки и рисования.

так же следует заимствовать из их программы золотое правило: «Ни один день без доброго дела» — и ряд воспитывающих зоркость и находчивость (но не более!) игр.

Итак, первое время ребенок упражняется в труде, поскольку последний применяется в семье и школе. Словом, участие в семейной и школьной жизни и изучение их — вот предмет, на котором сосредоточил свое внимание ребенок с первых дней учения.

Далее круг деятельности ребенка расширяется: он — участник культурно-трудовой деревенской или городской жизни. Программа занятий крайне разнообразится, сообразно окружающей ребенка обстановке, и здесь я привожу пример лишь в виде иллюстрации. Начнем с деревенского ребенка. Он познакомился с жизнью своей семьи и уже умелый помощник ей. Мы, да и сама жизнь вместе с нами, останавливаем внимание ребенка на работе отца в различные времена года: весенние работы крестьянина в поле, огороде и саду; летние работы в саду и огороде, сенокос, жатва; работы отца осенью, поездки на базар; зима (труд и развлечения); в лесу и на реке. Помимо обсуждения, практической подготовки и участия ребенка в работе отца, эта работа воспроизводится в школе трояким способом: работа на опытной грядке и классном поле с записью наблюдений; ручной труд в семье (главным образом, обработка сырых материалов); воспроизведение жизни крестьянина посредством рисования, лепки и драматических игр. Очень много пользы принесла бы и издаваемая учениками «Газета деревенского труженика». Словом, ребенок воспитывается как культурный трудовой крестьянин.

Переходим к городскому ребенку. Исходный пункт — все та же работа отца, т.е. в итоге — работа нашего квартала. Занятия ручным трудом (слойдом) в школьной мастерской*; школьный кооператив; воспроизведение жизни городского работника посредством лепки, подражательных драматических игр — вот наши темы. Самое главное здесь — практическое и, насколько возможно, теоретическое знакомство с различными отраслями обрабатывающей промышленности. Методика ручного труда требует, конечно, самостоятельной разработки, и я хотел бы указать лишь на два пункта по отношению к ней: во-первых, я очень приветствую мысль Монтессори о том, чтобы детский возраст вкратце повторил главные работы первобытного человека: гончарное искусство и лепка кирпичиков — первые занятия ребенка; во-вторых, я настаивал бы на том, чтобы конечной, никогда при построении курса не забываемой целью было элементарное машиноведение.

* Таким образом, я бы примкнул к шведской концепции ручного труда (слойд — самостоятельный предмет, ставящий целью дать детям возможность практиковаться в ручном труде и иметь постоянное, интересное и дающее некоторый заработок ремесло), хотя методика слойда нуждается в коренной реформе. Девочки, конечно, воспроизводят преимущественно работу матери.

Очень много полезного в смысле распределения материала для трудовых занятий ребенка можно найти у Эртли «Народная школа и трудовое начало». Эртли считает основой обучения изучение природы и человеческого труда. Для облегчения знакомства с природой служат экскурсии, работы на опытных грядках, собиравшие коллекции на прогулках и обработка сырых материалов; для знакомства с трудом в различных видах его служат ручной труд, посещения мастерских и фабрик, коллекции кустарных и фабричных продуктов, использование событий дня. Ручной труд в школе сводится к лепке, рисованию, работам из бумаги и картона, а для более старших — столярные работы и работы по металлу. Я заметил бы только, что ручной труд в школе должен быть не отдельным учебным предметом, но лишь естественным элементом трудовой жизни ребенка. Что же касается машиноведения, то хорошую программу его дает Кропоткин: «Самая сложная машина может быть сведена к немногим элементам: пластинкам, цилиндрам, конусам и т.п., и также к немногим инструментам: пилам, стамескам, молоткам и т.п.; несмотря на все разнообразие машины, оно может быть подчинено немногим видоизменениям движения, как, например, круговое движение может быть изменено в прямолинейное при помощи нескольких эксцентриков. Точно так же каждое ремесло может распасться на множество составных частей. Для каждого ремесла необходимо уметь делать пластинку с параллельными поверхностями, цилиндр, квадрат и круглые отверстия, уметь сработать несколько инструментов, так как все инструменты составляют видоизменения не более как 12 типов, и уметь также переводить один ряд движения на другой. Умение делать из дерева основные элементы машин, обращаться с главными инструментами столярной работы и умение превращать один род движения в другой должно служить основанием для дальнейшего изучения всех механических ремесел. Ученик, который все это знает, знает уже добрую половину всевозможных ремесел».

В издании газеты городскими детьми, пожалуй, нет такой необходимости, как в деревне, но учитель всегда, идя на урок, должен отметить в своей газете, что можно и нужно прочитать из нее детям.

Конечно, и в городе, и в деревне трудовому воспитанию детей принесут огромную пользу экскурсии и коллекционирование, причем надо приучать самих детей уметь организовывать экскурсии и собирать коллекции, а также создавать таблицы, например, по обрабатывающей промышленности.

Итак, сперва наш ребенок — организатор, под руководством учителя, школьной жизни и помощник в семье; затем он — маленький крестьянин или рабочий, остается еще последний круг — маленький русский. Этот цикл совпадает с изучением родиноведения.

Курс родиноведения я бы связал с курсом гражданского воспитания. При этом встает трудный вопрос: как избежать политических внушений со стороны государства и учителя? Мне кажется, удобнее всего курс гражданского воспитания разбить на две части.

Первая часть — объективное описание органов государства и общества: парламент, министерство, суд, земское собрание или городская дума, фабрика, банк, торговая контора, полк, рабочий союз и т.п. Метод изучения — драматизация, инсценировка данного учреждения. Вторая часть — социальная мораль, которая, подобно международному праву, может быть достаточно нейтральной и которая у нас, мне кажется, стоит гораздо ниже, чем личная. Темы ее: связь личной жизни с общественной и необходимость солидарности; взаимопомощь; идея справедливости; уважение к человеческой личности; братство людей; самопожертвование; благо государства как высшее благо; участие в общественной деятельности как нравственная обязанность. Темы трактуются по возможности в связи с вопросом о конкретных формах воплощения их; метод — от близких ребенку форм воплощения к отдаленным от него организациям. Школьная жизнь дает много случаев применить указанное: класс и отдельный ученик; товарищество и организация общества взаимопомощи; уважение к маленьким; класс как семья; героизм в школе; благо школы; участие в организации школы.

10. Конкретизация программы

Итак, мы последовательно рассмотрели вопрос о методе и предмете познания, о генетическом принципе обучения и об образовании общественного работника. Теперь время синтезировать все сказанное и дать в виде иллюстрации несколько схем пробных уроков, начиная с первого года обучения и кончая последним.

1) Дети распределяют между собой для надзора классные вещи, классифицируя и называя их и подсчитывая, сколько вещей находится в ведении каждого. Подсчитав порученные вещи, ученик устанавливает отличительные признаки (качество и действие) каждой вещи в отдельности. Вторая половина дня на открытом воздухе: дети гуляют в школьном саду, знакомясь с названиями растущих там растений, их отличительными признаками и морфологическим родством; затем возвращаются в класс и лепят или рисуют цветы для развешивания по стенам класса. Вечером дети собираются в школе «рассматривать звезды».

Иная вариация урока такова. Дети вместе с учителем, запоминающим их заявления, устанавливают признаки понятия «хороший ученик» или «хороший товарищ». Затем идут гулять с учителем на шоссе — «искать камни». Приносят камни в школу, разбираются в признаках их, классифицируют и узнают названия камней; подсчитывают, сколько камней какого сорта. Остальное время работают над классным подарком тому, кто за эту неделю окажется лучшим товарищем (принесет, например, больше пользы слабым ученикам).

2) Дети вместе с учителем устанавливают содержание «работы матери» и «работы отца», объединяя мелкие виды деятельности их в более обширные; находят посредством сравнения специфич-

ческие признаки «работы матери». Сосредоточив внимание на одном из таких признаков, например: отправление детей в школу, подача обеда, укладывание детей спать, ученики обсуждают, как могут они облегчить матери этот вид ее деятельности. Затем, после прогулки, начинается урок грамоты, на котором устанавливается опытным путем классификация звуков: ртооткрыватели и ртозакрыватели; дети знакомятся с названиями (гласные и согласные; а, о, у и т.д.) соответствующих фонетических таблиц и классифицируют их. Перед уходом домой дети лепят или рисуют людей, произносящих данный звук. Значительную часть года дети работают над составлением большого классного небесного глобуса и решением задач из семейного быта.

3) Учитель или сами дети называют ряд явлений из того, что ребенок уже воспринимал; дети объединяют эти явления в общий класс и указывают отличительные признаки их, причем дети должны сами сделать все, что требуется для нахождения определения данных явлений. Так, например, дается определение понятию «домашние животные». К этому занятию примыкают беседа «уход за домашними животными» (конечно, для отдельного урока тема специализируется) и соответствующие ручные занятия, практические и эстетические. В остальное время чтение какого-нибудь путешествия и соответствующая работа или исправление в изготовляемом учениками земном глобусе. Во время чтения путешествия — действия над большими числами и задачи на время.

4) Составляется план квартала или деревни. Учитель, заметив неточность во взаимном расположении двух предметов, останавливает внимание учеников; вырабатываются формулировки: сад около дома, сад у дома, сад при доме и т.п. Вскрывается реальное значение предлогов и способ управления падежами. Расстояния формулируются и математически, что необходимо для масштаба. В остальную часть дня воспроизведение работы крестьянина на опытной грядке или в мастерской (в городе ремесленный труд). Все время ведется издание «Газеты деревенского труженика» (следить за тем, чтобы не помещались непроверенные сообщения) и окончательно подрывается вера в данные непосредственного восприятия (Земля как небесное тело).

5) Мы совершаем воображаемую поездку в ближайший уездный город. Кипит оживленная математическая работа (продолжительность дороги, стоимость поездки, провиант и т.п.), причем все вычисляется пропорционально числу участников. По дороге дом члена земской управы; выясняются его обязанности. На пути, хотя бы в поле, мы наталкиваемся на массу явлений, возбуждающих вопрос «почему?»: как узнать причину? Как точно формулировать? После обеда ручной труд и соответствующие задачи. Мастерскую же и школьный кооператив можем использовать для целей нашей поездки. Из местной газеты узнаем новости из жизни района.

6) Прогулка по Киеву с планом (Лавра и ее историческое значение; Старый город и т.п.). В связи с генерал-губернаторским до-

мом идет речь о прежних функциях генерал-губернатора и значении революции. Идет речь о торговле в юго-западном крае. В исторических экскурсиях ставятся вопросы: почему Киев перестал быть столицей? Почему малороссы отличаются от великороссов? — и т.п. В связи с дорожными впечатлениями встает ряд вопросов из области социальной морали, например: спекуляция торгового класса, дезертиры в поезде и т.п. После обеда изучаются элементы машин и ведется речь о данной отрасли производства, ее техническом и экономическом значении и о положении в ней рабочих, а также о соответствующем профессиональном союзе и его деятельности.

Приведенные мною темы уроков, как сказано, лишь иллюстрации; это, скорее, схемы целой серии однородных уроков. Для того чтобы не растеряться в обширности тем, учителю, привыкшему иметь ныне дело не с многообразной жизнью, а с строго определенной страницей в учебнике, я предложил бы, во избежание хаоса при преподавании, следующий выход: учитель ставит на данный учебный год весьма ограниченное количество тем (например, для последнего года на утренние занятия лишь Киев, Москва, Петроград, Волга, Сибирская железная дорога); в каждой теме намечается также ограниченное количество отделов (например: Москва — Кремль, Ильинка и банки, учебные заведения, вокзалы, Сухаревка), но при разработке каждого из этих отделов ученикам предоставляется возможность как можно шире ознакомиться с ним. Еще раз повторяю, по отношению к начальной школе я не защищаю принципа основательности знаний: по моему мнению, ранний возраст нуждается именно в расширении своих знаний, и именно широта знаний ребенка — самое благоприятное условие для углубления его апперцепции в средней школе*.

При ведении занятий с детьми следует, кроме намеченных выше вопросов, возможно чаще вводить три следующих: 1) В нашем деле случилось такое-то затруднение, как преодолеть его? 2) Что доброго при данных обстоятельствах можем мы сделать? 3) Что красивого мы увидели? Воспроизведем его для класса, семьи, в подарок и т.д.

11. Воспитание сердца в школе

Наш ученик умеет логически мыслить и точно формулировать свои выводы; истина органически развилась из его наивного сознания; глаза его раскрыты для восприятия человеческой жизни; он способен к общественному труду. Мы развили в нем мысль и речь, трудовые привычки и активную любовь к людям.

* Моя программа — лишь иллюстрация, и было бы огромной ошибкой, вопреки особенностям данного класса, стремиться точно осуществлять ее. В идеальной школе вопрос о *распределении* содержания программы — вопрос из наименее важных (несравненно важнее тип школы, организация, метод и формы обучения и т.п.) и отнюдь не а priori решаемый.

Все ли это? Нет, мы не видим еще в нашей школе ни поэзии, ни красоты.

Что современная школа — слишком прозаическая вещь, доказательству не требует. Но также не требует доказательства и то, что поэзия, как солнце, нужна человеку. Современная школа, с загаженным полом и унылыми партами, со скучными таблицами на стенах и учителем — нечеловеком, делает все для того, чтобы нагнать на ребенка тоску. Та форма преподавания, которая практикуется ныне, как бы нарочито придумана для того, чтобы вспугнуть у ребенка настроение и не дать ему цельного впечатления.

Мы должны решительно восстать против вопросо-ответной формы обучения. Прежде всего, она приучает детей не думать: бойкий урок, состоящий из вопросов учителя и ответов ученика, есть сплошная подсказка учителя, и если ученик хоть на минуту задумается, учитель, словно беда случилась, спешит с «наводящим» вопросом. Я собственными ушами часто слышал упреки учителям, дававшим уроки в вопросо-ответной форме: «У вас ученики часто задумывались». Да, наконец, скажите сами, где скорее устает ваша мысль, где она интенсивнее работает — на лекции или на собеседовании? Далее, при вопросо-ответной форме обучения на отдельные вопросы растерзывается тема, и нет ее, как нет и учителя. Разве есть один, а не тысячи способов хорошо дать урок на данную тему? И разве урок не должен вырасти из конкретной жизни ученика, а также и учителя?

Нет, не надо больше «растерзания поэтов», по выражению Эллен Кей. Дорожите цельным впечатлением ребенка, его думою и настроением. Урок — или логическая задача, которую дети сами решают, или рассказ, сердечный и простой, учителя. Рассказ учителя должен быть восстановлен в своих правах. Как сильно может всколыхнуть детские души рассказ учителя о своей работе, своем детстве, своих путешествиях, своих любимых писателях и своих любимых героях? Почему учитель, как живая личность, отсутствует в классе и держит свою душу на замке от детей? Почему перед детьми так часто скучающий профессионал? Лишь живая душа оживит души. Говори же, говори, учитель; может быть, час твоего увлечения — самый поучительный час для детей. Всколыхни их сердца, дай им глубокое впечатление.

В нашей идеальной школе дети часто будут слышать рассказы учителя о его любимых героях, он часто будет читать им свои любимые стихи, петь с ними свои любимые песни, показывать им свои любимые картины. Конечно, не все, что любит учитель, доступно детям, но все, что дает он им, должно быть им любимым. В школе должно быть побольше ярких, красочных часов. И для того, чтобы увлечь ребенка рассказом (а дети очень любят рассказ), нужно не так много: нужно быть простым и сердечным, самому чувствовать и избегать пышных фраз.

Овейте душу ребенка героизмом и поэзией: этим вы воспитаете в нем самоотверженное нежное сердце. Побольше рассказов

о героях-людях и героях-народах, побольше поэзии и музыки. У учителя есть балалайка, гитара или скрипка — полчаса игры учителя разве не будут очень, очень полезны для детей? А фантазия учителя — сказки, легенды, воображаемые путешествия? А что может быть лучше фантазирования вместе с детьми, когда они подсказывают запнувшемуся учителю? Ведь это лучшее средство для развития поэтического творчества ребенка. Разве не урок это, если у нас состоится импровизированный концерт или если мы мысленно будем плыть в лунную ночь в низовьях Волги?

Два порока имеет детская фантазия: детский вымысел скучен, и ребенок некритически относится к нему; ребенок — раб своей бедной фантазии. Для устранения первого порока и необходим толчок со стороны учителя, его работа вместе с учеником, совместное фантазирование. А для того, чтобы ребенок не потерял чувства реальности, для этого не развитие его воображения сдерживайте, но развивайте в нем параллельно критическую научную мысль, что мы и делали. Фантазия и действительность не враги; плохо — фантазия и плохое знание действительности.

Но если есть в ребенке уже потребность, дайте волю и его самостоятельному поэтическому творчеству. Путь для проявления этого творчества много, и мы назовем самый главный — свободные сочинения. Лишь в них может найти удовлетворение личность ребенка и проявиться с полной энергией индивидуальное творчество его. Эти сочинения сперва устные, а потом письменные. В последнем случае школьный, лучше классный журнал — наиболее подходящий возбудитель творчества ребенка, кстати, это самое действенное средство воспитать в ребенке орфографический навык*. Итак, дайте простор, чтобы и ребенок говорил в школе, а не только «отвечал учителю», как это делается теперь. Пусть и ребенок сочиняет, рисует, на все лады воплощает свою фантазию.

Конечно, самые лучшие уроки такого рода — уроки «на случай». Но все же мне хочется, чтобы читатель конкретно представлял

* Писать ребенок научается, как любому ремеслу. Что же касается орфографического навыка, то он приобретается легче всего теми, кто пишет много и тщательно, а именно так пишут дети для своего журнала. Осторожность развивается у детей благодаря боязни испортить журнал, и учителю остается лишь развить в детях привычку и умение справляться, как пишется данное слово. Что касается вообще орфографии, то относительное знание ее я считаю в такой же мере необходимым, как умение держать себя в обществе, т.е. безграмотность я считаю условным неприличием. Однако отсюда слишком далеко до того, чтобы оценивать ум ученика по количеству делаемых им орфографических ошибок. Так могут поступать лишь те, которые вообще некомпетентны в оценке человеческого ума: то ли легкое дело — считать орфографические ошибки в детских тетрадях! Хорошо учителю-урочнику весь свой век провозиться лишь с тетрадками, а не с душами детей!

себе дело, и потому спешу дать иллюстрацию. Возьмем все ту же тему «Ночь в низовьях Волги (Столбичи)». Учитель раздает детям открытки (или показывает на экране) и начинает фантазировать: «Мы плывем. Ночь. Яркая луна. На левом берегу далеко-далеко вглубь уходит степь. На правом — все утесы да утесы, дикие, наваленные друг на друга. Как красиво! Закроем глаза и будем в уме рисовать, как мы плывем мимо этих берегов». Дети подхватывают, говорят (непрерывно будут говорить), что они видят. Когда тема исчерпывается, учитель предлагает запеть песню, хотя бы «Как по морю» или «Ах ты, ночь ли, ноченька». После пения длительная пауза, во время которой учитель продолжает тихо аккомпанировать. «Дети, мы подъезжаем к утесу Стеньки Разина». Раздача картинок, лучше цветных. Учитель рассказывает о Стеньке Разине; легенд здесь — бесчисленное количество. От легенд о Разине переходим к рассказам о заколдованных кладах. Но вот рассвет (совместное описание; гимн утру). Урок заканчивается детским творчеством легенд, их рисованием, лепкой, кто что хочет, или беседой о разбойничестве как социальном явлении, археологических раскопках и т.п. А вот другой пример, в младшем отделении. Речь идет о семье и бесприютных детях. На дворе мороз. Учитель подходит к окну, всматривается, начинает тихо говорить: «Вот в такой мороз один, один бредет сиротка по улице. На улице много людей, но все для него чужие, никто не обращает на него внимания... Холодно... Голодно...» «Вечер был, сверкали звезды...» — декламирует учитель. «Я сыграю вам на скрипке, вслушайтесь, мы потом вместе споем (трудные места повторяются, и внимание детей задерживается). Поем вместе. Ну, а какой с виду была эта старушка? Нарисуем устно ее комнатку! Как живет она? Мы воссоздаем ее прежнюю жизнь. Ну, а если бы сиротка никого не встретил?» Опять работа воображения. В заключение пение, рисование, лепка, стихи и рассказы детей. Конечно, залог успешного урока — наличность поэтического настроения в душе учителя, который также поет, рисует, рассказывает*.

В предыдущей главе мы говорили уже о том, что учитель должен часто, во время занятий с детьми, ставить вопросы: «Что красивого мы увидели? Воспроизведем его для класса, для мамы, в подарок кому-нибудь!» Ребенок приучается к эстетическим оценкам и привыкает делать красивое. Его класс украшен, грязные стены заполнены картинами, полочками с лепкой и целыми сценами, старые парты прикрыты; весной и ранней осенью в классе цветы и зелень, да и зимой класс, по возможности, декорирован хотя бы елочными ветками и бумагой. Тетради детей украшены их рисунками, и перед началом урока дети обязательно приводят себя в порядок. На праздники они дарят друг другу подарки. Иногда после уроков дети вместе с учителем ходят по из-

* Ср.: *Дауге А.* Искусство и творчество в воспитании, особенно статью «Об учителе-художнике». См. также: *Гильдебранд.* О преподавании родного языка в школе в *Ernst Linde. Persönlichkeits-Pädagogik*.

бам и вносят и в крестьянские семьи кроху поэзии: пение, музыку, рассказы. И как будет любить население такую школу!

Эстетическая оценка слишком трудна для детей. Поэтому необходимы особые упражнения детей в нахождении красот в произведении искусства. Доступнее всего наслаждение поэзией, если предварительной беседой создано уже настроение, стихотворение действует само по себе и, что в нем наиболее ярко, детьми запоминается без напряжения. Сложнее подготовка к эстетическому восприятию картины или музыки. Подготовка к музыке может вестись так: читается текст, затем вопросы о том, где петь хором, где — одному, где надо замедлить темп и, наоборот, где петь тихо, какие аккорды более выразительные; когда класс отчасти наметил мелодию, учитель играет и дети уже поймут музыку. Шаблон подготовки к картине таков: рассказывается содержание картины; затем вопросы в связи с пробным рисованием, как разместить и в каком виде нарисовать предметы, как лучше выразить настроение рисунком, какие где подобрать цвета; наконец, показывается самая картина.

В современной школе слишком много шума: либо учитель, либо дети все время говорят. Учитель, как несчастный, боится молчания в классе. А между тем в молчании зреет мысль и особенно чувство. Древние пифагорейцы прославляли тихое созерцание. Дадим же место ему и в нашей школе. Пусть дети будут иметь возможность сосредоточиться, пережить в себе полученное впечатление. Подобные паузы для созерцания, раздумья или переживания чувства необходимы. Перестанем беспрестанно тормозить наших учеников.

В нашей школе будет жить и чувство благоговения. Надо воспитать в ребенке благоговейное отношение к труду, истине и людям. Наша школа — школа серьезности, и мы категорически против учения-забавы. Жизнь — не игра, не забава, но серьезное дело, требующее священного отношения. Поэтому и учитель жизни не забавник. Конечно, и в нашей школе будут детские улыбки, детский смех и добродушный юмор учителя, но все это не самоцель; все это лишь привходящие моменты, лишь внешние проявления бодрости духа. Но в глубине души ребенок должен всегда с чувством благоговения подходить к своей работе и серьезно относиться к ней...

Последнее замечание. Мои указания, что нужно ребенку почаще говорить о героях и героизме, что нужно знакомить его с искусством и развивать в нем умение украшать себя и свое жилище, рискуют показаться односторонними. Я хочу ими подчеркнуть лишь то, что надо воспитать в ребенке стремление к высшему, сверхчеловеческому в лучшем смысле этого слова и жажду преобразования будничной серой жизни. Но желать преобразовывать жизнь не значит отворачиваться от нее.

Нет, мы будем развивать в ребенке умение находить красоту в той жизни, которая повседневно окружает его, и умение созда-

вать красоту из самого заурядного. Не аристократов, но демократов духа готовим мы. Что красивого сегодня увидел ты по дороге в школу? Что красивого у тебя дома? Неужели ничего нет? Присмотришься: есть много, очень много незаметной, тихой красоты! И например, для городского ребенка красота засияет и в огоньках трамвая, и в извозчикьей кляче, плетущейся по мокрому снегу, и в дырявых обоях сырого подвала. Мы будем искателями красивого повсюду, в самых мелочах. И там же будем мы искать и героизм. Нет ли героев вблизи нас? Не героиня ли твоя мать, голодная и больная, последний кусок отдающая детям и работающая, пока не свалится с ног? Не герой ли отец с его работой в типографии, многими часами дышащий свинцовой пылью? Ребенок замечает незаметный героизм и сам становится понемногу таким, может быть, самым сильным героем, героем в мелочах. А украшения? Их можно много надеть из самого заурядного, даже из того, что сбрасывается в сорный ящик. Ребенок упражняется в работах над бросовым материалом.

12. Учитель, стань человеком!

Наша школа, школа мысли, человечности, социального труда и поэтического чувства, уже очерчена. Ее основа — деятельность самого ребенка, постепенное саморазвитие его при помощи дающего материал для этого саморазвития учителя. Но встает вопрос: не утопия ли подобная школа? Не слишком ли далеко до нее от действительности? Не слишком ли мало из этих идей мы можем понести завтра в наш класс? Да, наша школа идеал, но такой идеал, который все больше и больше подчиняет себе действительность, и осуществление этого идеала в большой мере зависит от самого народного учителя. В выборе метода преподавания (а ведь на этом главным образом и основана наша реформа народной школы) он свободен. Развивать мысль и точность речи, знакомить с человеческой жизнью и человеческим трудом, будить чувство красоты — все это, до известной степени, возможно и в условиях современной школы. Смотри же, не являешься ли часто именно ты сам главным препятствием для обновления школы!

Наша школа — школа жизни, но в этой школе жизни будет ли место для тебя, живой ли ты человек? Не отбывает ли учитель в классе зачастую опостылевшую ему повинность за гроши ежемесячного жалованья и не проходит ли его личная жизнь где-то в стороне, то в томлении и тоске «культурной одиночки», то в моральном падении и опустошении души? И неудивительно, если душа живого человека не переносит неодолимого, неосмысленной работы: неудовлетворенность — все же желание лучшего. И с этой точки зрения несравненно вреднее для ребенка я считаю тех «отдавшихся своему делу» учителей и учительниц, которые часто и по внешнему виду сохранили в себе мало от нормального человека. Беззаветно уверовав в пользу современной школы, в ее

уроки, методы и учебники, они деспотически захватили в свои цепкие руки опытных ремесленников учительского цеха живые детские души; добавочными занятиями, частыми нотациями они скоро сумеют создать хороших школьных автоматов.

Пусть это звучит как парадокс, но беззаветно преданных современной несовершенной школе педагогов я считаю одним из самых вредных для детей. Как насилуют эти полулюди маленьких людей!

Любите не школу, а детей, приходящих в школу; любите не книги о действительности, а самую действительность; не жизнь суживайте до учения, но учение расширяйте до жизни! А самое главное: любите жизнь и как можно больше живите живою жизнью. В нашей идеальной школе учитель не будет скучать и томиться, ибо в ней он будет сам жить*. Вместе с детьми он будет сам учиться, всматриваться в жизнь и разбираться в ней, и если он мало знает жизнь, тем интереснее ему будет узнавать ее. Вместе с детьми он будет путешествовать в новых для него странах; вместе с ними он втянется в новое общее дело. А нет у него настроения ни думать, ни мастерить вместе с детьми, он будет отдыхать за музыкой, книгой поэта, легендой или мечтой. В его учительской службе будет мало повторений, ибо творчеству учителя в новой школе, школе жизни, будет много места.

Да, мы много говорим о жизни и творчестве детей, но пора заговорить уже и о жизни и творчестве учителя. Школа должна дать место жизни учителя, иначе она не будет иметь учителей — живых людей. Школа должна дать возможность учителю стать человеком для детей и жить в классе интенсивной человеческой жизнью. В школе должно быть возможно больше простора для личного творчества учителя: точно регламентированная программа, учебник и вопросо-ответная форма обучения обезличивают учителя. Превратим же уроки в совместную жизнь учителя с детьми, пусть урок будет или совместной работой над новой задачей, или задушевной общей беседой, пусть учитель не скрывает от детей своего сердца, в котором дети увидят не только учительскую раздражительность и сухость, пусть наша новая школа мысли, человечности и поэзии для ребенка будет школой, полной человеческой жизни и живого культурного творчества и для учителя.

1917 г.

* Он не будет и культурной одиночкой в деревне, ибо школа пойдет в семью, а семья в школу, и учитель станет родным для родителей учеников. Учитель должен жить в самом тесном общении с отцами своих детей. Сейчас у учителя нет уже никаких оправданий для обособления от населения. И к единению с населением учитель должен стремиться не только ради успеха школьной работы, слияния школы с жизнью и просвещения взрослых трудящихся масс, но также и ради своего счастья.

УЧИТЕЛЬ ТРУДОВОЙ ШКОЛЫ

Новые задачи учительства. Трудовая школа требует перевоспитания учительства. Учитель старой школы был преимущественно преподавателем. Вопросы программы и методики обучения интересовали его более всего. «Методиками» пестрит список предметов традиционных учительских курсов. Эти методики, конечно, не абсолютно исключаются из подготовки нового учителя, но далеко не в них центр тяжести.

В *Со времени написания данной статьи прошло более 80 лет. Появился ли за это время «учитель новой школы» в том смысле, о котором говорил П.П.Блонский? Нельзя отрицать, что большинство учителей сегодняшней школы видят свою основную цель в создании условий, позволяющих вложить в головы учеников как можно больше знаний по изучаемому предмету в минимально сжатые сроки. Для дости-*

жения поставленной задачи добросовестные работники с удовольствием осваивают «новые» методики, способствующие лучшему овладению государственной программы по предмету. То есть по критериям, предлагаемым П.П.Блонским, ответ будет скорее отрицательным.

Судя по эпитетам, которыми характеризуются учителя старой школы, можно предположить, что причину отсутствия прогресса автор видит в косности самого педагога, остающегося пассивным служакой. С этим трудно согласиться. Сегодня работу многих учителей можно назвать просто подвижнической. Несмотря на очень низкую заработную плату (а последние несколько лет и вообще без нее во многих областях страны), приходят они в классы, к ученикам. Давно известно, что среди учителей достаточно много женщин, в одиночку воспитывающих детей, или просто не имеющих семьи, т.е. жертвующих личной жизнью во имя дела, которому они служат. На такую жертвенность «служака», ищущий удобств, просто не способен. Причину господства традиционной системы образования, основанной

Учитель старой школы — пассивное существо, служака, искавший возможно более удобных методов для проработки заданной свыше для школы программы. Учитель новой школы — активный строитель школы, организатор. Он прежде всего нуждается в организационном опыте и организационных навыках. Воспитать детей — это значит организовать их самоуправляющуюся трудовую кооперацию; обучать детей — это значит организовать их самостоятельные занятия так, чтобы те были максимально плодотворными.

на ценности знаний, умений и навыков, заставляющую учителя строить свою работу определенным образом, необходимо искать в другом. В чем? Ключ к решению проблемы даст нам сам автор.

Как организовать детское общество, воспитывающееся в духе инициативного организованного развивающего труда, возбуждая

В Итак, альтернативой обучения во имя приобретения знаний, умений и навыков является развивающее обучение, направленное на выявление и реализацию возможностей человека. Какая именно

цель преобладает — зависит от ценностей общества и времени. Учитель — государственный служащий. Ему положено смотреть на себя глазами общества. Если целью государства будет являться создание условий для наиболее полной реализации возможностей каждого гражданина, то, откликаясь на данный запрос, школа будет развивать в своих воспитанниках инициативу и умение. Однако целью может быть и другое. Термин «государство» всегда связан с понятием «власть». Если у добившихся власти имеются другие цели, тогда задачей провозглашается, например, создание «сильного государства» или «введение рыночных отношений». То есть целью становится то, с помощью чего возможно обеспечить результат — средство, по своему своему назначению призванное быть подвижным, изменяться с изменением условий. В данном же случае средство, превращенное в самоцель, костенеет. С изменением государственных ценностей в школе — государственном учреждении средство превращается в цель. Знания, умения, навыки, призванные лишь обслуживать развитие самостоятельности, компетентности, инициативности того, кто учится, превращаются в оковы именно этих качеств личности, так как школьник вынужден лишь выполнять задания других.

Но мы все время видели, что трудовая школа не замкнутая средневековая, но широко общающаяся со всем обществом коллективистическая детская коммуна. Учитель трудовой школы — не учитель изолированной от окружающей жизни школы. Отноительно трудовой школы трудно сказать, где кончается она и где начинается жизнь, потому что эта школа сплетена со всей окружающей жизнью и прежде всего со всеми окружающими школами. Мы часто твердили: чего не может учитель, то может учительство. Смешно было раньше звать учительство изолированных школ к объединению. Учительство же трудовой школы не может не быть объединенным, потому что отдельный учитель слишком скоро почувствует свое индивидуальное бессилие при создании трудовой школы без общешкольных мастерских, районных библиотек, подвижных музеев и т.п. Учитель трудовой школы — коллективист по своей психологии.

ВВ Вопрос о том, какую психологию формирует «бытие» учителя, достаточно сложен. С одной стороны, цели работы школы определяются обществом, и учитель не свободен в выборе конечных результатов. С другой стороны, способы решения поставленных задач учитель находит сам. На ученика воздействует вся окружающая жизнь, и на любой урок он приходит, находясь под эмоциональным, психологическим, интеллектуальным влиянием предыдущих контактов. Сам ребенок тоже личность активная, имеющая свое видение целей, свои предпочтения. Поэтому учитель, закрыв дверь кабинета после звонка на урок, просто обязан привлечь внимание ребят, организовать работу каждого так, чтобы запланированный материал был усвоен. По организации учебного процесса судят о профессиональном мастерстве педагога его коллеги, да и сам он оценивает свою успешность. Поэтому, планируя задания, темп прохождения учебного материала, организуя работу, учитель не может считаться только с настроением и желанием ребят. В этой ситуации он мыслит как «единоличник».

Ответ на поставленный вопрос может быть таким: по целям своей деятельности учитель является коллективистом, по способам их достижения в сегодняшних условиях — индивидуалистом. До тех пор, пока сохраняется предметно-урочная система (а она скорее всего будет существовать еще очень долго, ибо ничего более эффективного для условий массового обучения нет), постоянная необходимость сидеть «между двумя стульями» будет объективной сложностью учительской профессии. Только сознавая это, педагог сможет уберечь себя, с одной стороны, от самодурства, с другой — от полной потери личности.

Но так же скоро этот учитель почувствует свое бессилие и бессилие даже всего организованного учительства без народа. Трудовая школа должна питаться трудовой жизнью народа, и она немислива вне живой связи с этой жизнью. Когда широкие народные массы лучше узнают, что такое трудовая школа, они не простят тем, кто саботировал ее. Кто не проводит в жизнь трудовую школу, тот ставит очень неверную ставку — ставку на педагогическую неосведомленность народа. Мы же, напротив, должны содействовать возможно большему осведомлению народа и возбуждению в нем самом педагогической самостоятельности. Мы должны пробудить педагогические силы самих трудящихся масс, и для этой цели мы должны развить как можно больше педагогической агитации и пропаганды. Учитель трудовой школы — агитатор и пропагандист ее, и если он не будет агитатором, если он не привлечет к школе сочувствие и — больше — активности трудового населения, он не создаст школы, объединенной с общей трудовой жизнью народа, т.е. не создаст настоящей трудовой школы.

Самовоспитание учительства. Старое учительство очень любило спорить на тему, каким должен быть учительский союз — профессиональным, политическим или еще каким-либо. Чаше всего мысль склонялась в сторону «учительской корпорации», «профессионального учительского союза» или чего-либо иного в этом роде. Ясно, что трудовая школа по самому своему существу исключает «людей учительского цеха». Учитель в виде ремесленни-

ка-профессионала нас уже не прельщает. Если «преподавание есть профессия», то эта профессия — культуростроительство, и учительский союз — союз создателей и работников трудовой культуры. Учитель должен предстать пред обществом как борец за культуру и трудовую школу, и эти задачи и суть задачи действительно идейного учительского, точнее педагогического, союза. Время профессиональных союзов кончилось. Наступает эра производственных союзов, а задача нашего союза — производство трудовой культуры и трудовой школы. Кстати, только борясь за себя, как лишь за один из факторов культуры, учитель сможет привлечь поддержку общества, избежать кастового эгоизма и замкнутости и не расплыть или принизить идейность своего направления.

Строительство трудовой культуры! Какой это великий лозунг! Ведь читатель знает уже, что эта культура означает высшее достижение науки, техники и искусства и, одновременно, высшие достижения альтруизма и коллективизма. Но ясно, что это и очень трудный лозунг. Не какая-либо педагогическая корпорация, но весь трудовой народ в его общем порыве к культуре лишь в силах провести в жизнь этот лозунг.

В *Это положение заставило меня задуматься над вопросом: может ли учитель, человек, сформированный своим временем, содействовать появлению новых ценностей у нового поколения? Мой ответ — да. Известный исторический деятель Бисмарк утверждал: «Франко-прусскую войну выиграл школьный учитель». В XIX в. учителя разделенной на отдельные государства, погруженной в междоусобные войны Германии сумели внушить своим воспитанникам такое чувство национальной общности, что это и стало решающим фактором победы в войне. Учитель сможет лучше выполнить не только свою преподавательскую, но и гражданскую, человеческую миссию, если время от времени будет размышлять над тем, формированию какой личности способствуют условия, создаваемые им на уроке.*

Да, вполне возможно! Во всяком случае опасность слишком, очевидно, велика. И есть только одно средство предотвратить эту опасность: это — организованное и бытовое слияние интеллигенции с трудящимися массами. Интеллигенции предстоит путь самовоспитания. Это самовоспитание старый народник охарактеризовал бы как «хождение в народ». Жить бок о бок с трудящимися массами, вне всяких перегородок от них, — вот единст-

А вот и другой аспект проблемы: являясь государственным служащим, имеет ли право учитель создавать условия для формирования личности, чьи ценности в обществе могут оказаться невос- требованными в силу са- мых разных причин? В 1919 г. П.П.Блонский гово- рит, что учитель обязан стать на точку зрения по- бедившего класса. В ста- тье, написанной до Ок- тябрьской революции, он писал, что перед учитель- ством стоит задача сов- сем другая — способство- вать формированию жиз- ненных ценностей, мало одобряемых эксплуата- торским государством. У Блонского однозначного ответа на поставленный

вопрос нет, у меня тоже. Известен печальный опыт воспитанных «по Споку», без опыта конкурентной борьбы, американцев, так и не су- мевших вписаться в общество, где им предстояло жить, оказавшись людьми «невостребованными» — лишними, не реализовавшими своих возможностей. В то же время находиться в роли транслятора офи- циально пропагандируемых ценностей учителю не позволяет иногда твердое осознание того, что они не способствуют ни развитию лич- ности, ни прогрессу страны. Например, ценности частной собствен- ности и накопительства для меня гораздо менее значимы, чем умение не только присваивать, но и с радостью делиться. Есть не только мои предпочтения, но и ощущение, что ценность общинности, если го- ворить языком более отдаленного прошлого, или ценность коллекти- визма, если пользоваться терминами недавними, более полезны для страны, в которой я живу и работаю. В то же время я вижу, что се- годня «жизненные блага», бытовые удобства есть именно у тех, кто минимально озабочен проблемами других. Решая, что сделать при- оретным, стараюсь исходить не из собственных пристрастий, а из принципа «не навреди». Личность самостоятельная, творческая более многогранна, чем личность зависимая, способная выполнять лишь чу- жие указания. Это достаточно однозначно. Поэтому и выбираю такие формы совместной с ребятами деятельности, которые развивают инициативу, самостоятельность.

Одна из объективных сложностей профессии учителя в том, что, являясь представителем своего времени, он работает на будущее. Без определенного консерватизма не сумеет учитель решать задачу преемственности поколений, при излишней приверженности прошлому станет сковывающей силой, «человеком в футляре».

венно возможная жизнь для строителя трудовой культуры.

1917 год был годом апогея само- превозношения интеллигенции, и исто- рия жестоко покарала за это. Теперь ясно: мы не можем быть полезны на- роду, если не знаем его и если не ста- ли на его классовую точку зрения. Но последнее возможно, с организацион- ной точки зрения, только так, чтобы культуртрегерские организации вошли в самое непосредственное общение с организациями трудящихся масс. Мы мыслим союзы культурных работников как филиальные отделения рабочих и крестьянских союзов вообще. Только так получают культурные работники то, что синдикалисты называют «синди- кальным воспитанием» и что мы назы- ваем воспитанием интеллигенции в духе понимания, сочувствия и служе- ния интересам трудящихся масс.

В Думаю, что Блонский имел в виду следующее: образование учителя часто сводится лишь к вооружению его определенным количеством методик, способствующих закреплению господствующей ценности знания как самоцели, а не развитию личности. Воспитание же будет способствовать совсем другому видению учителем своего предназначения.

Но из того, что образование учителя — второй вопрос, еще не следует, чтобы оно было неважным вопросом. Такой вывод до

В Учитель становится мастером своего дела в том случае, если хорошо понимает стоящие перед ним цели и обладает целым рядом личностных качеств и профессиональных умений. Во-первых, он хорошо знает предмет, который преподает, находится в курсе последних научных достижений. Во-вторых, он понимает тех, кого обучает, т.е. знаком с особенностями каждого возраста, умеет разобратся в личностных проблемах как своих, так и ученических. Занимаясь саморазвитием, умеет создать наиболее благоприятные условия для развития своих подопечных. Наконец, в-третьих, знает, как происходит процесс усвоения, и умеет помочь ученикам на каждом из этапов. Хороший учитель может разобратся в проблемах тех, кто учит и учится, понимает, во имя чего нужно работать, чему учить, как научить. Знаю учителей, которые владели необходимыми для работы методическими приемами и тем не менее оказывались профессионально непригодными. Без соединения всех компонентов педагогической деятельности учитель перестает быть творческой личностью, профессионалом. И поскольку занимается он трудом общественно значимым, общество и государство просто обязаны создать ему определенные условия.

Возможность совершенствовать свои знания и умения — первое условие.

Самообразование учительства. Я особенно сильно подчеркиваю необходимость воспитания учителя, как человека, проникнутого идеологией трудящихся масс, знающего жизнь и быт этих масс, обладающего организаторскими способностями и преисполненного пылом агитатора и пропагандиста трудовой культуры. Для меня образование учителя менее важно, нежели воспитание его, и в этом я сильно расхожусь с теми, кто еще не перестал думать, что главная роль учителя — сообщать «суммы знаний».

крайности легкомыслен. Конечно, учитель должен быть образованным человеком. Но что такое образованный человек? «Народный учитель должен быть энциклопедистом», — вот уже более десяти лет я слышу эту нелепую фразу. Я называю эту фразу нелепой уже потому хотя бы, что в 1919 году энциклопедистом вряд ли может быть не только народный учитель села Медвежьего Угла, но и крупный талантливый ученый столиц. Но если бы идеал энциклопедизма и был осуществим в наше время огромного роста знаний, то все же он не идеал образования. Тот, кто выучил все тома энциклопедического словаря, тем самым еще далеко не стал образованным человеком.

Знание, наука не есть спелое яблоко, которое нужно только скушать. Образование есть не готовый продукт, но процесс, как и нравственность есть не нравственное самодовольство («Я уже достиг идеала!»), но самый процесс нравственной жизни. Как настоящая, подлинная нравственность есть стремление к нравственности, так и образованность есть стремление к образованности, непрерывная, упорная и горячая работа над своим образованием. И только такой человек, а не всезнайка, и есть образованный человек. Настоящий учитель не энциклопедический словарь, но Сократ.

Но призыв к учителю непрестанно работать над своим образованием рискует остаться платоническим. Разве мыслима эта работа для человека, законопаченного в глухой глуши? Самообразование учителя возможно лишь как коллективно организованная работа. Необходима районная работа, стимулированная районным общественным мнением, необходима любительская, но районная библиотека и т.д. Только, однако, та районная библиотека хороша, которая не ждет читателя, а идет к нему. Выражаясь парадоксально, можно сказать: чем меньше книг на полках районной библиотеки, тем лучше эта библиотека, раз это значит, что книги (*быстро циркулирующие*) на руках учительства. Если этого не будет, тогда централизация школьных библиотек только отнимет от учителя далекого села книгу.

Дать образование не только трудно взрослому, но и ребенку, если не превратить это образование в самообразование. Мы должны возбудить внутреннее стремление учителя к самообразованию, точнее — воскресить или поддержать его, так как такое

В Нормальные бытовые, человеческие условия жизни — следующее условие.

стремление есть у каждого человека, живущего человеческой жизнью. Если мы создадим для учителя человеческие условия жизни и поднимем, а не залавим в нем человека, то только

тогда мы и сможем возбудить в нем стремление к самосовершенствованию и самообразованию.

«Школьная машина», лишаемая творчества и инициативы, никогда не будет и не сможет создавать свою живую жизнь.

Говоря о самообразовании учителя, я хотел бы в заключение сказать несколько слов о работе учителя над своим гигиеническим и психологическим образованием. Пока учитель не будет в курсе

В Возможность ликвидировать психологическую безграмотность, обмениваться новыми идеями и получать поддержку коллег, чтобы работать не на знания, а на развитие личности ребенка, — еще одно важное условие.

переживаний и интересов здоровья своих детей, он будет безжалостно перебирать всю педагогику трудовой школы, он умудрится и в ней стать бестолковым, хотя и исполнительным педагогом-чиновником. В двух частях этой моей книги «Трудовая школа» нет ни одной мысли, которую подобный педагог не смог бы превратить в ужасаю-

шую карикатуру. Я видел школы-коммуны, воскресившие полностью нравы приютских закрытых заведений. Я видел инструкторов, вырабатывающих «день ребенка» для всего данного района с точностью до 15 минут. Я видел дошкольниц, учивших пятилетних детей в вонючей кухне варить пищу. Ко мне самому «удирали» дети с огородных работ, доводивших их до полного изнеможения от зноя и усталости. Я видел учительниц, которые думали, что таскание тяжелых и грязных дров, уборка клозетов и подметание пыли есть трудовая школа, тогда как, по-моему, это — вредная и каторжная работа даже для взрослых. Я видел столярные мастерские, в которых я, взрослый, задыхался и где дети работали в невероятных позах. Я видел работы по металлу, после которых, по-моему, дети должны были получить воспаление легких. Я видел болтушек, которые, заводя длинную беседу по поводу всякого житейского пустяка, думали, что они проводят трудовую школу. Я видел кафедры для рассказывающих учителей на школьной кухне. Я уверен, что ряд педагогов поведет детей в фабричный ад, бросят подростков в грохот и жар заводов, поставят их у опасных машин, наполнят их легкие пылью и углем и потом станут уверять всех, что они воспитывают «по Блонскому».

Иногда мне говорят: «Прекратите проповедь трудовой школы: ведь учителя, инструкторы и разные заведующие все равно все исказят и испакостят». Но, мне кажется, не педагогическую проповедь надо ликвидировать: нужно к ней присоединить другую еще проповедь — проповедь внимания к здоровью и душе ребенка. Педагоги, перестаньте быть служаками, думающими об инструкциях сверху, и станьте людьми, думающими о детях! Пока педагог в каждую секунду своей деятельности не будет исходить из переживаний и интересов здоровья детей, до тех пор он хронически будет Иванушкой-дурачком, пляшущим на похоронах и обвиняющим за свою неудачу дававшую ему советы мать.

Народ как создатель школы. Скоро ли создастся новая трудовая школа? Она не создастся ни на секунду раньше, нежели когда примут участие в ее строительстве широкие народные массы. Народная трудовая школа создается не только для народа, но и народом. И только когда народ станет «субъектом образования», по выражению Песталотии, только тогда и может быть речь о народном образовании в подлинном смысле этого слова.

Но сможет ли народ стать субъектом образования? Все зависит от того, о какой школе будет идти речь. Ясно, что он не сможет создать чиновничью или монастырско-схоластическую школу. Но ясно также, что трудовая школа есть такая школа, которую может создать народ, ибо она — копия его жизни в ее стремлении к сознательности, и которую никто не может создать, кроме народа.

ТРУДОВАЯ ШКОЛА*

Далее также важно отметить, что детям в их поведении и занятиях предоставляется большая самостоятельность. Ребенок должен только не мешать другим; он имеет только те обязательства, которые вытекают из его дела, но не из желания воспитателя.

IV *Поскольку долгое время психологическая наука и практика воспитания были отделены друг от друга, у многих учителей и родителей стихийно сложились достаточно устойчивые мифы относительно возможностей ребенка. Один из самых распространенных из них — уверенность, что ребенок может все осмыслить и поступать на основе сделанного анализа так же сознательно, как взрослый. Он просто многое не знает, и если несколько раз было объяснено, у взрослого есть полное право, даже обязанность, требовать исполнения. Огромные силы взрослых и ребят затрачиваются на то, чтобы добиться выполнения поставленных задач на непосильном для ребенка уровне. Например, известно, что все дети — эгоцентрики. Они просто не в состоянии встать на позицию другого человека, увидеть ситуацию его глазами. Открытие уникальности и неповторимости каждой личности (в силу чего одно и то же событие разными людьми воспринимается по-разному) — основная задача подросткового возраста. Ее решают только те, кому в детстве предоставлялась возможность высказывать свои желания и стремления, кого учили осуществлять их, соотносить с желаниями и стремлениями других. Если же «унтерофицерской энергией» воспитателя ребенка заставляли подчиняться «требованиям коллектива» (чьи инте-*

* Блонский П. П. Трудовая школа. Ч. I. — М.: Наркомпрос, 1919.

рессы чаще всего представлял и выражал тот же воспитатель, настаивая на формальной дисциплине), тогда эгоцентризм ребенка перерастал в эгоизм взрослого.

Итак, свободное воспитание? Я не понимая идей последнего и поэтому не могу сказать ни да, ни нет. В сущности последовательный сторонник свободного воспитания должен отрицать организованное воспитание и всякую педагогическую организацию, в том числе и детский сад. Так, например, и поступает Эллис Кей и, конечно, общественный детский сад самым фактом своего существования уже является нарушением принципа абсолютно свободного развития ребенка.

ВВ То, что дети — эгоцентрики, отнюдь не означает, что им надо позволять удовлетворять все свои желания и потребности. Поддерживать ребенка в круге уже доступного ему, значит задерживать его развитие. Искусство воспитателя означает, во-первых, умение определить уже освоенное, доступное ребенку сегодня. Во-вторых, знание перспективы и закономерностей его развития. В-третьих, мастерство в подборе таких упражнений и заданий, которые позволяют воспитаннику, проявляя собственную активность, удовлетворяя интерес, выработать умения, необходимые в дальнейшей жизни. Без знаний о закономерных путях развития личности нет возможности целенаправленно строить процесс воспитания, без умения определить уже достигнутое, без учета индивидуальных особенностей нет искусства, а есть дрессировка.

Мы различаем свободу и самостоятельность с самостоятельностью и являемся сторонниками лишь последних. Но мы развиваем самостоятельность и самостоятельность ребенка посредством:

ВВ Наибольшее влияние на воспитание оказывают не отдельные мероприятия, сколь бы яркими они не были. Ребенка учит то, в чем он живет. С этой точки зрения интересно проанализировать, какие же черты и качества личности воспитывают условия традиционной школы, целью которой является достижение высокого уровня знаний, умений и навыков. Для их получения и отработки ученику требуется такое качество, как произвольность — умение отложить на вре-

1) общего режима трудовой школы и общей организации стимулирующей поведение ребенка среды и 2) посредством специально подобранного материала для его активности и воспитания. Я бы выразил свою мысль такой формулой: ребенок воспитывается сам благодаря нашему воздействию на него изнутри в смысле возбуждения его внутренних сил и впечатлений. Как назвать это — свободой или несвободой — дело терминологии. Пожалуй, лучше всего назвать это естественным развитием ребенка. Но подчеркну и еще одно в нашем детском саду: общественный интерес и трудовое задание прививают ребенку два понятия — «этого нельзя» и «я должен».

мя осуществление собственных целей и желаний во имя выполнения того, что предлагают другие. Учебные знания школьники осваивают, чтобы применить их в будущей профессиональной деятельности. Если это уже осознается человеком, то воля используется сознательно. Ребенок обычно не живет будущим, он весь в настоящем, живет «здесь и теперь». Поэтому для выполнения учебных заданий необходимо послушание. Нужна хорошая память, так как один из самых распространенных приемов работы на уроке в современной школе — рассказ учителя и беседа с классом. Умение конспектировать оказывается доступным ученику с 6 класса, не раньше, ведь он должен научиться выделять существенное и главное и быстро это записывать, одновременно продолжая слушать, не теряя логики рассуждения. До отработки этого умения при выполнении домашних заданий на воспроизведение пройденного на уроке эксплуатируется память. Требуется упорство — умение выполнять столько упражнений, сколько требуется для достижения автоматизма. Поможет определенная доля оптимизма, чтобы не отчаиваться, когда долго не удается достигнуть желаемого и сделанную работу оценивают низко.

Нужна ли при традиционной системе обучения самостоятельность и самодеятельность? Скорее нет, чем да, потому что поиск собственных ответов или путей решения поставленных задач окажется гораздо более долгим, чем простое воспроизведение. В то время, пока этот поиск будет осуществляться, «послушные» успеют получить новую порцию знаний. Кроме того, при самостоятельном поиске возможно вообще не получить искомый результат. В науке, где открывают новое, отрицательный результат ценится так же высоко, как и положительный. В школе отсутствие результата всегда оценивается отрицательной отметкой.

При традиционной организованной системе обучения совершенно излишним становится проявление своего отношения к заданной деятельности. Конечно, никто не возражает против положительных эмоций ребенка, но если на уроке ученик выразит недоумение по поводу задания или свое отрицательное отношение к нему, то учитель в лучшем случае потратит несколько минут на разъяснение. Скорее же всего он заставит заниматься, показав всю неуместность проявления чувств в рабочее время. Личность приучается подавлять эмоции, и это является крайне опасным жизненным опытом. Чувство неудовлетворенности происходящим возникает время от времени у всех, но те, кто умеют ориентироваться в причинах своего настроения, имеют возможность изменить ситуацию, а те, кто приобрел другой опыт, обычно видят причины не в себе и начинают бороться с другими людьми. Это не устраняет проблем, а, наоборот, увеличивает круг причин, их вызывающих.

