

Д.Х.

ПРОФ. Е. Г. КАГАРОВ

**СОВРЕМЕННОЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ
В ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ И АМЕРИКЕ**

ИЗДАНИЕ ВТОРОЕ

М 297191

«ЯНУАРИЯ»

1928

0

2/182

111 5 5

6/12 2521

8/12 2720

6/2 2720

12 5 24

29/12 5 318

15/12 2720

Берегите книгу

Не перегибайте книгу
во время чтения

Не загибайте углов

Не делайте надписей на книге

Не смачивайте пальцев слюною
перелистывая книгу

Завертывайте книгу в бумагу.

997121

СОУЗ В. Г. БИЛИНСКОГО

Б/Д

КОНТРОЛЬНЫЙ ЛИСТОК
СРОКОВ ВОЗВРАТА

КНИГА ДОЛЖНА БЫТЬ
ВОЗВРАЩЕНА НЕ ПОЗЖЕ
УКАЗАННОГО ЗДЕСЬ СРОКА

Колич. пред. выдач.

Д.Х.



З ТМОО Т. 3.600.000 З. 3104—88

СОУНЬ ИМ. В. Г. БЕЛИНСКОГО

СОУНЬ ИМ. В. Г. БЕЛИНСКОГО

ПРОФ. Е. Г. КАГАРОВ

371
К 129

1944 г.

СОВРЕМЕННОЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ
В ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ
И АМЕРИКЕ

авт. 1933 г.

100
200

ЦЕНТРАЛЬНАЯ БИБЛИОТЕКА

АБОНЕМЕНТ
ПРОСВЕЩЕНИЯ
МОСКОВСКОГО

«РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ»

МОСКВА — 1928

г. СВЕРДЛОВСК

3

371



ОТПЕЧАТАНО В ТИП. «ГУДОК»
УЛИЦА СТАНКЕВИЧА, 7.
В КОЛИЧ. 6.000 ЭКЗ.
ГЛАВЛИТ № А8074.
ЗАКАЗ № 613.

СОУНЬ ИМ. В. Г. БЕЛИНСКОГО

ОТ ИЗДАТЕЛЬСТВА.

Выпуская в свет книгу проф. Е. Г. Кагарова, издательство ставило себе целью дать читателю сжатый справочник для предварительного ознакомления с разнообразными педагогическими течениями за границей и с изменениями в деле организации народного образования, имевшими место за последние годы. По совершенно правильному замечанию автора в его предисловии, педагогика в Западной Европе переживает тяжелый кризис, выражающийся в большом разброде мнений, проектов, течений, с одной стороны, и в сильном росте реакционных направлений, с другой. Реакционный характер носит, например, французская послевоенная реформа и проект германского школьного закона, вызывающий страстную борьбу в политических кругах Германии. Ознакомиться с современным состоянием теоретической и практической педагогики на Западе интересно и полезно для советского учителя: при сравнении заграничной и нашей теории и практики особенно явственными становятся те огромные достижения, которые стали возможны благодаря победе пролетариата. Целый ряд так называемых «проблем» народного образования, как-то совместное обучение полов, вневероисповедная школа, политика или аполитизм в школе, организация детской и юношеской среды и т. д. разрешены у нас и сняты с порядка дня. Актуальными вопросами советской педагогики являются теперь дидактика, методика, педагогическое мастерство. С этой стороны опять-таки знакомство с западной педагогикой нужно советскому учителю: если мы можем спо-

койно проходить мимо принципиальных установок буржуазной педагогики, то технику ее нам следует изучать так же, как и технику капиталистической индустрии. В этом отношении книга проф. Кагарова дает много ценных указаний.

СОУНБ ИМ. В. Г. БЕЛИНСКОГО

ПРЕДИСЛОВИЕ.

Предлагаемая работа ставит себе целью обрисовать на ряде примеров, хотя бы отрывочных, современное педагогическое движение в различных странах Европы и Америки. Знакомство с новейшими достижениями в области педагогики Запада имеет для нас большое значение. Никогда не следует забывать слов В. И. Ленина: «Только точным знанием культуры, созданной всем развитием человечества, только переработкой ее можно строить пролетарскую культуру». (Соч., XVII, 317.) С этой точки зрения, западно-европейская педагогическая мысль имеет за собою в области техники школьного дела и организации преподавания отдельных предметов большой и ценный опыт, знакомство с которым для нашего учительства является безусловно необходимым.

В настоящее время все нити мировой социально-экономической жизни настолько тесно переплелись между собой, что о культурном движении в какой-либо одной стране говорить совершенно невозможно. Изучение относящегося сюда материала показывает нам, что педагогическую мысль отдаленных друг от друга стран волнуют одни и те же проблемы и что педагоги различных государств независимо друг от друга приходят к сходным результатам в силу однородности требований, предъявляемых практической жизнью и вырастающих на основе всей социально-экономической структуры данной эпохи. Особенно ярко это проявляется в организации школьной работы и в методике преподавания отдельных учебных предметов.

Современная педагогическая мысль Западной Европы и Америки зашла в тупик и испытывает тяжелый кризис. Кризис этот есть лишь частный случай общего культурного потрясения, переживаемого в настоящее время европейскою культурою и отчетливо сознаваемого самими ее представителями¹⁾. В области воспитания и образования кризис проявляется в четырех формах: 1) в борьбе многочисленных школ и направлений современной теоретической педагогики, находящейся в состоянии полного разброда, 2) в ломке систем народного образования большинства стран Запада, 3) в лихорадочном искании новых путей школьной работы и, наконец, 4) в пересмотре методов преподавания отдельных предметов; все это свидетельствует о полном разброде и хаосе, царящем в деле просвещения на Западе.

В основу своего изложения я кладу указанные выше четыре рубрики: 1) теоретическая педагогика, 2) реформа систем народного образования, 3) поиски новых путей школьной работы и 4) методика преподавания отдельных предметов.

Проф. Е. Кагаров.

¹⁾ J. Cohn. — «Der Sinn d. gegenwärtigen Kultur», 1914. G. Simmel. — «Der Krieg u. die geistigen Entscheidungen», 1917, стр. 43 сл.; ег о ж е, — «Der Konflikt d. modernen Kultur», 1921; ег о ж е. — «Lebensanschauung, 1922; A. Liebert. — «Die geistige Krisis d. Gegenwart 1923.

ГЛАВА I.

ОСНОВНЫЕ ТЕЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ.

Современная западно-европейская и американская педагогика переживает в настоящее время глубокий кризис. Никогда, быть может, в этой науке не господствовала такая масса различных теорий, систем и направлений, то враждебных, то перекрещивающихся, как в наши дни. Классификация современных педагогических течений представляет благодаря этому большие затруднения. Предложенные иностранными и русскими исследователями (Фовинкель, Гергет, А. Музыченко, Я. Мамонтов, А. Готалов-Готлиб и др.) схемы не охватывают собою всего многообразия форм, нередко заключают в себе внутренние противоречия и не всегда принимают во внимание социологический признак.

Так, проф. Я. А. Мамонтов различает прежде всего индивидуалистическую, коллективистическую и эклектическую педагогику. В первой наблюдаются два уклона: анархический (теория свободного воспитания) и эстетический. К первому относятся Эллен Кей, Л. Гурлитт, Лев Толстой, К. Вентцель, ко второму — Линде, Шаррельман, Гансберг и представители художественного воспитания (Лихтварк, К. Ланге, Э. Зальвюрк и друг.). Коллективистическая педагогика принимает формы национального, универсального и интернационального коллективизма. Представителям первой группы общественная среда, для которой и при помощи которой воспитывается ребенок, рисуется в виде

данной нации (Кершенштейнер, Рейн, Ф. Ферстер, Г. Литц). У представителей второй группы эта общественная среда является в виде какого-то отвлеченного и неопределенного человечества (Наторп, Зейдель, Дьюи и друг.). Наконец, представители третьей группы мыслят эту всеобъемлющую среду, как организованный пролетариат (Г. Шульц, П. Эстрейх, русские педагоги-марксисты). В стороне стоит «эклектическая педагогика», к которой проф. Мамонтов относит идеалистический эклектизм (Р. Эйкен, Г. Будде, Г. Кестнер, Г. Гаудиг), экспериментальную педагогику с психоанализом и натуралистическую педагогику (Э. Геккель, Э. Гауфе и др.).

В приведенной классификации проф. Я. Мамонтова имеется ряд существенных недостатков. Прежде всего, термин «эклектический» (смешанный, сборный) представляется в применении к таким исследователям как Лай, Мейман, Стэнли Холл, Фрейд и др., не вполне удачным. Далее, идеалистическое направление обычно переименовывается с индивидуалистической педагогикой, так что члены деления здесь не исключают друг друга. Наконец многие новейшие течения (феноменологическая педагогика Э. Крика, структурно-психологическая педагогика Эд. Шпрангера, учение о культурных ценностях Кона, Мессера, Вагнера, итальянских педагогов) вообще не нашли себе места в рассматриваемой системе.

В нашем обзоре современных педагогических течений мы будем пользоваться следующей классификацией:

1. Индивидуалистическая педагогика.

1. Теория свободного воспитания.
2. Эстетический индивидуализм.
3. Идеалистический философский индивидуализм.

II. Коллективистическая педагогика.

1. Социальная педагогика.
2. Социалистическая педагогика.

III. Синкретическая педагогика (беспринципное сочетание противоположных социальных тенденций).

IV. Социально-индифферентная педагогика.

1. Экспериментальная педагогика и психотехника.
2. Структурная психология и родственные течения (гуманитарная психология и педагогика, психология образов и т. д.).
3. Психоаналитическая педагогика.
4. Феноменологическое направление (Крик и др.).

I. Индивидуалистическая педагогика.

Признавая самодовлеющую человеческую личность первой и главной ценностью, индивидуалистическая педагогика делает личные особенности ребенка исходным пунктом всякого воспитания. Это стремление к раскрепощению личности ребенка и воспитателя стоит в связи с общим индивидуалистическим движением, характеризующим собою почти весь XIX в. и являющимся реакцией мелкой буржуазии, с одной стороны, умирающего дворянства — с другой, против крайней механизации личности, вызванной разделением труда в капиталистическом государстве.

Индивидуалистическая педагогика представлена несколькими родственными течениями, из которых мы прежде всего остановимся на теории свободного воспитания.

1. Теория свободного воспитания.

В основе этой теории лежит постулат (условное предположение) о совершенстве детской природы, из которого вытекает необходимость воспитания, согласованного с природой ребенка и его личностью. Дети должны пользоваться полной самостоятельностью, проявляя во всем свои творческие стремления, свою собственную инициативу.

Крупнейшими представителями этого направления являются Гурлитт, Эллен Кей, Б. Отто и друг.

Людвиг Гурлитт родился в семье художника. Его отец был довольно известным пейзажистом, один из братьев—историк искусства, другой—археолог, третий — коллекционер художественных произведений. Дети получили прекрасное воспитание, и их природные способности могли беспрепятственно развиваться благодаря благоприятным внешним условиям. В воспитании детей художественный элемент играл важную роль. В гимназии Гурлитта ожидало разочарование: для его художественных способностей там не было достаточного простора. Несмотря на прилежание, математика ему не давалась, и из-за нее он был оставлен на повторительный курс, что его жестоко обидело. По окончании гимназии он слушал лекции в Геттингенском и Берлинском университетах, был потом домашним учителем в Геттингене и Афинах с тем, чтобы впоследствии отдаться навсегда преподавательской деятельности в гимназии.

Из его трудов заслуживает особенного внимания «Учение о воспитании» (Берлин, 1909). Правда, это сочинение не представляет собою систематического изложения педагогических взглядов автора, но дает все же возможность судить об его воззрениях.

Гурлитт указывает на то, что практикуемое в настоящее время воспитание детей сводится скорее к

обузданию и сдерживанию природных стремлений, нежели к освобождению и раскрепощению их. Это воспитание не желает считаться с отдельной личностью, но подчиняет ее идее общества, государства, существующим социальным отношениям. Подобно Протагору, Гурлитт готов отстаивать положение, что человек есть мера всех вещей.

Истинная наука о воспитании, говорит Гурлитт, была бы возможна только в том случае, если бы можно было установить прирожденные силы и склонности ребенка, средства, которыми можно воздействовать на них, и цели, которые при этом должны быть поставлены. О духовном развитии ребенка в первые пять лет жизни наука почти ничего не знает, и современная педагогика совершенно не принимает в расчет законов наследственности.

Новая педагогика должна прежде всего стараться не превратиться в то, что из нее хотят сделать, и к чему она уже выказывает склонность, т.-е. в систему. А во избежание этого, новая педагогика должна исключительно основываться на наблюдениях над ребенком, и из этих наблюдений и точного познания ребенка должна у нее явиться способность правильно и без насилия руководить детской природой и умение поставить ребенка в здоровые жизненные условия.

Итак, самое главное есть и будет правильное наблюдение над ребенком.

Гурлитт резко восстает против насаждения догм, будут ли это церковные истины или академико-философские системы: дух авторитетности должен быть изгнан из воспитания. Жизнь находится в постоянном движении, и не может быть никаких незыблемых истин. «Уважение молодежи к преподавателю достигается не искусственными способами, не кичливыми уверениями в том, что мы являемся хранителями вечных истин, но тою действительной пользой, которую мы приносим

детям, тем искренним чувством, с которым мы стремимся облегчить им будущий жизненный путь».

Кто желает воспитать детей к деятельной жизни, дать им возможность развить все силы, познать настоящее счастье, тот должен как можно раньше предоставить их самостоятельному творческому стремлению. Наше теперешнее воспитание, тиранически следящее за каждым шагом и предписывающее все цели, все задачи, разрушает своим педантическим насилием все элементарные природные силы ребенка, стремящиеся к свободному развитию.

Новая система воспитания должна строиться на точном наблюдении ребенка, особенностей его психики. Задача этого «естественного» воспитания, как называет его Гурлитт, заключается в том, чтобы развитие каждого отдельного человека происходило беспрепятственно и сообразно его природе в великом потоке национального и человеческого самосознания.