Вся обстановка традиционной школы воспитывает добросовестного, но не самостоятельного, творческого работника.

Само собой разумеется, что у нас не будет ни наград, ни наказаний. В вопросах о наказаниях мы солидарны с Монтессори, которая пишет следующее: «Что касается наказаний, то мы не раз обнаруживали детей, которые беспокоили других, не обращая ни малейшего внимания на наши увещевания. Таких детей мы немедленно подвергали медицинскому исследованию. Если

NB *Без обратной связи со стороны других людей ребенок не поймет, от каких действий нужно отказываться, а от каких нет. Только глядя на ответные реакции окружающих людей, формирует маленький человек свое понимание того, что должно, а что нельзя. Почему же П.П.Блонский здесь столь категоричен? Действия воспитателя, когда он реагирует на поступки ребенка, очень часто напоминают работу дрессировщика: за нужное — поощрил, за ненужное — наказал. В лучшем случае это сопровождается разъяснением причин недопустимости поступка на таком аналитическом уровне, который недоступен ребенку. Критерии для самостоятельного оценивания поступка при этом не даются, и ребенок приучается получать одобрение от других во что бы то ни стало, привлекает ориентироваться на чужое мнение. В худшем случае дается отрицательная оценка не поступка, а человека. Это способствует формированию отрицательной самооценки. Ребенку редко помогают найти и опробовать иные пути решения вставшей перед ним проблемы. Зато формируют тревожность и страх перед принятием самостоятельного решения. Все это затрудняет нормальное протекание процесса формирования личности. Отрицая необходимость наград и наказания, Блонский, очевидно, имеет в виду это.*

ребенок оказывался нормальным, мы ставили один из столиков в углу комнаты и этим путем изолировали ребенка. Поместив его в удобное креслице, мы сажали его так, чтобы он видел своих товарищей за работой, и давали ему его любимые игрушки и игры. Эта изоляция почти всегда успокоительно действовала на ребенка; с своего места он мог видеть всех своих товарищей, мог наблюдать, как они делают свое дело, и это был предметный урок, куда более действенный, чем какие угодно слова учительницы. Мало-помалу он убеждался, как выгодно быть членом общества, которое столь деятельно трудится на его глазах, и у него рождалось желание вернуться и работать вместе с другими. Таким способом нам удалось дисциплинировать всех детей, казавшихся неукротимыми. Изолированного ребенка мы всегда делаем предметом особенных забот, почти как больного. Я сама, входя в комнату, прежде всего шла прямо к такому ребенку и начинала ласкать его точно маленького младенца. Потом уже я обращала внимание на прочих, интересовалась их работой и расспрашивала их о ней, точно взрослых, маленьких только ростом. Не знаю, что совершалось в душе тех детей, которых мы находили необходимым дисциплинировать, но только метаморфоза всегда оказывалась полной и прочною».

В общем на так называемую «детскую порочность» мы держимся взглядов Фребеля. Вместе с ним мы думаем, что в основе всякого проявления порочности в человеке лежит разбитое или сбитое с пути хорошее свойство, хорошее стремление, только заглавленное, непонятое, искаженное. Поэтому единственное, никогда не обманывающее средство уничтожить окончательную

NB Почти всегда оценка конкретного поступка переносится на личность его совершившего и слова «ты плохо поступил» превращаются в «ты плохой». Представление растущего человека о себе, естественно, еще только складывается, оно расплывчато. Слыша неслестные оценки, ребенок лепит отрицательный образ себя, глядя в кривое зеркало, подставляемое «каркающими» взрослыми. Вред усугубляется тем, что сам ребенок в мотивах совершенного поступка разобраться не может. А логика взрослого, недоступная ребенку, но навязываемая ему в оценке, или вызывает сомнение в словах и самом авторитете взрослого, или формирует чувство своей неполноценности (Все понимают, а я нет, значит, я плохой). Мудрый воспитатель, прежде чем решать вопрос, как исправить поведение, ищет причину, его породившую. Положительный пример такого рода описывает Блонский чуть раньше, говоря о действиях Монтессори, временно изолирующей уставшего от необходимости взаимодействовать со сверстниками ребенка (известно, что быть на виду — объективная трудность многих профессий, в том числе и педагогической), но насыщающей его потребностью в пристальном, заинтересованном, доброжелательном внимании со стороны взрослого. После профессионально оказанной помощи «метаморфоза всегда оказывается полной прочною».

Вместо похвалы или наказания ребенку необходима помощь в прояснении мотивов его поступка, показ других способов разрешения возникшей проблемы, а также любовь и ощущение безопасности, прибавляющие силы и уверенность в себе, что и дает возможность действовать. Потребность в понимании, принятии, любви и безопасности естественна для каждого человека, особенно маленького. Когда же она не удовлетворяется, ребенок привлекает внимание к себе доступными ему средствами. А так как репертуар его ограничен, выбранные способы могут оказаться несоответствующими ситуации. Реакция взрослого, не дающего себе труда разобраться в истинных причинах поведения и воздействующего лишь на способ, может нанести непоправимый вред развитию личности ребенка.

порочность заключается в том, чтобы найти тот первоначальный хороший источник, в нарушении которого имеет свое основание порочность, и затем оживляюще воздействовать на него. В большинстве случаев, по мнению Фребеля, ребенка портит сам воспитатель. Каркающие, зловещие птицы, будучи воспитателями, сами внушают ребенку дурные мысли и поступки, превратно истолковывая его стремления. Особенно часто наказания и (чаще всего) разговоры развивают в детях пороки. Исправлять ребенка значит, следовательно, понять, направить, оживить присущие ребенку хорошие стремления.

Итак, мы представляем метод занятий (наблюдение и индивидуальное обращение) и воспитания (поощрение самостоятельности и доверие). Попробуем теперь представить себе типичный «день в детском саду» не как обожествленное воспитателями «расписание», но как вспомогательную фиктивную иллюстрацию, как то, что «могло бы быть».

9—10 (ч). Приход детей и приведение ими себя в чистоту и порядок; уборка комнат, легкая закуска; обмен впечатлениями в свободной беседе.

10—11. Строительные игры (дом, улица, фабрика и т.д.) в связи с лепкой, рисованием и беседами; работы в саду; уход за животными.

11—12. Подвижные игры; «бродяжничанье», присутствие на работах у старших.

12—1. Обед; уборка комнат; досуг; присутствие на работах у старших.

1—2. Подражательные игры; ручной труд; орудия труда и механизмы; рассказы и драматизация.

2—3. Строительные игры; работы в саду; подвижные игры.

3—4. Легкая закуска; досуг; уборка комнат; уход детей.

Примечание. Хорошо ввести в промежутки 12—2 (ч) сон детей. Затем еще раз прибавим, что это не «расписание», но просто описание одного естественно прошедшего дня, причем в жизни, наверное, будет немного меньше разнообразия. Кроме того, напоминаем, что отнюдь не все дети занимаются одним и тем же (с. 40—43).

В При чтении этого отрывка вспоминается кинофильм «Берегись автомобиля!», где герой О.Евстигнеева с полной убежденностью рассуждает о том, насколько лучше стала бы игра актеров, если бы они день отстояли у станка.

Любовь к детям и умение смотреть за ними — важные, но не исчерпывающие составляющие профессии воспитателя. Еще нужно разбираться в особенностях возраста и психологии личности, в педагогике, иметь организаторские навыки, владеть разнообразными приемами воздействия и взаимодействия, уметь играть с детьми и конструктивно общаться со взрослыми, оценивать

ситуацию с разных сторон, из всего многообразия факторов выделять наиболее существенные, создавать наиболее благоприятные условия для развития личности подопечных. При этом сам воспитатель

...Больше и гораздо больше значения я придаю личности воспитательницы. Она, кроме умения любовно и внимательно наблюдать детей, должна обладать и сама духом индустриально-трудовой жизни и быть развитой в этом направлении. Это является самым главным для нее: любить детей и уметь смотреть за ними и быть развитым трудовым человеком, например развитой индустриальной работницей. Та программа дошкольного воспитания, которую я дал, будет легко выполнимой для нее, но эта программа абсолютно невыполнима по своей трудности, чужда и непонятна лицам, отчужденным от трудовой жизни, всем гимназическим барышням, знакомым с трудовой жизнью лишь по фребелевским рукоделиям. Только воспитательница из народа может хорошо воспитать детей народа, и моя педагогическая система стремится дать ей эту возможность (с. 44).

должен развиваться, сохраняя и приумножая свои физические, интеллектуальные и эмоциональные силы. На освоение второй, индустриальной профессии просто не хватит времени и сил.

III. Трудовая школа первой ступени

...Предрассудки учителей старой школы — главное препятствие для возникновения новой школы...

В Конечно, причины сохранения традиционной (предметной, классно-урочной) системы получения образования кроются не в «предрассудках» людей, работающих в школе. Они гораздо глубже. Главное, чем определяется господство того или иного способа получения образования, — цель, которую государство ставит перед школой. Поиск приемов и методов работы трудовой школы, о которых далее пишет Блонский, шел в момент определения путей включения нового поколения в жизнь индустриального общества. При этом творчество государству не потребовалось, но была поставлена задача воспитания добросовестного работника. С этой задачей советская школа справилась достаточно хорошо. Как именно традиционные условия учебы способствовали решению поставленной задачи, было показано выше.

Новое, постиндустриальное общество с его всемирной информационной средой требует совершенно новых подходов к обучению. Если государство на деле, а не на словах станет создавать условия для личности умной, творческой, самостоятельной, тогда изменятся и приемы работы учебных заведений. Но вовсе не обязательно пассивно ждать милости от государства. Известно, что «идея, овладевшая массами, становится материальной силой». Способствовать прогрессу своей Родины будет Учитель, создающий при взаимодействии с детьми условия, стимулирующие выработку собственной оценки, а не ориентацию на чужую, умение анализировать события, выявлять причинно-следственные связи, овладевать приемами преобразования.

Первый из них — «урок». Учитель почему-то думает, что его занятия с детьми должны, независимо от темы и предмета, регулироваться исключительно стрелкой его часов... Разве продолжительность занятий не должна определяться интересами данных занятий, существом дела, а не минутной стрелкой?

...Никто в мире, кроме учеников, не приобретает своих часто богатых знаний посредством столь странного и условного, чисто механического способа, как учение уроков. Кроме того, если наши ученики не знают предмета в целом, а знают только отрывочные уроки из него, то в этом виновата исключительно «урочная система». В наших школах нет ни истории, ни географии, ни естествознания, — в ней существуют отдельные уроки по истории, географии и т.д.

Второй педагогический предрассудок — «учебные предметы». У нас до сих пор не было школы как цельного организма.

Школьный день — логический винегрет механически связанных (посредством перемены, ранца ученика и расписания) отдельных учебных предметов. В результате пяти различных уроков и вечерней подготовки к стольким же урокам на завтрашний день у ученика может получиться в голове только каша. Обычный школьный день в смысле единства и преемственности классной работы — сплошной кавардак, и современная школа в умственном отношении — какая-то кувырк-коллегия. А затем разве не все уроки являются уроками речи, письма и чтения, разве не разумно связывать математику с реальными знаниями? Разве история и география не объединяются в родоноведении, страноведении и мироведении? Не лучше ли целостное образование, изучение цельной, конкретной действительности? Наш ученик должен изучать мир и жизнь, а не арифметику и физику; нельзя отождествлять знание живой жизни с знанием отвлеченных наук, и надо начинать образование с знаний первого рода...

Третий педагогический предрассудок — «класс». У современных учителей исключительно «классовая» точка зрения. Строго говоря, у нас нет школы, а есть только классы. Дети группируются по этим классам по хронологическому признаку и по количеству пройденных учебников, причем однородность работы, способности и общее развитие мало принимаются во внимание: быстро и медленно работавшие, развитые и тупые, все валяются в

общую кучу «второго отделения», раз «прошли», например, первую книгу для чтения и первую часть задачника. При этом различные отделения в своих работах тщательно изолируются друг от друга. Словом, класс — психологический винегрет самых разнообразных индивидуумов, старательно изолируемых от другого такого же винегрета.

Разбив школу на подобные классы, растерзав жизнь на предметы, а предметы на уроки, превратив школьный день в калейдоскоп бессвязных уроков, уничтожив таким образом цельность и последовательность занятий ребенка, учитель начинает упрекать новую школу в том, что в ней нет системы и последовательности, сваливая таким образом свой же главный грех на чужую голову. Дело в том, что под системой эти учителя понимают традиционный распорядок учебного материала в старых книжках, не понимая того, что подобная система есть мнимая система.

В При сложившейся системе проведения уроков по расписанию, ученику нужно переключаться с одной области знания на другую 5 раз в день в школе и столько же раз дома, работая над заданиями учителя. Добиться глубины проникновения в материал каждого предмета при этом затруднительно. Метод «погружения», когда спаренные уроки сокращают количество учебных предметов в течение дня, позволяя сделать данную проблему не столь болезненной. Но «кашу» в голове ученика создает не предметная система, а то, что каждый учитель видит задачу в вооружении учеников знаниями по своей области преподавания. Когда ценностью становится не

наличие информации, а овладение средствами ее осмысления и преобразования, тогда вопрос о перераспределении часов, с целью добиться их увеличения в пользу определенного предмета, перестает быть актуальным. Становится понятным, что умению классифицировать объекты лучше всего обучаться на биологии, а умению прогнозировать последствия проводимых преобразований на химии и т.д.

В учебниках знания располагаются в логическом порядке, так как подобный порядок возможен в чистом виде только в дедуктивных науках и для ребенка минимально доступен, и в школьных учебниках мы имеем лишь суррогаты «системы». Знания для ребенка должны располагаться в дидактическом порядке, т.е. сообразно ходу развития ребенка. Но такая «система» основана на психологии, и именно мы, идущие от интересов и запросов ребенка, в этом смысле проблема систематики, нежели наши противники, пичкающие ребенка вопреки его психологии «научообразными» (хорошенькое слово!) системами, суррогатами логики. И мнимологическая связь изложений в учебниках ускользает от ребенка, так что последний в конце концов обычно улавливает лишь разрозненные осколки знания. Такова «цельность» знания учеников тех, кто упрекает нас, поборников жизненного и цельного образования, в посягательстве на эту цельность. Наши ультрасухие школьные педанты, вероятно, и

ВБ *Борьба за знание — лозунг, точно отражающий процесс получения образования многими детьми в традиционной школе. Борьба кого и с кем? На практике чаще всего учеников со взрослыми (учителя и родители почти всегда в данной борьбе выступают единым фронтом). Способы борьбы: взрослые заставляют ребенка получать знания независимо от желания, во имя его будущего, во благо его. Что является при этом благом, а что нет, решает не сам человек, а делается это за него. Чем более активен ребенок, тем больше он сопротивляется навязыванию. Большинство учеников борются не с знаниями, а со способами их преподнесения в однообраз-*

до конца своих дней не поймут, что настоящая научная система не в лысой голове школьного деятеля и не в сухих учебниках, но открывается в жизни и окружающей действительности, и последовательность для ученика есть последовательность мыслей не учителя, а ученика.

Следующий предрассудок — недоверие к ребенку и жизни. Старый учитель глубоко убежден, что ребенок учится только тогда, когда его учит учитель. Ему и в голову не приходит, что всякий ребенок в школьном возрасте — коллекционер и, следовательно, классификатор, что всякий ребенок еще в колыбели экспериментатор. Ему и в голову не приходит, что жизнь учит, а работа заставляет думать, и что ребенок много думает, если жизнь дает ему достаточно впечатлений, а работа — вопросов. Старый учитель воображает, что ученик развивается только тогда, когда учит объясненные учителем уроки...

ном виде (рассказ учителя, работа с учебником) и в форме готовых ответов, которые требуются лишь воспроизвести. Когда на уроках используются разнообразные приемы, часто организуется эксперимент, позволяющий опробовать версии и, убедившись в их правоте или ошибочности, делать самостоятельные выводы, тогда «борьбы» становится меньше, знания оказываются прочнее, а обучение служит цели развития личности.

Следующий предрассудок — требование, чтобы все занимались одним и тем же. Почему-то учитель думает, что в противном случае произойдет беспорядок, в душевной простоте смешивая порядок с однообразием и забывая, что от того, что у людей разные лица, беспорядок не получается...

В современной школе поступающий в нее ребенок уже находит определенный порядок и строй. В ней все уже сделано для ребенка, и последнему остается только сесть за парту, слушать, смотреть, усваивать. Трудовая же школа есть детская культурно-трудовая жизнь, создаваемая самими детьми при участии взрослых... Словом, с самого начала нарушено положение: трудовая школа есть детская культурно-трудовая жизнь, создаваемая самими детьми совместно со взрослыми.

Но есть еще и другое недоразумение, препятствующее жизни трудовой школы. Старая школа, отрешенная от жизни, могла лучше всего работать в то время, когда жизнь кругом замирала, т.е. зимой, и абсолютно не работала в период разгара жизни в природе и обществе, т.е. летом. Было бы странно, если бы школа жизни следовала школе, отрешенной от жизни. Я считаю, что учебный год в трудовой школе должен начинаться весной, что, кстати заметить, обычно для многих зарубежных школ.

Нелепо изгонять из трудовой школы всякие поводы к труду, нелепо разгар жизни трудовой школы относить к мертвому сезону. Трудовая школа должна так строиться, чтобы она всегда давала детям вполне достаточное количество материала для труда и притом вполне естественно; с этой точки зрения трудовая школа должна быть в момент своего возникновения не великолепно оборудованной школой, но пустым местом, а дети — не пришедшим на готовое место гостями, а маленькими Робинзонами...

Да, прожить некоторое время Робинзонами, это — увлекательная трудовая школа для ребенка, притом крайне увлекательная для него. Сколько умений приобретет он! Как возмужает! Закалится и в то же время опозитизируется его характер!..

Весною старшие дети дошкольного отделения оканчивают его, и встает вопрос, как провести лето, которое для ребенка должно протекать на лоне природы. Дети города могут, подобно солдатам, переехать в «лагери» или около города, или в какую-нибудь дачную местность. Там, где еще нет дошкольного отделения, следует именно весной произвести прием «новичков» (у нас и раньше в некоторых губерниях практиковались «летние» школы).

22. Маленький индустриалист и современная культура. — В нашем возможно более конкретном описании трудовой школы мы, пожалуй, рискуем из-за дров не увидеть леса и тем самым дать повод к неосновательной критике. Кого мы воспитали? На этот вопрос я отвечаю: образованного или, по крайней мере, культурного работника.

В Круг интересов и объемом знаний у жителей нашей страны достаточно велик и разнообразен, он шире, чем у среднестатистического европейца или американца. Это давно признали представители разных стран. Уровень получаемых в советской школе знаний долгое время являлся предметом гордости. К сожалению, оказывается, что сам по себе уровень образованности мало влияет на процесс массового произ-

водства и поэтому качество бытового обустройства жизни в нашей стране значительно ниже, чем в Европе и Америке. Актуальная проблема состоит в том, чтобы, не теряя уровня образованности, достичь высокого уровня работоспособности.

Сегодня многие ребята учатся, чтобы продемонстрировать полученные знания на контрольных или при опросе, после чего их можно благополучно выбросить из головы. На подобное их ориентирует само построение многих школьных курсов, в которых мало связанные между собой темы следуют одна за другой, в быстром темпе. Применять полученные знания на практике негде и некогда — новая порция знаний ждет. Это и есть путь формирования личности, ответственной «перед кем-то», личности, зависимой от других, путь формирования не творческого исполнителя. Другой путь опробован педагогикой сотрудничества и с ее положениями стоит познакомиться желающим работать по-новому.

Только по-настоящему образованный человек способен мужественно признать свою некультурность. Тревожное недовольство собой является одним из признаков интеллигентности. Зная, что это качество есть у многих учителей. Если недовольство направлять не на самообвинение и не на «борьбу» с учениками, а на выявление причин, его вызывающих, и осмысление условий, необходимых для воспитания у ребят самостоятельности и ответственности не «перед кем-то», а «за что-то», тогда оно пойдет на пользу.

Надо сознаться, что сейчас с образованностью не только народной, но даже с образованностью так называемого интеллигентного человека дело обстоит очень плохо. Надо сказать правду: несмотря на наши дипломы и знания, мы очень необразованные люди. Когда я присматриваюсь к суждениям и знаниям окружающих меня людей, когда, наконец, я заглядываю внутрь самого себя, я с ужасом и трепетом вижу одно — колоссальное невежество, колоссальную некультурность. И часто у меня вырывается кошмарный крик: мы — дикари.

Да, мы дикари, и как очень темные люди, мы даже не сознаем своего невежества и не мучимся от него. Мы самоуверенно хохочем и, любуясь нашими дипломами и нашей крайне условной интеллигентностью, мы не сознаем, что история уже производит нам свой страшный суд.

Разве доктора, подвешивающие пленных, — культурные люди? Разве юристы, преклоняющиеся перед формальностями римского права и не имеющие времени всмотреться в живую драму «преступной» души, — культурные люди? Разве бьющие по морде офицеры — культурны? Разве то общество, которое живет стремлением к личной прибыли и карьере и борется клеветой и тюрьмой, — культурно? У нас не только образования, но даже и нравственности нет, у нас, современников великой мировой войны.

А наши старые школы, те самые, которые с такой энергией защищаются старыми учителями? Разве давали они знание жизни? Разве давали они умение жить? И разве, если бы вдруг реакция вновь восторжествовала, не стали бы наши «образованные» люди вновь реставрировать нашу азиатскую цусимско-брестскую школу? Разве тогда клеветой и репрессиями не стерли бы они в грязь и пыль нас, реформаторов педагогики?

За что? За то ли, что мы страдаем, видя, как гибнут в невежестве народные силы? За то ли, что мы не можем жить, живя в темной безграмотной стране? За то ли, что мы не видим света у них, этой выдохшейся «соли земли»?

Да, она выдохлась. Вы — архаические люди, стремящиеся сохранить архаическую культуру и больше чем архаическую школу.

Но новый век неотвратимо идет. Пришло время перестать быть темной деревенщиной, хотя бы с остатками деревенщины пали и остатки крепостничества. Новый век идет, век индустриальной техники и трудовой культуры.

И, вырвав ребенка из рук средневековых Тибальдусов, вырвав его из того страшного учреждения, которым является теперешняя школа с ее строем и методами, мы хотим дать ему современную культуру.

Вы посмотрите, как хорошо понимает ее наш маленький индустриалист. Он пережил все формы общественной жизни: семью, школу, кооперацию, коммуну, мастерскую и индустриальный быт. Он пережил, познал экономическую структуру общества. И он также активно познал и техническую подпочву этой структуры; современный труд, домашний труд, домашние промыслы, ремесла, победа над деревом и металлом, машинный труд, — все это ему известно, все это он проделал.

И какое богатство знаний открылось ему: неорганическая химия, ботаника, зоология, родиноведение, биология, органическая химия, механика, агрономия, сельское хозяйство, страноведение и география России, физика, геометрия и арифметика, история быта и труда, политика, современная литература.

Да, и литература. Поэзия все время дышит волной грудью в нашей школе, поэзия природы, труда и человеческой жизни. Мы много читаем и умеем читать и научные, и поэтические произведения. Мы много пишем и деловые и литературные произведения. Театр и песня царят у нас. Скульптура и живопись проходят

всю школу, начиная с свободного творчества и кончая «прикладным искусством» в последние годы. То, что обычно называется прикладным искусством, мы называем внесением искусства в жизнь. Труд и искусство легко сплетаются через творчество друг с другом: «делать» связано с «делать красиво».

Последние годы начальной трудовой школы изложены нами сравнительно кратко. Мы сделали это потому, что трудовая школа у нас только начинает строиться, и поэтому было бы очень важно подробно выяснить начало ее. Если удастся, в следующих изданиях мы, когда будет в этом практическая нужда, разовьем подробно и эти части.

Правда, благодаря сжатости изложения те из критиков, которые спешат опровергнуть ранее, чем понять, могут изобразить дело так, будто в последние годы школа приобретает слишком технический характер и гуманитарные знания, которые мы скорее отмечали, нежели развивали, пострадают.

Мы только намекали на гуманитарные знания, потому что большинство читателей, вероятно, люди, прошедшие гуманитарную школу, и поэтому мы несравненно подробнее развивали техническую часть. Да, наша школа — техническая школа, и тем не менее, точно благодаря этому она ярко социально-гуманитарная школа.

Трудовая школа — школа социального труда и гуманитарных навыков, так как основное содержание ее — общественный производственный труд, т.е. человеческая деятельность и создающая полезное для человечества. Все время ребенок — наблюдатель и участник окружающей его трудовой человеческой жизни, и это делает его очень чутким к человеку и человечеству, ибо соучастие рождает сочувствие. Все время ребенок упражняется в общественной деятельности, которая

NB По сравнению со школой, где ученики работают «ради оценки», трудовая школа, какой ее видел П.П.Блонский, — место, где одновременно с получением знаний ученикам будет предоставляться возможность участвовать в производственных процессах, в преобразовании действительности, является шагом вперед, так как в ней разрыв между теорией и ее практическим применением исчезает. Однако встает вопрос, каким производственным процессам обучать школьников. Нельзя

ходить далеко за пределы школы и тесно сливается с деятельностью окружающего общества. Разве мы не воспитаем помощника трудовой семье, интересующегося жизнью ее, а не отворачивающегося от нее? Разве сможем мы организовать домоводство и домашние промыслы, не втянув семью в деятельность школы и не перебросив деятельности ребенка из школы в семью? Тот был бы утопистом, кто думал бы иначе. Разве ребенок не больше будет понимать трудовую жизнь родителей и, следовательно, сочувствовать этой жизни? Разве наш маленький земледелец, ткач, столяр или индустриалист не будет сочувствовать миллионам трудящихся на Руси?

забывать о том, что современное производство отличается от существовавшего в первой четверти века, а технологии XXI века будут иметь еще больше отличий. Главное различие заключается в быстрой смене процессов, делающей нецелесообразным заучивание конкретных приемов. Обучать нужно приемам преобразования, умению оценить их необходимость, выбору оптимальных путей проведения, предвидению возможных результатов.

Второе соображение по поводу данных предложений П.П.Блонского заключается в том, что само по себе участие в общем деле не рождает соучастия. Пребывание в одном классе еще не приводит к возникновению дружбы между одноклассниками, совместный труд учителя и ученика во имя получения знаний не рождает сочувствия друг к другу. Объяснение данного явления может быть найдено в том, что труд в одном помещении, даже на одном конвейере, является лишь формально совместным. Он не поможет ребенку лучше познать и принять себя и окружающих его людей. Необходимы не «гуманитарные навыки» (что они обозначают?), а гуманная организация жизни, отношений, в которых оказывается ребенок. Это условия, в которых он ощущает свою ценность, значимость, нужность и важность как человека, а не только как ученика. Это условия, способствующие его развитию (подробно о том, что для этого необходимо, можно прочитать в книге Шалвы Амонашвили «Размышление о гуманной педагогике», М., 1996). Это условия, в которых растущий человек имеет возможность проявлять свою активность.

Но разве ребенок за столь короткий срок выучится всем этим ремеслам? Отчасти — да, но вполне — нет. Мы не хотим создавать ремесленника, мы хотим дать общее трудовое воспитание, трудовую закуску, общие приемы труда, общие средства труда, общие знания из труда. Цель трудовой школы — не ремесленничество, но общее трудовое развитие.

Мы — извращенные люди. Глядя на ребенка, играющегося среди трудовой обстановки в труд орудиями труда, мы говорим, «как искусственно», забывая, что это искусственно только для наших детей, небольшой социальной группы, но не для детей трудящихся. Глядя, как ребенок проходит трудовую школу, мы ворчим: «это гуманитарная школа», забывая, что именно труд — не подневольная работа, но просвещенный сознанием и общественностью труд — есть самое человеческое.

Если бы педагогика была совершенной, точной наукой, какой она, без сомнения, со временем и будет, мы могли бы на этот вопрос дать вполне определенный, математически точный ответ. Но сейчас педагогика еще очень далека от такого совершенства. Сейчас она ищущая, эмпирическая наука. Современный хороший педагог — искатель-эмпирик.

Поэтому хорошая школа — ищущая школа. Возможен ряд способов организовать начальную трудовую школу, и мы должны испробовать, проверить на эксперименте эти различные возможности...

Современная хорошая педагогика — пытливая эмпирическая педагогика. Этот дух искания и эмпирии, дух стремления и опы-

В Остановившийся в своем развитии учитель перестает быть интересен и полезен ученикам. Профессия педагога, как никакая другая, требует от человека постоянного духовного, профессионального, человеческого роста. В то же время в условиях работы в школе есть факторы, затруд-

няющие этот рост. Главным из них — частая смена учеников при относительно редкой смене учебного материала, с помощью которого организуется взаимодействие с ребятами. Учитель, начавший работу с каким-то классом, завоевавший авторитет и доверие учеников, через несколько лет этих ребят «выпускает» и должен все начать сначала. Уходит один класс и приходит другой, которому надо объяснять учебный материал того же самого содержания. Если не видеть личностей, тебя слушающих, если целью становятся только знания, педагог очень скоро превращается в «могилу юношества». И плохо тогда его воспитанникам, но не лучше и ему, ибо, сузив восприятие человека в целом до восприятия лишь какой-то его части (как ученика), получает он взамен отношение к себе в лучшем случае лишь как к источнику знаний, а любому человеку необходимо тепло и взаимопонимание.

Понимание уникальности личности каждого воспитанника и своей собственной — залог необходимого роста личности самого учителя. Счастлив художник, создающий новые произведения, счастлив мастер, из груды материала создающий нечто полезное, счастлив садовник, помогающий росту превратиться в прекрасное живое растение. Профессия педагога позволяет испытать радости всех этих профессий, ибо он участвует в превращении маленького человека, умеющего ориентироваться лишь на свои желания, в полноценную, многогранную, уникальную личность, живущую среди людей.

...Дело не в детях и не в учителях, Дело в том, чтобы самый строй школы был организующий. И мы уже знаем, что таким организующим строем является трудовой строй — школа как детская трудовая кооперация.

Труд организует детей, труд вынудит их дифференцироваться и объединиться, труд научит их самоуправляться. Самоуправление и не выдумывается в безвоздушном пространстве, — оно является логическим средством активности трудящихся. Школа самоуправляющаяся есть следствие трудовой школы..., и когда у учителя не ладится дело со школьным самоуправлением, это значит, у него не ладится дело с трудовой школой.

Организация труда — вот первая задача учителя и детей.<...>

Брат и сотрудник всех трудящихся, зоркий к человечеству и современности, современный, слишком современный и в то же время детский альтруистическим сердцем и поэтическим чувством, живущий техникой и наукой, природой и искусством — та-

та уже, как таковой, воспитывает ребенка. Нет ничего опаснее для ребенка, как «конченный» педагог, самоуверенно застывший в своей архаической рутине. Кто ни к чему не стремится и кто глух к опытам жизни, тому не воспитать пытливого, стремящегося вперед молодого поколения. Окоченевшая школа — могила юношества. Ищите же, педагоги, новые пути!

ков воспитанник школы труда, сочетающего активного человека со сближавшейся с ним очеловечивающейся природой, маленький индустриалист, входящий в современность историческим путем постепенного развития человечества и детства, такой будущий умеющий и знающий строитель лучшей, светлой, могучей и спаянной будущей человеческой жизни.

23. Кто против трудовой школы? — Школа — дом, где дети живут семейной жизнью, трудятся, играют и разумно проводят время в беседах и чтении, искусстве, досуге, дом, обнесенный садом, огородом и полем, с прилегающими мастерскими, — что лучше такой школы подходит к жизни маленького ребенка, приходящего в школу с своей детской психологией из родной трудовой семьи! Ни звонков, ни уроков по часам; ни обалдевших от школьной скуки учителей и детей. Истина всегда в простоте, и истина новой трудовой школы гласит: «живите просто, по-человечески, так, как живут все люди вокруг вас вне школы, только максимально культурно и производительно!»

И тем не менее, трудовая школа имеет врагов. Кто же против трудовой школы?

Против нее прежде всего тот, кто был счастлив, спокоен и сыт народным невежеством. Те, кто бросили народ в кровавую бойню и погубили миллионы здорового и отважного населения, а теперь зовут против этого народа иноземцев и готовят ему новое вековое рабство, о, как ненавидят они трудовую школу! Трудовая школа — могила им. Их рай — народное невежество.

Против трудовой школы и тот, кто окостенел духом и чувствует, что будущее несет отрицание ему, и пытается предотвратить, задержать это неотвратимое будущее. Какая-нибудь старая крыса, уже давным-давно обленившаяся, но умеющая и донныне блистать мишурой мнимого знания, — как может она не кусать трудовую школу? Ведь трудовая школа несет ей обличение ее несчастной псевдоучености и говорит ей резко в глаза: «ты ничего не знаешь, ты ничего не умеешь». Трудовая школа несет ей бесславную могилу, и старая крыса борется за свое существование.

Борется за свое существование и старый школьный учитель с истасканными учебниками и закупоренной школой. Нужно жить, нужно развиваться, нужно быть творцом, — говорит ему новая педагогика. Но он уже давно духовно умер, и даже старые учебники перестали им уже перелистываться. Он идет в класс «без подготовки» и спит душою все пять постылых школьных часов. Эта изношенная школьная машина сломается при первой попытке пустить на новый лад свои ржавые колеса.

И она также против трудовой школы — веселый мотылек, залетевший в школу только до замужества или до выгодной службы. Поморщив свой хорошенький носик, она копировала со своими учениками свою гимназическую методику, а подчас не против была и проманкировать. И вдруг теперь — совместная жизнь

с детьми, совместный труд с населением... Ей, которая личную жизнь видела в своих мечтах так далеко от этих фабричных детей и от этого деревенского труда!

Но те, чья душа срослась с народной, чья воля служит воле народной, чей ум — ум народа, — они за трудовую школу, за эту действительно народную школу. Они стоят за нее, видя в ней и только в ней спасение и счастье народа, они стоят и будут стоять на своем посту, несмотря на насмешки и грязь, несмотря на злобу и грозу. Они стоят и ждут могучую смену — массу народного учительства из недр самого народа, ибо трудовая школа, лишь совершенствующая трудовую жизнь, доступна в своей педагогике людям трудовой жизни. В нее легко войти народу, как учителю, и этим мечта о всеобщем обучении получит еще один крупный шанс на свое осуществление. И народный учитель из народа придет, придет.

О ТАК НАЗЫВАЕМОЙ МОРАЛЬНОЙ ДЕФЕКТИВНОСТИ

I

Однажды мне случилось пожить в одном детском поселке. Когда я приехал туда, поселок был разложен до последней степени. Педагоги твердили: «С нашими детьми ничего не сделаешь: они почти сплошь морально-дефективные», — и требовали наказаний. Накануне приезда дети одного из домов поселка избили и выгнали свою воспитательницу, на смену никто идти не решался, и дом фактически был без взрослых. Так как даже «морально-дефективные» дети жить в аду не желают, то оставшиеся без воспитателей дети, среди которых самым старшим было уже 14—15 лет, стали сами налаживать свою жизнь, и, должен сознаться, к моему приезду этот дом выгодно отличался от других своей организованностью и порядком.

Кажется, в самый день моего приезда было общее детское собрание. Педагоги делали последнюю попытку столкнуться с детьми, но из этого ничего не вышло: педагоги обвиняли детей, дети — педагогов. В результате педагоги, что называется, махнули рукой, и собрание потекло уже по воле детей, главным образом, из того дома, который жил без педагогов. Эти дети поставили перед всем детским коллективом вопрос о том, чтобы мальчики не обижали девочек. Девочки выступали одна за другой с рассказами о безобразиях мальчиков, главным образом, на сексуальной или насильнической почве; мальчики-обидчики скрылись с собрания. Дети вынесли резолюцию — не обижать девочек. Но девочек эта резолюция мало успокаивала; они резонно указывали, что по приходе в свои дома они сегодня же будут избиты мальчиками за жалобу. Тогда члены детского президиума — более взрослые мальчики — взяли на себя проведение в жизнь этого постановления. Они проводили девочек в дома и вступили в переговоры с обидчиками. Последние были разъярены и обижены: злоба и обида охватывали их за то, что «девочки осрамили их на собрании». Но в конце концов товарищи убедили их «не лезть к девочкам» и «не идти против собрания». Была принесена бумага, и мальчики торжественно «дали руку».

Я был заинтересован этим, безусловно, здоровым подъемом детей и стал выяснять, кто эти дети, так умно ставшие налаживать детскую общественную жизнь при сданных своей позиции

педагогах. Мне начали объяснять: «Председатель собрания — из дома морально-дефективных, секретарь побывал уже в двух домах для морально-дефективных»... Я отмахнулся и не стал дальше расспрашивать.

События в поселке развивались. Педагоги твердо решили стать на путь наказания. В результате ОНО поспешило перевести этих педагогов в другие детские дома. С детьми начал работать новый коллектив.

Новый коллектив вступал в работу, действительно, как новый. Он был послереволюционного воспитания, и можно было надеяться, что дело пойдет по-иному. Но не прошел месяц, как новый коллектив стал превращаться в старый. Снова зафигурировала «моральная дефективность».

О моральной дефективности они учили в своей педагогической школе, и теперь, когда они столкнулись лицом к лицу с безобразиями беспризорных детей, эта теория им вспомнилась: «30—40% наших детей морально-дефективны, а значит... с ними нельзя работать». Помимо теории «моральной дефективности» порче молодых воспитателей способствовал «высококвалифицированный» педагог «с большим педагогическим стажем». Любимые слова этого педагога были: «милые дети» и «железная дисциплина».

Я был очевидцем одной его беседы. Педагог говорил длинно, приторно и скучно, и я боялся только того, что дети утомятся и перестанут слушать. Однако и здесь скандал не минул. Когда оратор в припадке красноречия обратился к детям: «Милые дети, ведь вы же — маленькие зверьки», то дети закричали: «А раз мы звери, то со зверями не разговаривают!» — и ушли. Оратору осталось лишь инструктировать взрослых, и тут его красноречие нашло внимательных слушателей: о железной дисциплине и железной метле, о самых решительных мерах, вплоть до расформирования поселка и вывоза детей, и т.п. он разглагольствовал бесконечно. Говорил все это он днем, а к ночи дети вполне начали оправдывать свою квалификацию морально-дефективных: педагоги поселка были мобилизованы и дежурили всю ночь, так как боялись нападения детей. Нападение тем не менее произошло.

Я работал не в этом поселке, но во всем районе, где поселок находился, я вел с районными педагогами педагогические беседы. И вот однажды, когда педагоги всюю жаловались на свою неудачу с этими «морально-дефективными», неожиданно выступила одна воспитательница из района. Она случайно оказалась работавшей в этом поселке два года назад. Тогда поселок был иным, некоторые дома считались показательными. Дети были прекрасными. Все шло хорошо — даже в годы разрухи. Но налетел очередной шквал — заурядная русская история. Заведующий смещен, коллектив раскассирован. В результате — развал. Полтора года уже нет никакой педагогической работы. Среди воспитателей склока. Хозяйство разорено и расхищено. В итоге — дети стали «морально-дефективными».

— А давайте, девочки, станем дефективными. Пусть посылают куда-нибудь: все равно. Вот взять да огреть поленом...

— Расшибить вот стекла... Только, по правде сказать, мне это не нравится.

Так говорили дети, выходя из собрания с инструктором... Все вышеописанное побудило меня взять перо для борьбы с «моральной дефективностью» детей. Но самое главное в борьбе с этой «моральной дефективностью» — это борьба с теорией «моральной дефективности», борьба с теми «учеными», которые этой теорией развращают новых педагогов и укрепляют позиции старых тюремщиков.

II

Моральная дефективность тем отличается от других психических аномалий, что ее как болезнь *sui generis* буквально с трудом

NB В 20—40-е годы бытовал термин «моральная дефективность». В наши дни употребляется другой — ЗГР (задержка психического развития). Почему же возникает необходимость достаточно большую группу ребят (сегодня практически всех воспитанников детских домов, многих ребят, испытывающих трудности при обучении в начальной школе) отнести к этой особой категории? Чтобы ответить на данный вопрос, необходимо понять, по каким критериям судят о наличии задержки.

приходится отыскивать в общих курсах психопатологии и общих психиатрических клиниках.

Мы находим в этих курсах обычно лишь сравнительно небольшое число страниц, посвященных нравственному помешательству (*moral insanity*)², заполняемых притом стереотипным традиционно-архаическим содержанием. Получается впечатление, что когда-то издавна эта глава попала в эти курсы и с тех пор механически переписывается, с годами все более и более сокращаясь. Еще странней чувствуем мы себя, обращаясь к тому предмету, где эта аномалия, казалось бы, должна особенно фигурировать, — к судебной психопатологии. Так, например, в «Судебной психопатологии» Сербского (изд. 1900 г.) из 477 страниц этой болезни посвящено только 3 (три) страницы. Здесь *moral insanity* фигурирует буквально на задворках, и даже фанатичный защитник ее вряд ли станет отрицать, что с научной точки зрения традиционное описание ее производит самое жалкое впечатление. Но есть одна наука, где *moral insanity* чувствует себя как у Христа за пазухой: это — детская психопатология.

Возьмем наиболее добросовестное с научной точки зрения, т.е. наиболее тщательное и вдумчивое, описание.

Я считаю таким описание Г. Трошина «Антропологические основы воспитания — сравнительная психология нормальных и ненормальных детей», т. II, с. 541—551, и именно по этой причи-

не беру его для своего анализа. Первоначальная формула moral insanity, принадлежащая «основателю» этой болезни Притчарду: «Моральное безумие — это потрясение ума, которое оказывает влияние исключительно на моральные чувства, оставляя интеллект совершенно незатронутым». Но Трошин правильно указывает: «В дальнейшей истории психиатрии moral insanity очень сблизилось с недоразвитием; причин для этого было более чем достаточно: обе формы имеют общую этиологию, главным образом наследственные влияния; moral insanity часто бывает врожденным и стационарным состоянием, как и различные формы умственного недоразвития; невольно бросается в глаза аналогия между ними: нравственный идиотизм в параллель умственному. Естественно, что в конце концов стали доказывать неточность

NB Таким образом, получается, что первым признаком являются «пониженные способности». Легко определить и измерить уровень информированности человека. Можно измерить наличие или отсутствие умений, например умения анализировать, сравнивать, классифицировать. Определить способность значительно сложнее, иногда просто невозможно. Особенно трудно оценить их у маленьких ребят. Между тем о задержке говорят начинают обычно, когда ребенок не справляется с программой первого класса. Следовательно, речь идет не о способностях, а об успешном обучении, которое зависит не только от ребенка, но и от учителя, от условий обучения.

первоначальной формулы Притчарда («незатронутый интеллект»), и в настоящее время большинство (но не все) психиатров держатся того мнения, что при moral insanity умственные способности понижены. Правда, понижение квалифицируют как «легкое», «слабое», «едва заметное» и т.д., но тем не менее разница между отсталостью (слабейшей степенью недоразвития) и имморальностью становится все меньше; всего решительнее высказывается в этом смысле Sollier, признавая всех имбециликов и отсталых одинаково и без исключения за иммораликов» (с. 541).

Трошин — защитник moral insanity, но даже защитник ее должен признать: «Вглядываясь в отдельные признаки так называемого moral insanity, мы не находим чего-либо нового сравнительно с психическим недоразвитием в различных его степенях. Нечего и говорить о неблагоприятной наследственности и дегенеративных признаках: это очень распространенные явления и существенной распознавательной роли не играют. Явления раннего детства:

конвульсии, обмороки и замедленное физическое развитие — одинаково свойственны как moral insanity, так и недоразвитию. Раздражительность и пароксизмы гнева как первичные эмоции типичны для всех форм недоразвития. Несколько труднее вопрос о первичных морально-социальных чувствах: привязанность мы нашли даже у идиотов; между тем имморалики будто бы с самого детства не ласкаются к родителям, не привязываются к братьям и

сестрам, — словом, не обнаруживают даже первичной привязанности, что, по-видимому, отличает их от недоразвития. Но правда ли это? Näcke в своем труде «Über die sogenannte moral insanity» говорит, что нет хороших историй болезни нравственного помешательства; с этим можно согласиться: иммораликов рисуют слишком схематически и дедукционно утверждают, что им недоступны все, целиком, морально-социальные эмоции; но обыкновенно те же авторы, следя за жизнью своих героев, ставят на вид, что они сближаются с нехорошими людьми, предпочитая обществу родных общение с себе подобными типами; но ведь это и есть первоначальная эмоция, существование которой только что

ВВ В эгоизме, опять же, обвиняют ребят — дошкольников и младших школьников. Между тем мы уже говорили, что все дети — эгоцентрики. Данное понятие нельзя путать с эгоизмом. Эгоист совершенно осознанно готов принести в жертву благополучие, желание и стремления других людей во имя достижения собственных целей. Восприятие эгоцентрика похоже на восприятие мира до открытия Коперника, когда считалось, что Земля — центр мироздания. Эгоцентрик твердо уверен, что другие хотят того же, что и он, и чувствуют так же, как он. Освобождение от узости данного восприятия — одна из существенных задач подросткового возраста, и связано это и с развитием мышления, и с накопленным жизненным опытом. Когда ребенка 5—10 лет обвиняют в эгоизме, то относят это обычно к тем, кто не проявляет должного конформизма, не принимает на веру необходимость порядка и дисциплину, а хочет разобратся во многом сам.

отвергалось. Если, обратив внимание на эту частность, в каждом отдельном случае доискиваться, каковы самые ранние и первоначальные проявления морально-социального чувства, оказывается, что в этом отношении имморалики не отличаются от обыкновенных детей и от недоразвитых...

Дальнейший необходимый признак имморальности — резкий эгоизм и гипертрофия личности, проявляющаяся в упрямстве, своеволии, неподатливости внешним воздействиям, неприспособляемости к внешней среде (учебные заведения), а субъективно — в эгоцентрическом мышлении и поведении. И эта черта вполне совпадает с психологией недоразвития, по крайней мере с той степенью ее (отсталость), умственные способности которой достаточны для того, чтобы создать своеобразную идеологию собственного «я». Может быть, разница заключается в том, что у иммораликов гипертрофия личности является раньше (до 6 лет), чем у отсталых, у которых, насколько я могу судить по своим наблюдениям, гипертрофия личности образуется между 8 и 10 годами... Впрочем, и moral insanity, следовательно и связанный с нею эгоцентризм, может развиваться в различное время; период полового созревания по справедливости пользуется особым значением в этом отношении.

Далее следует самый важный симптом в moral insanity — так назы-

NB Когда ребенка заставляют заниматься тем, что ему на данном этапе недоступно, выходит за пределы зоны его актуального развития или, наоборот, слишком просто и поэтому совсем не интересно, то поведение, демонстрируемое при этом, может быть разным. Личности хорошо внушаемые, покорные будут послушно выполнять то, что от них хотят. Те же, кто пытается анализировать ситуацию, рискуют иметь собственное мнение о происходящем, вначале пытаются свою точку зрения высказывать. Точно сформулировать свое мнение им удается далеко не всегда, хотя бы потому, что дети мыслят своеобразно, не так, как взрослые, ориентируясь не на существенные, а на второстепенные, но важные для них признаки. Воспитатели в своеобразие детского мышления вникают не всегда. Высказывания ребенка воспринимаются как «цинизм», о чем ребенку и сообщается. После неудачных попыток быть понятным, почти постоянно имея дело с приписыванием ему тех мотивов поступков, которых на самом деле нет, воспитанник или начинает избегать общения, тогда его обвиняют в скрытности, или перестает говорить о своих истинных намерениях, тогда его обвиняют во лжи.

Ложь — почти всегда протест ребенка против действий взрослого. Более темпераментные дети могут протестовать более буйно.

важные извращенные чувства и влечения: ко лжи, воровству, поджогу, жестокости к близким людям, мучительству животных, онанизму, цинизму, буйству, вообще ко всему дурному. Встречается ли это у идиотов, имбециликов и отсталых? Без всякого сомнения; общий признак недоразвития: если положительные формы какой-нибудь функции не выражены, их место заступают отрицательные; в сфере чувства это значит, что вместо социально-моральных чувств действуют отрицательные их проявления; к этому надо прибавить и то важное обстоятельство, что мораль в своем развитии резко изменялась: например, справедливость развивалась из первичной эмоции в виде чувства мести; у идиотов и имбециликов это чувство истощает всю свойственную им справедливость, следовательно, с нашей точки зрения, они аморальны. Вторичные социально-моральные эмоции развиваются медленно. Разве не бывает, что нормальные дети, особенно маленькие, бьют своих родителей, не говоря уже о братьях и посторонних? Разве дети не выдумывают историй с ворами, разбойниками, которых они видели и прогнали? Разве они не мучают животных, не разоряют гнезд, не топят щенков, не отрывают крыльев у птичек, не ломают игрушки и дорогих вещей?

Все без исключения — и нормальные дети, и идиоты, и имморалики, когда совершают антиморальные действия, испытывают удовольствие; иными словами — они все имеют так называемые извращенные чувства и влечения... Следовательно, и в этом отношении имморалики не отличаются от недоразвития.

Остаются еще экстраординарные преступления иммораликов, вроде убийства, поджогов, краж и т.д. Но это — случайное явление, в том смысле, что оно зависит столько же от пре-

ступника, сколько от социальных условий; можно и должно признавать влечение к дурному на почве психического недоразвития и общего патологического извращения психики, но нельзя отождествлять самое преступление с этим извращением; преступление есть и будет социальным явлением; напрасно люди, заинтересованные в современном общественном строе, пытаются успокоить себя идеологией, что все социальные несчастья вроде убийств, насилий, воровства, проституции и т.д. обязаны своим бытием ненормальным представлениям человечества; скорее, обратно; во всяком случае, без соответствующих социальных условий не совершит преступления даже имморалик, как не застрахованы от него самые нормальные люди.

Таким образом, мы приходим к выводу, что ни один из отдельных признаков *moral insanity* не отсутствует у представителей недоразвития; больше того, вся совокупность признаков вполне свойственна недоразвитию и даже в количественном отношении антиморальные явления в недоразвитой психике преобладают над моральными, по крайней мере в сравнении с обыкновенными людьми» (с. 543—545).

Какой же отсюда можно сделать вывод? Казалось бы, один: *moral insanity* как болезни *sui generis* нет, и то, что обычно так называют, совпадает с умственным недоразвитием. Но Трошин пробует доказать, что отсталость и имморальность — два различных явления: «Ближе всего к иммораликам подходят отсталые: все они эгоисты; первичные эмоции (гнев, страх, месть и т.д.), характерные для низших степеней недоразвития, у них продолжают играть большую роль; высшие вторичные эмоции образуются с трудом, а идейные чувства совсем недоступны, разве только в словесной форме, не имеющей внутренней обязательности и принудительности («знают, но не могут»); общее явление недоразвития — замена положительных форм отрицательными проявлениями — у них выражено; следовательно, антиморальные явления как более легкие и требующие меньшей траты жизненной энергии, чем положительные, здесь встречаются чаще нормы. Но главное, что сближает отсталость с имморальностью, это гипертрофия личности; интеллектуальных способностей достаточно, чтобы создать идеологию собственного «я»; и так как это «я» не подчинено социальной и духовной личности, то в результате появляется культ эгоизма» (с. 546—547). И тем не менее, по Трошину, между отсталыми и иммораликами существует лишь аналогия, но не тождество. Дело в том, что отсталых, по Трошину, всегда отличают от имморалика три признака: 1) отрицательные явления существуют наряду с положительными («в отсталых, даже с выраженными имморальными явлениями, можно найти симпатичные черты»), 2) преобладание отрицательных явлений объяснено психологически, 3) у отсталых не исключено внутреннее (самостоятельное) и внешнее подавление имморальных влечений. Так вот и я бы хотел знать, видел ли Трошин, ру-

ководитель школы-лечебницы, или кто-нибудь другой из защитников *moral insanity*, будь как угодно велика его практика, хотя бы одного ребенка-имморалика, у которого не было бы ни разу ни одного положительного проявления, имморальность которого была бы вне психологических законов, вне принципа причинности и который, наконец, иногда бы не сдерживал себя. Таких иммораликов нет и не может быть, так как то, что приписывает им Трошин, есть физиологическая невозможность: 1) абсолютная моторная незаторможенность и 2) чудесная беспричинность. Отличия, по Трошину, отсталого от имморалика — сущие пустяки, о которых надо остерегаться писать в претендующей на научность книге.

Трошин считает, что «в основе настоящей *moral insanity* лежат «патологические импульсы». Обыкновенно они называются извращенными чувствами или стремлениями: ко лжи, воровству, поджогу, жестокости, к злему вообще» (с. 548). Он предвидит возражение: «Но ведь эти извращенные стремления встречаются и у нормальных детей». Трошин отводит это возражение так: «Совершенно верно: психиатрия признает это и патологическими считает стремления лишь в том случае, если они начинаются слишком рано, продолжаются слишком долго, выражаются слишком сильно, вызываются слишком малыми причинами и слишком настойчивы, чтобы уступать внешним воздействиям. Таким образом, чисто количественный критерий для отличия от нормы» (с. 548). Но тут же Трошин спотыкается: «Психическое недоразвитие подрывает даже этот критерий: у идиотов, имбециликов и дебиликов отрицательные явления чаще нормы» (с. 548). Итак, даже по Трошину, «требуется еще что-то». Что же это «что-то»? «Это что-то можно понять на примерах» (*sik!*).

Перед нами выступал защитник *moral insanity*, серьезный, вдумчивый, с огромной практикой и теоретически «подкованный». И что же мы видим? Он все время говорит против себя. Его же собственными словами мы доказали несуществование *moral insanity* как явления *sui generis*, я бы сказал, доказали со всей роскошью многочисленных веских аргументов и тщательного анализа. Мы доказали его собственными словами, так как он все время вдумчиво разбирался в вопросе. Но власть традиции тяготела над ним, и, вопреки себе, он старается во что бы то ни стало признать *moral insanity*. И что тогда получается у Трошина? Либо фактические несуразицы и наивности, либо мистическое «что-то». Это «что-то», которое «можно понять на примерах», этот никогда не существовавший в природе имморалик, без единой положительной черты, абсолютно расторможенный и стоящий вне всяких законов причинности, — это все символы того абсурда, до которого доходят даже самые вдумчивые, самые добросовестные и образованные защитники *moral insanity*.