Нормальный ребенок повинуетя бессознательно закону развития посредством того, что мы называем игрой. Педагоги относятся или относились с большим презрением к играм. Полагали, что, во всяком случае с началом посещения школы, игры должны сами собой прекратиться, потому что наступает серьезная, суровая жизнь. Странно, что опять-таки наша эпоха открыла, как серьезно относится сама природа к играм и как важны, как необходимы для физического, умственного и морального развития человека эти игры.

Гурлитт рассматривает также отдельные конкретные проблемы педагогики. Он настаивает на том, чтобы юношеству была обеспечена возможность развивать свои силы сообразно природе, обстановке и возрасту. Он рекомендует воздерживаться от всякого насилия и всяких конфликтов с молодым поколением. Было бы роковой ошибкой навязывать юности соб-

ственные идеалы вместо того, чтобы давать ей возможность расти и развиваться сообразно ее потребностям. Воспитание воли, ручной труд, физическая культура составляют основные задачи педагогики.

Воспитание по законам природы должно считаться с потребностями детей, служить им и видеть в каждом ребенке, как на живом примере, повторение всей истории культуры. На всяком ребенке можно изучать биологические законы физического и духовного развития, всякий ребенок бессознательно повторяет еще раз культурный подъем человечества, благодаря которому первобытные племена развились в охотников, скотоводов, воинов, земледельцев и горожан.

После революции 1918 года Гурлитт с новой энергией отдается борьбе за школьную реформу в Германии. В журнале «Новое воспитание» (орган социалистического учительства) он помещает ряд статей боевого характера. В то же самое время он издает совместно с проф. Кульманом несколько брошюр, в которых проводит свои идеи индивидуалистической педагогики, впрочем, чуждой исключительности и не отрицающей социального принципа.

Он говорит: «Не школьная система, не заранее установленные цели воспитания и обучения, не мертвая схема и механичность являются существенными в деле воспитания, но склонности, потребности, стремления и действия ребенка. Дело не в том, что вложить извне в душу ребенка, но в том, что из нее можно извлечь и развить. Каждый ребенок обладает особыми склонностями, и задачей школы служит развертывание личности отдельного ученика на фоне воспитания масс»¹⁾.

¹⁾ Следующие труды Гурлитта имеются в русском переводе: «О воспитании». П. 1911; «Творческое воспитание», М. 1912; «Проблемы всеобщей единой школы». М. 1919; статьи в сборнике «Интернац. проблемы социальной педагогики» под ред. С. Левитина, 1, М. 1920.

Эллен Кей родилась в Сундхольме 11 ноября 1849 г., была с 1880 до 1898 г. учительницей в Стокгольме, скончалась 26 апреля 1926 г.

Увлеченная идеями Руссо и Спенсера, она в страстном тоне изливает все свое негодование на современную педагогику и педагогов. Элеоноре Дузе приписывается следующее изречение: «Для того, чтобы спасти театр, его надо разрушить: все актеры и актрисы должны погибнуть от чумы!». Подобным же образом Эллен Кей говорит: «Всемирный потоп должен был бы смыть педагогику до основания, чтобы в ковчеге спаслись лишь Монтень, Руссо и Спенсер». Она резко восстает против деспотизма мещанской семьи, мертвящего формализма старой школы и против всего общественного строя, тормозящего естественное и здоровое развитие всех способностей ребенка. Всякое принуждение извне, всякое наказание в педагогической практике недопустимы; только в первые три года жизни возможно отступление от этого правила, так как в этом возрасте легкое физическое страдание или наслаждение является единственно понятным ребенку языком. Применение телесных наказаний деморализует и притупляет как воспитателя, так и ребенка. Вся современная школьная система убивает личность. Для педагогики Эллен Кей характерною является мысль, что «весь секрет воспитания заключается в том, чтобы совсем не воспитывать». Подобно Руссо, она верит в абсолютное совершенство детской природы. Даже дурные начала в ребенке—преддверие добра: так, упрямство есть преддверие будущей силы воли. Взрослые и, в частности, воспитатели должны уважать в ребенке развивающуюся личность, обращаться с ним, как с равным себе. Воспитание должно считаться исключительно с индивидуальностью ребенка, воспитывать ребенка следует так, чтобы он, не поддаваясь стадному чувству, имел мужество поступать сообраз-

но собственному убеждению. Школы будущего, по мнению Элен Кей, пока—только прекрасная мечта. В этих школах не будет никакого принуждения, никаких испытаний, никакого наказания, никаких наград. Классы состояются из детей со сходным темпераментом и склонностями. Обучение начинается на девятом или десятом году жизни, и вместо множества разных типов школ будет существовать единая всенародная школа с совместным обучением. Основу образования составляют: чтение и письмо, счет, элементы географии, естествознания и истории. Хрестоматии должны быть уничтожены; детей нужно приучать к чтению цельных произведений литературы в особых школьных изданиях. Преждевременное чтение литературных произведений, не соответствующих по своему содержанию возрасту ребенка, не приносит вреда, так как получаемые при чтении впечатления имеют ценность сами по себе.

Подготовка педагогического персонала должна подвергнуться, по мнению Э. Кей, коренной реформе. Золотое правило педагогической практики будущего— всюду вырабатывать свой индивидуальный метод и всегда исходить от личности ребенка. Учителя должны будут приступать к своим обязанностям только после годичного испытания, причем не только компетентные лица, следившие за ходом уроков в течение целого года, но и сами дети должны будут произнести свой приговор.

Бертольд Отто родился 6 августа 1859 г. в семье помещика в Бенновице (Силезия). Он учился в гимназии в Ренсбурге и Шлезвиге и посещал лекции в университетах Кильском и Берлинском. По окончании университета был домашним учителем в Вестфалии, затем частным преподавателем в Берлине, корректором и метранпажем в Гамбурге. В 1902 г. он осно-

ал частную школу для подготовки домашних учителей в Лихтерфельде близ Берлина. Отто принадлежит также ряд политических трудов, напр.: «Маммона, милитаризм, война и мир» (1918). Им основано несколько педагогических и общественных журналов. В Лихтерфельде существует особый кружок, названный его именем и пропагандирующий его идеи (Berthold Otto Verein). Вообще, его деятельность отличается многогранностью и широтой. Это бесспорно один из наиболее выдающихся педагогов современной Германии. Рихард Мюллер пишет о значении Б. Отто в педагогике следующее: «Вряд ли для кого-либо из людей педагогика была до такой степени делом жизни, как для Бертольда Отто, и вряд ли результаты исследований какого-либо педагога были столь поразительны по своему значению, как результаты работ Б. Отто». Правда, эта характеристика является несколько преувеличенной: выводы Отто в области психологии ребенка в значительной степени опираются на труды других ученых, напр., Штейнталя. Тем не менее Бертольд Отто принадлежит к числу наиболее выдающихся представителей педагогической науки и практики современной Германии. Гурлитт называет учрежденную Отто школу домашних учителей наиболее замечательной школой во всем мире, так как ученики здесь являются своими собственными учителями, а представитель официальной, ведомственной педагогики Пруссии Маттиас называет его «учителем учителей».

Воспитание, исходящее от психологии ребенка, значение деятельности домашнего учителя, применение детского уголка в школьной практике, комплексная система преподавания, — вот основные элементы педагогики Бертольда Отто.

Б. Отто подвергает резкой критике все современное школьное дело и практикуемые ныне методы обучения. И прежде всего осуждает он загруженность

учебного плана иностранными языками и те механические приемы, при помощи которых эти языки изучаются в школе. Путь к изучению языка идет не через книги и тетради—только живая речь и наглядность являются действительным средством к достижению цели. Органическое развитие духовных способностей ребенка предполагает необходимым, чтобы мы исходили при обучении из умственных интересов и потребностей ребенка и чтобы помощь преподавателя имела место лишь в тех случаях, когда этого требует сам ученик. Отто отвергает обычную в старой школе систему преподавания по готовой схеме и предлагает заменить ее свободными беседами с детьми, лишь дополняемыми обучением.

Целью всякого преподавания является, по Отто, неформальное образование. Под ним он понимает способность сознательно разбираться в явлениях окружающего мира и в своей собственной внутренней жизни. Неформальное образование не исключает необходимости сообщения положительных знаний и нравственных начал.

Проработка учебного материала должна происходить, по Отто, в форме свободного, непринужденного обучения: учебный план не должен быть навязываем детям, он может служить лишь ориентировочным приемом работы. Отто отрицательно относится к школьному шаблону, к расписанию уроков, к экзаменам. Повсюду необходимо считаться с личными интересами детей, которые проявляют столь глубокую любознательность и наблюдательность. Следует предоставлять детям полную возможность предлагать различные вопросы в неограниченном количестве. Право учеников задавать вопросы и долг учителя отвечать на них принадлежат педагогическому процессу гораздо больше интереса, чем обычная сухая система урока. Отто подчеркивает роль постоянного сотрудничества уча-

щихся. Суждения школьников о методе преподавания являются безусловно заслуживающими внимания при его оценке. «Методы, при которых дети ежедневно проявляют все больший и больший интерес к преподаванию и при которых каждый пропуск уроков является для них неприятным, могут считаться вполне пригодными; методы, которые вызывают у детей лишь вздохи и робость на уроках, никуда не годны».

Бертольд Отто выставляет требование, чтобы преподаватель при обучении пользовался языком ребенка. Детская речь формируется по незыблемым законам детской психики: ребенок не наследует речь, но заново творит ее. Каждый ребенок передает виденное и слышанное им совершенно различными словами и образами. Язык ребенка растет и развивается благодаря общению со взрослыми и новым впечатлениям, а вовсе не благодаря чтению книг. Каждый возраст имеет свой собственный язык, на котором дети хотят не только говорить, но и писать. И если им позволяют делать это, их умственное развитие совершается быстрее и легче, чем когда их насильственным образом заставляют усваивать книжную речь.

Отличительным признаком «детского диалекта» является то, что он беднее словами и проще по конструкции, чем язык взрослых. Отто требует, чтобы этот соответствующий данному детскому возрасту язык находил себе применение в преподавании, чтобы на нем учитель говорил с детьми, обсуждая вопросы хозяйственные, политические и учебные. Необходимо создать особую учебную литературу на детском языке.

С именем Бертольда Отто связана та система преподавания, которая получила у нас название комплексной и которую он обозначает именем «общее преподавание». По словам самого Отто, весь мир раскрывается перед нашими глазами, как нечто целое, и мы

должны стремиться к тому, чтобы понять его, как нечто целое.

Это «общее преподавание» (Gesamtunterricht) не знает разделения на особые учебные предметы и протекает в форме свободной совместной беседы, программа которой определяется интересами учеников. Каждый может говорить, о чем ему хочется, старшие работают вместе с младшими ¹⁾).

Педагогика Б. Отто построена на мысли о том, что в деле воспитания нужно исходить от ребенка, который является основным фактором педагогического процесса. Не даром Отто приветствует выражение: «век ребенка». Его интересы должны стоять в центре школьной жизни. В последнее время мы научились оценивать значение ребенка в политике. Отто настаивает на том, чтобы разбирать с детьми, с газетой в руках, важнейшие события текущей политики.

2. Эстетический индивидуализм.

Эстетический индивидуализм выдвигает на первый план творческое начало в педагогическом процессе. В зависимости от того, подчеркивается ли необходимость свободного выявления художественно-творческой личности педагога или же эстетические переживания и творчество ребенка, можно различить две формы эстетического индивидуализма: 1) «педагогику личности» (воспитателя) и 2) теорию художественного воспитания. Представителями первого течения являются Э. Линде, Э. Вебер, Шаррельман, Гансберг и др.

1) Яркую картину такого общего преподавания в школе Отто мы находим у Карсена — «Опытные школы в Германии», сборн. под ред. Е. Аркина и М. Пистрака «Нов. Москва» 1926. Стр. 168, ц. 1 р. 25 к.

а) Педагогика личности.

В противоположность индивидуалистической педагогике, ставящей себе задачей развитие отдельной личности и исходящей в воспитательном процессе из индивидуальных особенностей ребенка, «педагогика личности» выдвигает на первый план личность воспитателя, стремясь освободить его от власти метода и шаблона.

Выражение «педагогика личности» впервые пущено было в оборот Э. Линде в 1897 году (4-е издание 1916 г.), когда он выпустил в свет книгу под таким названием. В подзаголовке книги: «Голос против современного поклонения методу» намечена уже основная идея труда Линде: «Метод, — пишет он, — является золотым тельцом, которому поклоняется педагогический мир, которого он алчет, как чего-то необходимого»... «Против этого я выдвигаю следующее положение: метод отнюдь не в состоянии осуществить то, чего от него ожидают»... «Личность педагога — вот единственное, что необходимо во всяком преподавании, во всяком воспитании»... «Педагог не должен быть только высокоодаренным эдиссоновским граммофоном, выучившим наизусть образцовые уроки и цитирующим их перед классом»... «Господствующее в настоящее время направление в педагогике приносит в жертву на алтарь, воздвигнутый божку-методу, свободную человеческую личность»... «Научно-обработанные руководства и методические пособия являются теми трупами, которые возвышаются вокруг этого алтаря, а попытки обучать по этим педагогическим схемам равносильны гальванизации этих трупов, сообщению им искусственной жизни, так как действительная жизнь для них безвозвратно потеряна».

Итак, роль личности учителя Линде выдвигает в школьной работе на первый план. «Педагогическое

чутье» должно подсказывать преподавателю, как ему необходимо поступить в том или ином случае, как заинтересовать своих учеников и каким путем сообщить им нужные знания и навыки. Деятельность учителя сродни, по мнению Линде, творческой работе художника, с тою только разницей, что художник вызывает к жизни свое произведение из ничего, воспитатель же развивает уже имеющиеся налицо и лишь дремлющие зародыши.

На той же точке зрения стоит Эрнест Вебер, называющий Линде своим «дорогим другом и единомышленником в педагогике». «Истинная тайна воспитания,—пишет он,—не дидактическое правило и вообще не что-либо такое, чему можно научить и научиться. Она заложена в личности воспитателя». Э. Вебер посвятил специальный труд вопросу о личности учителя (*Lehrerpersönlichkeit*, 1920, 2-е изд.). Здесь он рассматривает деятельность учителя, как художника, как экспериментатора, как техника и т. д.