III

Трошин возлагает все свои надежды на примеры. Действительно, его примеры *moral insanity* очень хорошо знакомят нас с тем, что есть на самом деле то, что психиатры называют нравственным помешательством и моральной дефективностью. Я исхожу из предположения, что психопатолог, серьезный, вдумчивый и образованный, прекрасно знающий, что большинство психиатров, с крупнейшими авторитетами во главе, отрицают *moral insanity*, станет приводить, доказывая существование *moral insanity*, самые яркие, самые убедительные, по его мнению, самые типичные примеры. Чтобы избежать упрека в тенденциозности, я проанализирую все без исключения приведенные им примеры из его практики — большой практики руководителя столичной школы-лечебницы.

Всех таких примеров четыре. Вот первый: «Мальчик из хорошей семьи, с слабыми наследственными влияниями, на 7-летнем возрасте, играя с револьвером, пустил себе пулю в правый глаз; пуля прошла через правое полушарие, пробила теменную кость в нижней части и ударилась в потолок. Полтора месяца бессознательного состояния. Много лечился, не раз подвергался трепанации черепа; остались контрактуры в левой руке и ноге и эпилепсия. Умственные способности затронуты, но не сильно; прошел не только первоначальное образование, но и первые классы гимназии; дальнейшее образование оставлено не столько благодаря понижению умственных способностей, сколько в силу характера больного: резкая гипертрофия личности, неуживчивость, невыносимость к школьному режиму, отказ от учения; в поведении масса имморальных черт, но они не носят оттенка эпилептической дегенерации, например жестокости; напротив, чаще вполне сознательные, рафинированные проявления злостности: причиняет неудовольствие другим, придумывает для этого наиболее подходящие формы и т.д.». Этот мальчик, по Трошину, болен *moral insanity*. Сам автор констатирует, что ребенок страдает эпилепсией, сам автор великолепно знает, что один из симптомов эпилептического характера — жестокость, и тем не менее ему для чего-то понадобилось навязать ребенку еще вторую болезнь — *moral insanity*. На каком основании? Видите ли, у ребенка нет эпилептической жестокости, а есть... «рафинированные проявления злостности: причиняет неудовольствие другим, придумывает для этого подходящие формы и т.д.». Видите ли, у ребенка не жестокость, а нарочитая рафинированная злостность, и потому недостаточно той эпилепсии, которая заведомо есть у ребенка: нужно еще вот для этой, по-моему нередкой и типичной для эпилептика, жестокой рафинированной злобности придумать и дать ребенку, в придачу к эпилепсии, *moral insanity*.

Но пример д-ра Трошина все же нас учит. Он учит нас следующему: в тех случаях, когда имморальность ребенка выражается,

главным образом, в раздражительности, гневе, ярости, наклонности к мучительству, разрушительным действиям и т.п., во всех этих случаях, особенно если этому предшествовала травма, надо испытать ребенка на эпилепсию. То, что мы называем *moral insanity*, иногда есть эпилепсия, и только; immoralный характер в этих случаях — более или менее типичный эпилептический характер.

Следующие два примера Трошина: 1) «NN, слабые наследственные влияния; родился в срок, в *асфиксии*¹ (около 15 минут), при рождении весил 12 фунтов; развивался медленно, ходить начал только на третьем году. От 4 до 8 лет резкие проявления аморальности: буйствовал, приступы упрямства и избалованности с криками и плачем; капризность; считался очень тяжелым для семьи. С 8 лет поведение изменилось, хотя упрямство и капризность остались; любит родных, особенно мать, хорошо уживается с братьями и сестрами. Умственные способности понижены, но может, хотя с трудом, учиться; читать научился на 7-летнем возрасте в 3 месяца».

2) «Девочка аморальное поведение обнаруживала на 5—6-летнем возрасте; проявления были резкие: сильная страсть к разрушению, мазалась калом; зlostные выходки доходили до того, что она прятала кал в чистую скатерть и однажды изрезала целое платье матери. На 12-летнем возрасте immoralные проявления существовали, но уже потеряли свой резкий характер: это была только умственная отсталость незначительной степени с аморальными явлениями и резкой гипертрофией личности. Через 6 лет она помнила свои подвиги; однажды, в хорошем расположении, сама завела разговор с любимой воспитательницей, но и тут не изменила себе: она сказала, что платье изрезала ее старшая сестра, чтобы выжить ее из дому; трудно думать, чтобы это было справедливо».

Что мы имеем в этих двух случаях? В первом случае «умственные способности понижены», т.е. умственная дефективность. По мере того, как эта умственная дефективность проходит («может, хотя с трудом, учиться; читать научился на 7-летнем возрасте в 3 месяца»), проходит и мнимая *moral insanity* («с 8 лет поведение изменилось, хотя упрямство и капризность остались»). То, что именуется *moral insanity*, часто есть один из симптомов легкой умственной отсталости. Во втором случае с 12 лет «это была только умственная отсталость незначительной степени с аморальными явлениями». Таким образом, примеры д-ра Трошина, действительно, поучительны, но только в следующем смысле: в тех случаях, когда immoralность ребенка не вызывает подозрения на эпилепсию, мы должны исследовать ребенка на умственную дефективность.

Д-р Трошин кроме случаев из своей практики приводит три примера из других авторов, которые, очевидно, считают классическими, так как иначе зачем бы он стал повторять их для подтверждения существования *moral insanity*? Что же доказывают нам эти «классические» случаи из «богатой», хотя и архаической

литературы о moral insanity? «Wigar описывает мальчика, который, получив удар линейкой по голове, обнаружил полное извращение моральных чувств; на месте повреждения — небольшое углубление в черепе; трепанация, удаление осколка кости, который давил на мозг; выздоровление». Что это — неужели moral insanity? Не проще ли вместо того, чтобы придумывать особую новую болезнь, предположить, не мудрствуя лукаво, травматический психоз или эпилепсию? Следующий пример Parent-Duchatelet: «Девочка, которая на 7-летнем возрасте выражала твердое желание жить с мужчиной, как только она будет большая; кончила печально: к юности она оказалась слабоумной» — прекрасно расшифровывает сам Трошин: «Судя по такому исходу, данный случай и другие с исходом в слабоумие не относятся к типичной moral insanity, а представляют лишь имморальную форму детского психоза в виде dementia praecox или dementia praecocissima». Так зачем же и здесь приплетать moral insanity, когда вся эта имморальность великолепно объясняется как начало раннего слабоумия?

Последний пример принадлежит Притчарду, основателю moral insanity, и извлечен Трошиным из архивной пыли 1830-х годов. Это рассказ о девочке, которая внезапно стала имморальной и через 2 месяца выздоровела. Болезнь ее описана так скверно, что трудно из описанного узнать, чем она была на самом деле, но во всяком случае это не moral insanity, так как практика даже самых крайних защитников moral insanity не знает таких чудесных случаев, чтобы moral insanity налетела и исчезла в несколько недель. Поэтому такого случая приводить не стоило бы.

Заметьте, читатель, что мы не пропустили ни одного примера, мы проанализировали все, не уклонялись ни от одного. И какой же результат? Все случаи мнимой moral insanity — или (в очень определенных, типичных случаях) эпилепсия, или (чаще всего — также во вполне определенных, типичных случаях) легкая степень умственной дефективности.

Но у д-ра Трошина есть еще один пример moral insanity — самый последний и «особенно замечательный».

«NN, девушка; мать больной страдает наследственной мигренью; у бабушки по отцу была эпилепсия. Болезнь началась около 14 лет; началось со стихов декадентского типа, выразительных, с оттенком даровитости; затем настал период влюбчивости; больная влюблялась постоянно, начиная с гимназистов и кончая кто попадется; назначала свидания иногда в 2 часа ночи, местом не стеснялась: в лесу, в номерах. Чувственности при этом не наблюдалось: все влюбления оставались платоническими. В семье больная стала невозможной; она восвала с родителями за то, что они будто бы стесняют ее свободу; после ссоры уходила из дому, ночевала у подруг; не являлась по нескольку дней; отлучки из дому менее продолжительные бывали почти ежедневно; обыкновенно, уйдя после обеда, больная возвращалась поздней ночью.

Ее не могли держать даже в кружках для саморазвития, так как она здесь интриговала и кокетничала с гимназистами. Своей влюбчивости она дает обычную идеологию «идеальной любви» к человеку, который ей сочувствует, одинаковых с нею мнений и т.д. Сердилась, когда ей указывали, что в ее влюбчивости есть другая, не совсем приличная сторона. Иногда дело доходило до курьезов: однажды ее предмет пригрозил ей застрелиться, и она обегала всех докторов города с просьбой излечить его внушением. Чрезвычайно упряма и настойчива; отстаивает мысль о том, что каждый человек должен жить как ему хочется; способна была уйти из дому босой, если прятали ее обувь; приходила к молодым людям и просила у них ночлега; пренебрегала общественным мнением и «боролась» с ним. Раз ушла в «народ», но провела здесь только три дня. Свои отношения к родителям обставляет такими соображениями: «Раз отец дал мне жизнь, он должен содержать меня до 21 года; дальше я свободна... Дальнейшая судьба этой девушки такова: гимназию она должна была оставить; пробыла несколько месяцев в больнице; здесь вела себя превосходно; выйдя на свободу, принялась за прежнее; платоническая любовь прошла, началась «любовь» настоящая; дальнейших сведений пока нет; нет ничего невозможного, что она выздоровеет и будет хорошим человеком».

Не правда ли, действительно «особенно замечательный» случай *moral insanity*? «Началось со стихов декадентского типа, выразительных, с оттенком даровитости». Ну, разве это не яркий признак моральной дефективности? Дальше еще большие ужасы: «Настал период влюбчивости, больная влюблялась постоянно. Чувственности при этом не наблюдалось: все влюбленные оставались платоническими... Своей влюбчивости она дает обычную форму «идеальной любви» к человеку, который ей сочувствует, одинаковых с нею мнений и т.д. Сердилась, когда ей указывали, что в ее влюбчивости есть другая, не совсем (sic!) приличная сторона». О, конечно, это самые типичные признаки нравственного помешательства! А вдобавок: «Воевала с родителями за то, что они будто бы стесняют ее свободу; после ссоры уходила из дому, ночевала у подруг... Чрезвычайно упряма и настойчива... Пренебрегала общественным мнением и «боролась» с ним. Раз ушла в «народ». Вы представляете, читатель, фигуру врача, аккуратно вписывающего в историю «болезни» эти все новые и новые симптомы нравственного помешательства? Не правда ли, великолепный сюжет для юмористического журнала? Впрочем, бедной девице было не до юмористики: как ее исключили из гимназии, доктор совместно с родителями посадил ее в сумасшедший дом. Впрочем, «здесь она вела себя превосходно», и хотя, «выйдя на свободу, принялась за прежнее», однако, по глубокомысленному мнению доктора, «нет ничего невозможного, что она выздоровеет и будет хорошим человеком».

NB *К сожалению, это действительно очень распространенная причина отнесения ребенка к категории «дети с задержкой в развитии».*

NB *Почему требуется «научный» термин? Ответ на поставленный вопрос дает сам автор: если поведение ребенка или скорость усвоения учебного материала не оправдывают ожиданий, взрослый должен взвесить свои требования, проанализировать их, пытаясь понять, почему ему важен именно этот темп, данное поведение. Вывод чаще всего будет малоутешительным: желание быть успешным в собственных глазах или в глазах окружающих превращает ребенка в средство удовлетворения амбиций взрослого. Такой вывод заставит сильную личность пересмотреть подходы к воспитанию и обучению, что во многих случаях (но не во всех) проблему снимет. Но это путь личности, готовой принять ответственность на себя. А другой путь — гораздо проще: переложить всю ответственность на ребенка.*

Этот пример moral insanity представляет самую распространенную форму этой «болезни»: это нормальный, здоровый человек, поведение которого не соответствует моральным взглядам и общественному миросозерцанию «педагога» и «врача». Научность диагноза врача в данном случае вполне соответствует диагнозу той всем известной мамы, которая в старые времена бранила свою дочь-курсистку сумасшедшей душой. Только в устах мамы слова «безнравственная дура» — просто домостроевская ругань, притом на русском языке, а в устах психопатолога и педагога слова «моральная дефективность» — «научный» диагноз, при этом на латинском языке. Но в данном случае цена этим тождественным по смыслу словам одна и та же.

IV

Учение о moral insanity вовсе не случайно возникло в начале XIX в. в Англии. Теоретическая предпосылка этого учения — теория нравственности так называемой шотландской школы. Плеяда шотландских философов XVIII—XIX вв. очень обстоятельно разработала теорию об особом присущем человеку нравственном чувстве и врожденных нравственных идеях. Это моральное чувство считалось врожденным человеку, подобно инстинкту или какому-либо органу чувств — зрению, слуху и т.п. На почве этой теории «нравственного чувства» развилось учение о врожденном нравственном инстинкте и врожденных нравственных идеях. С другой стороны, Притчард отсюда же вывел moral insanity: как бывают слепорожденные, лишенные чувства зрения, как бывают глухие, лишенные чувства слуха, так бывают люди, слепые и глухие к добру, нечувствительные к добру, лишенные пресловутого «нравственного чувства». Это буквально уроды, лишенные одного из врожденных человечеству чувств, это «нравственные уроды». Вот на какой старинной-старинной предпосылке держится moral insanity. Опровергать сейчас теорию особого врожденного

нравственного чувства, доказывать, что нравственность есть не простое, но очень сложное явление, притом не элементарно биологическое, но социальное, притом эволюционирующее в зависимости от изменяющихся исторических условий, — доказывать все эти общепризнанные истины скучно. Поборники *moral insanity* опоздали в своем научном развитии *minimum* на 100 лет, и взгляды их смело могут быть названы прабабушкиными. Но эта прабабушкина наука далеко не безвредная вещь, когда она начинает оперировать с детьми Советской России 1923 г. Когда подобный «педагог»-«психолог» сталкивается с детьми революции, с детьми рабочего класса, он часто, не смея сказать по-русски: «безнадежные нравственные уроды», говорит по-латыни: «морально-дефективные дети». То, что в педагогическом обиходе называется морально-дефективным ребенком, часто есть просто ребенок нового поколения, нового общественного уклада. Это «отец» буржуазного класса так клеймит «сына» рабочего класса. И именно потому, что учение о моральной дефективности чаще всего прикрывает самую черную, самую презрительную и злостную политическую реакцию в педагогике, она особенно нуждается в резкой критике.

В гораздо меньшем числе случаев — именно там, где мы имеем дело с беспризорными детьми, — мы имеем дело действительно с относительно имморальными детьми. Имморальность их мы, воспитатели, должны преодолеть. Но преодолеть ее мы можем только тогда, когда будем правильно понимать сущность ее. «Моральная дефективность» не есть явление *sui generis*: она лишь симптом некоторой умственной отсталости, как это мы доказали выше. «Моральная дефективность» в этих случаях есть легкая умственная отсталость: легкая — это значит, выражаясь технически, не медицинская, не клиническая, но педагогическая. Выражаясь популярно, это не «больной», но педагогически запущенный ребенок. Беспризорный ребенок — имморалик — это чаще всего просто педагогически запущенный ребенок, настолько запущенный, что у него еще нет такого умственного развития, которое требуется для осознания социально-моральных отношений и норм и правильного ориентирования в общежитии. Теория «моральной дефективности» и здесь очень вредна, поскольку она благословляет педагога, без всякого основания, утверждать о ребенке, умывая свои руки: «Это — безнадежный ребенок, и воспитывать его не к чему». Вместо того чтобы умственно развивать такого ребенка, его отсылают в дома дефективных детей, детские клиники или... Во всяком случае, очень странные детские клиники, так как дети описанного мною поселка, узнав, что их хотят отослать в «дефективный дом», каковой они уже имели случай испытать, подняли рев. Во всяком случае, странно читать или слышать от врача рецепт «строгого воспитания» как терапевтического средства против болезни. Надо надеяться, что и в данных случаях медицина сми-

В Несомненно, есть дети, у которых трудности учебной деятельности связаны с органическими повреждениями мозга. В этом случае им требуется обучение, организованное совершенно особым образом.

рительной рубашки так же отойдет в область преданий, как и в других отделах психиатрии.

В тех случаях, когда педагог констатирует имморальность ребенка, ребенок должен быть предъявлен психопатологу, так как педагог не может же сам ставить диагнозы душевным болезням. Врач-психопатолог ставит тот или другой диагноз, причем чаще все-

го это эпилепсия или умственная дефективность. Тогда ребенка надо лечить в соответствующей клинике как эпилептика или дебилика, именно на основании этой болезни, а не моральной де-

В Но даже если трудности ребенка связаны с послушанием, прилежанием или пониманием, а не с повреждением мозга, проблема работы с ним существует. Решая ее, я стараюсь помнить о следующем:

фективности. Но там, где эпилепсии, дефективности и тому подобных клинически реальных болезней нет, там и вовсе нечего болтать о моральной дефективности. Ребенок здоров: он только педагогически запущен, умственно не вполне доразвит. Соответствующие и надо его воспитывать, как здорового запущенного ребенка. Но вообще, особенно там, где мы имеем дело с консервативным педагогическим персоналом, надо прежде всего проверить, есть ли на самом деле эта имморальность ребенка, не продукт ли она фантазии педагога, плохо разбирающегося в психологии нового ребенка.

1. Пути и этапы развития личности еще только исследуются, и «норма» здесь понятие относительное, чаще всего зависящее от социальной ситуации. Например, во многих школах в седьмых классах отчетливо наблюдается падение интереса к учебной деятельности, что объясняется особенностями подросткового возраста, в котором не учеба, а общение со сверстниками начинает играть ведущую роль. Но в гимназии, где я работаю, в конце 7 класса ученики выбирают направление будущей учебы и сдают экзамены, выдерживая достаточно большой конкурс в один из трех специализированных классов. Ситуация выбора, осмысление того, что результат зависит от ранее вложенного труда, приводит к формированию сознательного отношения к учебной деятельности. Другой пример: судя по сокращению нормативов времени для выполнения домашнего задания, по тому, какой материал присылают на районные городские контрольные, ЗПР стало повсеместным. То, что раньше осваивали дети сытые, имеющие возможность восстановить силы и здоровье летом, живущие в семьях, где у взрослых есть уверенность в завтрашнем дне, сегодняшним просто не по силам.

2. В 1963 г. был введен термин «депривация» (в переводе с латыни — лишение), обозначающий состояние длительного неудовлетворения жизненно важных человеческих потребностей.

Выделяются 3 основных вида депривации:

а) эмоциональную, возникающую из-за отсутствия ласки, тепла, понимания и любви;

б) социальную, возникающую в результате обеднения социальных контактов (контактов с другими людьми);

и) сенсорную, когда ограничение двигательной активности сокращает информационное поле и не создает необходимых условий для развития умственных способностей (кстати, все одобряемое в школе поведение — сплошная сенсорная депривация).

У ребят, имеющих трудности с учебной деятельностью, мог наблюдаться раньше или имеется сейчас один из видов депривации. Понять, какой именно, и создать условия для восполнения недостающего — задача воспитания.

Резюме этой статьи короткое: моральная дефективность детей как патологическое явление *sui generis* — это научная дефективность соответствующих психопатологов и педагогов.

1923 г.

ПЕДОЛОГИЯ В МАССОВОЙ ШКОЛЕ ПЕРВОЙ СТУПЕНИ

1. ПОЧЕМУ ДЕТИ ПЛОХО ПИШУТ И ЧИТАЮТ?

В Данная статья посвящена анализу проблем, часто встречающихся при обучении (плохому почерку, орфографии, слабому навыку осознанного чтения), и выяснению причин, способствующих возникновению этих проблем. В ней предпринята попытка описания особенностей протекания мыслительного процесса и поведения детей разного возраста.

К настоящему времени появились другие нормативы выполнения учебных операций школьниками разных классов. Можно размышлять над тем, какие задания в наибольшей степени содействуют развитию: идущие от простого к постепенному усложнению, или с самого начала необходим уровень чуть более сложный, чем доступный для самостоятельного осмысления и преобразования. Но несомненную ценность представляет сам подход к работе с возникшими трудностями. П.П.Блонский предлагает не торопиться с оценкой происходящего, вначале собрать факты, увидеть картину. На втором этапе — выявить параметры, по которым можно судить о наличии или отсутствии проблемы (разделить обобщенное действие на операции и выяснить, какое именно звено «западает»), сформулировать признаки возможных уровней овладения материалом и определить наличный уровень. Третий этап — подобрать упражнения и задания, позволяющие подняться на новую, высшую ступень.

Данный подход полезен не только для овладения педагогическим мастерством. Многие люди, приходящие на прием к психологу, годами страдают от одних и тех же трудностей потому, что не знают этой последовательности. Они лишь отмечают, фиксируют то, что их тревожит.

Говорить об имеющихся проблемах как о наличных трудностях («ученик невнимательный», или «у меня нет друзей») практически бесполезно. В лучшем случае человеку можно посочувствовать. Ситуация изменится, если трудности сформулировать как имеющиеся проблемы (выявление критериев, говорящих о наличии внимания, определение условий, способствующих его формированию и т.д.) и поставить задачи, позволяющие разрешить возникающие вопросы (найти людей, с которыми можно обсудить данный вопрос, познакомиться с литературой и т.д.). Дополнительной наградой людям, умеющим пересформулировать трудности в проблемы, а проблемы в задачи, становится ощущение своей компетентности, отсутствие чувства беспомощности.

1. Плохой почерк. Фраза «плохо пишет» означает или 1) плохой почерк, или 2) плохую орфографию, или 3) плохое литературное произведение.

Начнем с плохого почерка. Он зависит прежде всего от руки. У ребенка* крупная мускулатура развивается раньше мелкой. Значит, у ребенка крупные движения руки преобладают над мелкими. Поэтому ребенок пишет очень крупно. Совсем маленький ребенок, например пятилетка, если мы дадим ему написать букву т, напишет огромную букву, высотой в 0,5 дециметра и больше. Что делать? Старая педагогика, которая совершенно не считалась с ребенком и насильно тащила его к уровню взрослых, поступала так: давала ребенку тетрадь в две узенькие линейки и приказывала ему не выходить за линейки. Старая педагогика здесь, как и везде, насильно втискивала ребенка в рамки взрослых. Что из этого получилось? Ребенку с его крупной мускулатурой руки трудно писать мелкие буквы. Это — трудная для него работа. Значит, при таком писании он гораздо быстрее устает, так писать он может гораздо меньшее количество времени. Стараясь, трудясь, ребенок на этом сосредоточивает все свое внимание, поэтому он делает гораздо больше орфографических ошибок и гораздо меньше обращает внимание на содержание и слог. Он пишет гораздо медленнее, рука при писании чаще отрывается от бумаги, и на всю жизнь вырабатывается медленный почерк с частыми отрывами букв и отдельных штрихов. Наконец, трудная работа — плохая работа, — почерк ребенка резко ухудшается. Одна учительница жаловалась мне на ученика, который вдруг стал писать скверным почерком и с ошибками. Я посмотрел его тетрадки: ухудшение совпало с переходом к письму в узких линейках.

Что же делать? Предоставить ребенку простор писать «всей рукой» огромные буквы на стенных досках класса, на земле палкой и т.п., как это делают некоторые заграничные школы, тоже нецелесообразно: все это укрепляет крупную мускулатуру и не развивает мелкой. Не надо насиловать ребенка, но не надо и культивировать его отсталость. Педолог рассуждает так: надо создать мускульные предпосылки для более мелких движений руки. Иными словами, нужны переходные упражнения от крупных движений (бросания, удара, таскания и т.п.) к мелким движениям при письме. Такие переходные упражнения, развивающие переходную от крупной к мелкой мускулатуру, — это лепка и рисование. Лепя и рисуя, ребенок вырабатывает более мелкие движения, от которых переход к писанию уже не так резок. Вот почему так рекомендуют занятия лепкой и рисованием перед обучением письму. Рука, владеющая кистью, легче овладевает ручкой. Маленький ребенок скорее вырисовывает буквы, нежели пишет их.

* Везде в этой книге под ребенком подразумевается массовый школьник первой ступени.

Только когда мускулатура детской руки уже такова, что ей легко писать сантиметровые буквы (обычно это бывает в 6 или 7 лет), следует начинать ребенка учить писать. Один сантиметр — это расстояние между линейками тетради в одну линейку. Поэтому самое педологическое — давать детям тетрадь в одну линейку с тем, однако, чтобы они писали буквы в них между двумя линейками.

Постепенно, по мере утончения детской мускулатуры, почерк становится мельче и мельче, и так постепенно и легко, сам собою, ребенок от односантиметровых букв переходит к буквам общепринятой высоты.

В нашем классе, вероятно, есть несколько детей или маленьких, или отсталых, или левшей, которые при обучении письму писали сначала справа налево, или так называемым «зеркальным письмом». Это бывает потому, что у маленьких детей преобладают мускулы,двигающие правую руку влево: совсем маленький ребенок (2,5 лет), так тот, даже рисуя, чертит свои каракули справа налево. Особенно тревожиться не надо: с общим развитием ребенка это быстро проходит. Но если это затягивается, тогда начните развивать локтевую мускулатуру,двигающую правую руку вправо. Очень помогает, если ребенок ежедневно несколько минут упражняется просто в передвижении руки (сначала без ручки, потом с ручкой) по тетради слева направо.

Ребенку открывать дверь ключом или за ручку легче, чем закрывать, у него, как говорят физиологи, супинация развита лучше пронации, — иными словами, у ребенка преобладают мускулы,поворачивающие правую руку вовне вправо, а левую — вовне влево. Поэтому ребенку легче держать руки по швам, в то время как мы склонны держать их ладонью назад. Что же из этого получается при писании? Когда ребенок пишет, тыльная часть руки обращена вовне вправо, и рука опирается на мизинную часть, а ручка скошена влево. Мы же требуем от ребенка, чтобы он скашивал буквы вправо или по крайней мере писал бы прямо. Это трудно ему. Его супинатор скашивает его перо влево. Как быть? Требовать, все время следить, мучить себя и ребенка? Гораздо проще поступить так: он скашивает влево, так надо дать ему перо, скошенное вправо. Надо дать руке ребенка подходящее перо. Наше острое перо предназначено для взрослой пронационной руки, тыльная часть которой при письме обращена вверх к потолку. Супинирующей руке ребенка надо дать другое перо — так называемое *Tofeder*. А если мы не найдем такого пера? На нет и суда нет. Тогда остается прибегнуть, к сожалению, к искусственному развиванию пронатора, например, упражняя детей во время физвоса в кручении веревок влево или в запирании ключом.

У ребенка очень плохо развиты, не гибки кончики пальцев; кроме того, у ребенка плохо развит большой палец, особенно противоположение его другим, а также те мускулы этого пальца,

которые противодействуют писчей судороге. В результате ребенок своеобразно держит ручку, зажимая ее между пальцами во все не так, как взрослые. Движения пальцев его менее гибки, и потому почерк угловатый. Наконец, его письмо более судорожное, более неправильное. Что делать? Ясно, надо прежде всего развить кончики пальцев. Они хорошо развиваются при формировке деталей во время лепки, когда, например, ребенок лепит нос, уши и т.п. Значит, лепка и здесь очень помогает против угловатого почерка. А затем не надо заставлять ребенка писать сложно закругленные буквы со всякими завитушками. Не даром дети любят писать печатные угловатые буквы. Детям надо давать писать упрощенные буквы, без лишних закруглений и завитушек. Если ребенок благодаря неразвитой мускулатуре большого пальца плохо владеет ручкой, то шитье иголкой и плетение ковриков и т.п. великолепно развивают установку пальцев для ручки. Вечные терзания ребенка: «правильно держи ручку» — мало помогают делу. Несколько упражнений в шитье помогут гораздо больше. В легких случаях помогает, если ребенок, соответствующе установив пальцы (сначала без ручки, потом с ручкой), производит ими сгибательные и разгибательные движения в воздухе. А затем должна быть, конечно, и подходящая к детской руке ручка: тяжелая — быстрее устает рука, легкая — ребенок судорожно, напряженно держит ее, с большим диаметром — слишком легкий нажим, с малым диаметром очень сильный нажим.

Часто говорят: «у наших детей плохой почерк», а попросишь точно перечислить, чем он плох, не могут. Нет точного учета — значит нет определенности и в борьбе с недостатками. При анализе детского почерка я рекомендую такую таблицу:

I. Величина букв... 7 (высший балл) (1) слишком мала или велика; 2) неравномерна; 3) непропорциональна величина заглавных букв; 4) букв, выходящих над строкой и 5) под строку; 6) непропорциональна величина букв в конце или 7) в начале слов — за каждый недостаток вычитается из семи один балл; оценивать надо, сравнивая с удобочитаемым почерком взрослого).

II. Наклон... 5 (1) слишком лежачий или слишком прямой; 2) отклоняющийся влево; 3) неоднобразный; 4) концы строчек; 5) страниц скошены вверх или вниз — за каждый недостаток здесь, как и дальше, вычитается один балл).

III. Нажим... 3 (1) толстый или тонкий; 2) неправильный; 3) дрожащий; извилистый и т.п.).

IV. Соблюдение строки... 8 (1) выходит за пределы низ или 2) верхушка малых; 3) низ или 4) верхушка больших букв; 5—6) низ или 7—8) верхушка букв типа б или у).

V. Расстояние между строками... 9 (1) слишком тесное или широкое; 2) неодинаковое; 3) кривое — за каждый недостаток вычитается три балла).

VI. Расстояние между словами... 12 (1) тесное или широкое; 2) неодинаковое; 3) сливание слов — вычитается по четыре балла).

VII. Расстояние между буквами... 18 (1) тесное или широкое; 2) неоднобразное; 3) отрывы букв — вычитается по шесть баллов).

VIII. Чистота... 12 (1) подчистки и зачеркивания; 2) кляксы и пятна; 3) общая чистота — вычитается по 4 балла).

IX. Форма букв... 20 (1) общая неправильность букв; 2) неясность штрихов; 3) части букв опущены; 4) добавлены; 5) не связаны — вычитается по 4 балла).

X. Планировка страницы... 6 (1) неправильности по краям, например недописанность; 2) в центре, например оглавление не на месте — вычитается по три балла).

NB Уже с первых школьных дней многие дети начинают испытывать сложности с учебой. Плохой почерк, орфографические ошибки, слабо сформированный навык осознанного чтения встречаются так часто, что еще более 100 лет назад немецкий врач Беркхан ввел термин «легастения» для обозначения комплекса школьных проблем, имеющих разные глубокие причины. В нашей стране в профессиональных и научно-популярных изданиях чаще встречается другое понятие: «дисграфия». В «Психологическом словаре» ему дано такое объяснение: «Дисграфия (от греческого *dys* — приставка, означающая расстройство, *grapho* — пишу) — нарушение, расстройство письма, при котором наблюдаются замены букв и слогов, а также слияние слов. Дисграфия обусловлена нарушением речевой системы в целом ...или недоразвитием речи. В основе дисграфии лежат неполноценность фонематического слуха (слуха на речевые звуки и недостатки произношения, препятствующие овладению фонематическим звуковым составом слова» (М., 1983, с. 95).

Хотя проблемы с обучением появились со времени введения всеобщего образования, но родителям и учителям практические советы о том, как помочь своим детям, найти сложно, ибо до сих пор мало изучены причины, вызывающие трудности, не выделяются их типы. Тактика исправления на практике чаще всего однообразна — предложение больше заниматься и больше писать. Однако давно известно: труд, не приносящий радость, — малоэффективный труд. И вместо исправления недостатков имеем мы после применения традиционной тактики все увеличивающееся количество людей, для которых чтение — ненавистное занятие, почти полностью прекращаемое после окончания школы, а задача письменно сформулировать свои мысли представляется непосильной. Тем интереснее будет познакомиться с размышлениями по данному вопросу такого интересного теоретика и практика в области педагогики и психологии, как П.П.Блонский. Родители, имеющие детей, школьников, учителя, преподающие в начальной школе, психологи, занимающиеся коррекционной работой, найдут здесь много полезного.

Совет, который дает П.П.Блонский относительно того, как работать с «плохим почерком», остается действенным и актуальным. Если составить таблицу, дополнив критерии для оценки почерка, приведенные в статье, теми, о которых говорят новейшие исследования, то наглядная картинка существующих проблем сразу даст понять, с чем предстоит работать и на что в работе можно опираться. Еще одно существенное преимущество метода, предлагаемого автором, состоит в том, что он позволит не только бороться с недостатка-

ми» (часто в данной борьбе первым погибает самоуважение ребенка), но и сделает наглядным прежде всего для самого ученика успехи, рост и достигнутые результаты.

Надо допускать при учете так: 1) разграфить лист на 10 рубрик и каждую рубрику на подрубрики; 2) сбоку слева написать столбиком фамилии учеников; 3) руководясь последней страницей детских тетрадей, поставить против каждой фамилии в соответствующих рубриках плюсы, минусы и в последней (11-й) рубрике общий балл (сумма отдельных баллов); 4) вывести средний балл группы и сравнить с ним общие баллы отдельных учеников; 5) фиксировать наиболее часто встречающиеся в классе недостатки и повести борьбу с ними. Если учитель произведет такой учет хотя бы раз в 1—2 месяца, ему будет гораздо яснее работать, а не так вслепую, как сейчас: все у него будет как на ладони.

Причины кривых букв: пишущая рука слишком близка к телу, большой палец негибок, острие пера далеко от пальцев, тетрадь неправильно лежит. Причины слишком широкого расстояния; перо забирает вправо и производит слишком большое движение вбок. Если ребенок пишет без линеек и строчки идут криво, то надо дать ему более узкую тетрадь (в крайнем случае узкие полоски бумаги). Те дети, которые хорошо рисуют, шьют, плетут или лепят, обыкновенно имеют хороший почерк.

В Современные ученые уделяют значительное внимание обучению ребенка письму. Отмечается, что среди причин нарушения письма немаловажная роль принадлежит социальным факторам. Следовательно число ребят, попадающих в группу риска, будет расти. Увеличение времени, отводимого для тренировки в навыке письма, этим ученикам способно принести только вред. Что же нужно сделать?

1. Заметить трудности в формировании навыка письма как можно раньше (даже нелюбовь к рисованию может стать сигналом). В то же время не паниковать раньше времени и понимать, что овладение письмом — навык, требующий времени и на начальном этапе ребенок имеет право не быть каллиграфом.

2. При обнаружении нарушения в развитии моторики руки (без координации моторных движений невозможно совершить сам акт пись-

выработке хорошего почерка зависит больше всего от метода преподавания (развитие соответствующей мускулатуры, легкие образцы букв, учет недостатков) и отчасти от наследственных особенностей руки; интересно, что школы, где дети хорошо пишут, тратят на выработку почерка столько же времени, как и школы, где дети плохо пишут. В жизни больше всего ценят разборчивость, беглость и сжатость почерка; в общем считают качество почерка важной, но не очень существенной вещью. Стандарт 4-летки — выработать в детях почерк качеством в 80 баллов с быстротой при списывании в 70 букв в минуту. После ручного труда и рисования писание — самый легкий предмет для детей.

ма) очень помогут, рекомендуемые П.П.Блонским лепка и шитье, хорошо также помогают работа с мозаикой, нанизывание бусин, склеивание моделей.

3. В случае «зеркального письма» (перевернутых в другую сторону букв) может идти речь о нарушении пространственного восприятия. Развитию его способствуют игры, в которых получить желаемое (например, найти спрятанный клад) можно лишь точно следуя инструкции, указывающей все повороты на местности.

4. Н.В.Гоголь и Ф.М.Достоевский недаром так много места уделяли описанию почерка героев своих произведений — Акакия Акакиевича Башмачкина в «Шинели» и князя Мышкина в «Идиоте». Почерк — наглядное отражение эмоционального состояния и личностных особенностей человека. Исправляя каллиграфию, следует подумать над тем, необходимо ли исправлять личность. В случае резкого ухудшения почерка задуматься, не произошло ли событие, нанесшее ребенку психологическую травму.

2. Плохая орфография. Вы подметили уже особенность педологического анализа. Эта особенность состоит в том, что педолог прежде всего изучает фактическое положение, стремится, пользуясь статистическими методами, возможно точнее учесть его и вскрыть производящие его причины. В вопросе об орфографии педолог также меньше всего спешит сразу объявлять, как ему кажется, надо обучать детей орфографии. Педолог прежде всего хочет изучить фактическую орфографию детей и понять, почему она такова.

В Трудности каллиграфические и орфографические по-разному оцениваются в школьные годы — в 1—2 классах у родителей и учителя ученик грамотный, но с плохим почерком может вызывать большую тревогу, чем ребенок, аккуратно выводивший буквы, но делающий много ошибок. В среднем, а особенно в старшем звене положение меняется, но нарушения в фонетико-фонематическом восприятии, при котором плохо осуществляется звуко-буквенный анализ слова, закрепляются к этому времени так глубоко, что исправлять «патологическую безграмотность» становится очень сложно. Родителям, которые хотят, чтобы их ребенок,

Орфографические ошибки могут быть разбиты на три группы: описки, ошибки по незнанию и привычные ошибки. У детей, ясно, преобладают ошибки по незнанию. Этим ошибкам присущи две особенности. Во-первых, они очень неустойчивы: данное слово ребенок пишет один раз так, другой — иначе. Во-вторых, чаще всего они фонетического характера: ребенок пишет так, как произносит, — он данный звук переводит непосредственно в соответствующую букву. Но полного соответствия между звуками и буквами на самом деле нет, и там, где есть расхождение, ребенок затрудняется. Чаще всего ребенка затрудняют: 1) так называемые мягкие гласные (я, ю, е), а также Ь и Й, которые обозначают то йотацию гласных (я — й — а), то мягкость согласных (и'а — ия); 2) буквы, обозначающие комплекс звуков (щ); 3) двойное существование букв в качестве то больших, то малых. Что же делать, если ребенок

придя в школу, не столкнулся с трудностями орфографическими, стоит познакомиться с книгой Е.А.Бугрименко и Г.А.Цукерман «Чтение без принуждения» (М., 1993). В ней рассказывается, как, играя с детьми 4—5 лет в доктора Звукова или в деда Буквоеда, помочь дошкольнику войти в мир звуков, сделать звуковую оболочку слова не только осязаемой, но и привлекательной, интересной.

Описки (встречающиеся при письме пропуски или замены букв, их перестановки) могут быть связаны с разными причинами: с плохо сформированным навыком контроля, мешающим проверить написанное, или с нарушением фонематического анализа, когда ученик плохо различает буквы и звуки, или, например с тем, что навык быстрого и грамотного письма еще до конца не сформирован, и когда перед учеником встает задача выполнить несколько действий одновременно (сформулировать собственные размышления в письменном виде), он, увлекшись одним, забывает контролировать процесс написания.

Способы помощи ученикам во всех случаях должны быть разными. Призыв «Будь внимателен» минимально полезен. Ребенок и рад бы ему следовать, да не знает как. (Интересно, а многие ли из читающих сейчас книгу смогут точно сказать, какие этапы включает в себя процесс проверки собственноручно написанного текста. Сумевшие это сделать являются достаточно редким исключением. Большинство из тех, с кем пришлось на эту тему беседовать, представить процесс контроля в виде развернутой «инструкции для эксплуатации» не сумели.) Составить вместе с ребенком подробный, пошаговый план выполнения операции проверки и, подобрав специальные упражнения, помочь ему эти действия превратить в автоматизированную привычку — вот что представляется полезным.

ошибается? На употребление прописных букв есть определенное правило, и с этим не так трудно справиться, усвоив правило. Ошибки же первых двух видов указывают на плохое прохождение букваря. Обычно буква *Щ*, проходящая в конце букваря, проходится слишком быстро: умеют дети произносить ее, ну и хорошо, между тем как надо медлить, пока они не овладеют ею орфографически. Значит, в данном случае дети просто не доучили букваря, и надо повторить его в этой части. Наконец, буквари обыкновенно йотацию букв гласных и обозначение мягкости согласных проходят вместе, как буквы *Я, Ю, Е, Ъ, Й*, и дети поэтому путают, в то время как необходимо эти явления проходить раздельно и очень тщательно (сначала смягчение и гораздо позже йотацию). Значит, если ребенок плохо умеет обозначать мягкость согласных, надо прежде всего вновь пройти ее, так сказать, в букварном порядке, взяв такой букварь, где она изучается отдельно. Кроме того, ребенка затрудняет написание таких слов, которые он не может прочесть сразу, т.е. длинных: при писании длинных слов ребенок обычно ошибается в конце слов (суффиксы и окончания). Поэтому маленьким нельзя давать для писания такие слова, которые они читают не сразу, не без запинки.

Если ученик в одних случаях делает ошибку в слове, а в других пишет его правильно, то, скорее всего, процесс усвоения уже начался, но еще не завершен.

Часто учителя испытывают и чувство беспомощности, которое их достаточно тревожит: столько сил затрачено на объяснение нового материала, а ученики пишут контрольную на 2 или 3. Даже в начальной школе не много учеников, обучающихся без троек. В среднем и старшем звене их еще меньше. Почему? Возможно потому, что у учителя постоянно присутствует ощущение недоработанности, он ищет средство, заставляющее учеников увеличить работоспособность, и таким средством ему представляются неудовлетворительные оценки. Увы, результат очень часто оказывается прямо противоположным и вместо увеличения работоспособности происходит ее уменьшение, так как ученик, потерявший уверенность в своих силах, совсем перестает что-либо пробовать.

На деле же учитель просто пытается искусственно ускорить процесс усвоения знаний. Зачем нужен первый этап? Ребенок вовсе не должен и не может понять и усвоить материал сразу. Он нуждается в поддержке. Такой поддержкой является схема, чертеж-инструкция. О полном незнании и непонимании можно говорить только тогда, когда даже с помощью схемы действия ученик не выполняет задания. Если он способен действовать с материальной опорой, значит, процесс усвоения идет полным ходом, просто требуется время для его завершения.

Другая возможная причина неудовлетворительных оценок — искусственное замедление по требованию педагога свойственного ребенку темпа усвоения. Он уже перешел к этапу внутренней свернутой речи, а мы настаиваем на пояснении — процесс обратного развертывания требует значительного времени (попробуйте написать букву «а» и объяснить, как вы это делаете, — убедитесь сами).

Знание этапов усвоения знаний позволяет определенным образом объективировать оценки: 2 — если человек не выполняет действий даже с материализованной опорой. Если выполняет с ее помощью — 3. Выполнение медленное, связанное с развернутой речью, может быть оценено на 4. Наконец, выполнение за определенное время, быстро и качественно — 5. При такой постановке вопроса открываются возможности не просто для проверки знаний, но и для отработки навыков действия во время контроля.

Ребенок при письме пользуется фонетическим принципом, но современное российское письмо сильно расходится с южно-российским (московским, акающим) произношением. Поэтому ребенок ошибается в письме. Ясно, что у новгородского ребенка орфографические ошибки будут иные, чем у тульского. Возьмем для примера акающего ребенка. Он произносит так, как пишет, только ударяемые гласные. Поэтому он в них обычно не ошибается. Но неударяемые гласные он произносит иначе, чем пишет. Так, например, «о» в первом слоге перед ударением он произносит как «а» (акает: *вада*), а во втором слоге перед ударением или в неконечном слоге после ударения произносит «а» глухо, как французское «е» немое (или — в других местностях — акает и

здесь). Вследствие акающего произношения получается и акающее письмо: неударяемое «о» или пишется как «а», или совсем пропускается. Но москвич не только акает, но икает: неударяемое «е» он обычно произносит как «и». Икает он, следовательно, и в письме. Что касается согласных, то в конце слов он произносит их обычно глухо, если дальше не следует звонкой согласной. Руководящийся своим произношением ребенок часто ошибается, пока не овладеет этимологическим принципом русского правописания, хотя бы в его элементарном виде: писать неударяемые гласные так, как они произносятся в аналогических словах под ударением, и писать согласные в словах так, как они произносятся перед гласными. Понимание основных пунктов расхождения акающего, икающего и глухого произношения с письмом является вторым шагом (2-й год обучения) в овладении орфографией.

Более подробное знание этих расхождений является стандартом 3-го года обучения. Дело в том, что есть еще более мелкие случаи расхождения, например твердое произношение глагольного окончания *тъя* (*тса*), своеобразное произношение сравнительной степени (*скорея*), расхождение между мягким произношением и мягкостью в письме (говорят: *видиш*, пишут: *видишь* и т.п.). Все эти детали обычно усваиваются ребенком позже. Но мы здесь не методологию обучения орфографии пишем. Мы выводим общее педологическое правило: хочешь понять орфографические ошибки своего ученика, изучи и выяви ему самому особенности его произношения сравнительно с литературным письмом.

Интересно, с педологической точки зрения, разобрать общераспространенный метод обучения правописанию посредством упражнения в списывании. Что делает педолог? Он идет в классы, практикующие списывание, и учитывает их орфографичность. Значит, прежде всего он изучает то, что есть. Оказывается, что даже выпускные ученики тех школ, где практикуется списывание, пишут орфографически плохо. Больше ничего не надо: если плох результат — значит плох метод. Остается только объяснить, почему он плох. Говорят, при списывании происходит моторно-зрительное запоминание слов. Но как раз моторные ошибки (моторная замена — *дыл* вместо *был*; моторный пропуск — *топ* вместо *тот*; пропуск букв в начале слова; моторная вставка — *добдры* вместо *добры*; моторная перестановка — *сеил* вместо *сели* и т.п.) и особенно зрительные (зрительная замена — *кина* вместо *хина*) редки в письме ребенка. Зрительные ошибки вообще редки, а моторные характерны как раз для опытного писака, который пишет, как привыкла его рука. Вот почему списывание, даже если признать, что оно дает моторно-зрительное запоминание, мало полезно ребенку. Хуже того — приучая ребенка писать механически, оно совершенно ступшевывает осознание им расхождения между его про-

изношением и общепринятым письмом. Тем самым оно задерживает орфографическое развитие ребенка.

После ручного труда и рисования письмо (в смысле научения писать) — самый легкий школьный предмет. Ребенку научиться писать даже гораздо легче, чем научиться читать. Писание в 1,16 раза легче механического чтения: например, если ребенок читает, как 9-летка, то он пишет, как пишут в 10 лет 4 мес. Но орфография, наоборот, очень трудна для ребенка: тот же 9-летка по чтению делает ошибки в орфографии чуть ли не как 8-летка. Средний ученик данной группы по чтению находится по орфографии, сравнительно с программой, в предыдущей (а то и в предыдущей группе), а по почерку соответствует требованиям старшей группы.

3. Письменная речь ребенка. Можно быть прекрасным романистом и не уметь писать драмы. Мы справляемся лишь с теми видами литературных произведений, которые нам свойственны. Какие же литературные произведения свойственны детям? Ясно, что прежде всего короткие: медленно пишущий ребенок начинает с произведений в одну строку и доходит максимум до одной печатной страницы к концу школы. Но этого внешнего признака, конечно, мало. Возьмем какую-нибудь письменную работу, написанную на тему, одинаково близкую всем школьникам, например «школа». Так вот, оказывается, чем меньше ребенок, тем относительно чаще употребляет он личное и притяжательное местоимение 1-го лица. В заграничной педологической литературе существуют так называемые стандарты детских сочинений, т.е. на основании огромного материала установлены типичные для каждого возраста работы. Я подсчитал «я», «мы», «мой», «наш» в этих работах, и вот результаты:

Год обучения	1	2	3	4	8
Процент этих слов	21	13	13	10	3

Чем меньше ребенок, тем субъективней его литературные произведения.

Если взять не школьные работы детей, но то, что пишут они в жизни, помимо школы, то две особенности еще бросятся в глаза. Прежде всего ребенок этого возраста пишет мало, редко. Затем, если что он и пишет, то это — записки. Анализируя эти записки с точки зрения глагольных форм, мы замечаем очень интересные явления: чем меньше ребенок, тем чаще встречается повелительное наклонение и тем реже употребляется прошедшее время. Иными словами: чем меньше ребенок, тем больше его собственные (не по инициативе педагога) литературные произведения — записки типа просьбы или приказа, и тем менее они — рассказы о прошлом.

Представьте наглядно литературное произведение преимущественно о своей текущей жизни, разбавленное повелительным

По многолетним собственным наблюдениям, подтверждаемым учителями русского языка, письменные задания для ученика распределяются следующим образом: до 80% — списывание или диктант, позволяющие отработать грамматические правила, 10—15% заданий — изложения, где требуется своими словами изложить чужие описания или размышления, и 5—10% заданий — собственно сочинения, большей частью литературоведческого характера и меньшей — описание волнующих ученика проблем. Подобная практика наглядно отражает сложившееся положение дел в современном образовании, когда предусмотренные школьной программой знания, умения и навыки из средства решения насущных задач становятся главной и единственной целью. Эта практика приводит к тому, что умение письменно излагать собственное мнение просто не формируется, и необходимость письменно сформулировать предложения приводит в замешательство многих взрослых. Еще одно последствие — грамотное письмо оказывается необходимым на уроке русского языка, а собственные записки, конспекты по разным предметам изобилуют ошибками.

Почему сложилась подобная практика? Ответов на этот вопрос множество. Рискну предположить, что одной из существенных причин стало то, что литературоведческий анализ имеет достаточно четкие правила (описание по определенному плану и т.п.), которые можно предъявить ученикам, объяснить, как им следовать, и проверить усвоенное. Учитель, дающий задания литературоведческого характера, всегда может объяснить объективность той или иной оценки (нет вступления, нет заключения). В этом плане он всегда чувствовал себя в безопасности. За сочинения, в которых человек размышляет о важной для себя проблеме, поставить отметку крайне сложно (и не всегда нужно, чаще вредно). Между тем наполняемость оценками классного журнала до сих пор при проверках является важным показателем работы педагога. И дело не только в проверках. Без обратной связи, одним из проявлений которой и является оценка, процесс обучения будет крайне затруднен. Из этого противоречия можно выйти, если внимательно проанализировать предлагаемые Блонским критерии употребления письменной речи ученика: количество слов во фразе, использование обстоятельств и определений, использование союзов и сложных предложений. Эти критерии также достаточно объективны.

наклонением и отчасти рассказом о бывшем. Это — письмо. Именно письма являются естественным литературным произведением для огромного большинства людей. Несколько позже, скорее в начале II ступени, они эволюционируют в хроникерскую заметку (типа дневника или стенгазеты). В самом же начале писания письменная речь еще очень бессвязна даже для записок, — это просто названия предметов (подписи, списки).

Учтем еще несколько особенностей детской письменной речи: вам, конечно, известно, что чем меньше ребенок, тем короче его фразы, тем меньше слов в них. Но каждое слово имеет какое-то содержание, чем больше слов во фразе, тем больше содержа-

ния в ней. Значит, чем старше ребенок, тем содержательней его письменная речь.

Дальше: чем старше эта речь, тем богаче она обстоятельствами и определениями, тем, следовательно, обстоятельней и определенной она. Наконец, тем более связана она, что особенно станет ясно, если мы учтем пользование ребенком союзами: сначала — это бессоюзная речь, но вскоре начинает усиленно фигурировать союз «и». Сложное предложение появляется в середине школы, причем преобладание принадлежит временным подчиняющим союзам («когда»), к которым в конце школы присоединяется нечастое «потому что».

Почти всегда, когда мы пишем, мы мысленно произносим то, что пишем. Письмо есть письменное выражение мысли. Содержательным, обстоятельным и определенным, наконец, связным писание может быть только тогда, когда содержательно, обстоятельно, определено и связно мышление. Хороший писатель — это прежде всего человек, богатый мыслями, владеющий анализом и связно мыслящий. Без этих качеств нет хорошего писателя. Значит, если вы даете ребенку писать на тему, по которой он думал мало, поверхностно, бессвязно, так и знайте — ребенок будет плохо писать. Вот если по данному вопросу у ребенка есть много мыслей, если он в данном вопросе обстоятельно уже разобрался, если им уже выяснены связи и отношения между теми явлениями, о которых он пишет, тогда другое дело — ребенок напишет хорошо.

В сущности, вышесказанное можно резюмировать очень просто: хороший писатель — прежде всего умный, вдумчивый человек, знающий то, о чем пишет. Значит, из ребенка можно воспитать хорошего писателя только тогда, когда мы будем развивать его ум, и получить хорошие «сочинения» ребенка можно только тогда, когда он пишет о том, что передумал и что хорошо знает. Этим, кстати сказать, решается столь большой вопрос о связи детских письменных работ с изучением детьми реальных явлений; литературное творчество детей, оторванное от реальной жизни, может быть лишь недоброкачественной литературщиной.

Но педагогика не только устанавливает эти общие положения. Она дает учителю возможность более детально проанализировать причины плохой работы ученика. Вот предо мной работа почти сплошь из коротких фраз (фразой я называю предложения, отделяемые друг от друга точкой). Значит, у ребенка мало мыслей по этому вопросу, мало что есть сказать. Кстати, среди российских словесников, а через них и среди учителей достаточно сильно распространено мнение, что краткие фразы — особенность некоторых русских первоклассных писателей. Чтобы раз навсегда покончить с этим вздором, раскройте на любой странице лучшие произведения Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Толстого, Достоевского (о научных писателях и говорить нечего) и подсчитайте сами. Но вот другая детская работа — в ней мало определений.

Значит, анализ ученика неглубок: может быть, ему есть что сказать, но только поверхностно. Углубив качественный анализ его, вы этим поможете его литературному творчеству. Наконец, у третьего в его работе мы ни разу не видим «потому что»: причинная связь описываемых явлений им совершенно не осознана. Вы видите: педология дает не только общие указания, она дает возможность точно (статистически) учесть характер и причину недостатков данной письменной работы, точно учесть степень этих недостатков и тем самым точно указывать как степень борьбы, так и степень достижения. Можно даже стандартизировать эти достижения.

Так, например, для одной школы я получил такие стандарты:

Год обучения (конец года)	1	2	3	4
Содержательность (среднее число слов в фразе)	5	7,5	10,5	13

Конечно, эти стандарты, как выведенные только на основании одной школы, я привожу лишь для иллюстрации того, как можно математически стандартизировать педагогическую проблему.