Мы остановимся несколько подробнее на двух других крупных представителях этого педагогического направления—на Шаррельмане и Гансберге.

Генрих Шаррельман родился 1-го декабря 1871 года в Бремене. По окончании народной школы и учительской семинарии он сделался народным учителем в Бремене. Постоянные столкновения с школьным начальством, погрязшим в косности и рутине, вынудили его оставить учительскую службу и заняться частными уроками. В 1910 году он попытался было вернуться к школьной работе, но вскоре снова должен был отказаться от нее. Лишь после революции в 1919 году ему удалось снова обратиться к преподавательской деятельности.

Дать стройное изложение педагогических взглядов Шаррельмана—дело весьма трудное, так как его

поэтическая натура чуждалась всякой системы и схематизма.

Шаррельман прежде всего резко обрушивается против господствующего метода школьной работы, при котором на первый план выступает механическое усвоение знаний, словесная учеба. Он едко высмеивает существующую систему «плетки и лакомств». Еда и питье, сон и пробуждение, игра и работа, вопросы и ответы, разум и чувство, фантазия и воля, ненависть и любовь ребенка,—все это делается по принуждению, «Две язвы, — пишет Шаррельман, — разъедают нашу школу, ставшую, к сожалению, государственной: бюрократизм и схематизм. Учитель превращен в чиновника... в одно из бесчисленных колесиков государственной машины».

Но Шаррельман не ограничивается одной лишь критикой старой школы. Смелыми штрихами набрасывает он картину новой педагогики.

Образование свободной, гармонически развитой человеческой личности—вот конечная цель школы, по Шаррельману. В этом его стремления совпадают с реформаторскими попытками Гансберга, Гурлитта и др. Он ставит воспитанию шесть основных задач: 1) осознание высокой ценности человеческой жизни вообще, 2) понимание красоты собственной жизни, 3) осознание явлений общественной жизни, 4) понимание прошлого, представление об историческом развитии, 5) способность проникновения в чужие идеалы, 6) способность быстрых и разумных действий.

Трудовая школа, яркое, полное жизни обучение, умение подойти к ребенку и его психологии, продуктивность школьной работы, — вот те принципы, по которым должно строиться преподавание.

Шаррельман осуждает преклонение школьных работников перед учебным планом. Для него вопрос строения учебного плана и расположения прорабаты-

ваемого материала не играет никакой роли: жизнь ребенка, его интересы и стремления должны определять собою ход и отдельные моменты школьной работы. Школа должна лишь продолжать то, что начинает дом и улица. На всех ступенях школы преподавание должно тесно примыкать к жизненному опыту учеников. Вот почему в центре всей школьной работы должно стоять родиноведение. Впрочем, учебный материал не представляется Шаррельману существенным моментом в деле преподавания: важны не знания, а выработка цельной личности.

Понятно, что для Шаррельмана не существует и вопроса о формах преподавания: формальные ступени, дидактические нормы, исследовательский метод обучения,—все это для него смешные фетиши дидактики. Возможна одна лишь форма обучения — повествовательная, излагающая и переходящая в свободную беседу учителя со школьниками. Живая речь преподавателя, его вдохновенное слово составляют жизненный нерв работы педагога.

В области преподавания родного языка Шаррельман подробно останавливается на трех вопросах: наглядности преподавания, книге для чтения и ученическом сочинении.

Наглядность в прохождении родного языка и литературы должна проявляться в сближении разрабатываемого материала с повседневной жизнью, с окружающей ребенка обстановкой, далее—в осознании зависимости индивидуума от общества, в оживлении творческих начал в природе ребенка, в развитии техники речи ученика и т. д. В виду этого, на уроках немецкого языка, по Шаррельману, центральное место должен занимать материал, почерпаемый из родиноведения.

Шаррельман относится с осуждением к современным типам книги для чтения: все эти хрестоматии он считает слащавыми, скучными, морализующими, на-

полненными фразеологией и не дающими здоровой пищи для ума ребенка. Преобладание отрывков, рисующих картины природы, распределение их по временам года, моральная тенденция, заключающаяся в этих отрывках — характеризуются крайней искусственностью. Вместо этих продуктов фабричного производства Шаррельман предлагает иные виды материала для чтения, нечто в роде устной хрестоматии; к какому-нибудь слову придумывается детьми небольшой рассказ, прочитанный отрывок продолжается коллективными усилиями, к нему придумывается конец, сообща составляются аналогичные рассказы на родственные темы и т. д.

Математика также должна исходить из мира окружающих нас явлений: школа, дом, улица должны давать материалы и исходные пункты для образования геометрических понятий у ребенка. Так, трамвайные рельсы могут дать материал для учения о параллельных линиях, туннель (где он имеется) служит ярким примером правильности положения: прямая линия есть кратчайшее расстояние между двумя точками.

Все преподавание должно носить, по Шаррельману, творческий характер и быть окрашено личностью учителя. Свобода преподавателя — наиболее прочный залог его успехов ¹⁾.

Фриц Гансберг родился 6 апреля 1871 года в Бремене. С 1891 года состоял учителем в родном городе. Дважды он подвергался осуждению за уклонение от общепринятых методов работы и учебного плана. Школьная администрация Германии не доросла до педагогических воззрений Гансберга. Отказавшись от

¹⁾ Из сочинений Шаррельмана на русском языке имеются: «В лаборатории народного учителя». П. 1916; «Трудовая школа». Изд. „Раб. просв.“ М. 1924, и др.

личной жизни, он посвятил всю свою жизнь школе и своим питомцам. По своим педагогическим воззрениям Гансберг близко примыкает к Генриху Шаррельману. Вместе с последним он принадлежит к числу застрельщиков того реформаторского движения в области педагогики, которое связано с городом Бременом. Подобно Шаррельману, он враг учебы и сторонник трудовой и светской школы. Самый стиль его сочинений напоминает слог Шаррельмана.

Гансберг подвергает резкой критике существующую школьную систему, упорно отказывающуюся считаться с творческой, активной, импульсивной природой ребенка и осуждающую детей на чисто пассивную роль. Вместе с Тевсом он клеймит современную школу, как «фабрику образования».

Будучи горячим приверженцем идеи трудовой школы, он, тем не менее, понимает под ней отнюдь не одну лишь работу в мастерских и на производстве. Трудовая школа, по его определению есть школа продуктивного умственного труда. «Центральным местом школьной жизни,—говорит он,—останется и в школе будущего классная комната с ее партами, кафедрой и голыми стенами. И книга должна играть в трудовой школе попрежнему главную роль. Если общественная жизнь наших дней, события окружающей нас действительности должны находиться в фокусе школьной работы, то дети правильнее всего могут ознакомиться с этими вопросами при помощи книг, которые дают учащимся необходимую перспективу при рассмотрении действительности». Одной из важнейших задач школьного просвещения Гансберг считает воспитание политической воли. К этой цели школа ведет двумя путями: первый путь—привычка, класс превращается в маленькую общину и приобретает права самоопределения. Второй путь—обучение. Но в обучении школе необходимо преодолеть старый вербализм (словесное обу-

чение), погоню за системой и переоценку значения памяти. Систематика в деле обучения есть остаток средневековья. Обременение памяти учащихся обилием фактических сведений есть величайшее заблуждение. Ребенок должен не только усваивать культурное наследие, но и расширять его и даже уметь превзойти.