Итак, чтобы быть хорошим писателем, надо прежде всего быть умным, иметь много глубоких связных мыслей. Но вы скажете: можно быть умным и не быть писателем. Совершенно верно: это условие — необходимое, но недостаточное. Что же еще нужно? Прежде всего — стимул к писанию, т.е. возбуждение находящегося в коре головного мозга центра письменной речи.

Как происходит это возбуждение, точно мы пока не знаем, но вероятнее всего картина такова: возбуждается центр устной речи, но возникшее возбуждение не разряжается в движении органов речи, а направляется в близлежащий центр письменной речи. Мы стремимся писать, когда по тем или иным причинам мы не можем высказать возникшие мысли вслух. Чаще всего это бывает, когда тот, с кем общаешься, далек, отсутствует. Значит, для того чтобы быть писателем, еще нужно, во-первых, иметь достаточно сильное (но, конечно, не чрезмерное) мозговое возбуждение и, во-вторых, не иметь возможности непосредственно общаться посредством устного слова, — иначе говоря, иметь достаточно широкий (не ограничиваемый очень близким расстоянием) круг общения. Проще говоря, чтобы быть писателем, 1) надо иметь то, что раньше мистически воображалось как вдохновение, и 2) надо быть достаточно широко социальным, т.е. сильно нуждаться в общении с дальними.

Все это вполне приложимо и к ребенку. Ребенок стимулируется к писанию только на известной ступени общественного развития, именно, когда ему приходится общаться не только с теми, кто может непосредственно слушать его. Достаточно широкий

круг общения — вот что естественно делает ребенка писателем. Если ребенок, школа связаны общением с людьми, достаточно далеко живущими, они не могут не писать. Так, например, если есть связь между данной школой и другими школами, или если дети данной школы приводятся в общение с разными общественными организациями, то писательство детей, хотя бы в виде писем, заявлений и т.п., неизбежно возникает. Следовательно, если дети не имеют стимулов к писанию, потому что они мало общаются, то выработать в них эти стимулы возможно, дав им достаточно широкое общественное развитие. Нельзя быть писателем, не имея в виду читателей.

В *Здесь назван единственный путь, позволяющий научить письменно излагать свои соображения — специальные занятия, на которых обсуждается не то, что предусмотрено программой учебного предмета, а то, что интересует и волнует самих ребят, и тренировка в письменном изложении этих проблем.*

Писать на заказанные темы — значит губить себя как писателя. Если вяло работает мозг, письмо не выйдет хорошим. Только своя заветная тема, только энергично работающая мысль достаточно ярко выразятся на бумаге. Вот почему и у детей лучше всего выходят такие произведения, где они высказывают свои самые сильные желания или наиболее волнующие их мысли, притом если они пишут при бодром, слегка возбужденном состоянии мозга (с подъемом и без усталости).

После всего сказанного легко ответить на вопрос, почему ребенок плохо пишет. Ребенок хорошо напишет то, что он может хорошо написать. Он плохо пишет — это значит, взяв непосильную работу, он плохо выполняет ее.

Чему учитель чаще всего ухудшает качество литературного произведения детей?

1. Дает тему, по которой ребенок думал мало, или поверхностно, или не анализируя связей.

2. Побуждает ребенка писать или неизвестно для кого, или для таких читателей, с которыми у ребенка нет достаточно близкого общения.

2. Побуждает ребенка писать в те моменты, когда у ребенка вяло работает мысль по данному вопросу.

3. Требуя литературных произведений, по форме или размерам не свойственных данному возрасту.

Если вы хотите применить педологию к развитию письменной речи (лучше говорить «письменная речь» вместо туманного выражения «литературное творчество»), то возьмите уже имеющиеся детские работы и проанализируйте сначала, в чем недостатки их (пишет неохотно, несодержательно, поверхностно, бессвязно, только элементарные виды) литературных произведений. Фиксировав эти недостатки и причины, их вызывающие, в том числе и собственные педологические промахи, составьте себе, по возможности в точных выражениях, рецепт такого типа:

1) что вам, как учителю, не надо в данном случае делать и 2) развитию какой предпосылки письменной детской речи вам в данный момент надо содействовать. Если эти предпосылки будут, ребенок будет неизбежно хорошо писать. В противном же случае никакие специальные литературные упражнения ни к чему, кроме литературщины самого скверного сорта, не приведут.

В Сегодня ребенок, в 4—5 лет «умеющий читать» (произносить вслух написанное), уже не редкость. Не редкость и люди, не любящие читать с перво-

го класса и на всю оставшуюся жизнь. Количество тех, кто предпочитает общению с книгой просмотр «видика» или компьютерные игры, увы, не уменьшается. Между тем чтение — один из основных инструментов познания, осмысления мира. У плохо освоившего данный навык не только будет отставание в учебной деятельности, но и резко сузятся возможности личностного развития. Причины нелюбви могут быть самые разные. Среди наиболее существенных остается плохой механизм чтения. Современная методика обучения чтению начинается со звуко-буквенного анализа слов с использованием наглядной схемы и с выделением ударного гласного звука. Такое обучение помогает научиться писать грамотно, так как способствует развитию чувства языка. Поэтому, в отличие от описываемого П.П.Блонским процесса начала чтения со слов, состоящих не более чем из 4—5 букв, сегодняшние первоклассники достаточно длительный период не переходят к чтению целых слов. Они знакомятся с особенностями произношения согласных и гласных звуков, узнают разницу между звуком и буквой и составляют слоги. Ребенок ищет знакомые слоги среди других, постепенно расширяя количество известных звуков и букв, слогов открытых и закрытых. Но дальнейшей процесс обучения чтению почти не изменился за прошедшие годы: слоги объединяются в слова, слова в предложения. Прочитав каждое новое слово в предложении, ребенок осознает его значение, а затем объединяет слово с предыдущими и добавляет последующие. Связное осмысление большого объема письменного текста оказывается затрудненным. Теряется логика изложения. Еще одним последствием применения данного приема становится привычка по несколько раз перечитывать один и тот же текст глазами. Процесс чтения получается достаточно длительным, а процесс мышления идет гораздо быстрее. Возникающие «паузы», во время которых глаза просматривают уже известное, мозг заполняет обдумыванием собственных проблем. Так у людей быстрых, энергичных вырабатывается навык неосознанного чтения. Многократный просмотр текста не увеличивает способность к его запоминанию. Человечек начинает сомневаться в собственной памяти, понижается уверенность в собственных силах и исчезает интерес к чтению.

Еще одним существенным недостатком принятого сегодня процесса обучения чтению является то, что он формирует абсолютно одинаковые стратегии работы с печатным текстом, независимо от задач, которые стоят перед читателем. А таких задач может быть несколько: понять, насколько необходима эта книга, нужно ли вообще

4. Почему ребенок плохо читает? Выражение «плохо читает» также имеет два смысла: 1) плохой механизм чтения и 2) плохое понимание читаемого.

читать ее (для решения цели годится просмотровое чтение, когда текст окидывается «единым взором», составляется представление о его структуре, основных идеях). После того как выявлена необходимость прочтения данного письменного источника, возможно применение выборочного чтения, при котором разграничивается информация существенная и несущественная, первая подробно анализируется, вторая бегло просматривается. Кроме просмотровой и выборочной стратегий чтения существуют еще аналитическая и поисковая. Когда ребенок учится читать, то текстами становятся короткие сказки или рассказы для детей. На них отработать различные стратегии чтения невозможно, так как все они — художественные тексты, для чтения которых есть свои приемы. Не готов к аналитическому или выборочному чтению и сам ребенок 5—7 лет из-за особенностей своего мышления. Овладение новыми навыками возможно с 12—13 лет, но к этому времени уроки «чтения» уже закончены, на литературе учат литературоведческому анализу, а на всех остальных предметах «учиться некогда»: чтобы не быть неуспевающим, знания из учебников уже нужно уметь извлекать.

Если задача перехода к школе, в которой обучают не столько конкретным знаниям, сколько приемам познания и методам преобразования, ставится серьезно, то уроки чтения должны быть введены в среднем звене, и вести их должны профессионалы, владеющие специальными приемами работы. Учителя-предметники плохо представляют себе особенности работы по формированию соответствующего навыка, их этому просто надо научить.

Вы знаете уже, что механическое чтение труднее механического письма, а так как ясно, что в обучении надо начинать с более легкого, то отсюда вывод: обучение грамоте надо начинать с обучения письму, как с самого легкого для ребенка.

Процесс обучения письму очень прост, — ребенок копирует, списывает. Вы знаете, что учителю здесь приходится думать только о том, чтобы не давать трудные для детской руки буквы — трудные, т.е. сложного состава и с обилием закруглений и завитков. Вы знаете уже и то, как помогать детской руке развиваться в пишущую руку. Если ребенок при списывании произносит списываемое слово, то он читает. Значит, обучение чтению просто: ребенок произносит списываемое. Ведь читать это и значит ассоциировать графические образы с речевыми.

Ясно, что чем короче слово, тем оно при прочих равных условиях легче для писания и речевого ассоциирования. Поле зрительного внимания 7—8-летнего ребенка не превышает обычно 5 элементов, каковыми в данном случае являются буквы. Значит, на первых порах нельзя давать детям слова, состоящие больше чем из 4—5 букв. Лучше всего, конечно, начинать с еще более коротких слов. В этом отношении был прав старинный метод, начинавший с односложных слов, т.е. названий букв (*а, б, в*) и двухбуквенных (*ба, ва, га*) слогов.

Этот метод был прав, когда начинал обучение грамоте с самых коротких слов. Но он очень сильно ошибался в другом.

Возьмем больного алексией (болезнь центра чтения: больной теряет способность читать), — мы видим очень интересное явление. Он читает слова: *сад, ложка, веселый, слышать* и т.п. и не читает слов: *или, она, к, на* и т.п. То же и умственно отсталые дети. Чем конкретнее слово, тем при прочих равных условиях легче оно для чтения. Наоборот, чем отвлеченней, чем непонятней, тем оно трудней. Значит, бессмысленные слоги, хотя и очень короткие, тем не менее трудны, и им надо предпочесть конкретные понятные детям слова.

Но это не все. Читая, ребенок произносит. При прочих равных условиях легкие для чтения слова — легко произносимые слова. Значит, отодвиганию на более поздний срок обучения подлежат слова: 1) произносимые не так, как пишутся, 2) со стечением многих согласных. Кроме того, слова с придумными согласными (*ф, в, с, з, ш, ж*, йотация, *х, г*, в слове *благо, р, л*) и слитными (*ч, ц*), как более трудными для детского произношения, должны идти по возможности за словами с простыми взрывными согласными (*п, б, т, д, к, г, м*). Ясно также, что по отношению к гласным в первую очередь должны подбираться такие слова, где *о, а, е* стоят под ударением.

Начальный стандарт беглого чтения — если поле чтения ребенка таково, что ребенок сразу, единым актом чтения, читает 1—2 слова длиной всего в 7—8 букв, причем этот длинный акт чтения длится не более 0,4 секунды. Значит, если ребенок читает понятный текст, состоящий из 1000 букв, причем нет ни одного слова длиннее чем из 8 букв, в 400 секунд, т.е. приблизительно в 7 минут, то букварный период можно считать закончившимся. Выражаясь конкретнее, если ребенок прочитывает в 7 минут 25 строк легкого текста из первой книги для чтения с обычным для этих книг шрифтом, то он уже «кончил букварь», т.е. вошел в стадию беглого чтения.

Значит, слова для букваря должны удовлетворять следующим условиям: 1) не быть длиннее 8 букв, 2) быть понятными, 3) быть легко произносимыми. В приложении к этой книжке я даю такой «букварный словарь». От этих слов путем обучения, т.е. путем подражания и упражнения (привыкание), ребенок переходит к более трудному тексту (надо еще подчеркнуть, что слова в связанном тексте понятнее отдельных слов вне текста, почему предпочтительней букварное обучение при помощи фраз и рассказов). Но здесь мы сталкиваемся с новым вопросом. Неужели обучение чтению состоит в механическом заучивании произношения сотен и тысяч писанных слов?

Механическое заучивание — ассоциирование одновременно получаемых впечатлений (так называние ассоциация по смежности). Ребенок пишет и произносит «мама», — это и есть такое ассоциирование. Но когда ребенок пишет, он пишет по буквам, т.е. неизбежно анализирует списываемое слово, каковому анализу, если есть необходимость, учитель может содействовать во-

просами: «прочитай, что написал», «что тебе осталось написать?». Уже тем самым он улавливает сходства, у него начинают образовываться ассоциации по сходству. Пользуясь ассоциацией по сходству, т.е. читая новое как сходное старое, ребенок ускоряет процесс обучения в очень сильной мере. Поэтому самое главное в букваре — расположение материала по лексическому сходству, содействующее образованию у ребенка ассоциаций по сходству.

Сопоставление развития механизма чтения у младших школьников с их умственным развитием открывает замечательное совпадение между ними. Так, например, если ребенок умственно развит на 9 лет, то и читает он приблизительно как 9-летка. По механизму чтения можно судить об умственном развитии в этом возрасте, и наоборот. Объясняется это, вероятно, тем, что в данном возрасте развитие коры головного мозга состоит главным образом в развитии центров чтения и письма. Значит, если ребенок умственно (кортикально) недоразвит, то он не может и читать. В общем ребенок может стать грамотным только при умственном развитии (I) в 7,5 лет. Считая, что на грамоту идет около 0,5 года, выходит, что ребенка лучше всего начинать обучать грамоте при I=7 лет. Конечно, вы понимаете, что один ребенок может быть умственно развит на 7 лет и в 6 лет от роду, а другой — только в 8 или 9 лет от роду. Из болезней задерживают умственное развитие наиболее сильно те болезни (точнее — патологические состояния), которые коренным образом влияют на весь организм, на всю конституцию ребенка (так называемые конституциональные патологические состояния). Для данного возраста — это лимфатизм (золотуха) и особенно последствия рахита. Значит, если ребенку грамота не дается, то прежде всего посмотрите, как обстоит у него дело с общим умственным развитием, золотушностью и рахитизмом.

Если здесь все благополучно, тогда оглянитесь на себя. Часто ребенку не дается грамота, потому что ей плохо учат. Что значит плохо учить грамоте? Это значит одно из двух: 1) или не соблюдают постепенности от более легкого (более короткого, более понятного, более легко произносимого) к более трудному, 2) или не соблюдают постепенности в переходе от сходного к сходному (букварный материал предлагается не в порядке лексического сходства, вообще не на основании лексических ассоциаций по сходству). Иногда к этим основным недостаткам обучения грамоте присоединяются и побочные: 1) учитель, неправильно понимая принцип самостоятельности, «молотит солому», т.е. сам ничего не показывает при чтении, а все допытывается у детей, хотя бы они и не могли знать; 2) неправильное инструктирование чтения, напр. чтение «ма» с запинками «м-а».

Но если и обучение ведется правильно, тогда надо искать причины в органах чувств, анализаторах ребенка. Прежде всего, слышит ли ученик инструктирования учителя? Достаточно ли

хорошо при этом понимает он слышимую речь? Иными словами, нужно при помощи специалиста проверить силу и точность слуха ребенка. Кстати, поражения органа слуха у теперешних детей часты (например, вследствие плохого лечения кори и скарлатины), и ясно, в таком случае нужны лечение и пересаживание ближе к учителю, который должен учить грамоте внятным и достаточно громким голосом. Кроме этого, надо проверить, насколько развит у ребенка кортикальный центр понимания слышимой речи (А), и в случае его недоразвития прибегнуть к упражнениям ребенка в слушании легких рассказов. Вот одна из причин, почему опытный учитель, работая с малоразвитой группой, всегда с обучением грамоте (особенно в начале этого обучения) соединяет рассказывание детям.

Если с слухом ребенка благополучно, то надо исследовать его зрение. Особенно опасна здесь не близорукость, как почему-то обычно принято думать, а дальность зрения, которая очень распространена среди данного возраста, особенно часто среди отсталых детей. Дальность зрения глаза не приспособлены к рассматриванию близких и мелких предметов, т.е., следовательно, и к чтению. Дальность зрения — одна из самых частых причин детской «нелюбви» к чтению: когда дальность зрения читает, то он испытывает неприятные (болезненные) сокращения глазных мышц (боль в глазах и во лбу) и даже головную боль в области затылка (центр чтения). Подходящие очки или соответствующий глазам шрифт иногда многих увещаний действуют на ребенка в смысле увеличения его любви к чтению*.

При громком чтении ребенок производит добавочную работу (произношение вслух, слушание). Ясно, что чтение вслух труднее молчаливого чтения: недаром человечество предпочитает обычно (95%) читать молча. Педагоги, культивирующие громкое чтение в школе, часто забывают это, не отдавая себе отчета в том, что они все время требуют от читающего ребенка самой трудной работы. Особенно осложняется эта работа, если ребенок отсталый или с плохим произношением. С педологической точки зрения громкое чтение допустимо только в исключительных случаях и только для хороших учеников, и даже контроль над пониманием

*Кроме дальности зрения, плохого слуха и косноязычия, а также общей умственной отсталости, в плохом чтении ребенка могут играть роль еще следующие причины (перечисляются в восходящем порядке от более редких к более частым): неправильные движения глаз при чтении, узкое поле зрения, плохое умение анализировать видимое (помогает рассматривание картинок), непонимание или невнимание, небрежность при чтении, малая упражняемость в чтении, отсутствие интереса, самолюбие и боязливость. Пользуясь этим списком и тем, что написано в тексте, попробуйте определить, почему ваши дети, каждый в отдельности, плохо читают. Опыт показывает, что неуспевающим в чтении очень сильно помогают индивидуальные занятия.

читаемого может производиться иными способами, например проверочными вопросами. Заметим, что чтение про себя содействует еще развитию быстроты чтения.

Дети в начальной школе читают в смысле правильности очень разнообразно, особенно мальчики, и выравнивание их под влиянием школы происходит очень медленно. Также (немного меньше) разнообразны они и орфографически, но орфографическое разнообразие изживается в гораздо большей степени. Менее всего разнообразны дети по качеству почерка, при том с самого начала. Школьницы — более однообразная масса, чем мальчики.

Высказывать на бумаге свои мысли легче, чем понимать написанные чужие. Поэтому сознательное чтение для детей оказывается труднее, чем «сочинения», которые, конечно, в свою очередь труднее механического чтения. Мы знаем уже, что для того, чтобы быть писателем, надо иметь достаточно беглый почерк, возбуждение центра письма и достаточно много глубоких и связанных мыслей. Чтобы быть читателем (более пассивный процесс, где возбуждение дается извне), нужно достаточно беглое чтение и понимание читаемого*.

Из стандартов ясно, что хрестоматия является подходящей книгой для чтения, пожалуй, только для первого года. Но уже ученика второй группы она не может удовлетворить. Средний ученик этой группы читает одну страницу 8 минут, и если даже считать, что он читает ежедневно только 0,5 часа, то это выйдет 4 страницы в день, т.е. один печатный лист в 4 дня. Обычный размер хрестоматий для этого возраста — 10 печатных листов, т.е. то, что (если даже считать, что ребенок читает только 4 дня в неделю) средний ученик прочитывает в 2,5 месяца. Если считать даже учебный год, равным 6 месяцам, то и тогда ребенку нужна книга не меньше 25 печатных листов. Значит, с педологической точки зрения только книга в 25—30 печатных листов, содержащая рассказы в среднем в 4 страницы, дает достаточно материала для годового чтения ученика второй группы. В противном случае она нуждается в дополнительных сборниках. Что же касается 3 и 4 группы, то ученики их — читатели маленьких брошюр, и хрестоматия, даже толстая, их уже совсем не удовлетворяет. Оканчивающий начальную школу в час прочитывает около 1 печатного листа. Это — читатель небольших книжек.

*Развитию сознательного чтения чаще всего мешают: 1) низкое умственное развитие; 2) трудный, однообразный или скудный материал; 3) неучет школой индивидуальных особенностей; 4) излишнее увлечение устным чтением; 5) бормотание; 6) серьезные недочеты в механизме чтения; 7) усвоение привычки механически читать, не задумываясь над содержанием; 8) отсутствие интереса к содержанию; 9) расхождение языка ребенка с книжным.

Год обучения (в конце)	Стандарт чтения (1 стр. = 2000 букв)
1	Читает сразу слова в 6—8 букв; читает одну (понятную) страницу 5—15 минут.
2	Читает сразу любые слова с общеупотребительными суффиксами; 1 стр. 4—12 минут.
3	Читает сразу любые понятные русские слова; 1 стр. 2,5—7,5 минут.
4	Читает сразу короткие иностранные слова; 1 стр. 2—5 минут.

Доступность книги для ребенка определяется, помимо шрифта, двумя условиями — размерами книги (т.е. работоспособностью центра чтения) и мыслями книги. Какие же из читаемых мыслей ребенок понимает? Какие книги ребенку вообще интересно читать? В самой общей форме на эти вопросы можно ответить так: ребенку-читателю понятны и интересны те мысли, которые понятны и интересны ребенку-слушателю. Я понимаю, что вас такой общий ответ не удовлетворяет: вы хотите здесь же узнать, что именно понятно и интересно ребенку. Но я здесь вам такого ответа не дам: только дальше, когда мы узнаем, как думает ребенок этого возраста и какой темперамент у него, мы сможем получить этот ответ. Здесь же пока мы ограничимся лишь таким выводом: понимание читаемого ребенком находится в зависимости от понимания им слышимой речи. Поэтому развитию ребенка как читателя предшествует развитие ребенка как слушателя. Чтение ребенка опирается на предшествующее слушание ребенка. Вот почему, если вашим детям трудно читать, если сознательное чтение у них слабо развито, то введите рассказывание: оно подготовит почву для чтения. И чем более отстали дети, тем нужней такая подготовка почвы в виде рассказывания. Но, с другой стороны, если недоразвитие центра слушания речи обуславливает недоразвитие центра чтения, то и переразвитие центра слушания мешает развитию центра чтения, — вот почему чрезмерное рассказывание развитым детям в свою очередь также парализует их чтение. Те развитые дети, которым очень много рассказывают, обыкновенно неохотно читают и не так уж бойко разбираются в читаемом. На основании произведенных, правда, не в СССР, анкет на вопрос, какие навыки языка важнее всего в жизни, можно вывести следующее положение: жизнь требует, чтобы школа воспитывала в первую очередь читателя и во вторую очередь — человека, владеющего устной речью и умеющего писать. В отношении к чтению жизнь прежде всего требует умения читать газеты, письма, распоряжения, договоры и инструк-

тирующие указания. В жизни чтение ценится больше всего как средство информации и лучшей ориентировки в жизни. В отношении письма жизнь требует от школы хорошего почерка и правописания. Наконец, из навыков устной речи признается наиболее важным умение разговаривать и умение давать указание в работе других.

III. КАК ДУМАЕТ РЕБЕНОК?

1. Общая характеристика мышления ребенка. Чтобы лучше разобраться в вопросе, как думает ребенок, вспомним, что представляет собою головной мозг. Его можно разделить на две части: конечный мозг (полушария) и задний мозг, который в свою очередь делится на промежуточный, средний и задний, в более узком смысле слова, мозг. В дальнейшем для краткости мы будем просто говорить о полушариях и заднемозговых отделах. В свою очередь, и полушария можно разделить также на две части — заднюю (затылочную) и переднюю. Вспомним из физиологии головного мозга, что заднемозговые отделы ведают преимущественно эмоциональной жизнью, в затылочной части коры полушарий находятся зрительные центры, а в передней — моторные центры, причем центры речи — устной и письменной — лежат в области лобных извилин. Вспомним, наконец, что развитие мозга, по всей вероятности, идет сзади кпереди.

Если так, то основная черта самого примитивного интеллекта — это его эмоциональность; логика этого интеллекта — логика приятного и неприятного: все приятное приемлется, все неприятное отвергается. Такая эмоциональность интеллекта характерна для малютки, но уже у молочнوزубого ребенка она не выступает на первом плане. Еще в меньшей степени она играет роль у школьника. Тем не менее, пусть только на третьем плане, она фигурирует и у него, тем в большей степени, чем моложе или отстает он.

В До сих пор бытует представление о том, что ребенок мыслит так же, как и взрослый, он лишь меньше знает, и если ему все «разъяснили», а он продолжает поступать по-своему, то дело непременно в злонамеренности. Об этот существующий миф разбился отношения между многими родителями и их детьми, учителями и учениками, так как у обеих сторон возникало ощущение полного отсут-

Эмоциональность интеллекта школьника сказывается в том, что интеллект его все же отчасти определяется в своей работе приятным, или, как говорят иногда педагоги, интересным. К этой особенности интеллекта ребенка можно относиться различно. Можно совершенно не считаться с эмоциональностью детского интеллекта и противопоставить ей серьезность взрослого интеллекта, т.е. вести обучение в вполне серьезном духе, адресуясь исключительно к рассудку ребенка. Ясно, что такое обучение, противореча особенностям детского мозга,

ствия взаимопонимания. Часто работа школьного психолога является трудом «переводчика» с детского на взрослый и обратно и отношения между ребенком и взрослым удается нормализовать иногда только в результате такого перевода, ибо каждая сторона убеждается, что другой — не бесчувственный и его волнуют те же самые проблемы. Поэтому разобравшись в тех особенностях детского мышления, о которых будет далее писать П.П.Блонский, не только интересно, но и полезно любому взрослому, ибо ребенок в логике взрослого мыслить не может: ни его мозг, ни его жизненный опыт этого не позволяют, а вот взрослый научиться «разговаривать на детском» просто обязан.

будет переутомлять еще не вполне созревшие передние отделы коры и тем самым, вызывая болезненные усилия мозга, будет неприятным для ребенка. Таким образом, вполне серьезное обучение переходит в свою противоположность, лишь усиливая эмоциональность ребенка, лишь усиливая деятельность низших мозговых центров путем переутомления высших: уставший от слишком серьезного обучения ребенок становится повышенно эмоциональным — плаксивым, смеющимся, шаловливым.

Можно поступить и иначе — стремиться опереться в обучении на эмоциональность ребенка, т.е. на его низшие мозговые центры. Делать это можно, оперируя либо приятными чувствами ребенка (делая для него обучение приятным), либо неприятными (оперируя наказаниями, угрозами и т.п.). Вряд ли это является удачным способом развития интеллекта ребенка. Преувеличенное развитие низших мозговых центров также задерживает умственное развитие ребенка: ребенок оказывается не в силах се-

рьезно думать, серьезно относиться к обучению.

Какой же выход из положения? Можно, конечно, высказать общее положение: умственное развитие ребенка характеризуется прежде всего ростом серьезности его (т.е. ростом господства конечных отделов мозга над задними), и потому обучение, вообще говоря, должно быть прогрессирующе серьезным: чем старше ребенок, тем более серьезным должно быть обучение.

Это слишком общая фраза для того, чтобы руководить педагогической практикой. Но конкретизировать ее будет возможно, если обратить внимание на один обычно упускаемый факт. Вот перед нами восьмилетний ребенок, умственно развитый для своих лет. Значит, и речь его тоже отражает все особенности речи восьмилетки — столь частые у трехлетки асинтаксические слова, названия и повелительные наклонения уже встречаются редко, зато достаточно много уже прошедшего времени. Но вот осложним речевую работу ребенка, зададим ему трудную задачу, именно, заставим его говорить на бумаге, т.е. писать сочинение. Что мы увидим? Его письменная речь грамматически становится более молодой, чем устная: появились слова-названия, не связанные в предложения, очень увеличилось число повелительных на-

клонений. То же можно видеть решительно во всем. Когда ребенок выполняет трудную умственную работу, он начинает вновь проявлять все особенности более младшего возраста. Мы показываем семилетке картину с подходящим для его возраста содержанием и просим его рассказать про эту картину. Он рассказывает как семилетка, т.е. говорит, кто что делает на картине. Но вот покажите ему трудную для него картину, и он начинает рассказывать как трехлетка, т.е. только бессвязно перечисляя нарисованные предметы.

Вот теперь мы можем конкретизировать наше общее положение. Обучение должно быть возрастающе серьезно. Это — общая директива педагогу, диктуемая нарастающей серьезностью ребенка. Но если перед нами очень отстающие дети, еще дошкольники по своему уму, то серьезность должна быть ослаблена в тем большей мере, чем моложе по уму ребенок. Однако и по отношению к обычным школьникам серьезный тон должен быть сменен на эмоциональный, веселый, когда дети оказываются перед очень трудным моментом обучения, если таковой необходим: веселость дает силу лучше справиться с очень трудной задачей. Чем трудней те умственные затруднения, которые испытывает ребенок, тем больше эмоциональности следует вносить в обучение.

Если речь идет об обычных школьниках, то эмоциональное возбуждение нужно только в трудных моментах работы, практически чаще всего в начальных моментах работы, как некоторый оживляющий толчок. Но, вообще говоря, эмоциональное возбуждение, длящееся во время мозговой работы, мешает работе интеллекта, тормозит ее. Эмоционально возбужденный класс, слишком эмоциональные дети вряд ли в силах быть умственно работоспособными. Первая задача учителя — не возбуждать детей эмоционально (кроме вышеуказанных случаев) и не требовать у них той серьезности, которой еще у них нет, но развивать в них эту серьезность. Как?

Серьезность — торможение заднемозговых отделов конечными, т.е. полушариями. Если малютка находится под гегемонией заднемозговых отделов и прежде всего характеризуется эмоциональными реакциями, то дошкольное детство — стадия гегемонии задней половины коры полушарий. Мышление ребенка этого возраста — картинное, образное. Эта занятость уже видимым внешним миром парализует до известной степени эмоциональность ребенка. Ребенок не плачет и не смеется так часто, как раньше, вместо этого он наблюдает. Если вы хотите, чтобы он перестал плакать, отвлеките его внимание на внешний мир.

Если у дошкольника образное, картинное мышление на первом плане, то у школьника оно уже отходит на второй план. Тем не менее это же второй план, и игнорировать образное мышление ребенка можно еще в меньшей степени, чем эмоциональную возбудимость его. Обычно и здесь делают одну из двух типичных педологических ошибок, с которыми мы повсюду сталкиваемся.

Некоторые педагоги совершенно игнорируют образное мышление ребенка. Но такое обращение с ребенком, как с взрослым, неправильно. Отвлеченно-словесное обучение трудно для ребенка и малопроизводительно: тот самый ребенок, который при наглядном, образном обучении мыслит как ребенок данного возраста, при отвлеченно-словесном обучении мыслит как ребенок более младшего возраста, т.е. становится глупее, дает более неудачные ответы. Отвлеченно-словесное обучение делает ребенка глупее, чем он есть в действительности, на несколько лет.

Чем моложе или более отстал ребенок, тем образней его мышление и тем большую роль в обучении играют предметность и картинность. Если в эмоциональном возбуждении нуждаются преимущественно очень сильно отстающие дети, то в образности обучения нуждается всякий хотя бы немного отсталый ребенок, выражаясь точнее, всякий школьник, являющийся дошкольником по уму, т.е. с умственным развитием ниже 7,5 лет. Предметность и образность преподавания — главная основа обучения в тех классах, где сгруппированы дети моложе 7,5 лет по уму. В наших условиях это — первые группы четырехлетки.

Но и вообще предметность и образность преподавания должны выступать со второго плана на первый всякий раз, когда класс оказывается хотя бы перед немного трудной умственной задачей. Если эмоциональное возбуждение нужно лишь в исключительно трудные моменты, то предметность и образность оказываются необходимыми во всех тех случаях, когда ребенок хотя бы лишь начинает затрудняться в понимании. При малейшем непонимании ребенка, при малейшем ухудшении его мышления оказывается нужным прибегнуть к наглядности.

Вы уже знаете вторую типичную педологическую ошибку, противоположную вышеописанной. Ряд педагогов забывает, что у школьника образное мышление играет все же второстепенную роль, и начинает уже исключительно культивировать в школе образное мышление ребенка. Вы знаете, что происходит в этом случае: низший центр начинает своим переразвитием мешать развитию высшего центра. В результате получается ребенок с плохо развитой речью, плохо понимающий речь других, малоспособный к рассуждению. Словом, получается элементарно мыслящий ребенок, плохо говорящий и плохо рассуждающий. Это — результат недоразвития его речевых центров. С другой стороны, в результате переразвития зрительных центров получается то, что можно назвать иллюзионизмом ребенка. Всякий ребенок до 5—6 лет вследствие яркости своих зрительных образов смешивает фантазию с действительностью, и если мы продолжим культивировать образность мышления ребенка, то это продолжится и дальше. Образное мышление характеризует не ученого, а поэта. Предметность и образность преподавания, вопреки общераспространенному мнению, не делают ребенка реалистом: они питают его воображение и только. На почве ничем не

заторможенного воображения пышно развивается иллюзионизм ребенка. Не думайте, что для ребенка увидеть предмет уже значит реально мыслить его. Ребенок видит облака и создает миф о живых облаках, видит гору и создает миф о людях, создавших эту гору. Рассказы детей о виденном, конечно, мало реалистичны; чаще всего это — бьющая через край фантазия.

Чтобы понять особенности мышления школьника, сравним рассказ о виденной картине шестилетки и двенадцатилетки. Шестилетка дает рассказ — описание действий изображенных предметов: человек сидит, другой человек смотрит в окно и т.д. Двенадцатилетка дает рассказ-интерпретацию: это — арестованный, он хочет на волю, другой — товарищ его и т.д. Для шестилетки мир — совокупность действующих предметов, ряд действий видимых лиц и вещей. Для двенадцатилетки мир — совокупность различных отношений и связей. Мышление двенадцатилетки — соотносящее мышление. Оно — полная противоположность мышлению трехлетки, который будет давать рассказ-перечисление: человек, кровать, окно и т.д., мышление которого, стало быть, в этом смысле бессвязно. Физиологически развитие мышления из бессвязной серии образов в соотносящее мышление можно представить как развитие ассоциационных связей в полушариях.

Проделаем над детьми опыт. Спросим, что такое лошадь, у шестилетки и десятилетки. Определение шестилетки: «на чем ездят», «лошадь возит». Это — чисто функциональное определение: что делает данный предмет или что мы делаем им? Определение десятилетки: «лошадь — животное». Это уже логическое определение, т.е. через более общее понятие. Соотносящее мышление школьника — обобщающее мышление, что также является результатом большего развития междукорковых мозговых связей.

До сих пор я брал для примера картины, конкретные предметы. Но хотите узнать, развит ли данный ребенок на 14 лет? Узнать это не трудно: попросите его определить несколько отвлеченных понятий. Если он в силах определить такие абстрактные термины, как «справедливость», «добродота» и т.п., то умственное развитие его не моложе 14 лет.

Какие выводы отсюда можно сделать? Возраст первой ступени, кстати сказать, возраст усиленного роста головного мозга, по-видимому, даже более сильного, чем в возрасте детского сада, есть возраст усиленного умственного развития. Это умственное развитие характеризуется развитием соотносящего обобщающего мышления, т.е. развитием ассоциационных связей в полушариях. Если возраст первой ступени считать с 7,5 до 13,5 лет, т.е. с времени появления постоянных зубов до наступления полового созревания (так как «возраст первой ступени» — выражение не точное, то будем употреблять более научный термин: постояннозубое предпубертальное детство), то можно разделить этот возраст на две половины. Первая поло-

вина этого возраста, раннее постояннозубое предпубертальное детство, длится с 7,5 до 10,5 лет и характеризуется постепенным развитием зрительно-словесного соотносящего обобщающего мышления; позднее же постояннозубое предпубертальное детство длится с 10,5 до 13,5 лет и характеризуется постепенным развитием чистословесного (отвлеченного) соотносящего обобщающего мышления. В 10,5 лет ребенок уже хорошо разбирается в видимых конкретных отношениях, в 13,5 лет подросток уже в силах разбираться в легких отвлеченных отношениях. Вот почему, если ребенок в 7,5 лет — ребенок счета на пальцах, то ребенок 10,5 лет — ребенок, начинающий дроби, а ребенок 13,5 лет — ребенок буквенной математики, алгебраических отношений, уравнений.

Если задача учителя — содействовать умственному развитию ребенка, то для данного возраста это содействие может быть обозначено как содействие развитию соотносящего обобщающего мышления в конкретной области для 7,5—10,5 лет и в отвлеченно-словесной — для 10,5—13,5 лет. Значит, в пределах 7,5—10,5 лет на первом плане стоит формулирование конкретных связей и отношений между видимыми явлениями. Это и есть основная задача начального преподавания. Теперь вы понимаете, конечно, почему программа первых двух отделений начальной школы основывается, с одной стороны, на наглядном, доступном непосредственному зрительному восприятию ребенка материале, а с другой стороны, комплексирует этот материал, дает видимые явления в их связи друг с другом. Какая программа для первых двух лет плохая, т.е. антипедологическая? Во-первых, очень элементарная программа, т.е. дошкольная или малютническая. Что значит дошкольная программа? Это — ряд картин, образов и только. Что можно было бы назвать малютнической программой? Только то, что нравится ребенку, приятно ему. Вы видите теперь вполне ясно разницу: школьная программа — комплексирующая, и только там, где связь явлений ненаглядна (далекие в пространстве или во времени явления), она дает простые картины (например, исторические картины, картины широкой мировой жизни), и только в тех исключительных случаях, где изучаемые явления очень трудны для понимания ребенка, она прибегает к эмоциональному возбуждению ребенка, дает из них лишь то, что почему-либо приятно ребенку. Но, в общем, это не играющее на удовольствиях ребенка, но серьезное обучение и при том не состоящее лишь из ряда картин, но связующее, комплексирующее.

Но плоха, антипедологична для ребенка 7,5—10,5 лет и программа, соответствующая более позднему возрасту. Это — программа, содержащая не опирающийся на зрительный опыт ребенка материал, т.е. исключительно книжная и словесная программа. Книжная, словесная программа разворачивается постепенно с 10,5 лет до подростничества, и только подросток — ученик, работаю-

щий преимущественно с книгой в руках. Для ребенка 7,5—10,5 лет основная книга — видимый мир, но в возрасте 10,5—13,5 лет начинает постепенно доминировать книга, и в эпоху полового созревания именно книга — необходимое пособие в умственной работе подростка. Так же антипедологично в возрасте 7,5—10,5 лет анализировать с ребенком, даже по отношению к видимым явлениям, мало очевидные связи их; такой более глубокий анализ, анализ не простой ближайшей связи, пространственной и временной, но анализ причинной связи даже между видимыми явлениями — достижение возраста 10,5—13,5 лет.

Итак, возраст 7,5—10,5 лет работает преимущественно с видимым миром, разбираясь в его связях и отношениях, но не вдаваясь в глубокий причинный анализ даже видимых явлений. Наоборот, возраст 10,5—13,5 лет все больше и больше начинает работать с книгой, недаром программа последних двух лет начальной школы — наш край и наш мир; затем именно в этом возрасте впервые становится возможным широко развернуть причинное изучение видимых явлений; причинное же изучение далеких явлений, особенно отвлеченных, иначе говоря, логическое изучение в собственном смысле слова, — это уже достижение эпохи полового созревания, т.е. второй ступени. Педологически малосведущий учитель обычно судит об уме ребенка по себе, и поэтому переоценка ума ребенка, в частности трудные для ребенка программы и пособия, — очень распространенное явление в педагогическом мире, педологически неподготовленном. Наоборот, если искать педологических ошибок у крупных педагогов (Ушинский, Толстой, Песталоцци, Фребель и др.), то это скорее недооценка ума ребенка. Мало знающий ребенка педагог обычно преувеличивает его силы; опытный же педагог, когда ошибается, то скорее в противоположном направлении.

Как плохо разбирается ребенок в отношениях, доказывают следующие два факта, указанные швейцарским педологом Пиаже. Уже пятилетний ребенок часто может показать свою правую и левую руку: он знает название их, но это не есть еще знание соответствующих пространственных отношений. Только приблизительно в 7,5 лет ребенок может показать правую и левую руку стоящего напротив его человека. Значит, только в 7,5 лет он начинает разбираться в правом и левом как в пространственных отношениях. Но приблизительно до 10,5 лет ребенок не в силах, если положить перед ним в ряд три предмета (не пару), сказать, как — вправо или влево — расположен каждый из них по отношению к другим. «Короче говоря, по-видимому, прогресс таков: собственная точка зрения, точка зрения других и, наконец, точка зрения предметов» (Пиаже).

Другой пример, уже из области социальных отношений. До 10,5 лет дети не могут, указывая, сколько у них в семье братьев и сестер, указать в то же время, сколько братьев и сестер имеет каждый из их братьев и сестер. Обычно ответ таков. Ребенок, на-

пример, правильно говорит, что в его семье два брата. «А у тебя сколько братьев? — Один, Павлик. — А у Павлика есть брат? — Нет. — Но ведь ты его брат? — Да. — Значит, у него есть брат? — Нет». Ребенок мыслит с точки зрения своих отношений, и потому ему трудно стать на точку зрения брата.

Соотносящее, связующее мышление ребенка проходит в своем развитии три этапа как в области конкретного мышления (7,5—10,5 лет), так затем (эти же самые этапы) и в области чисто словесного мышления (10,5—13,5 лет). Начальная стадия, характерная для позднего дошкольника (5—7,5 лет), — это связывание ребенком всего того, что им одновременно воспринимается. Шестилетку спрашивают, почему не падает солнце. Он отвечает: «Потому что оно греет. Оно держится». — Как? — «Потому что оно желтое». Пятилетка: «Почему луна держится? — Потому что очень высоко, потому что нет солнца». С нашей точки зрения это — нелепое объяснение, но для ребенка в конце дошкольного возраста объяснить — значит связать одновременно воспринимаемое. Ассоциация одновременных раздражителей — самая элементарная связь. То же, но только уже в области книжного, невидимого материала, мы наблюдаем и у ребенка 10,5—13,5 лет. Перед нами ученик третьей группы, с которым мы слишком неосторожно въехали в чистокнижные объяснения физических и исторических причин. В результате у него каша в голове, он дает ряд нелепых книжного характера объяснений. Но в этой каше и в этих нелепостях есть своеобразная, если можно так выразиться, бессвязанная связность мысли: его объяснения — это то, что он наслушался или начитался одновременно: «все сбилось» — значит «все расположилось в порядке одновременного восприятия, чтения». Вот почему многочтение, не опирающееся на зрительный опыт, пожалуй, в этом возрасте приносит развитию ума больше вреда, чем пользы.

Вторая стадия характерна для маленького школьника — первогруппника. Уж есть известная последовательность мысли, но эта последовательность отражает временную последовательность явлений: объяснить в этом возрасте — значит описать предшествующее. Ребенок спрашивают, почему полетел воздушный шар. В ответ он описывает, как он полетел, что с ним сделали раньше, потом и т.д. «Когда» и «потом» — очень чистые слова ребенка в этом возрасте. Точно так же, когда вы спрашиваете у ребенка объяснения его рассуждений, он просто воспроизводит ход их, рассказывает, как он думал.

Итак, наглядная пространственная связь, т.е. простое описание, — самая элементарная стадия связующего мышления: в ней и находится поступающий в школу ребенок. Вторая стадия — наглядная связь во времени, т.е. уже рассказ с «когда» и «потом», столь типичный для детей младших групп. Как же ребенок от «потом» переходит к «потому»? Учителю очень важно знать это, так как иначе он будет делать ряд педологических ошибок в объ-

яснениях и причинных анализах. Самое раннее детское «а почему?» — не теоретическое, а волевое. Это — протест против чужой воли: «Нельзя трогать». — «А почему?» И самое раннее «потому что», понятное уже дошкольному ребенку, — это волевое, психологическое, пожалуй, телеологическое (целевое) «потому что»: потому что мама не хочет, потому что *будет* больно. Это — самое понятное для ребенка «потому что», в то время как логическое «потому что», указывающее предпосылку вывода, логическое основание для вывода, детям вовсе чуждо. Логические объяснения детям 7,5–10,5 лет совершенно непонятны, так же как и детям 10,5–13,5, они доступны только в очень знакомой им области. Отсюда педагог может сделать для своей практики вывод о бесполезности всяких логических рассуждений в возрасте первой ступени: логические обоснования, логическое «следовательно» проходят совершенно мимо детей. А между тем сколько учителей не жалеют ни слов, ни времени на рассуждения с детворой первой ступени!

Установление пространственных и временных связей между доступными зрению явлениями — вот, пожалуй, все, что в силах установить ребенок в 7,5–10,5 лет. Анализ причинной связи между физическими явлениями, так называемая физическая причинная связь (лодки не тонут, потому что...), — достижение уже 10,5–13,5 лет. До этого, если речь идет не о вышеописанной психологической волевой причине, ребенок плохо разбирается в причинных связях, и его характеризует известная логическая ошибка: «потому значит потому»; точно так же детские «обобщения» в этом возрасте — не важные, с точки зрения логики, индукции через простое перечисление: это таково, то таково и то таково — значит, и все тому подобное таково. Это — примитивное обобщение типа «и так далее». Педологически несведущий учитель, переоценивая ум ребенка, нередко склонен и в младших отделениях первой ступени пускаться в причинные объяснения и обобщения. Этим он наносит вред умственному развитию ребенка, задерживая это развитие. Обычные учительские «обобщения» и являются чаще всего обобщениями типа «и так далее», т.е. тренируем ребенка в общеизвестной логической ошибке. Причинные объяснения учителя обычно усваиваются детьми на веру, а их собственные причинные объяснения даже, например, таких легко понятных явлений, как таяние льда, — это все не менее известная логическая ошибка типа: «раз это произошло после того, значит, то — причина этого». Упражнять детей в этом — значит упражнять их в логических ошибках.

Только с 10,5 лет установление причинных связей между физическими явлениями освобождается от примитивных логических ошибок. Но тот ничего не понимает в мышлении ребенка, кто думает, что ребенок устанавливает причинные связи тем же способом, как взрослый научный исследователь. Взрослый (так по крайней мере принято думать) исходит из данного явления и

ищет, результатом какой причины данное явление является. Он идет назад — от результата к производшей его причине. И взрослому не трудно так идти — от настоящего к прошлому: у него много прошлого опыта, и недаром речь его изобилует прошедшим временем. Но у ребенка-то прошлого опыта мало: его лицо в гораздо меньшей степени обращено к прошлому, чем наше; в его речи меньше прошедшего времени и больше будущего, чем в нашей речи. Поэтому, по крайней мере в начале развития причинного мышления (речь идет о физической причинности), ребенок еще не идет от настоящего результата к производшей его в прошлом причине. Детские причинные суждения имеют обычно глагол в будущем времени, а в главном предложении у них обычно речь идет о каком-нибудь действии: «не бегай, потому что простудишься», «не грей, потому что растает» — вот типичные для ребенка причинные суждения. Это — не объяснение происшедшего, даваемое теоретиком-исследователем; это — предсказание того, что последует из данного действия, это — мотивированные практические предвидения. Ребенок обычно идет не от результата к причине в прошлом, но от действия к будущему результату, и именно таким путем у него выделяется из ряда предшествующих явлений производящая причина. Он видит, что производит данное явление, а не умозаключает от данного результата к причине. Так в возрасте первой ступени ребенок начинает разбираться в причинных связях. Предпубертальный ребенок интересуется больше результатами, чем причинами.

Чтобы убедиться, как мало в силах ребенок обобщать и умозаключать, предложим ему, по примеру Пиаже, следующий силлогизм: «Если у этого животного длинные уши, то это или мул, или осел. Если у этого животного длинный хвост, то это или мул, или лошадь. Скажи, какое это животное, если у него длинные уши и длинный хвост?» Даже десятилетка рассуждает так: «Раз у этого животного длинные уши, то это или мул, или осел. Раз у него длинный хвост, то это или мул, или лошадь. У него длинные уши и длинный хвост — значит, это или мул, или осел, или лошадь». Сопоставления, наложения друг на друга этих посылок у ребенка еще нет; у него нет ни развитой дедукции, ни развитого обобщения. Лишь в 10,5—13,5 лет, и то лишь в области наглядно-конкретного, начнут эти логические свойства развиваться у него.

Мысли ребенка еще слабо связаны для того, чтобы сталкиваться, и потому ребенок мало чувствителен к противоречиям вообще в 7,5—10,5 лет и только в словесно-логической области — в 10,5—13,5 лет. Восьмилетка утверждает, что лодки не тонут, потому что они легкие, и он же говорит, что корабли не тонут, потому что большие и тяжелые (сильные). Двенадцатилетка читает книгу, совершенно не замечая противоречий в рассуждениях ее.

Точно так же, по уже ясной для нас причине, ребенок не любит доказывать свои мысли вообще в 7,5—10,5 лет и в области от-

влеченных положений — в 10,5—13,5 лет. Вопрос «почему ты так думаешь?» обыкновенно ставит восьмилетку втупик. Он просто утверждает и отрицает, а не доказывает, он препирается, но не дискусирует. Чужих доказательств он обычно не слушает, так как быстро теряет нить рассуждений. В 10,5—13,5 лет ребенок уже доказывает, но не логически, т.е. через «следовательно», а ссылкой на физическую причинность, при том в детском аспекте, т.е. с устремлением в будущее: «попробуй — тогда увидишь». Из этого «тогда» разовьется в подростковичестве «следовательно».

В общем, если гегемония задних отделов полушарий характеризует дошкольника с его образным мышлением, а гегемония передних отделов их характерна для половозрелого человека с его рассудочным мышлением, то школьника характеризует его переходное состояние от образного к рассудочному мышлению. Этот переход в свою очередь распадается на три стадии: 1) от простого, констатирующего факты образного мышления дошкольника к соотносящему, связующему словесно-образному мышлению (7,5—10,5 лет), — иными словами, установление конкретных связей в видимом мире; 2) от соотносящего, связующего словесно-образного мышления к таковому же отвлеченно-словесному мышлению (10,5—13,5 лет), — иными словами, развитие причинного мышления и пользование книгами конкретного содержания; 3) развитие логического мышления (13,5—16 лет). Мышление взрослого, прошедшего общеобразовательную школу, в среднем стоит на одинаковом уровне с мышлением 16-летнего, если не считать дальнейшей специализации в известных областях. Это, вероятно, объясняется прекращением общего роста мозга к 16 годам; этим же, вероятно, объясняется и то, что общее образование обычно длится до 17 лет. Те умственные испытания («тесты»), которые годятся для 16 лет, годятся и для взрослого: в смысле общего умственного развития 16-летний «умственно-зрел». Умственная и половая зрелость совпадают.

2. Как измерить умственное развитие ребенка? Этот вопрос прежде всего интересовал психопатологов, которым было нужно иметь критерий для отличия умственноотсталого ребенка от нормального. Известный французский психолог Бине (в сотрудничестве с Симоном) создал скалу измерения умственного развития ребенка. Эту скалу он создал на основании огромного фактического материала, определяя на опыте, правильные ответы на какие вопросы характерны для какого возраста. Если на данный вопрос

В В конце XIX в. во Франции было введено всеобщее обязательное обучение. Это привело к тому, что в многочисленных классах оказались ребята с разным уровнем ранее полученных знаний, раз-

правильно отвечают все дети данного возраста, кроме умственноотсталых (в общем, значит, приблизительно 3/4 детей данного возраста), но только очень развитые дети предшествующего возраста (в общем, значит, только около 1/4 их), значит, этот ответ характерен для данного возраста.

ным темпом работы. Уже тогдашняя школа предъявляла всем своим ученикам одинаковые требования: быстро усвоить и воспроизвести понятия и предлагаемые способы решения проблем. Понятно, что с поставленными задачами справлялись далеко не все, и перед Бине была поставлена задача найти критерии, позволяющие распределять школьников по разным классам в зависимости от их возможности успешно освоить предлагаемую школьную программу. Бине изучил, что должен знать ученик на той или иной ступени обучения, затем большой группе детей было предложено ответить на соответствующие вопросы, и таким образом выявились задания, успешно выполняемые 50—80% детей данного возраста. Так определился набор заданий, который лег в основу теста, определяющего умственный возраст ребенка, не всегда тождественный паспортному.

Бине выполнил поставленную перед ним задачу упорядочивания формирования классов после введения всеобщего образования. Для этого тест соответствовал поставленной цели. Беда заключалась в другом — то, что было предназначено для решения достаточно узкой задачи, получило слишком широкое применение и предлагаемые наборы заданий стали использоваться для отбора по «интеллектуальным способностям». Говорят, что сам Бине однажды пошутил: «Интеллект? — ...Да это же просто то, что оценивает мой тест!»

Из исторической справки видно, что с самого начала тест, определяющий «умственные способности», ставил знак равенства между интеллектуальными способностями человека и его успешностью в освоении стандартного набора школьных знаний. В школьной программе большинство вопросов, на которые необходимо ответить, имеют только одно верное решение, которое нужно найти, вспомнив ранее данный ответ или применив предложенную логику рассуждения. В жизненных ситуациях чаще всего прямолинейная логика, только воспроизведение образцов неприемлемо, для действий имеется множество вариантов. Поэтому успешно выполняющий школьные задания человек не всегда столь же успешно справляется с новыми, творческими, нестандартными ситуациями.

Еще одна особенность, не позволяющая поставить знак равенства между результативностью выполнения теста Бине и имеющимися интеллектуальными способностями, состоит в том, что тест имеет временные ограничения, а быстро работающий человек не обязательно оказывается способнее медленно работающего. Специальные исследования мышления медленно думающих детей показали, что многие из них глубже проникают в содержание изучаемого ими.

Узкие границы применения ныне существующих тестов на проверку интеллектуальных способностей становятся все более очевидными. Начиная с 70-х годов нашего века эти тесты перестают широко применяться в Западной Европе и в США. Всплеск интереса к ним в нашей стране в 80—90-х годах можно отнести к тому, что появление разных типов школ (гимназий, лицеев) актуализировало проблему отбора в них детей. Еще одной причиной могло стать то, что после постановления 1937 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» все измерения умственных способностей оказались под запретом и переболеть данным увлечением мы просто не успели. Очевидно, это предстоит пережить, но у нас нет необходимости повторять весь путь, можно использовать накопленный опыт. Критическое отношение к тестам на определение ко-

эффициента интеллектуальности, однако, не должно заслонить тот факт, что именно благодаря их созданию и применению наши представления о структуре и возможностях интеллекта значительно расширились.

Скала Бине подвергалась неоднократной проверке на огромном количестве детей. Одна из последних, при том в высшей степени тщательная проверка, принадлежит английскому психологу Берту. Это и есть самое улучшенное и исправленное издание скалы Бине в настоящее время. Эти тесты Бине—Берта, как, пожалуй, следует называть их, напечатаны на русском языке в моей книге «Педология».

Часто говорят: Бине создал свои тесты на французских детях, Берт пересмотрел их на английских, но подходят ли эти тесты к российским детям? Что значит «подходят»? Самая постановка вопроса уже показывает, что спрашивающий совершенно не понимает, что значит измерять. Возьмите и прочитайте печатаемые обычно на детских тетрадках определение метра, кило, литра и т.п. Вы увидите, что всякая мера условна. Никаких абсолютных единиц мер не существует. Приступая к измерениям, мы условливаемся о единице меры. Но раз никаких единиц мер, кроме условных, не бывает, тогда весь вопрос только в том, что нам принять за единицу измерения в данном случае. Конечно, каждая страна может иметь свою систему измерения, но к чему это? Самая лучшая система измерения — интернациональная. Так вот мы можем условиться принять за скалу опубликованную в 1921 г. лондонскую скалу Берта. Конечно, если хотите, можете взять и иную скалу. Но эта — самая удобная в смысле работанности. Приняв ее за интернациональный критерий, мы можем теперь выражать в единицах этой скалы умственное развитие детей разных стран, эпох и классов. Так при единстве системы измерения получаются сравнимые в международном масштабе результаты. Представьте себе, какая путаница произошла бы, если бы какой-нибудь чужак решил на основании того, что его дети худые, измерять их не килограммами, а особыми гириями, скажем, приняв 0,5 кило за 1 кило. Получилась бы только путаница.

Итак, будем измерять умственное развитие любых детей по Бине—Берту. Но эти тесты имеют одно неудобство: они очень многочисленны. Так, например, для 5—12 лет дано 45 тестов. Обследование каждого ребенка очень затягивается, и потому массовая школа не может ими пользоваться. Другое дело, если бы было только по 2 теста для каждого года. Тогда для тех же 5—12 лет вместо 45 тестов было бы только 16. Получилась бы огромная экономия времени. В Соединенных Штатах уже имеется такая краткая система тестов, но, к сожалению, не основанная на Берте.

Думая над этим вопросом, я обратил внимание на то, что Берт располагал свои тесты для каждого года в порядке возрастающей трудности. Таким образом, самый первый тест данного возраста характеризует ребенка в начале данного года, средний — в середине и т.д. Значит, система Берта уже дает возможность для двухтестовой системы: стоит только для этой цели брать из каждого возраста средний и крайний тесты. Так очень легко решается вопрос теоретически. Оставалось только проверить это на опыте. Для этой цели я со своим сотрудниками измерил в общей сложности 30 групп начальной школы (около 1000 детей) по полному Берту и сопоставил с этими данными результаты двухтестовой системы. Как и следовало ожидать, получилось совпадение. Отсылая за полным Бертом к своей «Педологии», опубликовываю здесь краткую двухтестовую систему.

4,5 года.

1. Возраст. Спрашивают: «Сколько тебе лет?» Если ребенок ответил неправильно, то переспросить: «Сколько лет минуло тебе?» Тест засчитывается, если даже ребенок называет (в годах) не действительный свой возраст, но приписываемый ему окружающими.

5 лет.

2. Сравнение двух тяжестей — 4 маленькие одинаковые коробки (приблизительно 1,5х2,5х3,5 см) весом в 3,12 и 15 граммов. «Видишь эти коробки? (показывая сперва на пару, весящую 3 и 12 граммов, отстоящих на 5—6 см). Какая тяжелее?» Если ребенок просто показывает, то прибавьте (без жеста): «Возьми их в руки и взвесь». То же с 6 и 15 гр. и 3 и 15 гр. Если есть основание думать, что первая удача случайна, то переходят ко второй паре и потом снова возвращаются к первой. Тест удался, если все три сравнения (кроме первой случайной догадки) правильны.

5,5 лет.

3. Название 4 общеупотребительных монет. На столе лежат пятачок, двух гривенный, рубль и червонец (если есть основание думать, что данные дети не знают червонец, заменить другой ходячей монетой). «Что это?» (указывая последовательно на каждую, в руки нельзя брать ни экспериментатору, ни ребенку). Если ответ «Деньги», то «Да, но как называется эта монета?» Тест удался, если не сделано ни одной ошибки.

6 лет.

4. Различение правой и левой стороны. 1) Покажи мне твою правую руку, 2) покажи мне твое левое ухо. Допускаются самопо-

правки, но без подсказки (словом или жестом) экспериментатора. Тест удался, если оба ответа верны.

6,5 лет.

5. Сложение трех двухкопеечников и трех копеек. Монеты перемешаны. «Сосчитай мне эти деньги и скажи, сколько всего». Не допускается ни одной ошибки и ни одного повторения инструкции. Тест должен длиться не дольше 10 секунд.

7 лет.

6. Установление различий между конкретными предметами. «Ты знаешь, что такое бабочка, не правда ли?.. А знаешь, что такое муха?.. Это не одно и то же, да?.. А какая разница между бабочкой и мухой?» Те же вопросы относительно доски и стекла, бумаги и картона. Если ребенку какие-либо из этих предметов неизвестны, то берутся вместо них: 1) молоко и вода, 2) дерево и железо, 3) корова и овца или камень и яйцо. Тест удался, если два ответа правильны, т.е. названо действительное различие. Если ребенок все время повторяет одно и то же, например «То больше», — спросить: «А еще какая разница?»

7,5 лет.

7. Обратный счет от 20 к 1. «Умеешь ты считать 1, 2, 3 и т.д.? А как ты думаешь, можешь ты считать обратно? Начни с 20 и иди к 1». Если ребенок не понял, то: «Считай так: 20, 19, 18». Допустима только одна ошибка (пропуск или перестановка).

8 лет.

8. Повторение шести чисел. «Я сейчас скажу несколько чисел, а ты их повторишь. Ну, слушай и повтори после меня числа: 2—5—0—3—6—4» (если ребенок ошибся, то: 8—5—3—9—1—6; если и здесь ошибся, то: 4—7—1—5—8—2).

Числа произносятся со скоростью 2 в секунду без ритма и особой интонации. Ребенку не говорят, что он ошибся. Тест удался, если ребенок повторил правильно хотя бы один ряд.

8,5 лет.

9. Название 9 общеупотребительных монет. Тест аналогичен 3-му. Берутся (в беспорядке) 1 копейка, 3 копейки, пятачок, гривенник, 15 копеек, двугриденный, полтинник, рубль, червонец. Должны быть названы все 9 монет не дольше чем в 40 секунд. Если сделана какая-нибудь ошибка вследствие смущения, весь тест повторяется через 5 минут.

9 лет.

10. Определение конкретных терминов через родовое понятие или описание. «Что такое?.. 2) лошадь?.. 2) стул?.. 3) школа?.. 4) стол?.. 5) вилка?..» Тест удался, если ребенок дает определение не утилитарно-функциональное (лошадь — на чем ездят, стул — на нем сидят и т.д.), но через родовое понятие (животное, мебель и т.д.) или через описание наиболее существенных признаков его (имеет четыре ножки). Тест засчитывается, если ребенок из 5 определений даст 3 такого рода.

9,5 лет.

11. Размещение пяти тяжестей по порядку. Берутся вышеописанные (5 лет) коробки. «Видите эти коробки? Они с виду одинаковы, но вес их различен. Одни тяжелее, а другие? Я хочу, чтобы вы нашли самую тяжелую и поставили ее здесь. Затем найдите такую, которая немного легче, и поставьте ее рядом. Затем найдите еще полегче, потом еще более легкую и, наконец, самую легкую из них поставьте здесь». Если ребенок не понимает, можно эти фразы повторять и различно варьировать. Тест повторяется три раза и считается удачным, если два раза был выполнен правильно, при чем вся процедура заняла не более 3 минут.

10 лет.

12. Рисование по памяти. «Вот два легких рисунка на картоне. Пожалуйста, всмотритесь в них очень внимательно, пока я их не уберу, а затем попробуйте, можете ли вы нарисовать оба их на память на этой бумаге. Вы будете видеть их только несколько секунд. Теперь смотрите их очень внимательно. Готовы? Внимание!» Рисунки экспонируются 10 секунд. «Теперь попробуйте: нарисуйте их мне здесь».

Тест удался, если верно воспроизведен один рисунок целиком, а другой наполовину. (См. рис. с. 142).

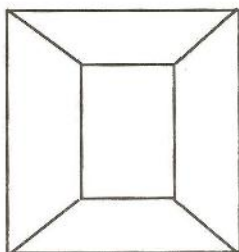
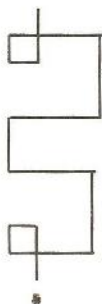
10,5 лет.

13. Шестьдесят слов в три минуты. «Скажите мне как можно больше слов в 3 минуты». Некоторые дети могут сказать больше 200. «Говорите, пока я вас не остановлю. Ящик, дерево, карта и т.д. — любые слова, какие хотите. Готовы? Ну, начинайте!» Цельные фразы не допускаются. Тест удался, если не менее 60 слов.

11 лет.

14. Образование фразы из трех слов. «Я попрошу вас написать мне одну фразу, где было бы три слова — город, река, деньги». Даю бумагу и повторяю: «Город, река, деньги. Напишите фразу, в кото-

рой были бы три слова». Тест удался, если получилась одна фраза, например: «в городе на реке я потерял деньги».



11,5 лет.

15. Реконструкция фраз. «Разместите эти слова по порядку так, чтобы они составили фразу:

- 1) запищает
собака хозяина хорошая
храбро
- 2) моего просил тетрадь
я учителя
исправить
- 3) выехал на
утром эту рано
мы дачу»

Дается минута на фразу. Надо справиться минимум с двумя.

12 лет.

16. Объяснение картин. «Посмотрите на эту картину и расскажи мне о ней». Избегать фраз «что на ней нарисовано?» или «что они делают?». Показываются три картинки из общеупотребительных в хрестоматиях для 4-й группы. Тест удался, если ребенок по крайней мере две описал, объясняя, т.е. не только называя изображение предмета и что они делают, но характеризуя их положение (изображенную на картине ситуацию) и вызываемые ими чувства (бедный старик, у него нет дома и т.д.), — словом, давая не голое перечисление и не простой рассказ, но объясняя картину.

12,5 лет.

17. Сопротивление внушению. Дается тетрадь, где на 6 листах нарисованы 6 пар линий. На первых трех правая немного длиннее левой, на остальных трех обе равны.



Для первых трех пар: «Какая длиннее из этих двух линий?» Для последних трех тем же тоном: «из этих?» Тест удался, если две из трех одинаковых пар отгаданы верно.

Испытание ребенка ведется, по возможности, в самой естественной обстановке так, чтобы ничто не смущало его и не обескураживало. Не надо подчеркивать ошибки ребенка. Наоборот, надо тоном обращения к нему ободрять его. Тестирование начинается 1,5 годами раньше возраста ребенка. Например, если ребенку 9,5 лет, то тестирование начинается с 8 лет и идет назад к более младшему возрасту, пока не получится три удачных теста подряд. Тогда перестают идти назад, а идут уже вперед от 8 лет, пока не получится три неудачных теста подряд, после чего тестирование прекращается. Запрещается изменять что-либо в тесте, например редакцию вопроса, так как ясно, что изменение редакции изменяет степень трудности теста, делая его более легким или более трудным.

Умственный возраст в международной педологической литературе обозначается буквой *J* (интеллект). Вычислить *J* легко. Для этого надо сосчитать число удавшихся тестов (все тесты до трех удавшихся подряд также считаются удавшимися) и, разделив это число на 2, полученное частное сложить с 4. Полученная сумма с точностью до 1 года будет показывать умственный возраст ребенка. Представьте, вы тестируете 9-летку и получили:

Номера тестов	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Удача	+	+	+	—	+	+	—	+	—	—	+	—	—	—

Всего 7 плюсов. Разделив 7 на 2, складываем $3,5 + 4 = 7,5$.

Значит, $J = 7,5$ годам (с точностью до 0,5 года, т.е. мы можем ошибиться не более чем на 0,5 года).

Умея измерять умственное развитие ребенка, мы можем определить и степень его отсталости или переразвития. Для этого вам надо только знать, что такое стандартное отклонение (*SD*). Так называется величина, колебание в пределах которой считается незначительным. В данном случае $SD = \pm 0,12 A$ (A — паспортный возраст в годах). Значит, для девятилетки $SD = \pm 0,12 \times 9 = \pm 0,96$, т.е. около года. Иными словами, если девятилетка в своем умственном развитии отстал или переразвита не больше чем на 1 год, то это — норма. Если отсталость колеблется в пределах 1—2 *SD*, т.е. если наш девятилетка отстал на 0,96—1,92 года (1—2 года), то это уже хотя и небольшая отсталость, но все же такая, которой нельзя пренебрегать. Если же отсталость в пределах 2—3 *SD* (1,92—2,88

года, проще — 2—3 года), то это — большая отсталость. Наконец, отсталость в пределах 3—4 SD (2,88—3,84 года) считается очень большой отсталостью. Ребенок же, отставший больше чем на 4 SD , считается уже патологически отсталым. Наш девятилетка, отставший, например, на 4 года, т.е. развитой всего лишь на 5 лет, считается уже умственно дефектным. То же рассуждение можно применить и к переразвитию девятилетки, умственно развитой больше чем на 13 лет может быть назван гениальным.

Итак, вы уже умеете определять легкую, большую, очень большую и патологическую умственную отсталость, легкое, большое, очень большое умственное переразвитие и умственную гениальность. Не забывайте, что все ваши определения — это измерения, т.е. сравнения, сравнения с массовым лондонским ребенком 1920 года, принятым за единицу меры. Но если вы хотите взять за единицу меры нашего российского ребенка данного момента, то вам, конечно, никто не может запретить сделать это так же, как вы вольны для своего, так сказать, внутреннего употребления измерения измерять не метрами, но аршинами. По моим материалам (правда, малочисленным), массовый московский школьник I ступени 1924 года отстает приблизительно на 1 год, а сельский на 1,5 года. Но только зачем вам вводить путаницу в единицы меры? Говоря «отсталый», мы всегда подразумеваем «от чего отсталый», и изменять критерий несколько раз во время измерения — значит сильно запутывать дело, ничего не изменяя по существу.

Учителя часто интересуется вопрос, подходит ли тот или иной ребенок по своему умственному развитию к данному классу. Как это узнать? Прежде всего надо определить средний (M) умственный возраст всего класса. Предположим, у нас получились такие данные после измерений всех детей:

Умственный возраст	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5
Число детей	1	3	5	6	15	8	4	2

Тогда (так говорит нам статистика, а почему — здесь не место объяснять это) составьте три столбика. Первый — число детей каждой группы. Второй — такой, что каждое число его равно числу над ним плюс рядом с ним стоящее число левого столбика, третий — так составлен из второго, как второй из первого. Я напишу все это, чтобы было наглядно:

1	1	1
3	4	5
5	9	14
7	16	30
15	31	61
8	39	100
4	43	143
2	45	188
$N = 45$	$S^I = 188$	$S^{II} = 542$

Далее надо S' разделить на N . Получаем $\frac{S'}{N} = 4,18$. Это число показывает номер той группы, где находится средняя величина, значит, средняя величина находится между 4-й и 5-й группой, т.е. равняется приблизительно 6,5—7 годам. Но мы хотим знать точное значение средней величины. Наши группы разбиты по полугодиям. Как выражаются, интервал группы = 0,5. Так вот, чтобы получить среднюю величину, надо $\frac{S'}{N}$ умножить

на интервал группы, т.е. на 0,5. Что же сделать с полученным числом 2,09? Оно показывает число лет, которое надо прибавить к начальному числу. Наша начальная группа — 5 лет, т.е. охватывает детей 43/4—51/4 лет. Значит, надо 2,09 сложить с начальным числом 4,75. Полученное число 6,84 и означает более точно среднюю величину умственного возраста класса (шесть лет десять месяцев).

Теперь надо найти SD . Он находится при помощи следующих 8 действий: 1) найти S'' (=542), 2) умножить S'' на 2 (=1084), 3) полученное $2S''$ разделить на $N(1084:45+24,09)$, 4) из $\frac{2S''}{N}$ вычесть $\frac{S'}{N}(24,09-4,18 = 19,91)$, 5) из $\frac{2S''}{N} - \frac{S'}{N}$ вычесть $(\frac{S'}{N})^2 (19,91-17,47 = 2,44)$, 6) к $\frac{2S''}{N} - \frac{S'}{N} - (\frac{S'}{N})^2$ прибавить 0,17(2,44 + 0,17 = 2,61), 7) полученное число умножить на квадрат интервала ($2,61 \times 1/4 = 0,65$), 8) из полученного числа извлечь квадратный корень ($\sqrt{\frac{65}{100}} = 0,8$). Значит, $SD = \pm 0,8$ года, т.е. приблизительно 10 месяцев.

Теперь мы знаем, какие дети подходят к нашей группе по своему умственному развитию. Это $M \pm 1SD$, т.е. $6,84 \pm 0,8 = 6,04-7,64$ лет, т.е. все дети по умственному возрасту старше 6 лет и моложе 7 лет 8 месяцев. Такая группа по своему развитию будет действительно однородная группа. Больше того, мы знаем, в какой мере какой ребенок не подходит к этой группе: кто немного отстал от нее (на 10—20 месяцев от среднего уровня 6 лет 10 месяцев), кто сильно отстал, кто очень сильно отстал, а кто, развитой меньше чем на 3 года 8 месяцев, т.е. отставший больше чем на $4SD$, должен быть направлен в специальную школу.

Итак, мы уже научились составлять однородные группы по умственному развитию. Но если даже учитель и подберет себе такую группу, она все же рискует оказаться в одном отношении разнородной. Представьте, у вас класс, где у всех детей $J = 9$ лет.

Как будто бы однородная группа. Но ведь и умненький семилетка может быть развит на 9 лет, и иной отсталый двенадцатилетка также может быть развит на 9 лет. Значит, надо принять еще во внимание и темп умственного развития. Если мы определим процентное отношение умственного возраста к паспортному ($\frac{100J}{A}$), то мы и получим величину, характеризующую темп

умственного развития. В международной педологической литературе эта величина обозначается символом JQ . Норма — если $JQ = 100$, а $SD = 12$.

Так вот, нужно наши однородные по умственному развитию группы разбить еще по JQ , т.е. по темпу их умственного роста. Пользуясь «методом четырех SD », мы получим «нормальную группу» и еще ряд групп — с медленным, очень медленным, чересчур медленным и патологически медленным темпом развития или быстрым, очень быстрым, чересчур быстрым и экстраординарно быстрым темпом развития. Вы, конечно, понимаете, как удобно учителю работать с группой детей, где все — с одинаковым уровнем и одинаковым темпом умственного развития. Такие дети, действительно, работают «как один»: одинаково понимают или не понимают, одинаково успевают или не успевают и т.д. Контроль учителя очень облегчается, все преподавание его механизмуется. Такая «педологическая школа» действительно школа-фабрика в том смысле, что она обрабатывает сразу всю однородную массу.

Но такая педологически однородная группа — еще больше благо для детей. Здесь нет «выдающихся» и «отстающих»: здесь все дети равны. Все отрицательные стороны индивидуализма в этом «обществе равных» отсутствуют, и в то же время личность ребенка получает возможность сильного развития.

Если мы перенесем себя мысленно в такую школу и пройдемся по всем педологически подобранным группам ее, мы сразу уловим своеобразие каждой группы. Вот группы с высоким JQ , т.е. с быстрым темпом развития, — это очень живые дети, очень энергично на все реагирующие. Вот, наоборот, группы с малым JQ — эти дети, наоборот, вялые, медленные. Заходим в группы с J выше среднего уровня — здесь нет ни одного дезорганизатора, но есть зато много активно поддерживающих коллективный порядок. Заходим в группы с низким J — обратная картина. Вы наглядно видите здесь связь интеллекта с темпераментом: мы подбирали группы по интеллекту, и в результате получились группы, подобранные также и по темпераменту*.

* Очень интересен тот факт, что если детей с низким JQ выделить в особую группу и заниматься с ними медленным темпом, то они очень быстро и сильно увеличивают свой JQ . Не менее интересен ребенок с очень

Давайте еще раз пройдемся по группам с различными JQ . Мы сразу же уловим здесь еще ряд соответствий. Чем ниже JQ , тем ниже упитанность группы, тем больше в ней рахитиков, тем больше в ней детей с более слабым слухом, аденоидами и более дальновзорких. Связь интеллекта с питанием, конституцией ребенка и его органами ощущений сразу бросается в глаза. Мы дошли с вами до вполне материальных основ интеллекта. Поэтому нас не удивит и то, что именно группы с низким JQ — группы детей с низким материальным положением, — это преимущественно дети бедняков.

Зная JQ ребенка, мы имеем средство контролировать его умственное развитие за данный промежуток времени. Для этого надо разность между JQ конечного и начального момента разделить на время этого промежутка. Предположим, JQ одного ребенка было раньше 88, а теперь 96: JQ другого ребенка было 104, а теперь 100. Предположим дальше, что промежуток времени

равен 4 месяцам. Тогда $\frac{96-88}{4} = 2$ и $\frac{100-104}{4} = -1$ показывает нам степень благополучия развития первого ребенка и неблагополучие развития второго. Эту величину можно $\frac{JQ_2 - JQ_1}{t}$

принять за показатель успешности умственного развития ребенка*.

3. Как усваивает ребенок мысли? В обучении очень многое основано на усвоении ребенком ряда сообщаемых ему мыслей. Педологически неопытный учитель довольно плохо представляет себе, как усваивает ребенок те мысли, которые он

высоким J и JQ : его JQ очень чувствителен ко всяким неблагоприятным условиям, очень неустойчив и при малейшем плохом условии стремится стать заурядным. С этой точки зрения, даровитые дети в школе — не все выносящие устойчивые, но мимозы. Особенно плохо действует на них не только заброшенность, но даже и хороший «настойчивый» учитель, не дающий им идти «их» путями.

* В одной школе с несколькими параллелями через полгода у одного учителя класс в среднем прибавил JQ на 1,5, у другого — на 1, у третьего — на 6, у четвертого убавил JQ на 2 и у пятого — на 15. Первые два учителя — обыкновенные полезные учителя, третий — очень хороший учитель, четвертый — небрежничал в году, а пятый весь год сплошь манкировал.

В одном классе 7 детей сильно увеличили свой JQ , а остальные убавили, учитель в году работал только с частью класса. Вы видите, что наблюдения над JQ дают возможность объективного контроля и самоконтроля данной школы, насколько она приносит пользу умственному развитию детей.

получает от учителя или из книги. Если речь идет о первокласснике — восьмилетке, то в общем, поскольку речь идет о сравнительно прочном усвоении им мыслей, вполне понятных для него, он усваивает, кажется, всего лишь 15%. Значит, учитель должен быть готов к тому, что, если не прибегать к многократному повторению, заучиванию, а ограничиться лишь однократным, правда, внимательным прослушанием или прочтением, то 85% сообщаемого материала исчезают из памяти ребенка (12-летка усваивает уже 30%, т.е. пропадает 70%). Я не встретил учителя, который без педологической подготовки представлял бы себе эту картину: обыкновенно переоценивают усвоение ребенком мыслей (так наз. логическую память).

Если ребенок усваивает только 15—30% всего, то, значит, это все им как-то перерабатывается. Как? Прежде всего ребенок производит как бы отбор материала: главные мысли усваиваются, а детали забываются. Воспроизводя усвоенное, ребенок припоминает прежде всего основные мысли и уже от них переходит к деталям. Но здесь надо сделать оговорку: речь идет о мыслях, главных для ребенка. Это не логически главные мысли; это — эмоционально возбуждающие мысли (особенно когда речь идет о менее развитом ребенке) или образные, зрительно яркие мысли. Лучше всего и в первую очередь ребенок усваивает эмоционально и образно яркое; остальное же для ребенка — легко забываемые детали.

Параллельно такому «отбору» происходит своеобразное «осваивание» материала. Усваивающий, с одной стороны, как бы ошаблонивает чужие мысли, обезличивает их, стирает все индивидуальное: наиболее оригинальные мысли, выражения стираются в памяти, усваиваются хуже всего. Усваивающий заменяет их наиболее привычными для него похожими мыслями-выражениями. При этом, конечно, происходит ряд искажений: 1) данные мысли подменяются сходными, но более привычными и шаблонными для ребенка, 2) в результате такой шаблонизирующей тенденции забываются или изменяются собственные имена и числа, 3) в связи с забвением деталей подлинника вставляются свои детали («отсебятина»), 4) ряд мыслей усваивается в преувеличенном, очень категорическом, гиперболическом виде.

Вообще говоря, лучше всего запоминаются, при прочих равных условиях, конец и начало. Совершенно непонятный текст усваивается примерно в 10 раз хуже вполне понятного. При усвоении огромную роль играет заинтересованность ребенка в усвоении. Девочки усваивают немного лучше своих мальчиков-ровесников. Но вообще память на мысли у детей данного возраста сильно варьирует, так что у разных детей она может быть очень различной. Как и все функции, которые сильно варьируют, т.е. очень разнообразны у разных детей, па-

мать на мысли легко поддается воспитанию — дальнейшему развитию ее путем упражнения. Большую роль при усвоении играет, как сказано, и сила внимания, а также бодрое самочувствие, обусловленное нормальным питанием и отсутствием утомления.

VI. КАК ВЕДЕТ СЕБЯ РЕБЕНОК

1. Рост ребенка. Детство есть эпоха роста. Это значит, что с возрастом, при прочих равных условиях, масса ребенка, количество материи в нем — вес его увеличивается. В дальнейшем, как и везде в этой книжке, будет иметься в виду исключительно постояннозубое предпубертальное детство (в среднем 7,5—13 лет). Так вот оказывается, что вес (грам.) в этом возрасте растет очень закономерно по формуле $P = 50P(t+10)$, где P — вес ребенка в кило в конце 1-го месяца его жизни со дня рождения, а t — возраст в месяцах. P ребенка нетрудно узнать, взвесив ребенка, живущего в одних и тех же условиях жизни, в несколько различных сроков. Представьте, мы нашли, что вес данного ребенка в 7 лет 2 месяца (86 месяцев) будет 24 кило. Тогда мы имеем $24000 = 50P \times 96$, откуда P равняется 5 кило. Чтобы избежать случайной ошибки, мы пользуемся несколькими измерениями. Предположим, они подтвердили наш вывод. Тогда мы получаем индивидуализированную формулу для данного ребенка: $P=250(t+10)$ граммов. Если вес ребенка в данный момент почему-либо отклоняется от этой формулы, мы ищем объяснения в условиях жизни ребенка (изменившееся питание, иной режим движений ребенка и т.п.).

Для массового предвоенного столичного ребенка $P = 4,4$ кило для мальчиков и 4,2 кило для девочек. Руководясь этим и сопоставляя это с многочисленнейшими фактическими измерениями разных исследователей, мы получаем для предпубертального детства следующий стандартный вес:

Возраст в годах	7,5	8	8,5	9	9,5	10	10,5	11	11,5	12	12,5	13	13,5
Мальчики	21,9	23,2	24,5	25,8	27,2	28,5	29,8	31,1	32,4	33,7	35,1	36,4	37,7
Девочки	20,9	22,1	23,4	24,7	25,9	27,2	28,4	19,7	30,2	32,2	33,4	35,9	(38,4)

Для веса, как и для умственного развития, $SD=0,12 A$, т.е. если девятилетка отстал от своего девятилетнего веса на 1 год и больше, то это уже заметная отсталость.

Между весом и высотой роста имеется постоянное отношение:

именно $\sqrt[3]{P}=0,24 H$ (более точно — $\sqrt[3]{P}=0,235 H$). Если это отношение нарушается, то это неблагоприятно для развития ребенка.

Высоту роста ребенка можно вычислять и по иной формуле:

$H = 0,5 H \sqrt[3]{t+10}$. Для массового российского мальчика $H = 25,5 \sqrt[3]{t+10}$, а для девочек $H = 25 \sqrt[3]{t+10}$. Согласно этим формулам получаем следующую таблицу:

Возраст	7,5	8	8,5	9	9,5	10
Мальчики	118,1	120,7	122,9	125,1	127,2	129,2
Девочки	116,1	118,3	120,5	122,6	124,7	126,6

Возраст	10,5	11	11,5	12	12,5	13	13,5
Мальчики	131,1	133,0	134,9	136,7	138,4	140,1	141,8
Девочки	128,6	130,4	132,3	134,0	136,7	(139,0)	(142,2)

SD для H имеет, по-видимому, большую величину: Болдвин высчитал среднее отклонение для американских мальчиков приблизительно в 6 см, а для девочек — в 4,5 см.

Большое значение имеет так называемый показатель упитанности, или энергетический показатель ($\mathcal{E}П$), как именуют отношение веса к росту ($\mathcal{E}П \frac{P}{n}$), вычисляемое обыкновенно в трех знаках.

Возраст	7,5	8	9	10	11	12	13	14
Мальчики	186	192	206	220	234	246	252	(278)
Девочки	181	187	201	215	228	240	(258)	(280)

Число в скобках здесь, как и выше, относится уже к стадии полового созревания, которая у девочек наступает в среднем годом раньше. По-видимому, половое созревание начинается у детей при $\mathcal{E}П=255$ и оканчивается при $\mathcal{E}П=335$.

Умножая $\mathcal{E}П$ на 6, мы получаем в калориях так называемые основные («базовые») стандарты питания, т.е. узнаем, сколько нужно калорий на растительную («вегетативную») жизнь, не включая сюда внешних движений ребенка. Умножая же $\mathcal{E}П$ на 10, мы получаем общее число калорий, нужное не только для растительной жизни (нагревание тела до 37° , рост и т.п.), но и для среднеподвижного режима ребенка, — иными словами, количество, потребляемое вообще среднеподвижным ребенком данного возраста. Если $\mathcal{E}П$ мы разделим в отношении 1,2:0,33:0,44, то мы получим число углеводов, жиров и белков в граммах. Руково-

дась вышеприведенными ЭП, получаем для мальчиков следующую таблицу:

Возраст	7	8	9	10	11	12	13
Базовый калорийный стандарт	1104	1152	1236	1320	1404	1476	15122
Общий калорийный стандарт	1840	1920	2060	2200	2340	2460	250
Граммы углеводов	221	230	247	264	281	295	312
Граммы жиров	61	64	69	73	75	82	87
Граммы белков	81	84	91	97	104	108	114

Вес ребенка определяет собой морфологические особенности ребенка, в частности длину его торса (T) и окружность его груди

(O гр). Именно $T = 2,27 \sqrt[3]{P}$ и $O \text{ гр} = 0,93 T$. В применении к российским детям (подробно см. в моей «Педологии», стр. 214—216) имеем:

Возраст	8	9	10	11	12	13
Торс мальчиков	65	67	69	71	73	74
Торс девочек	64	66	68	70	72	75
Окружность груди мальчиков	60	62	64,4	66	68	70
Окружность груди девочек	59	61	63,5	65	67	70

«Становая сила» (кило, поднимаемые с полу у ног, точнее — вытягивание при помощи силомера, вделанного в пол) равна $1,5A\sqrt{A}$ для мальчиков и $0,9A\sqrt{A}$ для девочек. Мускульная сила обеих рук равна в кило $\frac{A^2}{4}$ для мальчиков и $\frac{A^2}{6}$ для девочек.

Процентное отношение торса к росту $\left(\frac{T}{H}\right)$ характеризует основную морфологическую особенность данного ребенка — его коротконоготость или длинноноготость — и потому может быть называемо морфологическим показателем (МП). Не менее важно отношение $\frac{O \text{ гр}}{H}$. Некоторые исследователи утверждают, что

графика этого отношения параллельна кривой жизни (смертности), почему это отношение обычно называется жизненным показателем. Колебания МП и ЖП в этом возрасте небольшие. Так, например, для мальчиков МП колеблется в среднем в пределах данного возраста между 54—53, ЖП — в пределах 50—49. Что ка-

сается девочек, то в возрасте 8—12 лет их МП колеблется в среднем между 54,5 и 53,5.

Из всего вышесказанного вы видите, что рост ребенка есть вполне закономерное явление, и мы уже ряд приблизительных формул относительно этого роста имеем. Однако мы еще далеки от полного понимания этого явления, и наши формулы еще ни точны, ни универсальны, хотя, можно судить по всему, мы не очень далеки от этого. В самой формуле любое явление роста можно представить формулой $x = vhr^r$. Это значит: рост есть функция времени, возраста. Время (t), как говорят математики, определяет собою вид кривой данного явления роста. Направление же этой кривой определяется двумя коэффициентами, которые символизируют собою наследственность (h) и условия жизни, т.е. питание и работу (v). Возможно, что недалеко и то время, когда вместо общих фраз о влиянии наследственности и условий жизни мы сможем в каждом данном случае выражать числом степень этого влияния.

2. Конституция, энергия и поведение ребенка. Школьник I ступни есть существо, промежуточное между дошкольником и подростком. Дошкольник — коротконожка, подросток — длинноножка, наш школьник эволюционирует от коротконожности к длинноножности. Чем моложе школьник, чем больше у него молочных зубов, тем он более коротконог.

Значит, у нас в школе имеются два конституциональных типа, оба, однако, не ярко выраженные. Первый — это те еще с значительным числом молочных зубов коротконожки, которые заполняют младшие группы (7,5—10,5 лет). Они — своего рода дошкольники в школе, и темперамент их сильно еще напоминает дошкольный. Их жизнь — смех и слезы: именно смехом и слезами они реагируют на внешние впечатления. Смена смеха и слез характеризует их, но не так уже очень быстрая смена, как скорее «полосы» смешливо-оживленного и слезливо-подавленного настроения. Вот веселый, живой ребенок. Вдруг, по неясной для нас причине, он в один прекрасный день притих, его настроение стало подавленным. Смотришь, спустя некоторое время он опять «ожил». Наряду с такими детьми, которых большинство, у вас, наверное, имеется и несколько «вечно веселых» и несколько «вечно грустных» детей. Правда, и первые склонны к быстрым слезам, и у последних иногда наблюдаются взрывы веселости и озорства. Чем молочнотуберкулезный ребенок, чем он более коротконог, тем подобная эмоциональность выражена у него сильнее. Чаще всего, особенно у здоровых детей, мы находим повышенную двигательную возбудимость, смешливость и шаловливость; наоборот, у детей с сильным лимфатизмом мы встречаемся нередко с вышеописанной подавленностью настроения.

Такой эмоциональный («кататимический») темперамент, характеризующийся колебанием между слезливостью и смехом, а так-

NB Темперамент — врожденное свойство, проявляющееся прежде всего в том, насколько сильно и как длительно находится человек под впечатлением от всего, что на него воздействует. Уже в роддоме можно наблюдать разницу в реакциях младенцев на те или иные события. Если у подавляющего большинства школьников начальных классов наблюдается одинаковая реакция на школьную жизнь, то стоит искать причину не в «блуждающем нерве», а в тех условиях, которые приводят к невротическим проявлениям — «колебаниям между слезами и смехом», «несдержанности реакций». Во времена П.П.Блонского термина «школьная готовность» не было, но, судя по приведенному описанию поведения младших школьников, уже тогда образование пошло по пути не приспособления к ребенку, а подчинения ребенка требованиям программы. Сегодня эти стандарты сформулированы достаточно четко: и ребенок должен, приходя в школу, «быть готов» по 12 параметрам, среди которых: степень психосоциальной зрелости, уровень школьной зрелости, умственная работоспособность, продуктивность преднамеренного запоминания, степень овладения наглядно-образным мышлением, сформированность действий логического мышления и многое другое, что рекомендуется проверять, определяя, стоит ли ребенку становиться школьником (Справочник для практического психолога образовательного учреждения по проблемам готовности ребенка к обучению в школе. — М., 1998. — С. 5).

Безусловно, ребенок, не готовый, но вынужденный заниматься определенного рода деятельностью, будет испытывать постоянный стресс, иметь неудачный результат и соответственное отношение к себе со стороны окружающих и заниженную самооценку. Поэтому указать себя тем, что «это скоро пройдет», нельзя и, значит, определять уровень, с которым приходит каждый ребенок в школу, просто необходимо, но не для того, чтобы, как сейчас, провести определенную селекционную работу: одних — в классы углубленного изучения, других — в коррекционные, третьих — в общеобразовательные, четвертых — вообще признать неготовыми. Знание стартовых данных поможет определить темп развития каждого ребенка, увидеть

же непосредственностью, несдержанностью реакций ребенка, есть как бы отзвук дошкольного темперамента. Поэтому с годами он бледнеет и к старшим группам I ступени (10.5—13.5 лет) обычно уже ступеньвается. «Это скоро пройдет» — вот какое предсказание обычно можем мы сделать. Физиологическое объяснение этого темперамента, по-видимому, находит в лимфатической конституции ребенка и связанной с ней повышенной возбудимости блуждающего нерва (так называемая «ваготония»). С годами лимфатическая конституция, крайним, в смысле патологичности, выражением которой является золотуха, переходит в характерную для подростка астеническую конституцию, а господство блуждающего нерва сменяется господством противоположного нерва (антагониста блуждающему нерву) — симпатического нерва (так называемая «симпатикотония»). Вот почему и темперамент начинает изменяться.

Итак, педагог имеет здесь дело, так сказать, с убывающим темпераментом. Тем не менее, особенно в младших группах, бывают иногда обострения этого темперамента. В результате мы получаем трудных в воспитательном отношении детей. Такой «обостренный» эмоциональный (кататимический) темперамент дает себя знать сильным двигательным возбуждением ребенка, несдержанностью его, вспыльчивостью и бурной гневливостью, шаловливостью и так называемым озорством, а с другой стороны, слезливостью и необоснованной боязливостью. Надо сказать откровенно, что при современном состоянии науки мы не умеем еще как следует лечить обострения этого темперамента. Мы знаем только, что в сильных случаях подобного возбуждения надо избавить ребенка от всяких возбуждений и поместить его в возможно более спокойную обстановку. Всякий учитель знает, как хорошо действует на такого возбужденного ребенка, если он некоторое время спокойно постоит или посидит. С другой стороны, не рекомендуется беспокоить ребенка чем бы то ни было, хотя бы даже разговорами с ним. Таким образом, обращение с таким возбужденным ребенком должно быть как с больным, и первое средство — полный покой. Учитель должен вести себя с ним приблизительно так, как сиделка.

Приблизительно с 10.5 лет начинает развиваться иной темперамент. Если вышеописанный был убывающим во времени темпераментом, то этот, наоборот, нарастающий, и потому здесь педагогу нет оснований успокаивать себя фразой «со временем пройдет»; наоборот, в рамках первой ступени он «со временем увеличится». Что это за темперамент? В связи с ростом головного мозга, в частности в связи с развитием полушарий, развивается сдержанность ребенка, серьезность его. В то же время растет и большая восприимчивость ребенка к внешним раздражениям, большая раздраженность и впечатлительность (не смешивать с эмоциональностью). Ребенок уже не склонен смеяться и плакать: «не понимаю, что тут смешного», «нечего плакать» — вот фразы этого ребенка, вообще отрицательно относящегося к слезам и смешливости и большого поклонника серьезности. Зато это все более и более впечатлительный ребенок, даже чересчур, вроде мимозы: он очень восприимчив ко всякой мелочи. В результате такой чуткости к внешним раздражениям часто получается раздражительность, которую надо отличить от гневливой вспыльчивости младшего возраста. Ребенок становится раздражительным, «нервным». Если у вас в первой группе есть дети буйные, очень вспыльчивые, легко приходящие в гнев, то в четвертой группе у вас, наверное, имеются дети вообще серьезные, но какие-то недотроги, в то же время очень легко раздражающиеся, «злящие-

В Примерно к 10 годам ребенок вступает в подростковый период, одной из основных задач которого является освобождение от чрезмерной зависимости от влияния других людей, формирование самостоятельности. Достаточно долгое время пребывая в ситуации обучения, где он «обязан освоить, суметь, успеть», где мало считаются с его интересами и потребностями, но господствуют приоритеты школьной программы, уже к 10 годам, особенно «старшие», т.е. быстрее всего развивающиеся, учатся скрывать свои истинные цели от взрослых, демонстрируют им свое равнодушие «как бревно». Эта тактика — защитная реакция человека, много раз убеждавшегося что разъяснить что-либо бесполезно — все равно не поймут. Будет школьникам 5—7 классов предоставлено больше свободы выбора, повернется школа лицом к ребенку — исчезнет необходимость «быть как бревно», меньше будет «сюрпризов» в поведении.

На почве такой перераздраженности получается притупление чувствительности: смех и слезы — полюсы темперамента первогруппников, впечатлительность и тупость — полюсы темперамента четверогруппников, особенно наиболее старших. Эта тупость как-то странно уживается наряду с впечатлительностью: ребенок в известных моменты и в известных отношениях — «как бревно». Внутренняя жизнь в этом возрасте развивается уже сильно, и у сдержанного, замкнутого ребенка она ускользает от наблюдения педагога. Поэтому он часто оказывается перед «сюрпризами» в поведении ребенка, перед неожиданными «взрывами» его под влиянием чрезмерной впечатлительности. Правда, в первой степени эти все особенности еще не вполне проявляются: только что описанный темперамент только начинает вырисовываться в возрасте 10,5—13,5 лет, но с возрастом он проявляется все сильнее и сильнее. Чем более длинноног ребенок, чем астеничнее он, тем все в большей степени выявляется этот темперамент, у городских школьников мы найдем его более выявленным, чем у деревенских.

Вы видите из всего сказанного, что темперамент ребенка находится в самой тесной связи с конституцией ребенка: меняется с возрастом эта конституция, изменяется и темперамент;

задержалось по какой-либо причине изменение конституции, задержалось и изменение темперамента*.

* Иногда в школе бывают нервные, неуравновешенные дети, которые очень неровно учатся: то очень хорошо, то забрасывают учение. Наблюдение над их IQ обнаруживает резкие колебания его: соответствующая кривая «лихорадит», как кривая f туберкулезного. Как раз при падении IQ ребенок «ленится», а при подъеме «снова берется за ум». Совершенно недопустимо «нажимать» на такого ребенка в период «лености». Это — больной ребенок. Обычно в результате такой лихорадки IQ ребенок выходит в жизнь с пониженным IQ: из «блестящего», но «ленивого» «ничего не вышло». Дело, конечно, не в этом. Просто ребенок болел, и болезнь оставила следы в развитии мозга.

Чтобы разобраться в поведении школьника, нам надо, кроме конституции его, учесть еще и энергию его. Взрослый человек, не занятый профработой, так сказать, в бытовой своей жизни тратит приблизительно 2800—3000 калорий, из которых 2400 идет на чисторастительные процессы (дыхание, пищеварение и т.п.), — словом, на нагревание тела до 37° и восстановление изношенных частей организма. Значит, калорийная стоимость нашей бытовой подвижной жизни приблизительно 400—600 калорий. Возьмем теперь семилетку и двенадцатилетку. Первый, как вы помните, тратит всего 1840 калорий, из них «базовый» расход 1100; второй тратит всего 2460 калорий, из них базовый расход 1480. Значит, у первого остается, за вычетом «базового» расхода, 740 калорий, а у второго — около 1000. Правда, из этого остатка около 600 калорий идет на бытовую жизнь вместе с взрослыми. Иными словами, ребенок этого возраста уже в силах участвовать в окружающей его деятельности взрослых, поскольку речь идет не о профработе их. Вы видите, количество имеющейся свободной энергии ребенка определяет степень участия его в окружающей жизни. Но, сверх этого участия, остается еще излишек, примерно 150 калорий у семилетки и 400 у двенадцатилетки. Что это значит? Это значит, что школьник уже оказывается избыточно деятельным в окружающей его бытовой обстановке.

Представим себе этого ребенка, поскольку он еще не втянут в общественное производство или в школу, в условиях, не стесняющих свободы его движений. Ясно, это будет чрезмерно подвижное существо. С утра до вечера он будет бродить, бегать, лазать, а если есть возможность, то и плавать. Чем в более узкое пространство вы замкнете его, тем, как животное в клетке, быстрее он будет двигаться: бродяга на просторе полян, он станет все время бегущим в городском дворе. Это — какой-то Одиссей, своего рода авантюрист, — недаром он так любит рассказы про приключения и путешествия.

Он усиленно движется и усиленно манипулирует. Этот возраст — не только возраст избыточной мускульной энергии ребенка. Этот возраст — возраст роста технической мощности ребенка, возраст удлинения его ног и рук. Ребенок стремится овладеть средствами передвижения — лодкой, повозкой, лошадкой, трамваем и т.п. Он стремится манипулировать всеми инструментами, которые попадутся в руки. Школьник — ребенок экскурсий, подвижных игр и ручного труда. Все это — самое любимое для него.

Уже дошкольник — групповое существо, так как деятельность его уже настолько сложна, что делает возможным сотрудничество ряда детей. Школьник — ярко групповое существо, и здесь приходится говорить не так об отдельном ребенке, как о детской группе. Школьная группа отличается от дошкольной тем, что та, скорее, простое сотрудничество, а эта — сложная ко-

операция. Дошкольник обычно «что делает один, то и все». Посмотрите на подвижные игры школьников: функции каждого определены, каждый занимает определенное место в дифференцированном коллективе. Подвижные игры школьников основаны на разделении труда. В результате это — игры с определенными правилами. Поведение ребенка подчиняется закону игры, и за нарушение правил игры ребенок изгоняется из коллектива. Это характеризует не только игру: поведение ребенка вообще определяется обычаями, правами и взглядами той группы, в которой он состоит.

Вообще говоря, это очень демократическая группа. Ее основы — коллективный стовор и равенство. Детское собрание, когда они затевают что-либо, — это настоящее вече. С другой стороны, «все поровну». Внутригрупповые конфликты не часты. Обычной всего это — столкновение в буквальном смысле слова, как результат плохого умения совместно двигаться в ограниченном пространстве. Несравненно чаще междугрупповые конфликты (двор с двором, улица с улицей и т.п.) и конфликты с взрослыми. Однако демократизм детской группы не исключает лидерства. Группа имеет своего вожака — организатора, которым обычно бывает наиболее ловкий и предприимчивый ребенок. Но этот вожатый — первый среди равных. Впрочем, иногда (особенно в тесном общении, напр. в детдоме) более взрослый и сильный ребенок становится тираном над группой и начинает эксплуатировать ее.

Педагогу очень важно знать эту групповую психологию для того, чтобы регулировать ее. Смена вожака нередко изменяет физиономию группы. Сменить же его можно или через перевод его в более сильную группу, где бы он стусевался, или через перевод в данную группу более ловкого и предприимчивого (в желательном направлении) ребенка. Педагог же, помогая детской группе теснее сплотиться, может содействовать ей в свержении тирана. Наконец, именно педология показывает учителю, какие реальные корни в групповой психологии детей имеют школьные самоуправление и пионер-движение.

Как ни парадоксально, ребенок относительно сильнее нас. Пусть мы имеем 3500 калорий, но большая общественная работа требует от нас все эти калории, а часто их и не хватает. У ребенка пусть всего 2000 калорий, но из них 200—300 избыточных. Ребенок полон избытка энергии, и на этой почве у него развивается задор. Задорность и задирчивость школьника общеизвестны. На этой же почве развивается и героизм ребенка. Он любит проявлять его во всем, и именно героизм, а не конкуренция, проявляется в обычных детских «кто сильнее», «кто быстрее», «кто не утомимее» и т.п.

Развитие мышления ребенка стоит в тесной связи с развитием его общности. Групповая жизнь детей развивает в них обсуждение, рассуждение и умение доказывать. Обосно-

ывающее и рассуждающее логическое мышление, развивающееся к стадии подростничества, развивается прежде всего именно в результате вечерней групповой деятельности. Расширяющееся общение ребенка, втягивающее его с возрастом в широкие общественные отношения, далеко выходящие за пределы непосредственно наглядного мира, вырабатывает в нем способность к отвлеченному (ненаглядно-словесному) мышлению.

Общество избыточную энергию ребенка направляет в русло или мастерской, или школы, синтезом чего является школа-мастерская, или трудовая школа. Школа, оторванная от расширяющейся трудовой и общественной активности ребенка, не может развивать его мышление, делать его умным. Точно так же школа, не учитывающая групповой психологии детей, их подвижности, их тяги к ручному труду и самоуправлению, оторвана от возраста ребенка.

3. На что надо обращать особое внимание при знакомстве с ребенком? Педология слишком молодая наука для того, чтобы мы могли говорить сейчас о возможности сколько-нибудь основательного знания ребенка. В особенности тот педагог, который не владеет даже и этими небольшими достижениями современной педологии, не может претендовать на мало-мальски достаточное знание ребенка. Вообще говоря, мы мало пока знаем детей. От этого так мало производительна наша педагогическая работа. Особенно трудно разобраться в отдельном ребенке. При массовом изучении детей типичные черты их особенно ярко выступают; факторы их развития более ясны. Когда же мы переходим к отдельному ребенку, тут много простора для всяких случайностей, тут все менее ясно. Правда и то, что для нас самое практическое — знание массовой педологии; необходимость индивидуального анализа обычно выступает только тогда, когда данный ребенок в чем-либо заметно отклоняется от массового уровня. Поэтому при анализе отдельного ребенка педолог прежде всего спрашивает, что особенного замечает педагог в данном ребенке, например на что он жалуется. В педологии бесцельные расплывчато-широкие обследования детей так же малополезны, как и везде. Самое полезное обследование — целевое, для объяснения того или иного явления в поведении ребенка. Однако этим не исключается и предварительное общее знакомство с ребенком, в поведении которого мы должны отдавать себе отчет.

Самое первое, на что должно обратиться наше внимание, — это физиологический и умственный рост ребенка. Взвесив ребенка (без одежды и не после еды) и измерив высоту его, мы сопоставляем его P и $ЭП$, как самые основные физиологические величины, со стандартными. Точно так же мы определяем I и IQ ребенка. После этого степень развития ребенка приблизительно несколько выясняется.

Дальше мы учитываем зубы и конституцию ребенка в том смысле, много ли у него еще молочных зубов и насколько коротконог (высокий *МП*) он. Этим мы узнаем, насколько фактически молод ребенок, и намечаем пути к расшифровке темперамента ребенка, насколько «кататимичен» или «серьезен» последний в том смысле, как об этом шла речь в предыдущем параграфе. Значит, зубы, конституция и темперамент — вот что мы учитываем здесь.

В частности, в школе приходится учитывать специальное поведение ребенка и особенности его мышления. Для характеристики социального поведения я предлагаю такую схему: 1) общительный, поверхностно-общительный, избирательно-общительный, необщительный; 2) ловкий, искусный (в чем именно), неловкий (в чем именно — игры, ручной труд, искусство, спорт и т.п.); 3) сдержанный, несдержанный; 4) послушный, самостоятельный, упрямый; 5) легко, с трудом приспосабливается к данному коллективу; 6) инициативен, неинициативен; 7) уживчив, неуживчив; 8) выделяется, стушевывается; 9) угнетен, возбужден, спокоен; насильничает; 10) застенчив, боязлив, смел; 11) держится обычно, манерничает; 12) участлив, холоден; 13) политические симпатии и взгляды; 14) политическая активность; 15) на что жалуется и за что хвалят? Так как ребенок иной в различных коллективах, то социальное поведение характеризуется именно в условиях разных коллективов (в классе, среди детей, в детской организации, в семье и т.д.). Самое важное — в каком именно коллективе каков ребенок. Что касается мышления, то здесь важно в особенности учесть следующее: 1) степень технической ловкости ребенка в играх, труде и грамоте, 2) степень широты его кругозора, размер его «социального горизонта», если можно так выразиться (узко-школьный или узко-семейный, групповой, классный и т.д.), 3) степень развития его соотносящего мышления, 4) степень его продвижения по арифметике, особенно как обстоит дело с десятичной системой, умножением, измерением и дробями, 5) усвоение школьной программы (не субъективно — «хорошо», «плохо», а объективно, т.е. указав вполне усвоенные отделы).

В результате мы получаем «настоящее состояние» ребенка. Хорошо было бы суметь связать его в общую картину, т.е. связать, например, мышление ребенка с его *I* и *IQ*, а его социальное поведение — с его темпераментом и конституцией и с *ЭП* ребенка. Следовало бы попробовать после этого связать мышление и *IQ* ребенка с его социальным поведением, технической ловкостью и *ЭП* так, чтобы получилась целая картина. Я говорю нарочно так неопределенно — «следовало бы», так как неопытному педологу это очень трудно сделать. Добиваться же этого во что бы то ни стало не надо, так как нечего свое незнание заменять выдумками.

Получив хотя бы элементарную картину «настоящего состояния» ребенка, надо выяснить динамику его. Для этого важно знать биографию ребенка. В физическом отношении важно, были ли рахит (фактор отсталости ребенка) и золотуха. В социальном — важно, как менялись условия жизни ребенка и окружающая его обстановка. При анализе биографии ребенка следует обращать внимание на моменты, когда (и почему) ребенок сильно изменялся. Зная динамику развития ребенка, мы можем делать прогноз: «скоро или не скоро пройдет», «усилится» и т.п., конечно; с оговоркой «при данных условиях жизни».

Но педагог — не созерцатель, он воздействует на развитие ребенка. Особенно важно учесть: 1) соотношение питания и работы ребенка, 2) качество воздуха, 3) степень простора для движений, 4) права и интересы тех групп, в которых проводит время ребенок. Учтя это, нам придется решить с этими данными два таких вопроса: 1) что из этого и как действует на развитие ребенка, 2) что из этого и как мы можем изменить*?

В *Ребенок воспроизводит при взаимодействии с другими людьми только свой имеющийся опыт. Авторитаризм родителей и учителей, как в увеличенном стекле, проявляется сегодня в школьных классах и детских группах, где слишком часто травят непохожего, слабого. Чем скорее станет современной школа личностно-ориентированной (а это, в свою очередь, связано с демократизацией всей жизни, о которой пока говорят много, а делают — не очень), тем быстрее будут учиться и взаимодействовать наши дети в «очень демократических группах».*

Если воспитатель хочет создать условия для формирования самостоятельной творческой личности, то ему необходимо будет знать особенности рождения и всей предыдущей жизни ребенка, состояние его здоровья, интеллектуальное развитие, ценностные ориентации ребенка, его мотивационную сферу, характер складывающихся отношений с родными, наличие друзей и преобладающие способы общения с ними и еще многое другое.