Вслед за Шаррельманом Гансберг придает мало значения учебному плану. Важны не предметы преподавания, а пробуждение производительных сил ребенка. Поэтому не может быть никаких обязательных педагогических норм. Всякая регламентация в этой области ведет к ремесленничеству в педагогике. Гансберг осуждает современное наглядное обучение, в котором конкретные предметы, картины, модели, чучела стоят в центре педагогического процесса. Такое наглядное преподавание не создает активности у учащихся. Составление сочинений должно играть, по Гансбергу, большую роль в преподавании родного языка. Подобно Шаррельману, Антесу, Иенсену и П. Г. Мюнху, он является сторонником вольного сочинения, которое должно развернуть многообразные силы ребенка, его фантазию, силу памяти, дар наблюдения, способность судить и чутье языка. Вольное сочинение есть важнейшее средство для того, чтобы перебросить духовный мост между школой и семьей.

Все преподавание должно исходить из окружающей нас действительности и опираться на изучение источников. Важнейшие из всех источников — природа и эксперимент. Родиноведение сливается у Гансберга с культуроведением. Он открыл для школы целый новый мир, новую область для изучения, — крупный город с его тысячью источников. Всюду производительная работа ума должна стоять на первом плане ¹⁾.

¹⁾ Из трудов Гансберга на русск. языке имеются: «Педагогика», Гиз. П. 1921; «Творческая работа в школе» Гиз. М. 1920; статьи в сб. «Интернациональные проблемы социальной педа-

б) Теория художественного воспитания.

Для сторонников теории художественного воспитания характерным является принцип установки на художественно-творческие проявления личности ребенка. Для эстетического воспитания не только юношества, но и взрослого населения Германии много сделал Фердинанд Авенариус (умер в 1923 г.), основавший в 1887 г. художественный журнал («Kunstwart» — На страже искусства), в связи с которым издавал дешевые репродукции с пояснительным текстом. Он же основал крупное общество «Dügerbund» (Союз имени Дюрера), задачей которого являлось развитие изобразительной культуры (Ausdruckskultur). В 1889 г. появилось анонимное сочинение: «Рембрандт, как воспитатель» (автором его был скончавшийся в 1913 г. Лангбейн), сразу привлечшее к себе всеобщее внимание и выдержавшее более пятидесяти изданий. В этом труде проводилась мысль, что немцы, как глубоко одаренный в художественном отношении народ, не должны подражать в своем творчестве иноземным образцам, но культивировать народное искусство. Доказательством тому, по мнению автора, может служить великий голландский художник Рембрандт, все творчество которого имеет ярко национальный колорит. В том же направлении действовал Фридрих Науман (умер в 1919 г.), выступавший в своем журнале «Hilfe» (Помощь) в защиту личного принципа художественного творчества и создания национальной художественной промышленности.

Особенно могущественное влияние на эстетическую сторону воспитания оказали К. Ланге, А. Лихтварк и Э. Зальвюрк. Профессор истории искусства в тюбингенском университете Конрад Ланге (умер в

гогики» под ред. С. Левитина, М. 1920, т. II, и в книге: «Школа труда» Зикингера и Гансберга. Изд. «Школа и жизнь» 1920.

1921 г.) горячо призывал к поднятию художественного воспитания в Германии, подчеркивая важное значение подготовки художников-дилеттантов. В этой области важную роль сыграл также директор гамбургского художественного музея Альфред Лихтварк (умер в 1914 г.), способствовавший развитию художественной жизни в Гамбурге и основавший здесь «Общество любителей искусства» (Gesellschaft Hamburger Kunstfreunde). Лихтварк, К. Ланге и друг. принимали также деятельное участие в организации съездов по вопросам художественного воспитания.

Эрнст фон-Зальвюрк родился 7 мая 1839 г. в г. Зитмарингене (Пруссия). Он изучал в Берлине и Тюбингене филологию, историю и философию, был затем учителем и ректором средней школы, с 1893 г. начал читать лекции по педагогике в политехникуме в Карлсруе, работая, вместе с тем, и на учебно-административном поприще. В настоящее время посвятил себя исключительно научной работе.

Эрнст Зальвюрк, некогда убежденный приверженец гербартианской школы, впоследствии отказался от принципов интеллектуалистической психологии Гербарта и признал волю основным фактором психической жизни человека (волюнтаризм). Свое основное произведение в области педагогики он назвал: «Школа воли, как основа всякого воспитания». Зальвюрк мыслит себе педагогику не как науку, а как искусство, основанное на трех принципах: 1) принципе естественного развития, 2) принципе внутреннего единства, 3) принципе социальной культуры. Сущность первого принципа заключается в том, что воспитание должно непосредственно продолжать дело природы и способствовать полному и окончательному развитию заложенных ею начал. Отсюда вытекает второй принцип, подчеркивающий слитный характер умственных

процессов, чувствований и волевых актов. Третий принцип гласит: воспитание должно служить интересам человеческого общества, сообщая подрастающему поколению культурное достояние эпохи и привлекая его к культурному строительству. Зальвюрк различает в методике преподавания три последовательных ступени. Первая ступень должна подвести воспитанника к новому предмету; она распадается на два акта: постановка проблемы и попытка ее решения. Вторую ступень составляют изображение отдельного случая или предмета, причем ученик с своей стороны присоединяет к изучаемому случаю аналогичные явления, расширяя таким образом круг наблюдений. В то время как упомянутые две ступени характеризуются индуктивным методом, на третью вступает в свои права дедукция: добытые результаты включаются в общую систему научных знаний, образуя составную часть мировоззрения учащихся. Зальвюрк называет эти три ступени дидактическими нормальными формами. Что касается организации народного образования, то Зальвюрк является сторонником единой трудовой школы в ее буржуазной концепции.

3. Идеалистический философский индивидуализм.

Это направление примыкает к философской системе Рудольфа Эйкена (Eucken родился 5 января 1846 года, с 1874—1919—профессор Иенского университета), для которой наиболее характерным является учение о самостоятельном сверхприродном духовном мире. Высшие области культурной жизни: религия, нравственность, наука и искусство являются не продуктом творчества отдельных лиц, но формами сверхприродной жизни духа, имеющей самостоятельное

метафизическое существование, независимое от эмпирического общества.

На философской системе Рудольфа Эйкена построена «ноологическая педагогика» Г. Будде.

Гергард Будде родился 19 февраля 1865 г. в Леере, был в течение долгого времени преподавателем, пока не сделался в 1910 г. приват-доцентом по кафедре педагогики в Ганновере.

Учение Будде носит название «ноологической» педагогики. Выражение «ноологическая» заимствовано им из философской системы Рудольфа Эйкена. По мысли Будде, этот термин должен указывать на то, что его педагогика ищет себе основу не в обществе, как социальная педагогика, но и не в прихотливом настроении личности, как индивидуальная педагогика, а в возвышающемся над человечеством и управляющем им духовном мире или разуме (греч. «ноос»).