Но, понимая ценность владения необходимой информацией, следует отдать себе отчет в ограничениях для ее использования. Многие имеющиеся методы позволяют выявить все это, но не дают возмож-

* Настоящая книжка представляет собою популярное издание ряда выводов, гораздо более подробно развитых в двух менее популярных книгах автора — «Основы педагогики» и «Педология». В этой книжке совершенно не освещены две основные проблемы — «учет школьной работы» и «изучение условий жизни ребенка и окружающей его среды». Сделано это вследствие того, что автор в данное время готовит к печати специальные работы на эти темы. Ограничусь здесь лишь следующим замечанием: в тех случаях, когда нет возможности учесть все детали среды ребенка, рекомендуется учитывать самое показательное. Таким, по-видимому, является для экономики ребенка центральных губерний число раз потребления мяса в неделю, для культурных условий — число книг в семье и для политических — партийность семьи и близких товарищей.

ности судить о перспективах развития ребенка, что гораздо важнее. Выявлением только наличного уровня интеллектуального или социального развития ребенка, подростка нельзя ограничиваться хотя бы потому, что рост и развитие характерны для данных возрастных групп по самому названию.

Почти всегда критерии для изучения поведения ребенка, уровня его воспитанности социализированы, т.е. зависят от господствующих ценностей. В качестве примера можно привести те же критерии школьной готовности. В нашей стране важной «добродетелью» школьника на сегодняшний момент является его умение взаимодействовать с учителем, принимать к сведению учебные задания и добросовестно их исполнять.

Многие параметры носят оценочный характер, и выступающий в качестве судьи может быть субъективен. Поэтому вопрос «А судьи кто?» должен всегда быть в поле зрения.

У оценки есть и еще одно негативное последствие, называемое в психологии сбывшимся прогнозом. Негативная оценка личности не просто что-то констатирует, она еще и является тем ярлыком, ориентируясь на который другие строят свои взаимоотношения с человеком, и сам человек (если только он не сверхсильная натура), в зависимости от этих отношений начинает смотреть на себя.

Изучение социального поведения в условиях разных коллективов помогает уменьшить субъективизм, но тогда возникает другая опасность — все силы уйдут на непрерывный сбор сведений, даже на их анализ, а вот на конкретную работу, способствующую развитию личности, времени может уже не хватить. Любая диагностика имеет минимальную ценность.

К ВОПРОСУ О МЕРАХ БОРЬБЫ СО ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТЬЮ

В Еще несколько лет назад данная статья была просто неактуальна. Выведение лентяю двойки в году требовало от учителя «гражданского мужества». Постулат «Нет неспособных учеников, а есть плохие учителя» предполагал наличие неуспевающих лишь у учителя, слабо владеющего профессиональным мастерством. Посещение уроков методистами разного уровня, с последующим критическим разбором, недоброжелательное упоминание (на педсоветах — учителя, на совещаниях — школы) при появлении второгодника гарантировалось. Поэтому только смельчаки отваживались на подобный шаг, а большинство учителей действовали по формуле двойной бухгалтерии: «три» пишем, «два» в уме. Бездельники блаженствовали, у педагогов крепло ощущение своей беспомощности, и все получали уроки лицемерия, независимо от того, какому предмету учили или учились.

С перестройкой отпала необходимость в двойной бухгалтерии оценивания. Но, освободившись от оков «% успеваемости», не сбросила ли школа и ответственность за будущее своих подопечных? Да, «мы в ответе за тех, кого приручили». А если не приручается, ленив и не учит, строптив, можно с себя ответственность снять? В разливающейся реке беспризорности (по некоторым данным число бездомных ребят достигло уровня времен гражданской войны) основными факторами являются социальные: межнациональные конфликты, безработица, но и ручеек, питаемый школой, тоже есть. Когда у ребенка не получается с учебой, но все в порядке дома — можно жить. Если рушится семья, но в школе есть человек, тебя принимающий, тоже появляются силы. А если и с родителями и с учебой замкнутый круг неудач, остается один путь — вырваться из круга совсем в никуда, на улицу.

Парадоксально, но получается, что именно негласный запрет ставить «2» являлся залогом социальной защищенности в области образования: при такой системе практически все граждане в 17 лет получали аттестат о среднем образовании, а с ним и возможность приобрести профессию, более или менее отвечающую интересам личности. Означает ли данный вывод, что вновь следует вернуться к прежней системе выставления оценок? Конечно, нет. Необходимо разобраться в причинах, приводящих к школьной неуспешности, и затем искать пути их устранения.

Насколько распространена школьная неуспеваемость. В истекшем 1926/27 учебном году моими товарищами был обследован ряд московских школ. Оказалось, что в среднем в I ступени учеников, не успевающих по двум и более предметам (чаще всего по письму и арифметике), 27% общего числа детей. Если же учитывать также неуспевающих по одному предмету, то в некоторых

группах II ступени неуспевающие составляли почти весь класс, за исключением 2—3 человек. Значит, школьная неуспеваемость очень распространенное явление.

В По моим наблюдениям плохо успевают ученик может по разным причинам:

1) из-за плохого здоровья. Болезнь может быть локальной и после врачебного вмешательства исчезнуть, и вместе с этим исчезает причина неуспеваемости. При хронической болезни данный фактор влияет на успеваемость долгие годы;

2) когда у ребенка нет так называемой школьной готовности (подробнее о ней чуть далее), и он еще не доиграл и поэтому ни интеллектуально, ни социально, ни физически не готов выполнить роль ученика;

3) если социальная среда оказывается для ребенка травматической, в ней не реализуется естественная для человека потребность в безопасности, любви, привязанности, уважении. Иногда среда обитания ребенка оказывается не травмирующей (его любят), но настолько мало интеллектуально насыщенной, что в школах с «высоким показателем уровня знаний» такие дети оказываются неуспевающими, так как от них ждут слишком многого;

4) когда какие-то ранее изученные учебные знания или навыки, а также навыки самоорганизации не были освоены и все новое поэтому оказывается «зданием без фундамента»;

5) если индивидуальные особенности ребенка (например, скорость протекания психических процессов, связанная с врожденными задатками, и отражающаяся на темпе работы) не дают ему возможности двигаться в «общепринятом» темпе освоения программы;

6) когда смысл и цель учебной работы самому ученику малопонятны (чему очень способствует само построение школьного курса: например, подростка больше всего волнуют проблемы взаимодействия с ровесниками и отношения к себе, а он вынужден изучать деепричастия или окислы металлов), а в группе значимых для него людей ценятся совсем не школьные знания;

7) наконец, ребенок может вполне успешно овладевать знаниями, но «не сойтись характером» с отдельными учителями и целым педагогическим коллективом.

Все эти причины требуют разных способов работы, но на практике объединяются одним — неудовлетворительной оценкой и второ-

Помогает ли оставление на второй год? Что делать с неуспевающими детьми? Обыкновенно их оставляют на второй год. Полезно ли это?

В текущем учебном году я опросил учителей 40 школьных групп, как в их группах учатся и ведут себя второгодники. Оказалось, что второгодничество приносит пользу лишь в небольшом числе случаев: 1) когда ребенок остался по случайной болезни, 2) когда второгодник — малолетка (например восьми-летний, остался во 2 группе), 3) когда ребенку в прошлом году мешали учиться плохие домашние условия, которые теперь улучшились. В огромном же большинстве всех остальных случаев второгодники учатся плохо. Особенно бесполезно второгодничество для переростков, не успевающих по лености. Кроме того, второгодничество дезорганизует детей: многие второгодники плохо ведут себя в классе и плохо влияют на класс.

годничеством. Проработав 25 лет в школе, готова подписаться под каждым словом о нецелесообразности повторного прохождения курса. За исключением очень ограниченного (названного в статье) числа ситуаций, этот способ не устраняет проблемы, а репутация второгодника накладывает определенный отпечаток и на отношение к себе, и на взаимоотношения с окружающими. Повторное прохождение курса вообще приносит вред, когда лишний год — лишняя мука.

Значит, в огромном большинстве случаев оставление на второй год не помогает. Часто оно даже приносит вред. Следовательно, второгодничество не является полезной мерой борьбы с неуспеваемостью. Но что же тогда делать с неуспевающими?

Настоящая статья не претендует дать исчерпывающий ответ. В ней я просто хочу рассказать о мерах, которые наметила та школа, в которой я работаю. Это — большая московская школа. Однако некоторые наши меры могут быть применены и в малой сельской школе.

Надо слабого ученика с самого начала поставить в благоприятные условия. У нас, в Москве, много детей поступает в 1-ю группу уже грамотными. Обыкновенно это развитые дети из сравнительно обеспеченных и культурных семейств. Но почти половина детей поступает в 1-ю группу неграмотными...

В *Никогда не будет приходить в школу ребята с одинаковым уровнем готовности: условия жизни у всех разные. Не очень трудно организовать работу дошкольных групп так, чтобы к первому классу все умели читать. Чтение — навык, но даже овладевший им ребенок может не обладать школьной готовностью. Этот термин сейчас пользуется большой популярностью. Проблема школьной готовности исследована достаточно по-*

дробно. Стимулом стали: переход к обучению с 6-летнего возраста, запросы школ, где проводят собеседование при зачислении в первый класс, появление гимназий, в которых идет «отбор». Накопленные данные позволяют выделить ряд факторов, влияющих на успешность в обучении: дошкольник должен иметь определенные социальные навыки, помогающие установить контакт со сверстниками; учитель для него является не просто еще одним взрослым, а социальным лицом, требования которого подлежат исполнению. Дети недооградившие часто стараются перевести деловое общение с учителем в личностное. Интеллектуальное развитие должно позволить будущему школьнику группировать явления по существенным признакам, иначе каждое следующее задание восприни-

Обычно школа развитых грамотных ребят и неразвитых неграмотных... сажаете один и тот же класс. Мы считаем это неправильным. Развитые забывают неразвитых. Учителю трудно работать в такой пестрой группе. Он невольно предъявляет к слабым высокие требования. Неграмотные привыкают с первых же шагов в школе быть последними людьми своего коллектива. Товарищи относятся к ним пренебрежительно. Мы считаем все это очень вредным. Поставить слабого в одни условия с сильным — значит создавать неравенство.

мается как абсолютно новое, и к нему не подходят освоенные ранее способы действия. Физическое развитие делает возможным работу в течение 30 минут не вставая, не отвлекаясь. Это напрямую связано с развитием воли. Кроме того, ребенок должен понимать цель учебной деятельности, что имеет отношение к развитию мотивационной сферы.

Учитель, вынужденный обеспечивать прохождение программы в классе, где собрались ребята с разным уровнем школьной готовности, оказывается перед сложной дилеммой. Он может ориентироваться «на слабых», прорабатывая то, что многим уже известно. При этом «у сильных» замедляется или останавливается темп развития. Поскольку это происходит в первый год обучения в школе, когда закладываются навыки учебной работы, умные, быстро соображающие дети при наличии живого, энергичного характера приобретают репутацию нарушителей порядка, дезорганизаторов. А ребята более послушные, получая хорошие отметки за хорошую память, отучаются обдумывать свои действия, работают только на воспроизведение. Эти ученики «вдруг» перестают учиться на «хорошо» и «отлично» при переходе из начальной школы в среднюю. Если же учитель начинает ориентироваться «на сильных», тогда ребята, не готовые к овладению учебной деятельностью, оказываются в трудно разрываемом круге неудач. Большинство ребят приходит в первый класс с радостными, хотя и разными ожиданиями. Имевшие возможность «доиграть» ждут новых знаний и впечатлений. Не завершившие предыдущий этап говорят о появлении новых вещей: тетрадей, ручек, портфелей и т.д., т.е. выдвигают формальные мотивы. Эти ребята в школе могут быстрее столкнуться с неудачей. Трудно видеть искреннюю боль и недоумение в глазах человека, который услышал задание, выполнил его как сумел (ориентируясь на второстепенные признаки, ведь существенное выделять еще не научился), и вот «2» — неудача, да еще какая: недоволен учитель, лицо всегда значимое, дома родители расстроятся, станут с ним заниматься, опять не дадут поиграть.

То, что учеба пока непосильна, виноваты и взрослые, требующие его заниматься. Ребенок понять не может, поэтому у него есть несколько способов реакции на неудачу: или признать свою неспособность — и превратиться в неудачника, или перестать обращать внимание на предлагаемую деятельность и заняться чем-нибудь другим. В этом случае школьник приобретает репутацию дезорганизатора. Или нарушитель порядка, или неудачник — хорош выбор для ребенка. И учителю выбирать из такого тоже небольшая радость: кого принести «в жертву». К сожалению, «школа знания» другой возможности не предоставляет. А в «школе развития» данная проблема просто не возникнет. Спор о том, кого учить: тех, кто готов к обучению, или всех, достигающих определенного возраста, с моей точки зрения — принципиальный спор о роли школы в обществе. Если школа лишь источник получения знаний, «школа учебы» — предлагать их можно только тем, кто готов. Если это место, где активно способствуют развитию личности, — нужно работать со всеми. Пока же бытующие термины «классы выравнивания», «классы углубленного изучения» говорят о выбранном современной школой пути. Личность нельзя «выравнивать» и «углубленно» развивать тоже нельзя.

Мы создаем из слаборазвитых ребят особую группу. Этой группе мы даем одного из лучших учителей школы. Для обучения грамоте, счету мы даем ей «монтессориевские» пособия. Мы зани-

В Для учеников, достигших школьного возраста, но не готовых к учебе, Блонский предлагает делать то, что в современной практике получило название классов выравнивания — объединение таких ребят в группы, чтобы помочь им адаптироваться в новой ситуации. Автор описывает положительный опыт подобной деятельности. Работа классов, которые я видела (слышала, что есть другие, надеюсь, что есть), не имела положительного результата. «Монтессориевские» пособия по-прежнему недоступны большинству учителей,

владеющих лишь традиционными приемами передачи знаний. Поэтому работа в классах выравнивания строится по обычным принципам и облегчение идет за счет объема материала и скорости его прохождения. Благодаря этому разрыв между знаниями у учеников «обычных» и «коррекционных» классов не сокращается, а увеличивается. А так как ребята привыкают работать медленно, в средней школе за ними окончательно закрепляется репутация тупых, безнадежных.

У П.П.Блонского деятельность классов выравнивания имела положительный результат, во-первых, потому, что занимались ею лучшие педагоги школы. Работа в них была престижна, так как, очевидно, являлась признанием профессионального мастерства. Сегодня престижно работать в гимназических классах, где уровень готовности ребят к школе выше среднестатистического, потому что качество работы учителя измеряется количеством знаний, предъявляемых учениками при проверке.

Во-вторых, учителя в школе Блонского хорошо разбирались в особенностях развития своих воспитанников и предлагали доступные им способы деятельности, не смущаясь тем, что они «из арсенала детсада», постепенно усложняя работу.

В-третьих, в школе П.П.Блонского ребята, находясь в благоприятной обстановке, скорее всего были избавлены от страха сделать ошибку, оцениваемую красным карандашом. Именно этот страх, по моим наблюдениям, является одной из главных тормозящих сил развития ребенка. Если человек перестает делать ошибки, это означает, что процесс учебы закончен и действие полностью усвоено. Значит, учеба без ошибок невозможна, именно они — показатель уровня овладения материалом и без них невозможно определить, какая именно помощь необходима ученику. Учителя и родители чаще всего воспринимают ошибку как беду. Это отношение передается ученику, и многие дети, из страха сделать ошибку, за которую накажут сниженной оценкой или выговором, вообще предпочитают не действовать сами, а ждать готового результата, ответа, который можно переписать. Они не учатся рассуждать, а учатся угадывать желаемый ответ.

маемся с ней отчасти по методам детсада. Организуем для этих детей клубные занятия в особо благоприятной обстановке. Словом, мы индивидуализируем обучение их. В награду за это мы имеем радость видеть, как эти дети во 2-й и 3-й группах становятся уже середняками в общей массе школьников, а к 4-й группе некоторые из них становятся определенно сильными учениками. Конечно, в маленькой сельской школе образовать такую группу невозможно. Но взять этих детей с первых же дней их поступления в школу на особый учет, дать им ряд более благоприятных условий (больше внимание, более индивидуализированное обращение с ними, лучшие пособия и т.п.), мне кажется, возможно [в каждой школе].

В-четвертых, в школе П.П.Блонского деятельность ребят не ограничивалась только учебой. В клубной работе получали они новые впечатления, навыки совместной деятельности, имели возможность опробовать свои возможности в разнообразных сферах и почувствовать успех. Естественно, что соединение всех четырех факторов, создававших наиболее оптимальные условия именно развитию личности, позволяло учителям увидеть результаты своей работы уже через 1—2 года.

В Чем скорее выявить ребят, нуждающихся в помощи, тем раньше эта помощь им будет оказана. Поэтому данное положение не вызывает сомнения. Но интересно, что дальше автор ведет речь совершенно о другом — о сообщении результатов учебы родителям. Интересная неосознанная подмена! Доведение до сведения родителей отметок по триместрам или по четвертям, являвшееся новшеством 70 лет назад, сегодня само собой разумеющееся дело. Почему прижилось именно данное преобразование, но были вытеснены из практики работы школы многие другие ценные начинания 20-х годов? Думается, потому, что это действие лучше всего помогает добиться успеха школе, пошедшей по пути сообщения знаний, отработки умений и навыков в определенные сроки в соответствии с программой. Подразумевается, что, увидев неуспешность своего ребенка, родитель начнет с ним дополнительно заниматься. Все дети разные. Одни схватывают материал довольно быстро (при этом многие именно «схватывают», отбрасывая при появлении новой порции знаний вопрос другой). Другим для понимания требуется гораздо больше времени (при этом часто освоение происходит одновременно с усвоением). Но ориентироваться на вторых учитель на уроках не может: «быстрые» заскучают, нарушают порядок, Да и протекание программы пострадает: по истории, географии, биологии сообщение новой порции информации предусмотрено практически на каждом уроке и лишь 6 часов отводится на повторение, а по сути дела на закрепление.

Значит, если в школе разъяснять некогда, родители должны...

А должны ли? Почему человек, являющийся специалистом в совсем другой области, должен уметь объяснять действие физических законов, прописывание деепричастий, решение уравнений и тому подобное? Это все из того периода, когда, покупая одежду в магазине, мы обязательно ее перешивали, так как господствовало количество, а качество, увы, оставалось на бумаге. Не должны родители помогать своим детям выполнять учебные задания. Все освоить: и новую информацию, и приемы работы с ней ученик должен у нас, у профессионалов, на уроке. А если этого не происходит, мы должны искать другие приемы. Передавая родителям

Надо неуспевающих выявлять как можно раньше.

Прежде наша школа подводила итоги и извещала родителей, как учатся дети, по полугодиям. За это родители нас бранили: «Мы слишком поздно узнаем, что наши дети плохо учатся». Сейчас мы посылаем родителям детальные сведения, как учатся их дети, по третям. Такая, казалось бы, пустяковая мера произвела буквально переворот в школе. Уже с ноября вся школа живет вопросом о неуспевающих учениках. Родители все время толпятся в школе. Надо неуспевающих выявлять как можно раньше.

свои прямые обязанности, мы, учителя, закрываем важнейший стимул профессионального совершенствования. Это во-первых, а во-вторых, мы, одновременно, создаем часто для учеников условия, позволяющие не работать на уроке, — зачем, все равно дома все проходить еще раз.

Родители могут и должны обеспечить удовлетворение потребности ребенка в безопасности, создать ощущение защищенности, без чего развитие личности невозможно. (Легко представить, как «удовлетворяется потребность» в тот момент, когда родители приходят с работы, а ребенок протягивает дневник с двойкой.) И еще, родители могут и должны заниматься всем тем, о чем пишет Блонский в разделе «Неуспевающих детей надо развивать»: создать в семье такую среду, в которой получение новых знаний становится потребностью, освоение новых приемов деятельности приносит радость. Конечно, родителям необходимо знать о положении дел в школе. Отметка в этом смысле наименее информативна: она всегда субъективна (переходя к другому учителю, школьники часто начинают получать иные отметки, ничего не меняя в своей деятельности). Отметка носит констатирующий характер, по ней ничего нельзя узнать о причинах, ее породивших, о способах исправления. Краткий анализ всего этого вместо оценки был бы значительно полезнее родителям. Но если представить, как легко такие характеристики превратятся в «навешивание ярлыков», то лучше не надо ничего менять.

В В этом разделе речь идет, по сути дела, о стратегии работы с неуспевающими. Четыре компонента включает в себя эта деятельность:

1) разъяснение того, что не было понято на уроке;

2) отработка приемов преобразования учебного материала;

3) формирование положительной самооценки:

«воспитание бодрости, уверенности в себе»;

4) создание ситуации успеха, когда школьнику дают возможность отдохнуть от неудач, «оставляя на несколько недель в покое в классе», а затем вызывают отвечать лишь то, в чем он уверен, «чтобы ученик дал наверняка удачный ответ».

Соединение всех мероприятий в комплексе не может не дать результатов.

Для неуспевающих надо организовать особые дополнительные занятия.

Есть два вида неуспевающих. Одни — сильно неуспевающие. Их учителя зовут «безнадежными». Но таких очень мало. Большинство неуспевающих могли бы поправиться, если бы им помогли. Мы организуем для них особые часы, примерно 4 часа в неделю. Очень слабые и больные дети не берутся. В эти часы неуспевающие получают дополнительную помощь.

Это сравнительно небольшая группа. Значит, здесь легче индивидуализировать помощь. Эта помощь — не простое репетиторство. Производится воспитательская работа. Мы придаем большое значение воспитанию в неуспевающих детях аккуратности, чистоплотности и «дотошности» в работе. Кроме «выпрямления» по предмету, в котором они слабы, ведутся свободные беседы развивающего характера, детям показывают, как надо работать, готовить

уроки, писать в тетрадях и т.п., наконец, мы придаем большое значение воспитанию бодрости, уверенности в себе. Для этого, между прочим, употребляли такой прием: учитель оставляет таких детей на несколько недель в покое в классе, потом несколько раз вызывает (отвечать) на тему, подготовленную на часах дополнительных занятий, чтобы ученик дал наверняка удачный ответ.

Эти дополнительные занятия у нас ведут студенты-практиканты. Там, где их нет, можно привлечь лучших учеников старших групп. Четыре часа в неделю — это наибольшая нагрузка.

В *Простое копирование, воспроизведение, однообразное повторение пройденного на уроке, систематическое выполнение заданий лишь в присутствии взрослого вредно, формирует личность зависимую, тормозит развитие самостоятельности, но отнимает много времени и сил.*

Неуспевающих учеников надо кое-что разгрузить. Мы выяснили, что некоторые неуспевающие тратят массу времени на рисование всяких плакатов, диаграмм, иллюстраций и т.п. Тогда мы попросили не загружать их этим. Некоторые много работали в школьных организациях. Мы приняли меры к тому, чтобы неуспевающие были разгружены от всего излишнего, сверхобычного.

Надо неуспевающим создать лучшую обстановку для занятий. У многих неуспевающих очень скверные домашние условия, которые мешают им учиться. Мы отвели для таких детей в школе особые комнаты для занятий. Они могут приходить туда по вечерам готовить уроки. Вторая ступень живо воспользовалась этими комнатами. С первой дело сначала провалилось: мы упустили [из внимания, что нужно] подготовить к этому родителей. Надо, чтобы об этом знали родители и отпускали детей. Кроме того, к маленьким нужен дежурный. Таким может быть старший ученик. Для него это прекрасная общественная работа. Я придаю такой комнате огромное значение: жилищные условия — одна из больших причин школьной неуспешности.

Неуспевающих детей надо развивать. В младших группах основная причина неуспешности — малое умственное развитие. Поэтому надо обратить особое внимание на развитие этих детей и на оживление в них культурных интересов. Для этой цели полезны клубные занятия. По моим впечатлениям, сейчас клубом чересчур уж завладел «школьный актив». Вообще мы любим ставить ставку на сильных.

В *Школа не в состоянии компенсировать многое из того, что ребенок, живущий в семьях определенного типа, не получает. Но один из поддающихся коррекции факторов — обогащение культурной среды пребывания. Воз-*

Надо в клубные занятия вовлечь именно малоразвитых ребят. Они очень любят музыку, рисование, театр. Шашки и шахматы могли бы вытеснить столь распространенные среди них игры в деньги и т.п. Наконец, они очень любят слушать рассказы. Надо стараться изо всех сил, чтобы они полюбили культурную жизнь и стремились к ней.

способность удовлетворить свои познавательные, культурные и эстетические потребности обязательно должна быть создана в школе, потому что это необходимо ребенку и потому что широкий кругозор и навыки овладения деятельностью любого типа способствуют развитию учебной деятельности. На практике же очень часто вижу, как серьезно занявшись спортом, музыкой или чем-либо еще ученики начинают получать более низкие отметки. Объяснение данного явления достаточно простое: в современной школе редко востребуется высокий культурный уровень. Нужно умение продемонстрировать конкретные знания по конкретной теме. Правильно ли это? Вопрос риторический — конечно, нет. Но так и будет, пока взрослые, скованные программой, на ее выполнение и будут работать.

Кампания за детские уголки в семье. Иногда семья и могла бы предоставить ребенку благоприятные домашние условия, но она мало считается с ребенком. Группа наших учителей... провела среди детей и родителей кампанию за создание в семье, где это возможно, уголка для ребенка. Кампания, по словам педагогов, дала хорошие результаты. Во многих семьях ребенок не имеет где прикнуться, не потому, что нет места для этого, а потому, что никто об этом не позаботился и мало кто сознает, что ребенку это необходимо для того, чтобы успевать в своей школьной работе...

В В сегодняшней школе господствует не личность, а знания, умения, навыки. Учителя и ученики лишь обслуживают эту гигантскую пирамиду. Первые — как жрецы, вторые — как... рабы...? Рабочие...? Во всех случаях труд учеников — не свободный и творческий, следовательно, малопродуктивный, а учителя вынуждены к данному труду принуждать. В школе много двоек не потому, что педагоги считают данное средство высокоэффективным, наоборот, их практика показывает, как круг постоянных неудач вообще закрывает возможность влиять на ученика. Подавляющее большинство работающих в сегодняшних школах искренне любят свое дело и заинтересованы в судьбах ребят. Просто лучшего средства заставить, чем кнут («2»), нет, и учителя сами являются «заложниками» господствующих в школе знаний, умений и навыков, когда нет возможности долго вникать, размышлять, исправлять, а надо выдавать новую порцию сведений и проверять усвоенное практически каждый урок.

Рационализация педагогического процесса может и должна идти по нескольким направлениям. Взрослым людям, занимающимся воспитани-

Надо рационализировать свою собственную работу. Иногда мне случалось читать такие отчеты: Программа пройдена на 90%. Неудача — 40%. Спрашивается, кто же прошел программу? Очевидно, только учитель и несколько ребят. Надо внедрять в сознание школы и инспектуры, что... программу должны проходить не учителя, а дети. Вообще наши отчеты — часто отчеты учителей об их работе (вплоть до учета числа заседаний), а не отчеты о школьной продукции, т.е. о детях: что и как дети проработали и усвоили, как они развивались, продвинулись вперед, в каких отношениях, насколько и т.д. Нам нужны отчеты о детях.

ем, стоит подумать, чему они хотят служить: получению знаний или развитию личности. Если первому, то отдать себе отчет, что знания — это уже открытое, понятое другими людьми. Их усвоение происходит тем быстрее и успешнее, чем лучше человек умеет присваивать чужой опыт и подчиняться чужим указаниям. Считают ли нужным воспитатели формировать личность подчиняющуюся, зависимую? Знания (информированность) сами по себе имеют все меньшую ценность в современном мире. И раньше они устаревали достаточно быстро, и для работы становилось важно не их наличие, а умение получать новые и обрабатывать уже имеющиеся. Внедрение в быт компьютеров делает проблему получения информации вообще малоактуальной. Не знания сами по себе, а возможность их преобразования и применения — вот качества квалифицированного специалиста. Считают ли нужным воспитатели работать над тем, что мало понадобится самому ребенку и не будет востребовано в его профессиональной деятельности?

Рационализация педагогического процесса может идти по линии уяснения самого процесса развития. Что является показателем изменений, роста? На этот вопрос должен знать ответ каждый учитель. Пока этапы личностного развития и условия, лучше всего ему способствующие, не уяснены большинством педагогов, вместо «отчетов о детях» будут в ходу отчеты о знаниях, а с ними и желание дать знаний как можно больше, и задания, в которых дети делают по 20 ошибок, и ответственность за это, возложенная только на учеников.

В одной школе оказалось, что ученики седьмых групп имеют по 17 тетрадок, причем многие из этих тетрадок я бы назвал скорее тетрадками по рисованию и черчению. Конечно, для школьных выставок такие тетрадки незаменимы. Но сколько времени отнимает все это у детей, не говоря уж об их глазах! В результате на настоящую учебную работу у них почти не остается времени. Надо беречь время детей.

Да и вообще «тетрадочный учет» меня не очень восхищает. В нем есть нечто бюрократическое. Основным учетом непременно должен быть живой учет.

А всегда ли посильны наши задания? Один товарищ говорил мне: «Посмотрите, как ужасно пишут наши ребята, делают по 20—30 ошибок». Я думал в это время: «Как ужасно, что ты даешь им работу, где они делают столько ошибок». Непосильные задания только портят детей.

Наши собственные нерациональные поступки часто являются одной из причин школьной неуспеваемости.

Неполнота настоящей статьи. Конечно, в своей статье я далеко не исчерпал всех мер борьбы со школьной неуспеваемостью. Я назвал только несколько мер, которые выдвинули мои товарищи по работе в школе. Было бы очень важно, если бы педагоги, читающие наш журнал, прислали в редакцию свои мнения, как бороться со школьной неуспеваемостью и как помогать неуспевающему ребенку делаться успевающим.

О РАЦИОНАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА*

НВ Я работаю в школе четверть века и все это время в условиях «реформ», перерастающих одна в другую, при констатации неудачи предыдущей. Одной из задач школы является передача молодым людям опыта, накопленного поколениями. Уже в силу этого ей свойствен определенный консерватизм. В разные времена к консерватизму относились по-разному. В период, называемый «застоем», это была сковывающая сила. О скалы регламентаций и предписаний разбилось не одно горячее учительское сердце. Песню: «Перемены, мы ждем перемены. Это еще не последний звонок», пели многие педагоги. Но в наступившую эпоху перемен консерватизм школы, возможно, стал силой, позволяющей образованию стать чуть ли не единственной отраслью, работающей в полном объеме, когда рухнули промышленность и сельское хозяйство, в больницах не стало лекарств и инструментов. Может быть, благодаря этому и выполнит школа свою подвижническую миссию передачи опыта, накопленного предыдущими поколениями. И пока учитель будет входить в класс, «времен связующая нить» не прервется.

Задача школы не ограничивается только освоением учениками знания, приобретением учебных и интеллектуальных умений и навыков. Еще одна задача — подготовка человека к взаимодействию с другими людьми и в служебных, производственных, и в личных отношениях. Если школа будет излишне консервативна, то ее выпускники смогут ориентироваться только в уже известных им, существующих отношениях, они окажутся мало восприимчивы к прогрессу и, более того, объективно не будут в состоянии ему содействовать. Поэтому школе необходимо критически относиться к присущему ей консерватизму, а работающим в ней осознанно выбирать, какие традиции следует тщательно сохранять, а какие «рационализировать» во имя блага человека и страны, гражданином которой он является.

Товарищи, меня довольно часто поражала разница, когда мне приходилось знакомиться с пед.проектами всевозможного сорта и с проектами экономистов. Когда читаешь тот или иной проект экономистов, там всегда изложению сущности проекта предшествует анализ экономический. Экономист дает нужное изучение того, что есть, и после этого делает те или иные выводы для своего проекта.

* Архив АПН СССР. ф.1, ед.хр. 327, с. 312—343. Стенограмма конференции. Блонский П.П. Доклад на конференции работников методбюро и школ I ступени 21 июня 1928 г. «О рационализации пед.процесса».

Когда же приходится читать пед.проекты, тогда часто (не всегда) просто читаешь изложение того или иного предложения, и в этом обычном изложении характеристика предшествующего изложению обычно не встречается. Мне кажется, что есть в этом одна из причин такой нерациональной постановки педагогического процесса, которая у нас довольно часто наблюдается.

В *Синонимом слова «действительность» в данном контексте, мне кажется, может стать термин «ценность». П.П.Блонский употребляет настоящее время. Более правильным является сослагательное наклонение: «Ценностью педагогического процесса должны были бы являться дети». Являются же знания, а дети и учителя — лишь средства для их получения. Наглядно это можно представить так.*

Есть ЗНАНИЯ и их получение — основная цель учебной деятельности. Эти знания находятся в голове УЧИТЕЛЯ и в учебнике. Разница в шрифте не случайна. Учебник как средство извлечения знаний используется не часто. В основном он является помощником при повторении (вспомнить правило, выучить закон, объясненный в классе, повторить биографию писателя и т.д.). Другая частая функция учебника сегодня — источник тренировочных упражнений. Иногда в нем просят найти подтверждение уже разъясненного. УЧЕНИК обязан получить информацию от учителя, отработать ее под руководством педагога или самостоятельно с помощью учебника и показать усвоение при контроле.

ЗНАНИЯ — УЧИТЕЛЬ — УЧЕНИК. Связь между тремя звеньями линейная, и ученик при таком положении дел если и знает больше, чем учитель, то не благодаря деятельности на уроке, а используя другие источники.

Если бы в центре педагогического процесса стоял ребенок, то схема имела бы совсем другой вид: огромное ЖИЗНЕННОЕ ПОЛЕ (сама личность, другие люди, научные знания, производственные процессы), которое необходимо научиться познавать и преобразовывать; РЕБЕНОК, рядом с которым находится УЧИТЕЛЬ (рядом и чуть выше настолько, насколько это позволяет зона актуального развития, о которой писал Л.С.Выготский), осваивает приемы и методы познания и преобразования себя и действительности.

Все предыдущие школьные реформы были направлены на изменение представлений о знаниях, которые необходимо иметь детям (введение новых авторов в список литературы, появление МХК или этики и психологии семейной жизни); иногда пытались поменять способы передачи знаний учителем (оптимизация учебно-воспитательного процесса или применение технических средств обучения). В каждом преобразовании крылись большие возможности, но поскольку система ценности при этом не менялась, господство знания, а не личности приводило к тому, что новшества оборачивались такой серьезной пе-

Если мы говорим о рационализации пед.процесса, то, конечно, нам нужно в первую очередь говорить об изучении данной действительности, потому что только знание действительности поможет нам рационализировать нашу практику, но этой действительностью прежде всего и в первую очередь являются наши дети, наши ученики. Поэтому естественно, что изучение ребенка даст нам возможность лучше и успешнее поставить нашу пед.практику. Вот почему мой доклад является дополнением доклада С.Т.Шацкого» (I).

регрузкой учеников, что она начинала существенно влиять даже на здоровье. И все возвращалось на круги своя.

ВВ 70 лет назад П.П.Блонский выделил узловые моменты сотрудничества педагогики и педологии: работа с трудными детьми (не осваивающими школьную программу или являющимися дезорганизаторами), организация учебного процесса для развитых, помощь детям, мало приспособленным к школе.

Сотрудничество педагогики с психологией не было долгим. Пришедшие в школу педологи, увлекшись измерением уровня умственного развития, отнесли большинство учеников к категории «умственно неразвитых». Перекося в нормативах тестирования был устранен радикально — из школы исчезли не только педологи, но и психологическая наука вообще. Сегодня в штатном расписании школ появилась должность педагога-психолога. И выясняется, что границы сотрудничества пролегают там же, лишь термины изменились, и обсуждаем мы сегодня с учителями работу с одаренными детьми, школьную дезадаптацию, говорим о личностном подходе к трудным. И по-прежнему сложно находить общий язык двум родственным специальностям. Школа ждет психологов, но сменяемость кадров велика, и те выпускники психологических факультетов, кто искренне был расположен работать в школе, подают заявление об уходе.

Что может дать наша педология или изучение ребенка педагогу? (2). На этот вопрос я буду отвечать конкретными примерами. Есть такие примеры, где педология действительно может принести педагогу большую пользу. Возьмем несколько вопросов, которые всегда для педагога являются трудными, недаром и дети, с которыми приходится встречаться по этому поводу, называются трудными детьми. Во-1-х, вопрос о неуспевающих детях, об умственно неразвитых детях, вопрос о дезорганизаторах в классе. Следующий вопрос вам покажется странным, почему я называю его трудным вопросом, но я потом мотивирую, это вопрос о развитых детях, о детях трудно приспособленных в школе, не приспособленных к школе. Вот на этих вопросах, а может быть и на некоторых других, продемонстрируем кратко, что педология может дать педагогике. При решении этих вопросов многие педагогические практики терпят крах или во всяком случае большие затруднения.

ВВ Часто педагогика ставит вопрос так: как бороться со школьной неуспеваемостью, что мы должны делать, когда наши ребята плохо учатся? Психологи отвечают на эти вопросы так: надо прежде всего изучить их, посмотреть, в чем состоят их особенности. Это 1-е. И 2-е: надо изучить не только этих детей, надо изучать эффект наших различных педагогических мер в борьбе со

ся, то заставить ученика осваивать знания. В необходимости этого у них нет сомнения (ведь знания пригодятся в будущем), поэтому эффективными признаются средства, позволяющие добиться результата максимально быстро. Психологи с конкретными рекомендациями не торопятся, они говорят, что каждая личность уникальна и сначала ее надо изучить. (Да и не много практических наработок потому, что в СССР психология долгое время была наукой теоретической. Нарботанные зарубежными коллегами для нас не всегда применимы из-за слишком заметной разницы в условиях жизни.) Учителя долго ждать не могут, весь школьный уклад заставляет рабывать на результат: администрация оценивает их профессионализм по результатам административных работ после пройденной темы. Высокие показатели, если у большинства учеников стоят четверки и пятерки.

Есть необходимость совмещения ожиданий, ведь будущее за школой развития, и без психологии — науки о личностном развитии, не обойтись. Психологам необходимо, отталкиваясь от запросов школы, постепенно расширять границы сотрудничества. Мой личный практический опыт работы в этом направлении не слишком радостный: психолог не в состоянии изменить ориента-

школьной неуспеваемостью. Применяя различные способы борьбы со школьной неуспеваемостью, надо учитывать, какие из этих мер дают результат. 1-е — это чисто объективное изучение, объективная регистрация фактов, чтобы дальше практически использовать это изучение. Здесь мы находим, что эти дети всей своей предшествующей биографией довольно сильно отличаются от всех остальных детей. Мы находим, что, в среднем, и рождались они гораздо труднее, и болели в дошкольном возрасте гораздо труднее, — словом, в школу они поступили уже более отягощенными. И 2-е, что мы находим (я все время подчеркиваю, — в среднем), — эта отягощенность не является чрезмерной, болели они больше, но не так резко. Они приходят не какими-нибудь инвалидами в школу. Нет, эта отягощенность не есть что-то непреодолимое. Но груз у них на плечах все же более тяжелый, чем у других ребят. Отсюда вывод — успеваемость уже дана школе. Эти дети начинают не успевать не в 4-й и 5-й, а уже в 1-й группе, уже, пожалуй, в первые месяцы. При обследовании второгодничества в этом году мне был поставлен одним педагогом очень интересный вопрос: считать ли юридически или фактически второгодников. Когда я спросил: «Что это за разница?» — он сказал: «А вот те, которые до 16 лет по домашним причинам или по болезни не поступают в школу, они — второгодники или нет?» Пришлось согласиться, что да, что можно быть второгодником еще до поступления в школу. Что отсюда следует для практики? Вывод такой: считать, что эти дети такие же, как и все остальные, нельзя. Считать, что они резко, коренным образом отличаются от других детей, тоже нельзя. Это такие же дети, но требующие более благоприятных условий для своего развития, более благоприятной обстановки для занятий с ними.

цию целого педагогического коллектива с ценности ЗНАНИЯ на ценность ЛИЧНОСТИ. «Один в поле не воин». Ученик, особенно подросток, постоянно живет в системе полной регламентации деятельности и времени, когда его поступкам часто приписываются абсолютно другие мотивы, но при этом не предоставляется возможность объясниться. Поэтому, столкнувшись с другой системой отношений, он просто не в состоянии сразу с ней освоиться. Его поведение выглядит как сплошное «нарушение дисциплины». Поэтому учителя, приходящие в школу с иным подходом к личности, достаточно быстро или осваивают «традиционные» методы, или уходят. Первой задачей психолога, работающего в одиночку в школе, и должна стать поддержка этих учителей. Вторая задача — разъяснение последствий «работы на знания». Подавляющее большинство учителей любят ребят и не хотят им зла. Они просто не ведают, что творят. Занимаясь решением этой задачи, психолог должен быть готов к неадекватной реакции в свой адрес, например к словесной агрессии, потому что для многих педагогов их профессиональная компетентность тождественна их личностной, человеческой успешности. Ценность работника и ценность личности оказались абсолютно однозначны, даже больше, во имя работы жертвуют личным. Поэтому любая констатация неуспеха воспринимается крайне болезненно. Большим подспорьем психологу для решения данной задачи может быть статья П.П.Блонского «Задачи и методы новой школы». Третья задача — предоставление информации об иных способах взаимодействия с учениками в ходе учебной деятельности, пропаганда педагогики сотрудничества в полном ее объеме, потому что даже если учителя согласятся с выводами психолога, они не будут знать, как действовать по-другому. Вся система подготовки и переподготовки педагогических кадров направлена на воспроизводство привычной, традиционной системы образования. Четвертая задача — реабилитация личностей (ребят, их родителей и учителей), пострадавших «в борьбе за знания». И, наконец, пятая задача психолога — всем своим поведением и отношением к возникающим проблемам продемонстрировать иное отношение к Человеку, как к самоценности, а не средству достижения чего бы то ни было. Принцип «делай как я» в данной ситуации может быть полезным примером.

Все это не приведет к изменению ситуации, а лишь позволит «расшатать» традиционные подходы в понимании основной цели работы школы. Просто необходимо, чтобы, кроме всего выше перечисленного, появились иные школы, в которых эти иные цели начнут реализовываться. Эти школы могут быть созданы в результате взаимной договоренности учителей и родителей (и ребят, если взрослые дают им возможность выбирать) о том, чем они будут заниматься. Возможность для появления новой школы заключается, во-первых, в том, что есть большая группа родителей, желающих, чтобы их дети обучались в школе, где работают не над накоплением знаний, а над развитием личности. (В гимназии, где я работаю, родителям предложили выбрать из перечня целей работы учебного заведения те, которые они считают наиболее важными. Мнения разделились ровно пополам: из 123 родителей 5—11 классов 62 высказались за приоритет знания, а 61 — за развитие.) Во-вторых, принципы работы новой школы придется разрабатывать не с нуля. Опыт работы школы В.А.Сухомлинского, тех, кого недавно называли учителями-новаторами, разработанные принципы обучения Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова, программа Л.В.Занкова — все это станет серьезным подспорьем. На-

конец, в каждой школе есть учителя, готовые на основании сознательно сделанного выбора учиться новой системе работы. Главное, что мешает укреплению новой школы, — отсутствие в сегодняшней жизни условий, позволяющих полностью реализоваться именно творческой Личности.

ВБ *Еще несколько лет назад «неуспевающих» просто не было. Теперь ребята, оказывающихся неуспешными в учебе, оказывается немало во многих школах. Поэтому полезно рассмотреть классификацию причин учебной неуспешности, предлагаемую П.П.Блонским.*

одна — физически нормальные дети, но умственно недоразвитые, и примерно 12% — это дети и физически, и умственно обычные, но внешне инвалиды, они отличны от школы семей,

ВБ *Школа не в состоянии снять травматические социальные факторы, отрицательно влияющие на здоровье. Повлиять на них учителя могут, выполняя свой гражданский долг — установив власть, заботящуюся о благе Человека. Ослабленным ребятам должен быть создан щадящий режим. Щадящий — не означает максимально приближенный к идеалу ленивца, а нормальный режим работы, удовлетворяющий, например, потребность в двигательной активности, смене деятельности, должны быть использованы разнообразные приемы в работе, обеспечено нормальное питание...*

в школе, где надо работать, они, как менее сильные работники, меньше успевают. Есть выражение «слабый ученик». На 75% это

ВБ *Эту фразу стоит вывесить во многих учительских. Из-за социаль-*

Посмотрим, какие же они в школе, чем они отличаются как школьники от остальных детей. Если мы будем обследовать их со всех точек зрения педологически, мы увидим следующее. Вот маленькая статистическая справка. Неуспевающие дети делятся на 4 части. 2 части, или 50%, это дети физически слабые и умственно недоразвитые. 3-я часть — физически слабые, но умственно обычные, и последняя часть в свою очередь распадается на 2: улицы, чем хотите. Им кто-то и что-то мешает работать. Отсюда ясно, что борьба со школьной неуспеваемостью должна идти по 2 линиям: 1-я — поднятие их здоровья и сил и 2-я — их умственное развитие. Что касается физических сил, если взять тяжелые болезни, желудочные, нервные и т.п., то разницы между остальными детьми и ими нет. Линия болезненности идет не по этапу болезней тяжелых, а вот как: слабые легкие, малокровие, адеиноиды, полипы, тревожный плохой сон, неврастения и т.п., то есть такие болезни, которые довольно распространены, которые сами по себе еще не создают инвалидности, но которые делают человека менее работоспособным, более слабым. И действительно, и педагоги и родители констатируют по линии легкой и быстрой утомляемости резкую границу между этими детьми и всеми остальными. Поэтому

буквально: действительно, это есть слабые работники. Отсюда второй вывод: их умственное развитие. Это не

ной необустроенности число ребят физически ослабленных растет просто катастрофически. По официальным данным сейчас лишь 14% младенцев рождаются «практически здоровыми». У остальных есть те или иные отклонения, и к перечню автора можно добавить распространенные сегодня диатез и аллергию. Социальные факторы приводят к систематическому недоваданию большой группы учеников. В армии уже несколько лет создаются подразделения для вчерашних учеников с «недостатком кожно-мышечной ткани» — иначе говоря, с элементами дистрофии. Ослабление физического здоровья ребят настолько повсеместно, что сегодня речь идет о всеобщем переходе на 4-летнее начальное обучение, так как проходить программу за три года ученики не в состоянии.

Социальные факторы приводят не только к ухудшению физического здоровья. Из-за нехватки средств закрываются библиотеки, кружки становятся «самоокупаемыми», что попросту означает платными, билеты в театры стоят столько, что «средняя» семья их не может позволить себе купить. Хорошие книги также многим оказываются недоступными по цене. Развитие ребенка требует больших денег. Большинство родителей если и получают заработную плату, то ее хватает лишь на оплату питания, квартиры и предметов первой необходимости, среда обитания ребенка оказывается обедненной.

умственно дефективные дети — примерно 2/3 умственно недоразвитых детей — это немного менее развитости среднего ученика. Значит, здесь нужно их умственно развивать, как — скажу потом. Но что может сделать школа применением всяких способов?

У нас нет соответствующих исследований. Но ставился вначале вопрос о том, как учатся ребята, выражаясь языком старой школы, расценка производилась количеством двоечников, пятерочников и т.д., каков бюджет школы, сколько времени в году работает школа, сколько времени тратит на данный предмет по учебному плану, по расписанию, какова связь с дипломированным учителем и т.д. На все эти вопросы ответ получился один и

тот же — никакой связи нет. Что отсюда следует? Отсюда следует как будто бы несколько ошеломляющий вывод, что школа ни при чем в деле школьной успеваемости. Раз это так, раз это факт, против этого возражать нельзя. Если вы скажете, что это не так, педагог не будет с вами разговаривать. Вы дайте другие факты.

В С этим выводом согласиться нельзя. Успеваемость ученика в традиционной школе, по меткому выражению Г.А.Цукерман (в книге: «Школьные трудности благополучных детей». — М.: Народный университет, 1989), зависит от трех магических П — послушания, прилежания, понимания. Есть неуспевающие, нарушающие дисциплинарные правила прилежания, требующие безоговорочного выполнения, но не требующие дополнительных разъяснений (открыть учебник, решать именно предложенную задачу и т.д.). Есть двоечники, не проявляющие прилежания, — те, кто не хочет работать, тщательно копируя предлагаемые образцы. Среди этой категории попадают

люди творческие, ищущие свои подходы. И наконец, неуспевающие могут быть по причине непонимания учебного материала. Последний строится таким образом, как будто личностное и интеллектуальное развитие происходит у всех одновременно, в одном темпе. Для тех, кто этот темп «опережает», существует термин «одаренные». Те, кто движется в предписанном темпе, обучаются в массовой школе. А для тех, у кого становление научного мышления идет своеобразно, придумано слово «задержка» (ЗПР), они становятся неуспевающими. Путь познания видится рельсовой дорогой, а учеба строится по принципам работы железнодорожного вокзала: есть расписание — программа каждого класса, и двигайтесь в соответствии с ней. Вообще, произошла интересная подмена: слово «неуспевающий» — причастие, выражающее признак действия, требующий пояснений и дополнений, перешло в разряд существительных и имеет теперь некий самостоятельный смысл.

Так вот, отсюда как будто такой вывод, что школа ни при чем, не она повинна в школьной неуспеваемости, и она с этим не может справиться, потому что ведь самый большой процент двоечников, выражаясь старым языком, бывает в средних классах школы, и здесь соприкасается вопрос об учебных занятиях, о времени учебных занятий. Значит, школа как будто ни при чем, значит, второй вывод, который можно сделать: школа бессильна бороться со школьной неуспеваемостью.

Надо сказать, что школьная неуспеваемость обнаруживается уже в первые моменты поступления в школу, и что мы с ней не справляемся, это видно из колоссального процента неуспевающих ребят по двум и больше предметам. По крайней мере, в том районе, где я работал и где процент неуспевающих по 3 предметам еще больше. Значит, справляемся мы или не справляемся с неуспеваемостью? Вы видите, что технически более совершенная школа американская в таком же положении. Какой же вывод, где лежит корень школьной неуспеваемости?

Если спросить, какова экономическая среда, каковы экономические условия жизни ребят, то оказывается, что чем культурнее обстановка в семье, чем культурнее жилищные условия, условия их питания, тем сильнее разница в успеваемости детей, какая происходит между теми детьми, которых педагог выделяет как лучших учеников, и теми, которых он относит к плохим ученикам. Если спросите, каковы экономические условия тех, которые остаются на второй год, в особенности в школе I ступени, и тех, которые не успевают, то в этом отношении замечается резкая разница, и здесь настолько ясна картина, что нет сомнений относительно причин. Ясно, стало быть, что причина, создающая умственную недоразвитость и физическую хилость школьника, — это его средства. Отсюда причина школьной неуспеваемости в домашних условиях, хотя это не единственная причина, но в общем такова причина, а я могу говорить только об основных причинах... Отсюда вывод, что наиболее технически совершенная школа, каковой я считаю американскую школу, наиболее в методическом отношении совер-

шенная школа, если она останется школой учебы, то она бессильна против неравенства, с которым приходят дети, это неравенство она только закрепляет, делает его стабильным. Делать ли отсюда вывод, что наша школа бессильна? Если она останется школой учебы, то да, так как мы видим, что более совершенная школа тоже бессильна, ибо для школы учебы эта проблема неразрешима.

Будет ли эта проблема неразрешима и для советской школы? Мне кажется, что нет, поскольку советская школа не хочет и не может остаться школой учебы. Какая школа может разрешить проблему? Та, которая хочет идти по линии общественной, которая идет по линии связи для поднятия жизни ребенка и человеческой жизни во всем объеме.

ВВ *Блонский акцентирует внимание на двух аспектах: мерах социальной защиты и умственном развитии ребят. Последствия экономических реформ нынешнего времени делают заботу о питании и здоровье детей актуальной для школы. Давно известно: «Голодное брюхо к учению глухо».*

об улучшении питания в школе и в семье, устройстве детских уголков. Таково мое заключение, которое я могу высказать, а практики пускай решают вопрос. Мы говорим, что школа тесно связана с семьей, что она может войти в семью с соответственными методическими силами и организациями и будет поднимать жизнь ребенка и оздоровлять ее. Значит, может ли что-либо сделать школа? Очень может, если это не школа учебы.

ВВ *Очень важен сам подход к работе с детьми, мало успешными в учебной деятельности: наблюдать, давая объективное описание происходящего, и искать корни причин, не оценивать личность ребенка, ибо, даже при всей уверенности в «объективности» оценки, она бесполезна, так как лишь констатирует.*

Теперь я буду говорить о занятиях в школе и о средствах повышения успеваемости.

Первым средством является вопрос питания, здесь даже самый ничтожный процент играет большую роль. Стоит хотя бы на 1% повысить питание ребенка, и успеваемость увеличится, так как огромный процент среди неуспевающих состоит из тех, которые не имеют даже чая дома, так что малейшая прибавка к питанию уже сказывается. Отсюда возникает вопрос

о улучшении питания в школе и в семье, устройстве детских уголков. Таково мое заключение, которое я могу высказать, а практики пускай решают вопрос. Мы говорим, что школа тесно связана с семьей, что она может войти в семью с соответственными методическими силами и организациями и будет поднимать жизнь ребенка и оздоровлять ее. Значит, может ли что-либо сделать школа? Очень может, если это не школа учебы.

Второй вопрос — по линии умственного развития (4). Школа должна прежде всего этих детей развить. Что это значит? Может ли педагог что-нибудь сделать, дать кому-нибудь педагогу в смысле указания, как умственно развивать? Педология так ставит вопрос: чем отличается умственно недоразвитый ребенок от всех остальных ребят в смысле своего поведения. Оказывается, что очень резко замечается разница по линии внимания, до такой степени, что ряд ученых считают, что сила внимания — это измеритель ин-

теллекта ребенка. Так или иначе это одна из ярких черт. Чем отличается этот ребенок по результатам психологического анализа —

NB Три выделенных направления работы: формирование внимания, обогащение ассоциативного ряда, тренировка умения выделять существенное способствуют умственному развитию. Это относится к тому, что Цукерман имела в виду, говоря о понимании. Ведь именно оно, а не послушание и прилежание в большей степени способствует развитию личности.

ребенку в вопросе, что важно и что не важно.

Если продолжать ставить вопрос о том, как развить внимание, то психология говорит, что развитие внимания идет строго последовательно.

NB Внимание и сегодня является тем рифом, о который разбивается успешная учеба многих ребят. «Способный, но невнимательный» — достаточно расхожее объяснение учителями и родителями низкой результативности учебной деятельности.

В интонации, с которой произносится данная фраза, сквозит безнадежность, ибо подразумевается, что дело лишь в желании самого ученика, точнее, в его отсутствии.

Рекомендация начать воспитание с формирования внимания при практических действиях, а затем перенести его на учебу, вызывает сомнение. Любой учитель или родитель приведет пример, когда ребенок может часами заниматься тем, что интересно, а на диктанте или контрольной (достаточно значимых) делает ошибки глупейшие, с пониманием никак не связанные. Наиболее продуктивный путь формирования произвольного внимания был предложен Петром Яковлевичем Гальпериным, который выдвинул гипотезу, что произвольное внимание «есть внимание планомерное. Это контроль за действием, выполненный на основе заранее составленного плана, с помощью заранее установленных критериев и способов их применения» (Хрестоматия по вниманию. — М., 1976, с. 226). Таким образом, вместо обвинений в отсутствии желания или призывов быть внимательным, ученикам надо помочь составить план поэтапного контроля, где выделены четкие критерии, и подобрать материал, позволяющий этот навык отработать до автоматизма. Об опыте формирования навыка контроля при проверке ошибок в русском языке можно найти материал в книге П.Я.Гальперина и Кобылицкой.

это бедность и медленность его ассоциаций, его ассоциативная речь очень бедна и медлительна. И последнее, чем отличается, и это самое яркое и резкое, это, попросту говоря, неумение реагировать на шутку как на шутку и на серьезное, т.е. непонимание степени серьезности в деле установки, насколько она серьезна и жизненно сличима. Здесь умственное воспитание сводится к 3 основным вопросам: к развитию внимательности, к обогащению детской ассоциации и к научению ребенка пользоваться детской ассоциацией, и, наконец, требование к

что мы от ребенка требуем внимания, а не научаем вниманию, а научить вниманию — это целая программа, весьма последовательная. Ее рекомендуется выполнять так: начинать с восприятия и выполнения, т.е. практического внимания, т.е. ребенок делает вещь, где требуется внимание.

Начните с чего хотите, возьмите самый простой житейский поступок: пройди так, чтобы напрячь свое внимание на одной доске и т.д. Можно дать более жизненный пример, касающийся практического внимания.

Дальше. Когда ребенок уже достаточно внимателен при выполнении практических действий, только тогда можно переходить к вниманию при учебе. Здесь надо начинать с очень интересных для него вещей, где он просто инстинктивно внимателен, но при этом, пользуясь методами т.н. условных рефлексов, вырабатывать в нем привычку к вниманию. Мы привыкли быть внимательными, у него этой привычки нет. И вот, когда он инстинктивно внимателен, мы вырабатываем в нем привычку быть внимательным. Скажем, он с инстинктивным вниманием обычно рисует. Стало быть, мы устанавливаем определенный сигнал, и в результате привычки он вырабатывает умение быть внимательным вообще при этом сигнале.

Переходя к произвольному вниманию, надо сказать, что и здесь вполне последовательная программа. Словом, вы видите, что нам здесь говорит педология: ребенка надо учить быть более внимательным так же, как мы учим его русскому языку, арифметике и т.д. И здесь должна быть строго последовательная программа.

В Развитие мышления невозможно без:

а) расширения уровня информированности ученика с тем, чтобы он мог иметь первоначальное представление о возможном большем количестве предметов и явлений;

б) обучения умению классифицировать, т.е. выделять наиболее существенные признаки и на их основании относить объект к определенной категории;

в) тренировки творческого подхода, т.е. умения в обычном и стандартном увидеть необычное, нетрадиционное, найти ему новое применение.

Относительно выработки ассоциации. Прежде всего — обогащение ассоциации. Главное внимание должно быть обращено на расширение детского кругозора всевозможными способами: работа вирирь, а не вглубь. С другой стороны, надо подчеркнуть, что сейчас заброшено одно из достижений старой педагогики. Это упражнения логического типа: для данного понятия подыскать понятие обратное, для высшего понятия подыскать низшее. Например, мы говорим «рыба», а он должен сказать, какая рыба. Умение пользоваться основными категориями своих ассоциаций. Наконец, всегда и во всем должно проникать это стремление создать у ребенка привычку и помогать выделять то, что важно и что не важно. Мое дело не просто наметить практические мероприятия, мое дело разобрать, что по линии укрепления детского здоровья и по линии укрепления умственного

развития, при этом систематически, последовательно проводимого, а не без всякой системы и программы, должно иметь место. Только тогда мы сможем поднять школьную неуспеваемость, действуя на корню, т.е. поднимая весь быт ребенка, и в этом отношении школа, связанная с семьей, может сделать многое.

Я сказал, что среди вопросов трудовой школы есть один важный вопрос — это очень развитые дети. Мы о них совершенно забыли. Приведу маленькую фактическую справку — результаты 3-летних измерений. По результатам Московской школьной группы можно сказать, насколько это тревожный вопрос. Детей вполне развитых мы будем называть 100% детьми или около этого. Поверьте мне на слово, я не имею времени доказать, что потеря одного % развития считается уже значительной для ребенка. Посмотрим, какова судьба детей, которые учатся в школе.

Если мы возьмем детей, которые поступают в школу малоразвитыми или со средним развитием, мы видим, что они в школе улучшают темпы своего развития умственного. Например, дети, которые поступают в школу умственно недоразвитыми, они прибавили на 10,

В *Еще одна проблема, поднимаемая в докладе, — работа с детьми очень развитыми, у которых при обучении в массовой школе происходит замедление умственного развития. Советская школа была единой общеобразовательной. Стандартные программы гарантировали возможность продолжения образования для любого гражданина, но они же становились «прокрустовым ложем»: подтягивая одних, искусственно замедляли развитие других. Появление разнообразных учебных заведений — одно из немногих несомненных достижений нашего времени. Гимназии и лицеи созданы для работы с одаренными ребятами. Как они решают поставленную задачу — вопрос отдельный. Важно, что у ребят и родителей появилась сама возможность выбора типа учебного заведения.*

12, 13% через 2 года. Это очень большая прибавка. Средняки ускорили свое умственное развитие на 4, 5, 6%. Это значительная прибавка. Дети очень развитые — это дети служащих. У них положение такое: снижение, замедление умственного развития через 2 года на 7—8%. К сожалению, у нас распространено мнение, что это дети служащих, дети интеллигенции и поэтому мы можем мало беспокоиться о том, что их умственное развитие замедляется. А дети рабочих с высоким умственным развитием? Каковы их судьбы в результате 2—3-летнего пребывания в школе? Замедление темпа умственного развития на 11 или 14%. Это вполне понятно. Дети служащих или интеллигенции по развитию имеют опору дома, противоядие у них есть в домашней обстановке, а здесь этого противоядия нет и происходит большее снижение. Вы понимаете, почему самые развитые дети, и прежде всего дети рабочих, замедляют свое развитие. Я лично считаю эту проблему в высшей степени серьезной. Эта проблема не об интеллигентских детях и не о маленькой кучке ребят, речь идет о 15% и больше всей детской массы. В чем здесь дело? Дело в нивелирующем влиянии, действии школы, дело в той форме, которую часто по-

вторяет учитель: как бы выровнять группы, как бы подравнять их. Вот это и есть результат подравнивания. Что же делать?

Здесь предлагались заграничными педагогами всякие меры и до сих пор больших результатов они не дали. Предлагались такие

меры: проходить с ними более обширную программу, чем обычно. Предлагалась мера ускорить переход из группы в группу, потому что они быстрее развиваются. И то и другое вызывает сомнение. Во всяком случае объективные данные показывают, что они все равно продолжают страдать при той или иной системе. Какая же мера их самая лучшая?

В *Наличие вариативности образования актуализировало ряд проблем, которые предвидел Блонский. Первая — критерии отбора. Долгое время считалось, что одаренность есть некое глобальное свойство личности, распространяющееся практически на любые виды деятельности. Более глубокие исследования, однако, показали, что это не так: способности могут быть выдающимися лишь в одной и достаточно узкой области.*

Еще одна трудность заключается в том, что способности подразделяются на две области: учебную и творческую, и они совершенно разные. Ученик, имеющий блестящие учебные способности, будет быстро и отлично проходить программу общеобразовательной школы, но, столкнувшись с задачей нестандартной, может потерпеть фиаско, потому что присвоение чужого опыта, переработка его в собственный (в чем и заключается сущность учения) практически не требует творчества. Наоборот, вера в чужую логику и найденный другими способ решения сокращают временные затраты, экономят силы. Действует и обратная закономерность: многие творческие люди неуспешны в школе, так как не умеют копировать, работать по образцу, они ищут собственные способы деятельности.

В *Вторая проблема, отмеченная автором, — программы работы с детьми одаренными. Пока она решается по-разному: одни учебные заведения мучительно ищут критерии отбора творческой личности и пытаются создавать индивидуальные программы для обучения, другие — выявляют высокий уровень учебных навы-*

Попробуем из этих детей создать однородные группы, подобрать их по однородным группам. Если мы попробуем подобрать однородную группу середняков, это еще ничего, легко; подобрать ее, имея список, это дело 2 минут. Подобрать группу детей умственно недоразвитых — это не так сложно. Но абсолютно нелегко подобрать однородную группу умственно развитых ребят, очень развитых — это задача неразрешимая. Настолько они резко отличаются друг от друга и по умственному развитию, и по темпу, и по успешности. Возьмем орфографию: в общем они пишут гораздо лучше остальных ребят, но среди них есть изумительно грамотные и есть почти неграмотные.

Дело в том, что это дети с ярко выраженной индивидуальностью, в смысле ярко выраженных индивидуальных особенностей, и потому, если школа хочет не вредить им, а принести пользу, надо индивидуализировать обучение групп. Нет нужды ускорять их развитие, нет нужды их еще больше nivelировать путем метода обогащения, равномерного по всем предметам. Пожалуй, самое рациональное — пусть они проходят тем же темпом обычную ме-

ков (благо тестов для этого существует много) и преподают по усложненной программе, увеличивая объем подлежащего усвоению материала. Вопрос о формировании личности творческой в таких гимназиях остается открытым, но знания даются на высоком уровне. Наконец, третьи учебные заведения, заменив классовый подход классовым, просто принимают детей богатых родителей. (В связи с последним нельзя не отметить, как страшно найти в работе под-

линного гуманиста фразу о детях служащих, интеллигенции, замедление темпа умственного развития которых не важно, и как много в то время стоили слова «к сожалению» перед ней.) Блонский предлагает совсем иной способ решения вопроса, позволяющий личности достигнуть наивысших показателей именно там, где ей интересно и полезно, но при этом не превратиться в «специалиста, подобного флюсу».

тодическую программу, а учителю будет легче. И поскольку у него остается свободное время, не предоставлять это время заливанию, а занимать это время добавочной работой по линии собственного детского интереса, поскольку он педагогически допустим. У этих детей разносторонний интерес и высокого качества. Практика ставит вопрос: как проконтролировать. Но дети всегда нуждаются в контроле, это их отличительная черта, она всегда выявляется. Педология показывает, что предписывать здесь вредно, пусть сам педагог скажет, что делать, как организовать.

Теперь вопрос о дезорганизаторах, что с ними делать, они вам особенно мешают. Здесь опять-таки вопрос: чем эти ребята отличаются от всех остальных детей? И опять-таки мы видим разницу, в особенности и прежде всего по линии физического нормального состояния, — у них дефект нервной сети, чрезмерная нервная возбудимость замечается у этих детей, большая, чем у других. Отсюда практический вывод — в первую очередь менее всего их нервировать.

О НЕКОТОРЫХ ВСТРЕЧАЮЩИХСЯ У ПЕДОЛОГОВ ОШИБКАХ

Хотя нет педолога, который бы не признавал теснейшей связи между педологией и педагогикой, и хотя уже имеется много педологических работ, все же педологи справедливо жалуются, что педология им мало помогает. Конечно, основная причина этого — молодость педологии как науки. Но, мне кажется, немалую роль играют ошибочные, неправильные теории и установки, которые имеются у ряда педологов. Эти-то ошибки также сильно мешают педологии быть плодотворной для нашей педагогической практики. Цель данной статьи — разобрать некоторые наиболее крупные ошибки.

I

NB *К сожалению, до сих пор весь учебный и воспитательный процесс строится в расчете на «ребенка вообще», так, словно все происходящее оказывает абсолютно одинаковое воздействие на каждого. Давно известно, что темперамент — врожденное свойство, проявляющееся в разнице реакций человека на события, в силе и устойчивости переживаний. Очень трудно приходится в школе флегматiku, которому требуется гораздо больше, чем другим, времени для включения в учебный процесс, для обдумывания заданий. Поскольку темп чтения и скорость решения существенно влияют на оценку, редко встречаются хорошо успевающие флегматики. Их индивидуаль-*

В старых дореволюционных книгах о ребенке ребенок обыкновенно фигурировал как «ребенок вообще», вне конкретной среды, в условиях которой он развивается. Революция очень быстро научила пониманию крайней неправомерности такого отвлеченного «внесредового» подхода к изучению ребенка. Теперь не педолога, который бы не понимал, что изучение ребенка непременно должна включить изучение среды. Но, избавившись от старой ошибки, некоторые товарищи впали в новую. Стал широко распространяться взгляд, что развитие ребенка обуславливается исключительно экзогенными (внешними) причинами, что ребенок — пассивный продукт среды. Мирозерцание, которое объясняет развитие действием только внешних причин, так сказать, внешних толчков, называется механистическим. Стало быть, в данном случае мы имеем яркий пример механистического понимания развития ребенка.

ный темп деятельности трактуется как лень и «лечится» двойками и тройками. Холерик же с его сильной впечатлительностью часто получает ярлык «плохо воспитанного». И от этой «болезни» применяются давно испытанные средства — от записи в дневник до публичного разъяснения всей неблагоприятности его поведения.

Мы воспринимаем мир через разные каналы: зрительный, слуховой, через прикосновения и ощущения вкуса, запаха. Если нет физических повреждений, то человеку доступны все источники восприятия мира, но лишь один из них является ведущим. Повезло человеку, если ведущий канал восприятия слуховой — в школе многое строится на устном объяснении учителя, на каждом уроке устно повторяется пройденное ранее. Неплохо, если зрительный — можно книги почитать, да и на некоторых уроках записи на доске делаются. Но если лучше всего ученик запоминает то, к чему он прикоснулся, что ощутил, — плохо его дело. В современной школе третий и четвертый каналы восприятия практически заблокированы. Если бы ведущим методом познания был специально организованный эксперимент, в ходе которого ученики, занимаясь преобразованием учебного материала, выявляли бы причинно-следственные связи, учились делать выводы, тогда проблема учета ведущего канала восприятия была бы снята. До тех пор, пока основным источником познания будет оставаться рассказ учителя или работа с письменным источником, которые весь класс должен будет осваивать в одном темпе, предусмотренном программой, большая группа умных и способных ребят будет оказываться неуспешной в учебной деятельности из-за того, что «типичные условия» не соответствуют их индивидуальным особенностям. В лучшем случае эти ребята будут выходить из школы с ощущением неблагоприятия самого учебного заведения. В худшем — начнут смотреть на себя как на неудачников, неуспешных людей, и строить всю свою жизнь в соответствии с навязанной ролью.

Предположим на минутку, что этот взгляд на ребенка правильный. Что из него следует? Если внешние условия — все, тогда нет особых оснований учитывать возрастные особенности ребенка. Тогда нет особой нужды в педологии как науке о закономерностях в развитии ребенка. По существу этот взгляд является отрицанием педологии как науки. И не случайно товарищи, стоящие на этой точке зрения, очень мало сделали для обогащения конкретного содержания педологии как науки. Очень справедлив делаемый им упрек в том, что их работы или чересчур общие рассуждения о влиянии среды вообще, или узко эмпирические обследования, голое констатирование по существу чрезвычайно изменяемых фактов, без всяких научных обобщений.

Но теория, что ребенок — пассивный продукт среды, очень вредна не только для педологии как науки. Не в меньшей степени она вредна для педагогики. Если среда — все, что определяет развитие ребенка, тогда вся воспитательная работа может сводиться лишь к изменению этой среды. Тогда все дело в изменении внешней среды, а проблема воспитания как особая проблема снимается с повестки дня. Это дает возможность одним педагогам оправдывать свои неудачи исключительно «объективными условиями» несовершен-

ной среды. Это же дает возможность другим товарищам в эпоху социалистического строительства, существенными признаками которого являются в числе других признаков организованность и планомерность, подвергать уничтожающей критике воспитание как организацию и планомерность, так как признание планомерности привело бы их к необходимости учитывать законы возрастного развития детей. А так очень просто: «среда воспитывает» — и только.

В Признание условий жизни, среды обитания ребенка главенствующим фактором влияния на развитие личности приводит к необходимости сделать выводы, прямо противоположные. Одни убеждаются, что делать что-либо вообще бессмысленно. Другие совсем не видят границ своего влияния и, следовательно, границ своей ответственности за другого человека. Известно, что «необъятного не обнимешь» — личность очень многогранное явление, и ее своеобразие проявляется в бесконечном разнообразии вариантов поступков. Поэтому возникает ощущение бесконечной цели необходимых усилий. Отсюда ощущение бессмысленности, бесполезности воспитательной работы, которое у второй группы людей возникает не менее быстро, чем у первой. А так как учителям и родителям все равно приходится заниматься воспитанием, они начинают искать не способы развития личности растущего человека, а способы прямого воздействия на него. Быстро убедившись в неэффективности традиционного способа наказания за несделанное, ко мне, как к психологу, такие взрослые приходят с абсолютно одинаковым

Но никто не позволит педагогу взвалить все на «объективные условия» несовершенной среды или заниматься исключительно организацией внешней среды, оставив в стороне непосредственное воспитание ребенка. Критикуемый взгляд на ребенка как на пассивный продукт среды и здесь оказывает педагогике скверную услугу. Если среда и внешнее воздействие — все, тогда воспитателю при воспитании нечего считаться с возрастными и всякими иными особенностями детей, тогда воспитатель может сделать из детей все, что вздумается. Эта радикальная с первого взгляда теория является на самом деле одним из вариантов реакционного педагогического тезиса, что ребенок — пассивный объект воспитания, и служит по существу призывом к педагогам игнорировать педологию. Не случайно, но вполне закономерно, что нередко одни и те же товарищи в одно и то же время, уча об исключительной роли внешних причин в развитии ребенка, то критикуют воспитание как планомерное и организованное воздействие во имя тезиса «среда воспитывает», то отрицают педологию как науку и, ограничиваясь только педагогикой, фактически отстаивают самое энергичное, в смысле неучета детских особенностей, воспитание. Невозможно, стоя на механистической точке зрения и игнорируя диалектику развития, понимать значение и права педологии как науки. Также невозможно, отстаивая неправильные педологические взгляды, занимать правильную педагогическую позицию и не запутываться в противоречиях.

запросом: как заставить ребенка что-либо делать. Обычно при этом описываются тревожащие моменты взаимодействия без попытки проанализировать их причины. Вся ответственность за результат совместной деятельности (по крайней мере на словах) возлагается на ребенка. Из-за этого закрывается возможность конструктивного решения действительно существующих проблем.

Если зародыш — продукт своих родителей, то, в свою очередь, он резко изменяет весь организм беременной им матери. Если родители, стоя у кроватки новорожденного, обдумывают, как они будут его воспитывать, то он уже самим фактом своего рождения сильно изменил их жизнь. Наши пионеры и школьники не только воспитанники, но и воспитатели, проводники нового в старый быт, не только ученики, но и строители нового социалистического общества. Ребенок — не пассивный продукт среды, но активный член ее. Он не вне среды, как нечто такое, на что она действует извне. Он живет и действует внутри среды, подвергаясь влия-

ВВ *Воспитание — процесс бесконечный (даже теоретически, если признать, что он завершен и личность совершенна, движение вперед становится невозможным, а остановка в развитии — уже регресс). «Сизифов труд» — одно из самых тяжелых наказаний. Отсутствие видимого конечного результата — объективная трудность. Педагоги и родители, плохо разобравшиеся в том, как именно среда, наследственность и активность самого ребенка влияют на развитие, достаточно часто испытывают ощущение безнадежности.*

Защищаясь от нее, ряд педагогов перестают работать над формированием качественно новых граней личности ребенка, заменяя их количественным показателем освоенных знаний. Родители же стараются записать ребенка в большее число секций и кружков. Средство развития — новые знания или навыки практического действия — в этом случае превращается в цель, что не снимает проблем воспитания, развития, но лишь отодвигает их. А условия жизни ребенка, время и деятельность которого полностью регламентируются другими, формируют личность, зависи-

нию со стороны среды и сам в свою очередь влияя на среду. Нельзя правильно воспитывать детей, не опираясь на их собственную активность. Педология должна изучать связь ребенка с окружающей средой, связь его развития с развитием общества, а не одностороннее влияние среды на ребенка без учета активности и реакций его. Нет ничего удивительного в том, что стоящее на механистической точке зрения педологии, несмотря на свою искреннюю преданность лозунгам коммунистического воспитания и политехнической школы, фактически так мало сделали по изучению детской активности, активного участия детей в состроительстве и по педологии труда. Их интересовал в первую очередь вопрос о том, что среда делает из ребенка, а не то, что делает ребенок в этой среде и как он активно участвует в социалистической перестройке ее и себя.

мую от обстоятельств или от других. Признание активности самого ребенка, который, подвергаясь влиянию среды, сам тоже влияет на ситуацию, позволяет избавиться от ощущения неограниченной ответственности. Когда другой партнер активен и тоже отвечает за результат, исчезает сковывающее чувство сверхответственности.

Читая или слушая рассуждение о влиянии среды на развитие ребенка, иногда кажется, что слушаешь учеников Бокля, Лемарка, или Спенсера, но не Маркса. Иногда среда трактуется чисто территориально, так сказать, географически, а не как совокупность определенных общественных отношений. Поэтому нередко среда понимается узко, чаще всего как семейная или школьная среда, без достаточного выявления ее как определенного исторического момента. Настолько часто в педологических работах встречается термин «среда», настолько редко встречаются там такие термины, как «развитие производительных сил» или «классовые отношения». В результате очень часто среда трактуется как что-то единое, суммарно, недифференциально, так сказать, неклассово. Мы мало имеем попыток понять развитие наших детей на основе развития производительных сил и конкретной ситуации классовых отношений. Нельзя сказать, чтобы таких попыток совершенно не было, но их мало.

Должен сказать, что я, пользуясь понятием «среда», еще чаще люблю пользоваться термином «условие развития». Последнее понятие более широкое. Оно включает в себя понятие среды как обстановки, окружающей ребенка, но оно концентрирует внимание и на других условиях развития, в том числе и на таких важных, как питание и работа. Конечно, можно произвольно так расширить понятие «среда», что сюда войдет и питание, и работа, и все, что есть на свете. Но ведь мы-то склонны понимать слова в их обычном значении, а в таком случае мы толкаемся к игнорированию таких важнейших условий развития ребенка, как питание и работа. И такое игнорирование имеет место. Я лично сам, при том неоднократно, подвергался обвинению со стороны многих педологов в том, что чересчур преувеличиваю (как будто это можно преувеличить) значение для развития ребенка таких «биологических (?) факторов», как питание и работа.

Есть старое, но удачное изречение, в котором развитие ребенка сравнивается с ростом семени, а среда — с почвой, влагой и т.п. Как почва и влага для растения, так и благоприятная среда для развития ребенка имеет огромное значение, и в плохой среде ребенок уродуется и гибнет. Но каждое семя требует своей почвы и той или иной влажности, и при уходе за растением надо считаться с тем, какое это семя и каковы законы его роста. И отношение растений, как всякого живого существа, к среде активно: оно берет и усваивает из среды одно и не принимает другого, оно само, в свою очередь, влияет на среду и создает ее. В несравненно более активной форме то же делает ребенок. Это сравнение удачно потому, что оно взято из живой природы. И если оно старо и,

напоминая о нем, приходится писать общеизвестные истины, то только потому, что механисты-педологи эти истины отвергают.

ВЗ *Знание возрастных и понимание индивидуальных особенностей развития личности, которое возможно после знакомства с трудами по психологии, станет вторым средством защиты от объективных трудностей воспитательного процесса. В книге о работе общества «Анонимных алкоголиков» есть молитва, которой заканчивается каждое их собрание: «Господи, дай мне терпение принять то, что я не могу изменить, мужество изменить то, что могу, и мудрость, чтобы отличить первое от второго». Верующий просит мудрости у Бога, атеист надеется на себя, но житейская мудрость воспитателя состоит именно в различении того, что требует для преобразования мужества, а что — терпения, так как связано с возрастными или индивидуальными особенностями. Мужества обычно хватает, с терпением у воспитателей бывает сложнее, но без последнего Дон-Кихот, бросающийся на ветряные мельницы ребячьих недостатков или незнания, как-то быстро превращается в Дракона.*

Ребенок с его наследственностью есть продукт истории, которая создает наследственность как исходящую базу развития индивидуума, но создает не как нечто неизменное, ибо, если история создает наследственность, то она же и изменяет ее. Но среда, в которой развивается ребенок и которая, стало быть, также является его наследством, есть тоже продукт той же самой истории. Таким образом, между ребенком и средой существует глубокая внутренняя, а не чисто внешняя связь. Наши дети — дети революции, но их среда также дочь революции. Познать закономерности развития ребенка в их глубокой внутренней связи с законами развития общества — вот важнейшая теоретическая проблема педологии. Связь ребенка с окружающей средой, марксистски понимаемой и анализируемой, ход развития ребенка в контексте конкретных исторических общественных отношений, влияние на него окружающей обстановки, но обязательно и его влияние на нее, активность ребенка в самых различных проявлениях в данный исторический момент — вот злободневнейшие вопросы нашей педологии. Поменьше общих рассуждений о среде в механистическом духе, побольше конкретной историчности в изучении ребенка! Не назад — к недооценке влияния среды, но вперед — к марксистскому анализу социально-исторических условий развития детей, к глубокому анализу условий развития детей различных общественных классов и групп в данный исторический момент.

II

Дореволюционная педология изучала ребенка не только вне данной конкретной общественной ситуации, вне среды, но даже и вне его собственного тела, и одно из любимых заглавий старых книг о ребенке — «душа ребенка». Революция сделала невозможным изу-

чение ребенка вне среды. Первые годы революции, бывшие также годами гражданской войны и годами последствий империалистической войны, годами хозяйственной разрухи, остро поставили вопрос о физическом развитии ребенка, его здоровье и жизнеспособности. Вот почему первые советские педологи были почти сплошь врачи, педология развивалась под усиленным вниманием Наркомздрава, и

В *Изживалась, да не изжиалась. Помню, какое впечатление на нас, студентов спецкурса психологического факультета МГУ, произвела изданная в 1991 г. книга Мишель Кле «Психология подростка», где со ссылкой на целый ряд исследований было показано, что термин «подростковый кризис» возник при изучении психологами в основном двух категорий подростков: из очень богатых семей, приходящих на прием к психоаналитикам, и правонарушителей, к которым психологов приглашали власти. Когда же круг исследования расширился, выяснилось, что «явные конфликты с родителями у них довольно редки. Большинство подростков тщательно избегают этих конфликтов, пытаются скрыть недозволенные поступки. Группа сверстников же выступает как особое социальное пространство — пространство приобретения опыта и поддержки, стремления к эмансипации, а не как место социально отвергаемого поведения» (М., 1991, с. 54). Сколько же родителей и педагогов до сих пор ждут наступления подросткового возраста с тревогой, так как в их сознании он неизбежно связан с конфликтами.*

и внимание ее в сильной степени сосредоточивалось на вопросах питания ребенка, роста его, контроля над его физическим развитием и антропометрией. Это вызывалось практическими потребностями тогдашнего времени, но принесло огромную пользу педологии как науке: советская педология сразу зафигурировала как материалистическая наука не о душе ребенка, а о конкретном ребенке, состоящем из костей и мускулов, крови и нервов. Правда, вначале давала себя не всегда уместно чувствовать узко-медицинская, узкопатологическая точка зрения на ребенка. Внимание концентрировалось преимущественно на дефектах ребенка, и был момент, когда педология сильно начинала походить на дефектологию. В центре внимания стоял исключительный ребенок, а не массовый. Лишь постепенно эта узость со всеми ее последствиями изживалась. Но из этих последствий одно особенно оказывало сопротивление изживанию, особенно было упорным. Изменения в теле и в частности в нервной системе ряда детей того времени, особенно беспризорных, иногда были настолько сильны, что педолог, плохо разбиравшийся в социальных причинах, порою склонялся к тому, чтобы искать эти причины в наследственности и врожденности ребенка, в его основных конституционных особенностях, и считал наблюдаемые свойства ребенка, например беспризорника, неизменными, его роковой, неизбежной судьбой. Восстановительный период истории нашего Союза очень наглядно продемонстрировал всю неправильность этих пессимистических теорий о неизменяемости природы ребенка.

Пришедшие в педологию врачи и физиологи не могли удовлетвориться старой, идеалистической психологией и внести в нашу науку учение о работе больших полушарий головного мозга Павлова и Бехтерева, а также открытия о работе подкорковых органов мозга, которые были тогда сделаны в связи с изучением ходившей тогда «сонной болезни» (летаргического энцефалита). Но, попав в

В Трудовая политехническая школа, которая ставила задачи воспитания таких личностей, о которых говорит П.П.Блонский, просуществовала недолго. По сути дела, она только начинала складываться в 20-е годы. Как только государству перестали быть нужны «активные строители», а потребовались «винтики», выполняющие чужие решения, так сразу же вернулись к «дрессировке» и «тренажу» в школе, — ведь ведущие приемы обучения всегда зависят от задач образования. К сожалению, до сих пор бытующее представление об автоматическом переходе количества сделанных упражнений в качество усвоенных знаний приводит к серьезным перегрузкам и крайне непроизводительным временным затратам в учебе, а в воспитании — к формированию зависимой, несамостоятельной личности. Миф так прочно закрепился в сознании, что в его реальности практически никто не сомневается. Возможно, если родители и учителя будут яснее представлять себе последствия применения данного приема обучения, его влияния на формирование определенных свойств и качеств личности, тогда «незыблемость» данного подхода будет поколеблена.

среду педологов, многие из которых не были ни физиологами, ни марксистами, «рефлексология» стала популяризироваться среди них не только в своей физиологической части, но, к сожалению, и в своей философской части: философия же рефлексологического — все тот же механистический материализм, рассматривающий человека и в частности ребенка исключительно как пассивно реагирующий механизм. Вместе с механистическим односторонним пониманием влияния среды на ребенка это привело к ошибочным педагогическим выводам. Стал кое-кто понимать воспитание как дрессировку ребенка, исключительно как тренаж ребенка. Но когда снова вспыхнул лозунг трудовой политехнической школы, это понимание воспитания рухнуло: оно оказалось в непримиримом противоречии с задачами нашей педагогики, которая стремилась к воспитанию не выдрессированных рабочих механизмов, но активных сознательных строителей. Но при всех своих ошибках этот педологический «биологизм» имел ту несомненную заслугу, что он прочно укрепил в педологии материализм. Правда, это был механистический материализм, игнорировавший социальные причины и общественную активность, совершенно беспомощный в анализе общественных явлений. От него надо было пойти, и пошли вперед, к диалектическому материализму. Педагогика быстро выросла в ярко общественную науку. От него шли вперед, но кое-кто тащил и назад — к идеалистической психологии. «Биологизм» состоял в том, что адепты его, сводя различные функции ребенка к их материальной, соматичес-

кой основе, в частности к нервной системе (и это правильно), на этом успокаивались и не шли дальше, не искали социальных причин изменений жизненных функций ребенка. Но старый психолог-идеалист, стремясь сейчас отыгаться на ошибках естественно-научного материализма, под видом борьбы с биологизмом пробует протащить свою «чистую психику», пробует бороться против самих

основ материализма. Так как в данный момент здесь наибольшая опасность, то я на этом останавлиюсь подробнее.

Под влиянием психологов-идеалистов борьба с биологизмом иногда, и к сожалению нередко, перерастает в борьбу с материализмом. Поясню это примерами. В своей работе о неуспевающих школьниках я вместе с другими товарищами вскрыл, что плохое питание, плохие жилищные условия, материальная нужда играют огромную роль: «плохие экономические условия — вот основной корень школьной неуспеваемости». Отсюда вытекал ряд важных практических выводов: преимущественное внимание детям рабочих и бедноты, — большее финансирование тех школ, где концентрируются эти дети, введение горячих завтраков, организация в семье «детских уголков», всевозможные виды социальной помощи и т.д. и т.п. Как же я был удивлен, когда на меня посыпались упреки в «биологизме», в том, что я преувеличиваю значение таких «биологических факторов», как питание ребенка и т.п. Не говоря о том, что экономические условия почему-то зачисляли в биологию, т.е. сами впадали уже в самый настоящий биологизм, получался ультраидеалистический вывод: независимость умственного развития и образования от материальной базы. Так зачем рабочим буржуазного государства отвоевывать от эксплуататоров заводы, фабрики и поместья, а рабочим СССР не покладая рук строить социалистическую индустрию, социалистическое хозяйство, если можно великолепно развиваться и образовываться в скверных материальных условиях.

ВВ *С одной стороны, это положение абсолютно верно: плохо одетые, худо питающиеся, не имеющие возможности восстано-
вить силы во время каникул школьники, живущие в семье, где у родителей нет «уверенности в завтрашнем дне», конечно, будут иметь меньше воз-
можности для учебы. Хорошие учебники, художе-
ственная литература дорого стоят. Учителя, вынужденные искать до-
полнительные заработки или брать огромное коли-
чество часов из-за непро-
порционально низкой опла-
ты труда, не могут столько времени, сколько нужно, тратить на подготовку к урокам, и ухудшается ка-
чество преподавания. Что-
бы содержать школьные и
внешкольные здания, часть
их вынужденно сдают в
аренду. С другой стороны,
во время Великой Отече-
ственной войны, при край-
не тяжелом экономическом
положении, уже в 1942 г.,
когда и исход войны еще не
был ясен, выходит поста-
новление о запрещении ис-
пользовать школьные зда-
ния не по назначению (т.е.
под госпиталю). Очевидно,
дело не только в экономи-
ческих условиях, но и в
тех ценностях, которые
не декларирует, а реально
осуществляет государ-
ство.*

Еще больше я был удивлен, когда на занятиях с выпускниками-студентами одного из наших лучших вузов, когда я выяснял неврологические основы поведения, я услышал, и не от одного, все то же: «это — биологизм». Надо твердо условиться, что понимать под биологизмом. Биологизм — если я общественные явления объясняю из естествознания. В данном случае биологизм был бы, если бы я, дойдя до нервной системы, этой в высшей степени чуткой системы отношения к внешнему миру, остановился бы на этом, трактуя нервную систему как нечто самодовлеющее, окончательное, в то время как на самом деле сам наш мозг есть продукт нашей истории, сам подлежит социально-историческому объяснению. Биологизм — если я объясняю общественное поведение людей в конечном счете особенностями их нервной системы, которая в этом объяснении фигурировала бы как последняя, окончательная инстанция. Это неправильно, и с этим надо бороться. Но если я отказываюсь понимать сознание без неврологических основ сознания, если я говорю, что без знания мозга понимание психологии невозможно, я не биологист, а материалист, высказывающий азбучную истину материализма.

Занесение экономических условий жизни в разряд биологии, попытки снова начать «чисто психологические» исследования — это еще далеко не все грехи против материализма современного «психологизма» в педологии. «Чистому психологу» сейчас неудобно, невозможно отстаивать свои идеалистические позиции, не прикрываясь материалистической терминологией. Ему неудобно сейчас говорить о «чистом», «автономном» сознании, оторванном от всякой материи. Но выход есть: стоит только найти материалистический псевдоним для этого чистого сознания. И такой псевдоним найден: «кора» больших полушарий головного мозга. Часто, когда читаешь, ты слышишь рассуждения о коре, на самом деле читаешь рассуждения о сознании, да это порою и не скрывается. Чего надо остерегаться в этих рассуждениях? — Конечно, не того, что рассуждают о коре, этой важнейшей части мозга, и о сознании, этом высшем явлении психического развития. Надо остерегаться того, как об этом рассуждают, какие ошибки при этом делают. Не говоря о грубой физиологической ошибке, состоящей в отождествлении сознания с деятельностью только коры больших полушарий (патология мозга знает ряд случаев, где при целостности коры, но поражении нижних отделов мозга прекращается деятельность сознания), неправильно говорить о коре мозга как о чем-то существующем само по себе и о сознании, ни из чего не развивающемся и ни на что не опирающемся. Это контрабандой снова пробующее втереться в педологию учение о чистом, независимом, самодовлеющем сознании, оторванном от потребностей и интересов, деятельности и труда должно быть разоблачено и отвергнуто. «Люди привыкли при объяснении своих действий исходить из своего мышления, а не из своих потребностей (которые, конечно, отражаются в голове, осознаются), и таким образом возникло с течением времени то идеалистическое мирозерцание,

которое с эпохи падения античного мира владело умами» (Энгельс). Политическая вредность этих абстрактных рассуждений о сознании при умалчивании, больше того, пренебрежительном игнорировании основных жизненных функций, потребностей, интересов в том, что, говоря о сознании, оторванном от интересов, внушают мысль о существовании бесстрастного, незаинтересованного, абстрактного сознания вообще и умалчивают, что сознание на самом деле существует как классовое сознание, что основная задача педологии — изучение развития классового сознания у детей. Если изучение материальных условий жизни ребенка мы объявим биологизмом, если дальше признаем возможным производить «чисто психологические» исследования, игнорирующие нервную систему и сом (тело) ребенка, если, наконец, и в этих психологических «чистых» исследованиях мы будем звать сосредоточить внимание чуть ли не исключительно на сознании, игнорируя историю, процесс развития сознания и связь сознания с жизненными интересами, потребностями, деятельностью и трудом, — тогда ясно, что от педологии как материалистической науки ничего кроме пустых, ни к чему не обязывающих фраз не останется. Тогда вполне последовательно отрицать педологию как науку и настаивать на замене ее психологией. Так некоторые товарищи и поступают. Это, еще раз повторяю, вполне последовательно с их стороны. Однако так поступать значит звать педологию назад, к дореволюционному

В Психология начала века воспринимала человека как нечто неизменное, поддающееся изучению при наблюдении за фактами конкретного поведения. Оставаясь психологом по своим подходам к постановке проблемы, по способам ее решения, П.П.Блонский ушел в педологию, протестуя против узости тогдашнего взгляда на личность. С его точки зрения именно педология давала простор для соединения науки и практики, позволяла исследовать факторы, оказывающие влияние на развитие личности. Однако педологи, увлекшись измерениями интеллектуального уровня детей, выбрали спорные критерии нормы и отклонения от нее. В результате из школы на

ее состоянию, когда она действительно существовала как детская психология, изучающая душу ребенка, психологические явления в их абстракции от всего материального, а не конкретного живого ребенка. Теперь мы понимаем, как становится возможным тот, на первый взгляд, совершенно невозможный факт, что некоторые наши крупные педологи, преподающие педологию, работающие по педологии, не снимающие с себя звания педолога, вдруг перестают видеть педологию как науку и то заменяют ее психологией, то (практически это то же самое) проповедуют педагогику без педологии, утверждают, что педагогам дозволено только педагогиче. Конечно, на самом деле это отрицание не педологии, но себя как педологов. Однако как все это дезорганизует педологическую работу на местах! Мне лично известен ряд случаев, когда под влиянием подобных штатаний ряд практических работников по педологии собирались бросить свою работу: «раз еще вопрос, существует ли наша наука, руки опускаются».

долгие годы исчезла не только педология, но и психологические исследования. Прошедшие десятилетия, к сожалению, мало чему научили. В конце века, борясь с коммунистическим влиянием, из школы фактически изгнали пионерскую и комсомольскую организации, а вместе с ними и достаточно эффективное средство воспитания гражданственности, патриотизма, интернационализма, коллективизма, лишили ребят возможности научиться действовать совместно (усвоение знаний — всегда процесс индивидуальный, несмотря на то, что происходит он в присутствии других людей).

Но этим рукам нечего опускаться. Педология, существующая только в Союзе Советских Социалистических Республик и нигде в буржуазном мире, — наше знамя, и за него мы будем бороться и победим. Педология стала у нас сейчас массовым движением; она вызывает самый острый интерес, для ее развития у нас есть все предпосылки — и сильнейшее внимание к детям, нашей смелости, и диалектический материализм, указывающий, как изучать развитие конкретных детей в конкретных исторических условиях.

III

Те конкретные исторические условия, в которых мы живем, — это социалистическое строительство, коллективизация деревни, ожесточенная классовая борьба. Педология может сильно помочь педагогике, изучив, как проявляется и развивается коллективизм у детей в различных возрастах и при различных условиях. Как развивается коллективизм у детей — вот одна из важнейших проблем нашей педологии.

Но если мы познакомимся с многочисленными статьями и книгами по данному вопросу, мы сразу же встретимся с свособразной подменной жизненного, практически бесконечно важного вопроса о коллективизме у детей, скучнейшим, абстрактнейшим, метафизическим вопросом, что такое коллектив. Вместо того чтобы изучать конкретные факты, занялись отвлеченными, чисто словесными определениями. Невольно вспоминается, что писал В.И. Ленин в статье «Что такое друзья народа» (статья, которую должен знать каждый педолог): ведь начинать с вопросов, что такое общество, что такое прогресс, — значит начинать с конца. Откуда возьмете вы понятие об обществе и прогрессе вообще, когда вы не изучили еще ни одной общественной формации, в частности не сумели даже установить этого понятия, не сумели даже подойти к серьезному фактическому изучению, к объективному анализу каких бы то ни было общественных отношений. Это самый наглядный признак метафизики, с которой начинала всякая наука: пока не умели приняться за изучение фактов, всегда сочиняли общие теории, всегда остававшиеся бесплодными. Метафизик-химик, не умея еще исследовать фактически химических процессов, сочинял теорию о том, что такое за сила химическое сродство. Метафизик-биолог толковал о том, что такое жизнь и жизненная сила. Метафи-

зик-химик рассуждал о том, что такое душа. Нелеп тут был уже прием (Сочинения, т.1, 3-е изд., с. 64). И в полном соответствии с этим метафизик-педолог, не умея подойти к серьезному фактическому изучению коллективизма у детей, занимается бесплодными рассуждениям о том, что такое коллектив. Вредно здесь уже то, что очень важная в политическом и педагогическом отношении наизлободневнейшая проблема, как проявляется и развивается в наших детях коллективизм, забрасывается, оттесняется абстрактнейшей, метафизической, бесплодной проблемой, что такое коллектив. В результате только ленивый не делал докладов о том, что такое коллектив, и в то же время для деткомдвижения педология дала очень мало; всевозможные детские организации изучены мало, выработка коллективиста из ребенка почти не изучена.

Но вред не только в этом. Попытки дать общее определение коллектива приводят нередко к тому, что дается такое определение, под которое подойдут чуть ли не все на свете. Совершенно стирается своеобразие различных человеческих объединений и организаций: влюбленная пара, шайка разбойников, любая политическая партия кустарным путем попадают в одну и ту же рубрику. В то время как очень важно выявить своеобразие, специфические черты той или иной организации таким широким определением стираются, от них внимание отвлекается, а практически работник-педагог соблазняется думать, что любое объединение ребят, любая организация воспитывает коллективистов. Нетрудно догадаться, насколько это вредно политически.

Некоторые товарищи, спохватываясь, впадают в другую крайность и ищут такого определения коллективу, которое годится только для «настоящего» коллектива, состоящего из стопроцентных коллективистов, иными словами, такого коллектива, который существует лишь в полностью осуществленном коммунистическом обществе. В результате практический работник по педологии, вооруженный идеальным определением «настоящего коллектива», совершенно не вооруженный подходом к действительности с точки зрения развития, становления, не находит в действительности такого коллектива и приходит к пессимистическим выводам относительно коллективизма у детей. А так как имеющееся у него определение «настоящего коллектива» годится лишь для бесклассового общества, где нет классовой борьбы, то нетрудно представить, как толкает оно практических работников игнорировать в наше острое время всякое проявление классовой борьбы у ребят («раз борьба, значит нет коллектива») и не понимать, что объединяет не только общий труд, но и общая борьба.

Но в ходячих определениях «настоящего коллектива» имеется еще одна политически вредная ошибка. Почему-то в наших определениях установилась такая терминология: «пролетарские коллективы детей», «пролетарская направленность» и т.п. Эта терминология настолько же часта, насколько редка терминология «коммунистические организации детей». Совершенно неожиданно в учение о

коллективе проник своеобразный коллективизм. Практически работниками внушается мысль, что только дети фабрично-заводских рабочих могут быть коллективистами, но что зато эти дети уже сами собой, так сказать, стихийно становятся коллективистами. Совершенно игнорируется то, что писал В.И. Ленин об отношении между стихийным рабочим движением и социализмом. Я не говорю о том, что такой терминологией кое-кто толкается на противопоставление «пролетарской направленности» «пролетарских коллективов детей» коммунистическим детским организациям.

В Учение о коллективе нынче не в моде (спасибо тем, кто, не гонясь за модой, продолжает сохранять богатый опыт, накопленный в сфере общественного воспитания), о марксизме вообще не упоминается, но как же долго сохраняется привычка

Хотя «учение о коллективе» — не только бесплодное, оторванное от действительности и практики метафизическое словоизлияние, не только ничего не дающее педологам, — оно содержит кучу вредных политических ошибок, вред которых тем больший, что обычно эти учения рекламируются их авторами как стопроцентный марксизм.

прятаться за красивыми словами. Правда, к ней вырабатывается определенный иммунитет. Лично я последний раз «купились» на словосочетание «оптимизация учебно-воспитательного процесса». Услышав его первый раз, обрадовалась, так как давно не понимала, почему один из самых интересных процессов — познание происходит так скучно. Учеба должна быть оптимистичной, радостной. Оказалось, что новое «течение» имело в виду совсем другое — такую интенсификацию учебного процесса, чтобы в 45 минут урока вместить еще больше материала, оптимально загрузив учеников. Развивающим обучение является только тогда, когда в ходе его узнается, осваивается что-либо новое. Если учеба дается слишком легко, то либо речь идет об очень одаренном ребенке, либо нет самого процесса освоения. Поэтому «оптимизация» была необходима в том виде, в каком она задумывалась. Проблема заключалась в том, что учителя, ее проводящие и определенным образом обученные своей профессии, мало разбирались в возрастных особенностях развития мышления ребенка, в этапах процесса усвоения знаний и освоения умений и навыков. Открытие Выготским зоны актуального развития показывает, что если предлагаемая сложность выходит за границы данной зоны, предлагаемый материал оказывается недоступным для осмысления и применения, его можно лишь бездумно заучить и добиться методом «дрессировки и тренажа» автоматизма в применении без понимания. Количество необходимых для этого упражнений неизбежно приводит к перегрузке вместо того, чтобы способствовать развитию.

IV

Последний ряд ошибок, который разберем в этой статье, распространен среди педологов-практиков. Это — как составляются детские характеристики и какое употребление из них делают.

На составление этих характеристик педагог тратит много времени и сил. В результате очень добросовестно составлено по-

дробное описание ребенка и его среды. Но я советую товарищам перечитать составленные ими весной характеристики зимою следующего года, посмотреть тогда на ребенка, насколько он отвечает старой характеристике его. Ведь на каждом шагу мы слышим: «ребенок сильно изменился», «ребенок стал неузнаваем» и, подобно фотографиям, увековечиваем очень временное состояние ребенка, а иногда на основании подобной характеристики беремся даже определить будущее ребенка.

NB *Наглядный пример того, что проблема не решенная, но искусственно отодвинутая, не перестает быть актуальной. Вопрос о переходе к развивающему обучению встал еще в начале века. В конце его вновь сверхсовременными новейшими требованиями к работе передовой школы стали «характеристики, устанавливающие тенденции развития», а не просто фиксирующие те или иные*

свойства. Беда заключается в том, что сохраняется порочный круг, когда условия, способствующие развитию, при приоритете результата (уровня знаний, умений и навыков) превращаются в тормоз для развития личности. И все, что относится к характеристикам развития, может провалиться так же, как провалилась педагогика сотрудничества или уже упомянутая оптимизация. Большинство характеристик, которые приходилось читать (и, к стыду, самой составлять тоже), — набор ярлыков, констатирующих наличный уровень. В лучшем случае ярлыков положительных, в худшем — показывающих человека в кривом, зловном зеркале. Ценность таких характеристик под большим вопросом.

Сделать же то, о чем пишет Блонский, станет возможным лишь тогда, когда ценностные ориентации работающих с детьми и эту работу контролирующую изменятся, когда развивающее обучение и психология развития на деле станут определять деятельность учебного заведения. Все, что относится к характеристикам развития, может провалиться так же, как провалилась педагогика сотрудничества или уже упомянутая оптимизация. Сначала нужно убедиться, что те, кто данные характеристики пишет, и те, для кого они пишутся, понимают сам процесс развития и готовы на него работать, и лишь затем вводить эти характеристики в массовом порядке.

Тогда характеристика будет не моментальной фотографией, а научным анализом истории жизни ребенка и даст теоретически и практически педологу то, чего он не знал.

Сейчас очень много спорят о том, что больше дает для познания ребенка: простое наблюдение или эксперимент, тестирование. Я думаю, суть вопроса не в этом. Я не сторонник пассивно-созер-

цательного наблюдения, и все декламации о том, что оно дает цельного ребенка во всей сложности его связей, опровергается тем случайным лоскутным материалом, который обычно приносит наблюдательность и который я называю отрывочными заметками неопытного репортера, а не научно-педагогическим материалом. С другой стороны, я не поклонник тестовой эпидемии. Заставляют ребенка вычеркивать из теста определенные буквы и думают, что так узнают его внимание, тогда как, по-моему, так узнают лишь производительность его работы по вычеркиванию букв. Проведите ребенка-средняка по различным «тестам на внимание», и вы получите различные результаты, а ведь на основании этих тестов дается безоговорочная, абсолютная характеристика внимания в целом. Или тестируют по Бине и думают, что получили полную картину «ума ребенка», тогда как на самом деле получили лишь весьма приблизительное, суммарное представление о некоторых лишь сторонах умственного развития, притом только таких, на какие предъявляет спрос заурядная учебная школа.

Я не говорю уже о том, как тестируют: педолог иногда превращается в своего рода тестирующую машину, даже не смотрящую на живого ребенка. Нельзя быть стопроцентным сторонником или отрицателем наблюдения или тестов, и суть не в этом, как и не в том, по какой схеме характеризовать ребенка. Сейчас спрос на эти схемы жадный, но все схемы опасны: они схематизируют характеристику ребенка и обезличивают ее до неузнаваемости, тогда как задача характеристики — подчеркнуть, выявить именно характерное, понять живого ребенка, а не дать безличную схему.

В чем же суть вопроса? Однажды меня позвали в одну ФЗС для консультации. Товарищи все расспрашивали, какая у меня схема характеристики, какие тесты, вообще какая «методика изучения подростка». В ответ я только мычал на такие вопросы и тем, конечно, разочаровывал. Первый подросток. Спрашиваю групповода: «На что жалуетесь?» — «Страшный дезорганизатор, особенно на математике. Ничего не признает, ничего не знает». — «А на каком предмете лучше всего видит?» — «На физике» (это новый предмет). Входит подросток, тщедушный заморыш. Прошу врача поставить термометр и выслушать. 37,6 и [выше]. Дело ясно: жизнь поставила перед лихорадящим туберкулезным неврастеником-подростком невозможную задачу — сидеть часы спокойно на парте, ничего не понимая, и он борется на свой лад против этой трудности. Мой совет перевести его в группу, соответствующую его знаниям, и налечь на питание и лечение. Результат — сильное изменение поведения в лучшую сторону.

Другой подросток. «На что жалуетесь?» — «Очень странный, в классе спит, невнимательный, ряд странных поступков». Входит подросток. Мне ясно: раз «странный», нужен ассоциативный эксперимент. Прошу написать 20 слов, какие хочет, и вижу: три раза написано слово «мама». Ставлю ему удививший товарищей вопрос, часто ли снятся сны. «Каждый день». Довольно. После

его ухода спрашиваю, что у него дома. Недавно умерла мать, а сейчас — классическая мачеха. Дело ясно: и здесь жизнь дала трудное положение. После недавнего счастья ад в семье, и мы имеем знакомое психопатологии «бегство из реальной жизни». Совет: дать подростка той учительнице, которая захотела бы и сумела тепло и близко подойти к нему и найти для него друзей, не меньше месяца вызывать его только на заведомо удачные ответы. Очень скоро ребенок неузнаваем. Третий подросток. «Совершенно забросил школу, не учится, манкирует». Входит он — одет и держит себя как взрослый. Довольно. «Что у него дома?» — «Любимая мать, недавно вышедшая за пьяницу-отчима, которого он ненавидит». Довольно. Он рвется из ада к самостоятельному заработку, может быть, чтобы помогать матери: школа — цепь, приковавшая его к домашнему аду. Вы видите, дело не в схемах, тестах и методическом наблюдении. Дело в том, чтобы понять жизненное положение подростка.

Понять жизненное положение ребенка, в какую ситуацию в жизни он попал, какие перспективы и трудности она перед ним поставила и какие основные жизненные интересы им движут, какими силами и средствами он располагает для решения поставленных им жизнью задач, — вот, по-моему, что надо, а не мертвые схемы и бесконечные методологические и методические споры.

Как надо изучать активность наших детей в данный исторический момент, как развиваются они в активных строителей социализма — вот что нужно, но на пути стоит ошибочная теория, что ребенок — пассивный продукт внешней обстановки. Нам надо изучать, как развивается у наших детей классовое сознание, а нас занимают рассуждения о сознании вообще, без всякой связи его с интересами и деятельностью. Нам надо знать, как вырабатываются из наших детей коллективисты, а нас сбивают с толку определениями, что такое коллектив, — вне времени и пространства. Надо понять жизнь детей, их место в жизни, как они справляются с жизнью, а нам преподносят мертвые схемы и вымученные тесты.