Будде усматривает задачу воспитания в развитии человеческой личности. Педагогика должна пробуждать в каждом питомце духовную жизнь и учить его развивать эту жизнь в себе при помощи двух начал: самостоятельности и свободы. Только тогда она возвысится до покоящейся на ноологической (духовной) основе педагогики личности. Ни социальная, ни индивидуалистическая системы воспитания не принимают в соображение место, которое человек занимает во вселенной и в эмпирическом мире; они забывают, что человек прежде всего существо космическое и лишь во вторую очередь является социальным и физическим существом. Вот почему на первом плане в деле педагогики должно стоять развитие начал духовной жизни, и высшей задачей воспитания является изучение гуманитарных наук.

Но так как человек принадлежит также и опытному миру и должен жить в обществе, то ему необходи-

мо быть знакомым с законами природы и социальной жизни. Все же, в общем, ноологическая педагогика Будде носит индивидуалистический и идеалистический характер.

Средствами воспитания являются: обучение, дисциплина и свобода. И обучение, и воспитание должны стремиться обогащать гуманитарные знания ученика, его знакомство с природой и его социальные навыки. Будде отвергает теорию свободного воспитания, выдвигаемую Элен Кей, но относится отрицательно и к авторитарному воспитанию, проводимому гербартовской педагогикой, и примыкает в общем к учению Ф. В. Ферстера. В своих дидактических воззрениях Будде является приверженцем идеи трудовой школы, но наряду с этим признает необходимость национального и религиозного воспитания. В вопросе о преподавании истории он является сторонником идеалистической концепции исторического процесса.

Характерными являются для его педагогических воззрений следующие слова: «Долой призрак общего образования, принесший столько вреда нашей средней школе! Образования общего для всех людей нет и быть не может. Но в каждом отдельном человеке необходимо развивать те стороны его личности, которые обнаруживают наиболее сильные задатки. И тогда личность получит правильное и гармоническое воспитание».

К философии Эйкена примыкает также Курт Кесслер. В своей «Педагогике на философской основе», Лейпциг 1921 г., он стремится доказать реальность сверхприродного, самостоятельного духовного мира, проявляющегося в нашей жизни и освещающего последнюю. Он называет это учение «активистическим идеалреализмом». Отсюда цель воспитания сводится к возвышению человека над природой и приближению его к

духовному миру. Для каждой личности путь этот идет через национальную культуру.

В то время как Будде и Кесселер отстаивают права личности на основании абстрактно-философских построений, Г. Гаудиг придает своему учению более конкретный и практический уклон, имея в виду не столько среднюю школу (как Будде), сколько народную.

Приобретший за последние годы большую известность в немецких педагогических кругах *Гуго Гаудиг* не принадлежит к числу педагогов-систематиков, и работы его лишены стройности и цельности. Многие из них написаны в стиле афоризмов.

Гаудиг родился в Гарце 5 декабря 1860 г. По окончании гимназии слушал лекции в университете в Галле, долгое время был учителем, а впоследствии директором женской гимназии и педагогического института. Он скончался 2 августа 1923 г.

В то время как Кершенштейнер (см. ниже) ставит во главу угла воспитание гражданина, Гаудиг признает единственной задачей школы воспитание личности. Но он строго различает личность и индивидуальность. Если последнее есть нечто об'ективно-данное, то личность—создание человека, облагороженная индивидуальность; это—не дар природы, но продукт человеческой свободы и деятельности.

Школа не есть учреждение, это—кусочек жизни, в котором ребенок работает и развивается. В центре педагогической жизни должна стоять, по мысли Гаудига, самодеятельность, свободная умственная работа ученика. Учитель должен быть не преподавателем той или иной науки, но организатором детского творчества. Школа должна носить ярко выраженный трудовой характер. На всех ступенях педагогического процесса, при установлении цели, при подборе рабочих средств, при построении рабочего плана, во время самой работы,

при контроле школьных занятий и учете знаний,—всюду учащиеся должны проявлять свою самодеятельность. Но, если Гаудиг рассматривает школьный класс, как рабочее сообщество, то, в противоположность Кершенштейнеру, он отрицательно относится к организации самоуправления ученического коллектива по образцу государственных форм. Школа, по Гаудику, не должна вырождаться в «государство в миниатюре». Столь же отрицательно относится Гаудиг к вопросу о подготовке народных учителей в университете, считая гораздо более целесообразным прохождение ими курса в специальных педагогических институтах. Гаудиг — сторонник тесного единения между школой и родительским домом, он стоит за публичность преподавания, за доступ родителей в класс.

Интересно отметить взгляды Гаудига на роль учителя в классе. Он ничего так не боится, как своего влияния на учащихся. По его словам, преподаватель должен быть абсолютно объективен, ибо нет ничего более вредного, чем гипнотическое влияние личности учителя на учеников, в корне уничтожающее их самодеятельность.

Учащиеся в слабой мере обладают способностью воспринимать действительность в комплексных формах. Поэтому одной из задач построения учебного плана является согласование отдельных предметов между собой. Этот принцип согласованности преподавания должен проходить красной нитью через всю школьную работу, но не вытеснять изучения отдельных предметов, ибо иначе в школу ворвется неизлечимый дилеттантизм. Таким образом, Гаудиг отвергает так называемое комплексное преподавание.

У Гаудига есть сторонники, но есть и враги. Ф. Карсен относится отрицательно к педагогике Гаудига, считая, что его метод носит чисто словесный и логический

характер. Время интеллектуализма безвозвратно прошло,—замечает Карсен. Напротив, Штейонер относится к взглядам Гаудига с полным сочувствием.

II. Коллективистическая педагогика.

При всем разнообразии отдельных своих течений коллективистическая педагогика характеризуется одной общей чертой: для нее личность воспитываемого ребенка представляется не изолированной единицей, но неразрывною частью человеческого общества, вышедшею из его недр и предназначенною для него. Задача воспитания и школы — способствовать развитию общественных инстинктов и навыков. Этот коллективистический принцип проявляется в трех формах: педагогика 1) социальная, 2) социалистическая, 3) коммунистическая. Первая рисует себе общественную среду, для которой и при помощи которой ребенок воспитывается, в виде нации или какого-то отвлеченного человечества. Для второй эта социальная среда мыслится в виде организованного мирового пролетариата. Первая отражает собою идеологию буржуазной демократии, вторая — идеологию социал-демократии, третья — идеологию пролетариата.

1. Социальная педагогика.

Термин «социальная педагогика» принадлежит марбургскому профессору Паулю Наторпу, выпустившему в 1899 г. обширный труд под заглавием: «Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основании общности».

Пауль Наторп родился 24 января 1854 г. в г. Дюссельдорфе, учился в университетах Берлинском, Боннском и Страсбургском, затем стал читать лекции в Марбургском университете по кафедре философии (с 1881 г. по 1922 г.). Он умер в 1924 г.