Педология — молодая советская наука, и потому нет ничего удивительного, что, работая почти в девственной области, мы делаем много ошибок. И я нарочно писал свою статью, не называя личностей, чтобы не затемнить принципиальные вопросы личными. Дело не в личностях. Мы все работники молодой педологии, горячо и искренно стремясь создать нашу педологию, тем не менее делаем ряд ошибок, каждый по-своему. Но дело в том, что эти ошибки мешают развитию педологии, которая много уже сделала, но могла бы сделать еще больше, которая бурно развивается, но могла бы развиваться еще быстрее.

ПОДРОСТОК

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА Половое созревание

В Наступления подросткового возраста родители и учителя ждут с определенной тревогой, ибо считается, что при этом неизбежно возникают трудности во взаимодействии растущего человека со всяким представителем мира взрослых. Трудности проявляются иногда в грубости подростка, почти всегда — в скрытности, т.е. готовности обсуждать возникающие проблемы скорее с ровесниками и друзьями и с ними же проводить больше времени, «болтая и развлекаясь», вместо того чтобы «заниматься делом» (уроками). На «справедливую» критику такого поведения подростки чаще всего реагируют «неадекватно» — т.е. слишком эмоционально, не так, как ожидают в данной ситуации. (В кавычки взяты наиболее часто встречающиеся термины, в которых родители или учителя формулируют проблемы, приходя ко мне как к психологу, чтобы обсудить свои контакты с подростками.) Перечисленные трудности встречаются настолько часто, что обосновываются как закономерность и научно объясняются, например, тем, что гормональная перестройка организма и связанное с этим половое созревание делают подростка «неадекватным», а установление равноправных отношений возможно только с находящимися в одинаковом положении (с ровесниками) и неизбежно связано с отдалением от родителей.

Вроде бы получается, что наладить взаимодействие с подростком крайне сложно. Практический опыт, однако, говорит мне о прямо противоположном. Ни в каком другом возрасте человек так настойчиво не ищет и с такой благодарностью не принимает помощи от взрослого, сумевшего стать Учителем в самом высоком смысле данного слова. Потребность заботиться, создавать условия для развития живого существа, формировать его в соответствии со своими идеалами и стремлениями есть практически у всех взрослых. И когда нет возможности реализовать ее с кем-нибудь из людей — заводят собаку или кошку, выращивают рыбок или цветы. С одной стороны, есть насущная необходимость найти Учителя, с другой — потребность стать им. Почему же эти взаимные желания не осуществляются? Ответ следует искать во всем предыдущем опыте совместной жизни двух поколений. Принимая значимого для себя взрослого, ребенок с радостью, когда взрослый добрый и любящий, с болью, если жесткий, но всегда подчиняясь, выполняет предъявляемые ему требования. Сравнительно легко справляясь с маленьким человечком, взрослый долгие годы идет по привычному пути «уп-

равления путем приказаний». Не столько потому, что «так хочется», а просто из-за того, что добыча хлеба насущного требует много сил и их не остается на выслушивание другого и на разъяснение своих позиций. (Вспомним Жванецкого: «Почему слушающий засыпает, а говорящий нет? — он больше устает».) Растущая личность становится все сложнее, а это не замечается до тех пор, пока она не начинает активно протестовать против узости сложившихся отношений. Но даже когда конфликт очевиден, многие взрослые продолжают настаивать на продолжении командно-исполнительских отношений. Мой практический опыт показывает, что не столько подросток не готов «социализироваться», т.е. стать ответственным за свою жизнь в обществе, сколько взрослому трудно впустить его туда на равных. Данную статью П.П.Блонского интересно прочитать, размышляя, какие именно стереотипы осложняют вхождение новых членов в мир взрослых.

Подростковый возраст — возраст полового созревания. Время наступления и окончания полового созревания варьирует в зависимости от пола, наследственности и условий жизни. У девочек половое созревание наступает раньше, чем у мальчиков. В жарком климате дети созревают при прочих равных условиях раньше, чем в холодном. Но у креолок на Антильских островах половая зрелость наступает в то же время, как и у французенок, тогда как в Африке на той же широте у многих негритянских племен она наступает в 10—11 лет. У родившихся и выросших в Москве татарских детей половая зрелость наступает раньше, чем у русских московских детей. Наконец, подростки, живущие в плохих условиях жизни (недостаточное питание, тяжелая работа и т.п.), созревают гораздо позже своих ровесников, живущих в хороших условиях жизни. Поэтому установление средних сроков подросткового возраста имеет сомнительное значение: действительные для одной группы подростков, они оказываются совершенно неподходящими для другой группы подростков, даже той же самой национальности и живущих в той же самой местности. В любой большой школе

В Подростковый возраст связан не только с половым созреванием, но и с целым рядом других процессов:

— изменяется способ мышления: от наглядно-образного и ситуативного, характерного для ребенка, до абстрактно-логического, охватывающего разнообразные стороны явления, свойственного взрослому;

— происходит прорыв из замкнутого эгоцентрического мира в мир принятия и равноправного взаимоотношения с другими людьми.

Эти процессы действительно начинаются не одновременно у всех достигших определенного возраста. Психологический возраст не тождествен паспортному, он зависит от особенностей личностного развития, условий жизни, даже от места проживания. Данное положение вроде бы никем не оспаривается, но в тоже время никак не учитывается в сегодняш-

можно найти, например, среди 14—15-летних мальчиков таких, у которых половое созревание еще не началось, и таких, у которых оно в полном разгаре. Читая в дальнейшем возрастные даты, надо не забывать этих оговорок.

ней шкале, где господствует ценность знаний, умений и навыков. Перейдя в седьмой класс, все школьники обязаны освоить курс геометрии, для решения задач в которой требуется хорошо развитое пространственное мышление. Обычно в каждом классе есть 6 детей (чаще всего девочек), которые не могут справиться с геометрическими задачами просто потому, что мысленно не видят тех изменений, которые должны быть произведены на фигуре. Наглядный чертеж им помогает мало, так как он «существует» для них отдельно от условий задачи. К тому времени, когда ребята этой группы перерастают «плоскостность» детского мышления и у них проявляется способность к синтезу, отношение к геометрии, как к предмету трудному, недоступному и, следовательно, нелюбимому, уже закрепляется. У другой группы (обычно это мальчики с хорошими математическими способностями) существует проблема с каллиграфией. Их ждут неприятности при изучении русского языка, неизбежные при некоторой дисграфии, когда себя трудно прочитать и поэтому проверить. Однако трудность объясняется не тем, что мозговые полушария, «отвечающие» за разные области, развиваются неодновременно, а традиционной болезнью — ленью и нежеланием. Лекарства тоже «традиционные»: двойка и вызов родителей. Последствия подобного воздействия те же, что и в первом случае. Дело при этом не ограничивается только нелюбовью к какому-либо школьному предмету. Очень часто логическая цепочка такова: неудача в определенном виде деятельности — необходимость в подтверждении своей компетентности — поиск другой деятельности, в которой этот человек будет успешен, — нахождение такой деятельности, чаще всего не в сфере школьной жизни, — перераспределение в осознании жизненных ценностей в пользу тех, с кем человек себя чувствует успешным, принимаемым, компетентным. И в том и в другом случае (и еще во многих подобных) подростки уходят из школы, лишаясь возможности получения полноценного образования и из-за этого возможности полноценной самореализации. Данная ситуация будет оставаться почти безнадежной до тех пор, пока «единый орфографический режим» или «знания по геометрии» ценятся выше, чем процесс развития личности.

Господство самооценности знания в противовес ценности личностного развития и учету особенностей этого развития — первый стереотип, мешающий подросткам спокойно и своевременно войти во взрослый мир.

Иногда подростковый и юношеский возрасты трактуются суммарно. Это очень неправильно. Подростничество, возраст интенсивного полового созревания, и юность, возраст, когда половое созревание в основном уже произошло, но рост еще продолжается, во многом настолько отличаются друг от друга, что их можно характеризовать даже скорее как противоположности. В конституционном отношении для подростка характерны длинные пропорции и ряд черт, в которых замечается влияние повышенной деятельности мозгового придатка, а для юноши характерен рост в ширину и ряд черт, в которых уже заметно сказались влияния повышенной деятельности половых желез.

Железы внутренней секреции, а вместе с ними и вся возрастная конституция развиваются в определенной закономерной последовательности. Но это меньше всего означает, что развитие этих желез и

всей возрастной конституции обособлено от влияния внешних условий. Наоборот, железы внутренней секреции очень чутки к воздействиям внешних условий. Так, например, голод и болезни в высшей степени сильно влияют на зубную железу и ведут к атрофии ее (Гундобин); то же можно сказать и о половых железах (Штефко).

Половое созревание является весьма существенным фактором в развитии подростка. Основываясь на этом, ряд исследователей (Бернфельд, Ш.Бюлер и др.) выводят из полового созревания все возрастные особенности подростка и юноши. Одни (например, Бернфельд) делают это слишком прямолинейно, выводя все непосредственно из сексуальности. Другие делают это более сложным путем. Так, например, Ш.Бюлер, указывая, что в основе полового инстинкта лежит «потребность в дополнении», «стремление к другому», выводит отсюда все основные черты данного возраста: потребность в дополнении вырывает ребенка из его прежней жизни, прежней среды и вызывает в нем стремление к новому — более широким и более сложным формам жизни. Подобные «пансексуалистические» теории не соответствуют действительности. Выведение всей общественной жизни подростка из его искания своей Гретхен — образец сентиментально-романтического теоретизирования, пожалуй, не нуждающийся даже в детальной критике ввиду явного противоречия ему действительности.

Эти исследования забывают, что половое созревание хотя очень существенный, но не самый основной факт. Еще более существенным фактом является рост сил подростка. Если младший школьный возраст характеризуется большой подвижностью, то подростка в первую очередь характеризует интенсивнейший рост его сил. Он все ближе и ближе подходит к тому, чтобы сделаться полноценным работником, каковым и делается в юношеском возрасте. Именно этим обстоятельством — становлением его полноценным работником — определяется и характер получаемого им воспитания и образования, и его постепенное вхождение в производственную и политическую общественную жизнь.

Интенсивный рост

Возраст полового созревания — возраст интенсивного роста силы рук, в особенности правой, тогда как ранняя юность — возраст интенсивного роста становой силы. Точно так же в юности продолжается дальнейший рост мускулатуры. Но самое характерное для юности — увеличение относительного объема груди, в связи с очень сильными прибавками этого объема в данном возрасте, тогда как в подростковом возрасте наблюдается заметное уплощение груди, и хотя прибавки объема груди довольно значительны, но все же для этого возраста характерно скорее уменьшение относительного объема груди.

Возрастную конституцию юноши можно считать атлетической. Конечно, наследственность и условия жизни различно ви-

доизменяют возрастную конституцию, но какой бы ни была в результате совместного влияния возраста, наследственности и условий жизни индивидуальная конституция, все же ни в каком другом возрасте она так близко не подходит к атлетической конституции, как именно в юношеском. В юношеском возрасте человек окончательно созревает как полноценный работник.

Но подросток еще далеко не является полноценным работником. В подростковом возрасте еще только идет интенсивное нарастание силы, и в первую очередь ручной, а становая сила еще не достигает максимального темпа своего развития. Кости еще растут очень усиленным темпом, и «усиленный рост костей вызывает иногда у детей сильные ноющие и чрезвычайно мучительные боли» (Филиппов). Наконец, этот возраст

В Вторым стереотипом является привычка воспринимать человека не во всей полноте его личностных особенностей, а лишь ориентируясь на некоторые «элементы». Какие — зависит от времени. Во времена П.П.Блонского официально ценился «работник», в наше время — человек, проявляющий коммерческую жилку. Школа, как самостоятельное учреждение, очень ценит успешно осваивающих предлагаемую ею учебную деятельность, в ее господствующем виде основанную на копировании и освоении предлагаемых образов. Власть требует от школы как государственного учреждения выполнения специфических функций — внушения определенной идеологии или сохранения от выплеска на рынок труда определенной массы людей. Ученик еще может «цениться» в зависимости от того, способствует или не способствует он выполнению данной специфической цели. Подросток, выходя из мира детского эгоцентризма, хочет воспринимать себя и действительность во всей полноте. Зауженные рамки принятия личности в традиционной школе, где пребывает подросток, мешают ему нормально войти во взрослый мир.

— возраст, когда максимально часто встречаются аритмии дыхания и пульса, а также сердечно-легочные и сердечные функциональные шумы. Для подростка характерна утомляемость. Ввиду всего этого подросток может быть рассматриваем как очень быстро растущая, но еще далеко не полноценная, еще не созревшая рабочая сила.

При оценке того, как идет рост подростка и юноши, всякого рода стандартами следует пользоваться с очень большой вдумчивостью и осторожностью. Механическое сопоставление сантиметров и килограммов данного подростка с соответствующими средними сантиметрами и килограммами приводило к ошибкам даже квалифицированных научных работников. Гораздо важнее такого механического пользования всяческими таблицами роста анализ кривой роста именно данного ребенка. При анализе этой кривой следует обращать внимание на следующее: 1) когда начинается интенсивный рост, 2) сколько времени он продолжается. Это вместе с данными о ходе полового созревания характеризует ход физического развития в данном возрасте. При этом анализе следует руко-

водствоваться общим правилом: быстрые темпы развития указывают при прочих равных условиях на благоприятный ход развития.

Нормальная продолжительность подросткового возраста 3—4 года у мальчиков и приблизительно на 1 год меньше у девочек. Затягивание этого возраста на более продолжительный срок, т. е. затягивание наступления половой зрелости, указывает, что имеют место какие-то неблагоприятные условия развития.

Интеллектуальное и общественное развитие

Развитие нервной системы и, в частности, головного мозга в годы подростничества и юности пока мало известно. Даже вопрос, когда прекращается рост веса мозга, является еще спорным: в то время как одни считают, что по окончании полового созревания мозг перестает расти, другие утверждают, что он растет еще значительное время и по достижении половой зрелости. Однако уже самая возможность такого спора показывает, что во всяком случае, в основном, ко времени достижения половой зрелости мозг также уже созревает, что, конечно, не исключает его дальнейшего развития в тех или иных деталях.

НВ Педагогика часто оправдывает положение, сложившееся в практике, тем, что объясняет его целесообразность. Интеллектуальное развитие тесно связалось в восприятии людей с получением знаний по отдельным предметам школьной программы. Даже Блонский-педагог ставит между ними знак равенства, но Блонский-психолог вносит поправку. Выходит так, что интеллект — мыслительные способности человека — минимально развиваются благодаря усвоению школьной программы. Сейчас для хорошей учебы требуется не столько умение анализировать, сравнивать, сопоставлять, самостоятельно делать выводы, сколько хорошая память и умение воспроизводить образцы, пусть даже на новом материале. Дети занимаются деятельностью, предлагаемой взрослыми, без обсуждения. Подросткам становится скучно запоминать то, что не известно, пригодится в дальнейшем или нет,

Данный возраст, включая сюда и первые годы ранней юности, можно считать возрастом, когда в основном заканчивается общее интеллектуальное развитие, уступая место специализации. В педагогике признается нормальным, если общеобразовательная школа продолжается до 17—18 лет, уступая потом место специальной школе. Это не значит, конечно, что общее образование возможно только в эти годы, и впоследствии, в зрелые годы, оно невозможно.

Наоборот, это значит, что к юности, а тем более к зрелому возрасту при нормальных условиях человек имеет все основные неврологические и психологические предпосылки для успешного завершения общего образования. Эти предпосылки с различной интенсивностью в зависимости от индивидуальных качеств того или иного субъекта утрачиваются только к старости.

особенно если новизна информации почти не сопровождается освоением новых способов ее обработки. Они не согласны «изучать» все подряд, но еще готовы освоить предполагаемую специальность, т.е. получить знания, умения и навыки в той области, которой хотят заниматься. К сожалению, и сегодняшняя специализация тоже связана не с развитием интеллектуальных возможностей, но лишь с сужением информационного поля для отработки уже приобретенных умений и навыков.

Если наша страна, все-таки выйдя из кризиса, пойдет по пути прогресса, то современным ребятам предстоит жить в мире, где конкретные знания будут цениться все меньше, ибо они успевают устареть быстрее, чем ученики заканчивают школу. Необходимость в изменении приоритетов образования давно назрела. Альтернативой ценности освоения конкретных знаний может и должна стать ценность развития всех, в том числе и интеллектуальных возможностей человека. До тех пор, пока этого не произойдет, подросткам будет предлагаться в школе достаточно однообразная и минимально полезная с их точки зрения деятельность. Естественный протест против узости, «вчерашности» современной школы, часто воспринимаемый как протест против образования в целом, будет осложнять подросткам нормальное вхождение во взрослый мир.

Параллельно общему физическому созреванию, в частности половому и неврологическому, а также параллельно накопились в большом количестве влияния различных тех условий, в которых жил и воспитывался данный юноша, главным образом уже в очень сильной степени сказывается влияние различных общественных условий.

ПОДРОСТОК В УЧЕНИИ

Как видоизменяется урок в зависимости от возрастных особенностей учащихся

В Учителя мало разбираются в вопросах возрастной психологии. Учение о развитии личности, составляющее основу психологии, вроде бы не требуется для работы по предметной системе, связанной с освоением суммы знаний, умений и навыков по отдельным наукам. Суть «развития» при данном подходе абсолютно точно отражает термин «сумма», означающий лишь прибавление такого же, что развитием является лишь относительно. Именно поэтому до недавнего времени в программе пединститута психологии отводилось ничтожно мало места по сравнению с методикой, а сами учителя не видели необходимости в серьезном освоении именно этой науки.

Тем не менее даже в преподавании по традиционной схеме возникали проблемы, связанные именно с отсутствием знаний об особенностях возраста. Все «наиболее частые промахи учителя» остаются в повседневной практике работы, и данный раздел стоит прочитать с карандашом в руках всем, идущим вести уроки, а также родителям, часто ждущим от ребенка то, что выполнить он просто не может.

В начале обучения, в первых классах, урок отличается следующими особенностями: 1) урок состоит из разнообразных занятий, каждое из которых продолжается недолго (5—15 минут); 2) основ-

ные виды этих занятий: беседа в вопросо-ответной форме; короткий рассказ учителя, обычно сопровождаемый наглядным демонстрированием; действия самих детей (чтение, писание, рисование, ручной труд, драматизация, различные виды упражнений, опыты); 3) во время урока учитель, с одной стороны, все время контролирует внимание детей, учитывая и возбуждая их интерес и следя за неутомлением их внимания, а с другой стороны, также все время контролирует понимание и усвоение посредством очень частых проверок, повторений и разъяснений.

Наиболее частые промахи учителя, дающего урок в первых классах... сводятся в основном к следующим семи: 1) недоучет слабого произвольного внимания детей (не заинтересовывает детей; утомляет их внимание); 2) недоучет подвижной активности детей (дети мало активны); 3) недоучет наглядного мышления детей (мало наглядного материала, иллюстраций, примеров и т.п.); 4) переоценка логического мышления детей (материал очень отвлекающий, дети плохо понимали объяснение); 5) переоценка детской памяти, еще не опирающейся на учебник и записи (дано слишком много материала; мало останавливались на упражнениях и повторениях); 6) переоценка детского самоконтроля (недостаточно проверялось, как дети поняли и усвоили); 7) переоценка овладения детьми техникой умственного труда (мало инструктировали детей, как им выполнять даваемое задание).

Так, в своеобразии урока в первых классах отражаются следующие возрастные особенности детей: 1) внимание основывается на непосредственном интересе, произвольное же внимание слабо; 2) усвоение основывается на запоминании посредством слушания и упражнений, пользование при усвоении книгой и записями слабо развито; 3) мышление наглядно, отвлеченное логическое мышление слабо; 4) самоконтроль у детей слабо развит; 5) приемами и средствами систематического умственного труда они владеют еще плохо; 6) они очень подвижны.

Чем от урока в первых классах отличаются уроки в IV—V классах, т.е. перед самым началом подросткового возраста? Структура урока более однообразна: частые смены занятий уже утомляют учеников. Урок ясно дифференцирован на две основные части: проверка (опрос) и дача нового материала. Проверка не только не ведется весь урок, но даже нередко не заканчивается на данном уроке, а переносится на начало следующего. При этом проверка состоит главным образом в проверке выполнения тех заданий, которые были даны учащимся на дом для работы без непосредственного руководства учителя, а ответы проверяемых учеников уже являются не столько краткими ответами на вопросы учителя, сколько, скорее, коротенькими связными рассказами. Точно так же в даче нового материала уже большую роль играет не беседа в вопросо-ответной форме, а рассказ учителя. Дети более самостоятельно относятся к объяснениям учителя и ставят вопросы. Эти вопросы главным образом относятся к детализации сообщенного фактического материала. Но о не-

понимании ученики обыкновенно заявляют только в процессе работы, когда они начинают что-либо делать. Из их активности в классе исчезает игровая деятельность (например, драматизация). Наконец, их усвоение уже сильно опирается на книгу (учебник), но записи («заметки») играют еще небольшую роль.

Таким образом, своеобразие урока в IV—V классах, т.е. в начале подросткового возраста, отражает следующие изменения, происшедшие в интеллектуальном развитии детей: 1) произвольное внимание сделалось достаточно устойчивым; 2) усвоение уже опирается на книгу, т.е. развилась так называемая опосредствованная («культурная») память; 3) мышление становится более систематическим (могут следить сравнительно долго за нитью рассказа учителя, дают сами небольшой связный и последовательный рассказ); 4) мышление еще в значительной мере конкретно, но уже выходит за пределы непосредственно воспринимаемого и ищет объяснений ему; 5) самоконтроль в работе (в том числе и в усвоении) уже до известной степени имеется, но самоконтроль в понимании еще слаб; 6) уже приобретены элементарные навыки систематического умственного труда, но труд этот еще состоит главным образом в упражнениях и усвоении.

Каково же своеобразие урока в VII—VIII классах, т.е. в конце подросткового возраста? Структура урока здесь еще менее разнообразна, каждый отдельный вид занятий длится гораздо дольше, как бы вытесняя остальные: все чаще и чаще случается, что чуть ли не весь урок ушел на что-нибудь одно — опрос, объяснение нового, опыты и т.д. Труд учеников по усвоению материала уже перенесен в большей своей части с урока на внеурочное время, из класса на дом. Даже упражнения занимают на уроке несравненно меньшую часть времени, чем в средних классах. В то время как в младших классах задания на дом имели главной своей целью закрепление усвоенного на уроке, задания на дом в старших классах все больше и больше имеют в виду более самостоятельные работы учащихся. При опросе ученик уже не так «отвечает», как, скорее, «рассказывает» урок.

Точно так же и рассказ учителя длится гораздо дольше. В младших классах чаще всего этот рассказ был или рассказом о каком-нибудь конкретном событии, или рассказ-показывание, или рассказ-разъяснение. В средних классах рассказ учителя часто фигурирует как рассказ-объяснение. В старших классах рассказ учителя все чаще и чаще бывает рассказом-доказательством, рассказом-рассуждением. При этом, если урок ведется нормально, ученики очень активны: нигде учителя так не засыпают вопросами, как именно в старших классах. В этих вопросах большое место занимают вопросы по углублению даваемого материала, требующие большего обоснования, а также вопросы с требованием пояснений, дополнительных объяснений и т.д. Заявления о непонимании чаще всего слышатся как раз в старших классах.

При самостоятельной работе в старших классах гораздо меньшую роль играет помощь в самом процессе работы, так как уче-

ники уже владеют до известной степени техникой работы: на первом плане здесь уже не помощь в самом процессе работы, но инструктаж перед работой, до начала ее. Проверка хода работы учителем сильно облегчается уже значительно развившимся у учащихся самоконтролем: они уже неплохо разбираются в своих затруднениях и в случае их нередко сами, по своей инициативе, спрашивают учителя, как надо делать.

Таким образом, своеобразие урока в VII—VIII классах отражает следующие изменения, происшедшие в интеллектуальном развитии за время подросткового возраста: 1) развивается отвлеченное мышление; 2) развивается систематическое логическое мышление; 3) развивается систематически излагающая последовательная речь, не только устная, но и письменная; 4) развивается самоконтроль в понимании; 5) приобретаются навыки самостоятельного умственного труда.

Однако это интеллектуальное развитие еще не достигло своего максимума. Его недостатки ясно выступают при сравнении уроков в старших классах средней школы с вузовскими занятиями на старших курсах. В вузе дифференцировка отдельных видов занятий зашла настолько далеко, что лекционный курс, практические занятия и зачеты сплошь и рядом уже совершенно обособляются друг от друга. Проверка понимания и усвоения в средней школе, даже в старших классах ее, занимает гораздо больше времени и практикуется чаще. Таким образом, на самоконтроль учащихся здесь полагаются меньше. Правда, у учеников старших классов уже развит самоконтроль по отношению не только к усвоению, но и к пониманию. Но у них еще недостаточно развито чувство ответственности за свою самостоятельную работу: если проверка знания практикуется редко, ученики начинают халатно относиться к приготовлению уроков и впоследствии оказываются уже не в состоянии справиться с накопившимся количеством непрigотовленных уроков. Таким образом, самоконтроль еще недостаточен, но не столько вследствие слабости интеллектуальных функций, как, скорее, вследствие еще не совершенной общественной дисциплинированности.

Лекция отличается от рассказа учителя даже в старших классах средней школы не только своей продолжительностью. Лекция, стоящая на должной высоте вузовской педагогики, дает развитие определенной научной проблемы: проблема как бы развертывается, развивается перед слушателями. Рассказ же учителя дает скорее ряд тезисоподобно сгущенных положений, разясняемых и иллюстрируемых конкретными примерами. С другой стороны, студенческие доклады на семинаре являются в большей мере систематизацией и комбинированием материала из разнообразных источников, чем ученические сочинения, которые основываются на очень небольшом количестве источников и в значительной степени лишь воспроизводят их: студенческие доклады стремятся быть самостоятельными статьями; ученические же сочинения в основном являются скорее изложениями. Оканчивающий вуз студент уже обладает эле-

ментарными навыками самостоятельной научной работы. Этих навыков еще нет у оканчивающего среднюю школу. В педагогике нередко злоупотребляют термином «научно-исследовательская работа», применяя этот термин без соответствующих оговорок как к работе самостоятельного научного работника, так и к работе еще неграмотного и не владеющего техникой научного исследования первоклассника. Такая тенденция развилась в результате критики популярного в старой педагогике мнения, что между научно-исследовательской работой и работой ученика, между наукой и учебным предметом существует настолько большая разница, что их можно рассматривать как совершенно различные явления. Сейчас прогрессивные педагоги уже не проводят такой резкой разницы между ними: ведь учебный предмет есть не что иное, как основы соответствующей науки, сообщаемые ученику с соблюдением определенных педагогических правил; работа ученика должна организовываться так, чтобы с самого же начала постепенно подводить его к овладению методами научной работы. Но это овладение есть процесс, и между тем, как работает ученик и как работает ученый, конечно, существует большая разница. Так, например, экспериментируют и ученый, и ученик I класса (и даже грудной младенец и животное). Но эксперимент первоклассника еще очень далек от эксперимента исследователя: это скорее всего простое пробующее действие, пробующая практика ребенка, его деятельность по методу проб. При этом в процессе школьного обучения эта пробующая практика ребенка происходит при постоянном руководстве (инструктировании и разъяснении) учителя. В старших классах средней школы подросток производит уже более сложную экспериментальную работу. Но все же это скорее эксперимент-проверка, эксперимент-иллюстрация, эксперимент-подтверждение, чем эксперимент-искание, эксперимент-исследование еще не решенной научной проблемы. В ученическом эксперименте тезис чаще всего уже известен до эксперимента, а не открывается им впервые, и техника эксперимента также обыкновенно уже дается, а не находится исследователем. Оканчивающий среднюю школу юноша уже владеет основными умениями самостоятельного умственного труда, но он еще далеко не обладает умениями научно-исследовательской работы.

Развитие мышления подростка

Когда мы задаем ученику младших классов написать сочинение о школе, машине, фабрике, животном и т.д., он пишет обыкновенно о своей школе, о тех конкретных машинах, которые он знает, о конкретных животных и т.д. Совершенно иное представляют собой аналогичные сочинения учеников старших классов средней школы: они пишут вообще о школе, вообще о машине и т.д. Их обобщающее мышление уже в значительной мере развито.

Процесс развития обобщающего мышления подростка еще не изучен с достаточной подробностью. Однако анализ сочинений

подростка, аналогичных вышеуказанным, вскрывает ряд закономерностей. Именно сначала ребенок дает очень конкретные описания известных ему конкретных явлений, стремясь даже к перечислению их. На следующей стадии этого стремления к перечислению уже нет; фигурирует только один представитель данных явлений, который описывается сперва вполне конкретно, а несколько позже более схематично, так что в описании сохраняется только общее с другими такими представлениями, т.е. дается типовое описание на данном конкретном примере. На следующей стадии конкретные детали уже исчезают, описание делается чрезмерно схематичным и сжатым, и на человека, незнакомого с ходом развития детского мышления, такие сочинения производят даже неблагоприятное впечатление бледностью и краткостью своего изложения. Такие сочинения нередко можно найти в IV—V классах, причем ученики обычно заявляют, что они все написали, что они не знают, что еще написать, и т.д. В дальнейшем эти сочинения становятся уже более обстоятельными, но не по отношению к конкретным деталям, а по отношению к отвлеченным рассуждениям. Так, из многочисленных конкретных представлений выделяется одно, которое в качестве основного играет роль общего представления. Это представление становится все более из вполне конкретного представления общей схемой. В конечном результате получается абстрактное понятие.

Аналогичную картину представляют определения, даваемые подростками отвлеченным понятиям. Многочисленные экспериментальные исследования твердо установили, что в младшем школьном возрасте определения абстрактных понятий непосильны детям, и даже в средних классах ученик продолжает определять их при помощи конкретного примера, т.е. не определяет, а поясняет. Умение определять отвлеченные понятия развивается лишь в возрасте подростковом, и нахождение определений таких понятий — одно из тех интеллектуальных упражнений, которыми любит заниматься юноша.

Чем конкретней учебный предмет, тем легче он для учеников начальной школы. Наоборот, в средней школе обилие конкретных подробностей начинает уже затруднять, притом в тем большей степени, чем старше и чем развитей подросток. Такие конкретные науки, как зоология и ботаника, очень любимые в младших классах, в старших уступают свое место физике и биологии: подростки начинают увлекаться физикой, а в естествознании все больше и больше получают вкус к общим биологическим проблемам. Та же картина, правда, несколько позднее, наблюдается и в изучении социальных наук: в то время как младших подростков увлекает конкретный исторический рассказ, юношей начинает уже тяготить обилие исторических фактов, но зато они все больше и больше интересуются рассуждениями на общественно-политические темы. Наконец, для юношеского возраста характерен интерес к философским проблемам.

Лучшим доказательством интенсивного развития отвлеченного мышления служат те быстрые темпы, с которыми овладевает подросток математикой: сравнительно в небольшое количество лет он усваивает объемистое содержание двух математических наук — алгебры и геометрии. Овладение действиями над целыми числами характерно для развития мышления ученика I—II классов, умеющего вначале обращаться только с конкретными числами. Овладение дробями характеризует развитие мышления ученика III—IV классов, уже овладевающего пониманием отношений. Наконец, овладение общими формулами характеризует развитие обобщающего и абстрагирующего мышления ученика средней школы.

Та же картина наблюдается и в развитии графических искусств: на смену рисованию в младших классах идет черчение.

В возрасте старших классов очень интенсивно развивается логическое мышление, требующее доказательств и пользующееся ими. Если маленький школьник в рассказе учителя меньше всего интересуется доказательствами и усвоить доказательства ему бывает обыкновенно очень трудно, то в возрасте средних классов, наоборот, очень интересуются доказательствами и нередко ученики даже сами, по своей инициативе, требуют их. При этом они все больше и больше обращают внимание на обоснованность этих доказательств. В младших классах мало чувствительны к логическим ошибкам, и когда спрашивают, почему неверен данный вывод из данных предпосылок, ученики обыкновенно указывают на несоответствие его действительности. Только ближе к подростковому возрасту начинают открывать формальные логические ошибки, указывая, какой правильный вывод следует сделать из данных предпосылок. Наконец, лишь в этом возрасте «почему?» и «потому что» относятся не только к мотивировке или к причинному объяснению, но также к логическому обоснованию.

Подростковый возраст — возраст споров и развивающегося критицизма. «Откуда мы это знаем?», «Почему это считается правильным?» и т.п. — вопросы довольно частые в этом возрасте. Как известно, спор, возникающий в результате столкновения мнений, является одной (но не единственной) из причин возникновения потребности в доказательстве. Но становящееся более широким и в то же время более тесным социальное общение подростков вызывает в результате столкновения с различными мнениями не только спор, но и сомнения. Доверчивость, типичная для маленького ученика, уже исчезает. Насколько велика эта доверчивость даже в 10—13 лет, показали гамбургские опыты Штерна и Мельхиора: когда они давали ученикам печатный текст рассказа об экскурсии, наполненного всякого рода нелепостями, то младшие ученики затруднялись в нахождении этих нелепостей, так как всему напечатанному они верили как правильному источнику. В подростковом возрасте эта доверчивость постепенно исчезает. Скорее наоборот, в этом возрасте иногда развиваются утрированный критицизм, гипертрофированное

сомнение. Тем более необходимо педагогически организованное воспитание мышления подростка, учащее не только правильно доказывать, но и правильно разбираться в доказательствах.

Экспериментальное исследование логических операций у подростка показало, что в дедукции легче всего ему дается обычное выведение частного следствия из общего положения. Гораздо труднее подростку оперировать с отрицательными суждениями, делая из них отрицательные выводы по отношению к какому-нибудь частному случаю. Еще трудней подростку делать из двух общих положений относительно одного и того же предмета частный вывод, оперировать с ограниченными выводами и исключениями. Так, например, редко какой подросток в состоянии сделать правильный вывод из таких двух предпосылок: «Кошки — домашние животные», «Кошки — хищные животные». Таким образом, хотя дедукция в этом возрасте интенсивно развивается, все же она еще далека от совершенства. Соответственно этому ошибки индукции подростком обнаруживаются гораздо легче, чем ошибки в дедуктивном доказательстве. Вообще индуктивным методом он владеет значительно лучше.

Анализ сочинений подростков (ближе к юношескому возрасту) обнаруживает еще одну особенность их мышления: в этих сочинениях все больше и больше выступает исторический момент. Известно, как плохо развито у маленьких школьников представление о времени. В связи с этим им плохо дается понимание генезиса, что сильно дает себя чувствовать на уроках даже таких предметов, как зоология или ботаника. В их рассказах максимальное количество ошибок делается там, где фигурирует время, хронологические даты и т.п.

Наоборот, одна из самых интересных для подростка проблем — проблема генезиса: как произошел человек, как образовалась Земля, какова история Вселенной и т.д. В своих рассказах и сочинениях подросток и юноша склонны давать историческую перспективу. Не только исторические темы — их любимые темы, но даже когда они пишут сочинение о Земле или о животном, они так же часто пишут об истории Земли или об эволюции животного мира, как часто маленький школьник в таких случаях графически рисует в своих сочинениях конкретный участок земли или конкретных животных.

Кругозор подростка и юноши уже широк в пространстве и времени. Все чаще и чаще начинают они интересоваться мировыми и космическими проблемами и все больше и больше склонны рассматривать их в историческом аспекте.

Когда маленький ребенок спрашивает о каком-нибудь человеке, кто он, сплошь и рядом этот ребенок удовлетворяется, если ему в ответ называют собственное имя этого человека. Подростка и юношу такой ответ, конечно, не удовлетворил бы: их удовлетворяет, если им скажут, что этот человек учитель, инженер и т.п., т.е. укажут общественное положение данного человека.

Подросток и юноша обычно мыслят людей в их отношениях к обществу.

Опыты Пиаже хорошо показали, как плохо разбирается маленький школьник в отношениях как физических, так и социальных. Так, например, дошкольник (5—7 лет) уже знает свою правую и левую руку, но еще ошибается в определении правой и левой руки другого человека, стоящего перед ребенком. Это умеет делать ребенок лишь в возрасте 8—11 лет. Но даже последний затрудняется, если положить перед ним три предмета, правильно сказать, слева или справа одного из них находится другой. Только ребенок 11—12 лет в состоянии отвечать на эти вопросы. Еще хуже обстоит, конечно, у маленького школьника дело с географическими и социальными отношениями. Географическая сетка — одна из труднейших тем по географии для маленького школьника, как и понимание вращения Земли относительно оси и Солнца. Анализ общественных отношений в младших классах дается лишь в очень простом виде.

Проблема отношений — одна из тех проблем, над которыми усиленно работает мысль ученика старших классов. Пространственные отношения уже не представляют особых затруднений в понимании географии и геометрии. Кстати сказать, в противоположность младшему возрасту плоскостные отношения представляются легче стереометрических отношений и планиметрия легче геометрии трех измерений. Временные отношения представляются еще не вполне без усилий, если речь идет о более трудных случаях их, но именно в понимании временных отношений и временных связей подростки и юноши особенно сильно превосходят маленьких школьников. Но то, чем в особенности занята мысль подростка и юноши, это — проблема социальных отношений. Так, например, когда маленький школьник представляет себе ту или иную национальность, он обыкновенно представляет себе конкретных людей данной национальности в их повседневном быту, а подросток и юноша сплошь и рядом в таких случаях касаются истории данной национальности и ее взаимоотношений с другими национальностями. Другой пример: маленький школьник представляет социализм как то конкретное огромное строительство, которое он видит, а подросток VII класса мыслит социализм и как определенные общественные отношения, притом в исторической перспективе.

Подростковый возраст — возраст развития систематического мышления. Ученик овладевает в основном системами различных отдельных наук, а по мере приближения к юношескому возрасту все больше нарастает потребность в единстве взглядов, в цельном мировоззрении. Юношеский возраст как раз характеризуется тем, что юноша усиленно работает над вопросами своего мирозерцания. Выработка последнего зависит, с одной стороны, от классовых интересов данного юноши, а с другой — от степени развития его сознания и степени тех влияний, которым он подвергается.

Усвоение

В учении большую роль играет внимание, мнеме, работоспособность и условия, в которых протекает работа. Экспериментальные данные относительно внимания и мнеме в подростковом возрасте разноречивы. Все же многие авторитетные исследователи констатируют ослабление внимания в начале полового созревания. То же констатируется и в отношении мнеме: так, например, Нечаев устанавливает снижение памяти к 14 годам. Однако в научной литературе имеются и противоположные данные. Это разногласие во всяком случае доказывает, что ни внимание, ни мнеме в этом возрасте не обнаруживают ни значительного усиления, ни значительного уменьшения. Более единодушны мнения относительно работоспособности подростка: именно, устанавливается большая утомляемость в этом возрасте. Разноречивы и данные простого наблюдения. С одной стороны, школьный день в старших классах продолжительнее, чем в младших, и приготовление уроков дома также требует больше времени. Эти факты говорят, конечно, за повышение работоспособности. С другой стороны, успеваемость ученика в старших классах подвергается более резким колебаниям, чем в младших.

Экспериментальное исследование усвоения содержания учебной книги учениками III—IV классов и учениками VI—VII классов обнаружило большую разницу в их способах усваивать. Младший школьник в усвоении более тесно связан с текстом, в пересказе он, насколько это возможно для него, довольно точно придерживается последовательности текста. Так называемая «зубрежка» есть не что иное, как механически точное заучивание учебного текста подряд, по возможности без пропусков. Но даже маленькие школьники при правильно поставленном обучении их заучивают не так — не просто зазубривая, но выделяя главные мысли. Прочитав так заданный урок несколько раз, ученик затем проверяет себя по вопросам или рассказывая себе в связной форме. Так учит уроки большинство четырехклассников. Если при неплохой памяти ученик плохо отвечает урок, это чаще всего бывает вследствие того, что он не понял, не выделил действительно основных мыслей; наконец, плохой ответ бывает также результатом плохого развития связной и последовательной речи вообще.

Иную картину дает исследование того, как учит уроки подросток старших классов. Он обычно не любит механического заучивания и в ответе не так уже точно воспроизводит текст, даже если точно помнит его. Он уже не очень затрудняется обращать внимание на выделение главных мыслей: хорошо владеет беглым чтением про себя, он как бы улавливает целое в его более крупных чертах; он стремится овладеть планом усваиваемой статьи. Опыты показали, что сплошная самопроверка в этом возрасте практикуется реже, чем в предыдущем. На задаваемый испытуемому подростку вопрос, откуда он знает, что уже усвоил урок, он наряду с ответом «проверял себя» дает и такой ответ: «Прочитал

два раза: я всегда такие уроки читаю два раза». Иными словами, у него уже выработался некоторый опыт в заучивании, делающий в ряде случаев самопроверку излишней.

Таким образом, в усвоении учебного материала и в воспроизведении его («отвечание уроков») подростку очень помогают его высокое умственное развитие, владение связной последовательной речью и большой опыт в усвоении. Но если он плохо отвечает урок, это чаще всего бывает потому, что он не затруднил себя простым заучиванием из-за нелюбви к механическому заучиванию, или потому, что вследствие самонадеянности не проверял себя.

Учителя старших классов гораздо чаще жалуются на леность учеников, чем учителя младших классов. Процент ленивых учеников в старших классах нередко значительно увеличивается. Две причины играют здесь главную роль. У огромного большинства неуспевающих ленивых учеников основная причина — увлечение внеучебными интересами. Чаще всего у менее развитых эти отвлекающие от учения интересы — сексуальные, иногда криминального характера, у более развитых играют роль также читательские, приключенческие интересы. Другая причина чаще фигурирует как основная у очень развитых и, вообще говоря, успевающих учеников: они срываются иногда вследствие небрежного приготовления таких уроков, которые требуют в первую очередь механической работы. Конечно, при правильной постановке воспитания и обучения такие срывы в работе из-за лени отсутствуют.

По-видимому, можно примирить и противоречивые данные о работоспособности подростков. В общем подросток, конечно, работоспособнее ученика младших классов, но в то время как маленький школьник при наступлении утомления обыкновенно прекращает работу (это характерно (также и) для дошкольника), подросток может делать усилие продолжать работу. Поэтому подросток чаще младшего школьника работает при добавочном усилии в состоянии переутомления. В результате — нередкое среди подростков переутомление.

В литературе очень часто можно встретить попытки связать переутомление подростков и их срывы в учении с происходящими у них в это время физическими процессами полового созревания. Однако эти попытки не идут дальше общих предположений. Ни соответствующих экспериментальных исследований, ни даже более точных предположений, как эта связь осуществляется, мы пока не имеем.

Подросток и искусство

Любимое искусство маленького школьника — рисование. В старших классах рисование постепенно отходит на задний план, уступая первое место музыке и пению. Подростковый возраст — возраст, когда увлекаются музыкой и стремятся научиться играть на каком-нибудь музыкальном инструменте: опрос взрослых, уме-

ющих хотя бы немного играть, показывает, что большинство из них выучилось музыке как раз в годы подростничества или ранней юности. В то же время это — возраст «вундеркиндов» в музыке.

Музыка в этом возрасте нравится главным образом своей эмоциональностью. На вопрос, какая музыка больше всего нравится, подростки обыкновенно отвечают «грустная», «бодрая» и т.д. То же относится к пению. В более позднем возрасте в музыке начинает цениться также движение звуков. Благодаря радио современный подросток несравненно более осведомлен в музыке, чем подросток в прежнее время.

В этом возрасте развивается также любовь к театру. Подросток, а тем более юноша, уже в некоторых случаях начинает предпочитать театр кино. Но он не довольствуется только ролью зрителя, а охотно делается участником театральных кружков.

Если младший школьный возраст — возраст рисования, то старший возраст — возраст черчения. Австрийский исследователь Нейбауер различает в развитии технического рисования три стадии: на первой (до 9 лет) рисунки являются схематичными, изображающими исключительно или преимущественно лишь характерные существенные признаки данного предмета; на второй стадии (9—12 лет) ребенок старается уже дать верное изображение формы предмета и перспективу; на третьей стадии (12—15 лет) подросток стремится уже изобразить функционирование данной машины. К началу юности подросток должен уже уметь при условии соответствующего обучения выполнять технические чертежи.

Наряду с музыкой и театром любимым искусством подростка является литература. Увлечение приключенческой литературой уже постепенно исчезает, уступая место увлечению классиками, что указывает на развитие литературного вкуса в этом возрасте. Нарастает к юности и увлечение лирикой. Редкий юноша не увлекается стихами, и многие в этом возрасте сами пишут стихи. Но литературное творчество юноши, в частности его стихи, пока еще очень подражательны.

КОММЕНТАРИИ

К стр. 18 **Задачи и методы новой народной школы**

Статья написана в конце 1915 г. и напечатана в №№ 1 и 2 журнала «Вестник воспитания» за 1916 г. Первоначально она называлась «Задачи и методы народной школы». Летом 1917 г. в текст были внесены отдельные дополнения и исправления, после чего она вышла в серии «Педагогическая библиотека для деятелей по народному образованию» отдельной брошюрой под существующим ныне названием.

Эту работу П.П.Блонский называл одной из своих любимых, в ней нашли отражение оригинальные представления педагога, которые он впоследствии пытался реализовать в своем творчестве: необходимость строить процесс обучения и воспитания на основе закономерностей развития ребенка, уважать его личность, его потребности и интересы. Ребенок, приходя в школу, должен прежде всего не обучаться теоретическим знаниям, а учиться жить. В этой статье нашел отражение генетический метод, сторонником которого П.П.Блонский был в то время. «Индивидуальное развитие повторяет развитие рода», исходя из этого ребенок рассматривался не как маленький взрослый, а как своеобразное существо; воспитание — это постепенная цепь открытий, которые делает ребенок, постепенно приближаясь к пониманию тех или иных положений, принципов, законов. Многие представления автора о народной школе в дальнейшем нашли отражение в его книге «Трудовая школа».

Много интересных идей содержат главы, посвященные проблемам умственного развития. Методы работы народной школы должны быть такими, чтобы развивали самостоятельность ребенка, его творческие способности, школа должна стать организацией всей жизни ребенка, а не только местом, где он получает знания.

К стр. 63 **Учитель трудовой школы**

Эта работа вышла впервые в 1919 г. как отдельная глава второй части книги «Трудовая школа». Она может рассматриваться продолжением последней главы брошюры «Задачи и метода новой народной школы», которая носит выразительное название «Учитель, стань человеком!». Изложенные в статье идеи стали основой для подготовки учителей в Академии социального воспитания, созданной П.П.Блонским.

К стр. 71 **Трудовая школа**

Фрагменты из первой книги «Трудовая школа», которая была написана в 1918 г. и вышла в 1919 г. двумя частями. В первую входили общее введение «Что такое трудовая школа?» и разделы «Детский сад при трудовой школе» и «Трудовая школа первой ступени». Вторая часть содержала два раздела: «Трудовая школа второй ступени» и «Учитель трудовой школы».

Это была первая русская книга о трудовой школе, изображавшая ее именно такой, какой она могла мыслиться и создаваться в тогдашних условиях России, с тогдашними городскими и сельскими детьми, тогдашним учителем и тогдашней социальной и политической средой.

По содержанию эта книга была дальнейшим развитием идей, изложенных в брошюре «Задачи и методы новой народной школы».

К стр. 88 О так называемой моральной дефективности

Статья впервые опубликована в журнале «На путях к новой школе» № 9 за 1923 г. Она появилась в тот период, когда в результате революции и гражданской войны до колоссальных размеров выросло число беспризорных детей. Это привело к необходимости создания большого количества детских домов, в которых не хватало квалифицированных педагогических кадров. Дети, с которыми педагоги не могли справиться, квалифицировались как «морально-дефективные». Теория моральной дефективности определяла нравственное уродство как психическое заболевание, не связанное с другими отклонениями в психическом и физическом развитии ребенка.

Блонский убедительно доказал научную несостоятельность этой теории. Он настаивал на необходимости рассматривать нравственность как сложное явление социального характера.

Sui generis (лат.) — «своего рода»; своеобразное явление, качественно отличное от других.

Moral insanity (англ.) — нравственное помешательство.

Асфиксия (греч.) — состояние тела, лишенного почему-либо возможности дышать.

К стр. 104 Педология в массовой школе первой ступени

Фрагменты книги, впервые опубликованной в 1925 г. отдельной брошюрой. В настоящее издание не вошла глава «Почему ребенку трудна математика». После 1925 г. работа не переиздавалась.

В данной работе П.П.Блонский показывает, как педология может помочь выявить причины плохой успеваемости ребенка на начальном этапе обучения и какие меры могут помочь преодолеть различного рода трудности в обучении. Это одна из первых работ подобного рода. Все дальнейшие педологические труды Блонского являются иллюстрацией идеи о том, что главная задача педологии и педолога состоит в том, чтобы помочь учителю осознанно создавать условия для развития всех сторон личности ребенка.

К стр. 162 К вопросу о мерах борьбы со школьной неуспеваемостью

Статья была напечатана в журнале «На путях к новой школе», № 2, 1928 г. Она прошла в разделе педологии, хотя не содержала никаких собственно педологических положений. Блонский обращает внимание учителей на многофакторность проблемы неуспеваемости.

К стр. 172 О рационализации педагогического процесса

Стенограмма доклада П.П.Блонского на конференции работников методбюро и школ I ступени 21 июня 1928 г. Ранее не публиковалась.

В своем выступлении П.П.Блонский вновь обращается к проблемам неуспеваемости и выявлению ее причин. Ученый выделяет четыре группы не-

успевающих детей, показывая различия в причинах, приводящих к неуспеваемости. Как и во всех других педологических работах, в центре выступления Блонского находится ребенок, его потребности, способности, условия жизни. Задача школы заключается не только в том, чтобы развить умственные возможности ребенка, но в первую очередь в том, чтобы он был накормлен и находился в благоприятной для обучения социально-нравственной обстановке.

К стр. 186

О некоторых встречающихся у педологов ошибках

Напечатанная в журнале «На путях к новой школе» в 1931 г. статья носит дискуссионный характер. Не называя фамилий оппонентов, ученый выдвигает ряд важных проблем, по которым возникли споры и обсуждения. Он выстраивает их в следующую цепочку: Каково влияние макросреды на детей? Почему необходимо исследовать не среду в целом, а такие ее важнейшие компоненты, как питание детей и их трудовая деятельность? Что такое коллектив? Почему нельзя группу рассматривать в качестве коллектива? В чем бесплодность терминологических споров о том, что такое коллектив? Наконец, Блонский касается большого вопроса первой половины 30-х годов: какова ценность объективных методов исследования личности и коллектива? Без изучения социального контекста и жизненной ситуации индивидуальности даже объективные методики исследования окажутся недостоверными. Важно обратить внимание на то, что уже в 1931 г. П.П.Блонский отвергает взгляды на фатальную обусловленность развития ребенка средовыми факторами, подчеркивает глубокую взаимосвязь внешних и внутренних факторов развития личности. Быстро развивавшаяся педологическая наука отказалась от многих устаревших положений, открывая новые закономерности теории и практики воспитания.

К стр. 203

Подросток

Фрагмент из учебника П.П.Блонского

«Педология», первое издание которого вышло в 1934 г., а в 1936 г. было подготовлено второе издание. Кроме предлагаемого фрагмента, учебник содержит главы, посвященные всем возрастным периодам, начиная с дошкольного.

Учебник «Педология» можно рассматривать как итог педологических исследований П.П.Блонского, так как после известного постановления 1936 г. о педологии все исследования подобного рода были прекращены. Предлагаемая глава об особенностях подросткового возраста и их проявлениях в обучении и всей жизни ребенка и в настоящее время может служить образцом целостного подхода к проблеме изучения личности ребенка. В основе всей книги лежат три положения: среду нельзя понимать как окружающую ребенка природную обстановку; среда не остается неизменной, она постоянно переделывается, преобразуется в результате деятельности людей; ребенок не пассивный продукт среды, а активный деятель. Опираясь на эти идеи, ученый показывает особенности механизмов детского развития на каждом возрастном этапе.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Л.И.Богомолова</i> Павел Петрович Блонский	5
Задачи и методы новой народной школы	18
Учитель трудовой школы	63
Трудовая школа	71
О так называемой моральной дефективности	88
Педология в массовой школе первой ступени	104
К вопросу о мерах борьбы со школьной неуспеваемостью	162
О рационализации педагогического процесса	172
О некоторых встречающихся у педологов ошибках	186
Подросток	203
<i>Комментарии</i>	221

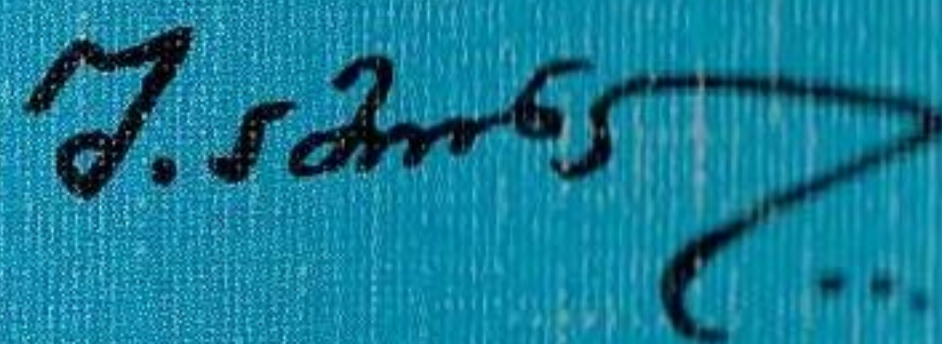
АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

В «Антологии»
используется ранее
не применявшийся
в практике Российского
учебного книгоиздания
прием фокусирования
на страницах книги
не всегда совпадающих
позиций —

автора классического
наследия:

составителя тома, ученого,
излагающего свои взгляды
во вступительной статье
и комментариях,
и первого читателя,
учителя, сегодня смотрящего
в глаза своим ученикам,
призванного сегодня
реализовывать **идеи**
гуманной педагогики.

В глубоком и простом, как
Истина, наследии
Павла Петровича Блонского
жестко и безапелляционно,
натянутой струной, звучит
мысль, выражающая суть
педагогических исканий
во все времена:
«Учитель, стань человеком!»



Шалва Амонашвили