После смерти Германа Когена Наторп являлся главным представителем марбургской философской школы. Для Наторпа философия составляет основу педагогики, которую он определяет, как науку об образовании. Но всякая образовательная деятельность может развиваться лишь на почве общественности; отсюда — необходимость социальной педагогики, т.-е. учения о воспитании, основанного на науке об общественной жизни. Социальная педагогика, по мнению Наторпа, рассматривает личность и общество не как в корне противоположные явления, между которыми необходимо искать какого-то компромисса, но как два понятия, находящиеся между собою в исконной и неразрывной связи. Социальное воспитание является в то же самое время индивидуальным и — наоборот, но идея общества должна стоять в центре внимания. Эта связь между ними не механическая, но органическая. Общество существует не только в сознании отдельной личности, но дает себя знать, как фактор, подчиненный законам развития, имеющим самостоятельный характер. Развитие это протекает не вне нашей воли, но по законам волевой деятельности человека. Было бы несправедливым полагать, что социальная педагогика жертвует интересами индивидуума: свобода личности нисколько не заслоняется главенством общества. Личность — не противоположность общества, но точный кореллят последнего. В самом деле, основные категории нашего сознания: наука, искусство, религия и нравственность не могут ни возникнуть, ни существовать вне общества.

Основные элементы педагогического процесса — преподавание и работа учащихся — основаны на общности понимания, орудием которого является человеческая речь. Но каждое слово есть результат совместной умственной работы всего человечества. Наука также не существует в мыслях отдельного человека, но представляет собою длинную цепь связанных между собой и

последовательно развертывающихся идей целого ряда личностей. Наука—социальный факт, и научное образование—социальная задача. Точно так же обстоит дело с искусством, религией и нравственностью.

Социальная педагогика должна покоиться на том основном положении, что закон образования личности и общества один и тот же. Этот параллелизм понимал уже Платон. Лозунгом, лучше всего определяющим общее направление социальной педагогики, служит демократизация образования. Общественная жизнь строится в своих конкретных формах от семьи до государства и человечества по тому же самому закону, что и развитие отдельного лица. Жизнь есть деятельность. Она проявляется в виде трех ступеней: инстинкта, воли и разума. Эти три ступени мы находим как в развитии отдельного человека, так и в истории социальной жизни. Поэтому можно говорить о социальных инстинктах, направленных на социальную работу, о регулировании деятельности их социальной волей и, наконец, о направляющем нашу волю социальном разуме.

Этим трем основным формам деятельности соответствуют три основных добродетели: чистота или умеренность, храбрость или нравственная сила и истина. Умеренность всецело относится к области наших влечений, когда ни одно из них не выступает с особенной силой вперед, но остается в здоровых границах, тогда мы можем говорить о внутренней гармонии побуждений. Мужество или нравственная сила — добродетель воли; она требует безусловного применения всех сил для достижения безусловного добра. Добродетелью разумной жизни является истина, высшая и господствующая добродетель.

Эти основные формы деятельности и добродетели находят себе место и в общественной жизни: вырастающие из влечения к труду рабочие сообщества дают начало хозяйственным профессиям; на волевых актах основа-

на всякая правительственная и административная власть; на деятельности разума основана вся просветительная работа. Таковы три основные социальные функции, и каждый человек принимает участие, смотря по обстоятельствам, в каждой из этих деятельностей, между которыми существует тесная, неразрывная связь: просветительная деятельность обуславливается экономическими и политическими отношениями, и все эти три социальные функции служат единой цели—возвысить каждого человека до уровня понимания интересов всего человечества. Подготовка к труду при помощи трудовых процессов, подготовка при помощи социальной организации к участию в ней и, наконец, подготовка при помощи социального воспитания к собственной социальной воспитательной деятельности,—эти три элемента составляют неразрывное органическое целое.

Основным недостатком нашей общественной структуры и, стало-быть, нашего социального воспитания Наторп считает те глубокие потрясения, граничащие с полным уничтожением, которым подверглась внутренняя цельность нашей жизни: внутри общества происходят социальные расслоения, и каждая отдельная личность испытывает на себе этот распад, теряя под собой почву.

Задачу социального воспитания должна взять на себя единая школа. Наторп выступает на защиту дифференцированной единой школы, принимающей во внимание индивидуальные способности учащихся. Наторп определяет школьный возраст от шести до восемнадцати лет. Этот период распадается на две ступени. На первой из них дифференциация может простираться лишь на основные направления образования, причем, по возможности, должно соблюдаться единство воспитательного процесса. На второй же ступени, начинающейся с двенадцатилетнего возраста, наступает дифференциация образования соответственно преобла-

дающим наклонам учащихся. Наторп различает два основных уклона: реалистический и гуманитарный.

Основные положения педагогики Наторпа сложились под влиянием Платона, Песталоцци и Фихте. Идеализм и интеллектуализм в науке о воспитании, ведущий свое начало с Гербарта, был окончательно побежден, главным образом благодаря Наторпу¹⁾.

На другой год после выхода в свет «Социальной педагогики» Наторпа выпустил в свет книгу под тем же заглавием *Пауль Бергеман*, директор школы в Штригау (Пруссия, родился в 1862 г.). Различие между этими двумя трудами заключается в том, что система Наторпа построена на идеалистической и теоретико-познавательной базе, а педагогика Бергемана основана всецело на данных опытных наук, в частности — биологии. Бергеман отказывается выводить цели воспитания из понятий «гуманность, человечество» и т. д., так как основною целью человечества является сохранение и усовершенствование жизни вообще и данного рода в частности. Ребенок должен выйти из рук воспитателя здоровым и энергичным человеком, способным бодро и радостно работать над разрешением культурных задач своего народа, как истинный гражданин своего национального государства и как полезный член человеческого общества вообще. Точка зрения Бергемана может быть названа материалистической: враждебное отношение Бергемана к церкви, как социальному фактору воспитания, послужило причиной того, что книга его в Германии осталась почти незамеченной.

¹⁾ Из многочисленных трудов Наторпа в русском переводе имеются: «Социальная педагогика», Спб. 1911; «Философия, как основа педагогики», 1910; «Развитие народа и развитие личности», Спб. 1912; «Песталоцци и его идеи», изд. «Школа и жизнь». 1920.

Барт родился 1 августа 1858 года в семье народного учителя в Силезии. По окончании университета он служил преподавателем в Бреславле, Лигнице, а впоследствии в Иене. Но затем, видя невозможность соединения учительской работы и научной деятельности, он оставил школьную практику и в 1890 году выступил в качестве приват-доцента философии. Вскоре он стал читать лекции и по педагогике и свои социологические исследования сделал подсобными для занятий педагогикой. В 1897 году Барт получает экстраординатуру, в 1918 году—ординатуру. 30 сентября 1922 года он скончался в Лейпциге.

Признав крайнюю односторонность гегелевской философии истории, рассматривающей исторический процесс с «идеологического птичьего полета», он пришел к заключению о необходимости коллективистического понимания истории. Социология представляется Барту совокупностью великих волевых движений, проявляющихся в исторических событиях, в которых эта наука должна улавливать сходство, аналогии, которые обобщаются в ряд эмпирических законов.

Социология, по убеждению Барта, является безусловно необходимой, так как сущность воспитания состоит в «продолжении общества». Социология важна для педагогики потому, что воспитатель должен быть знакомым с нравственными идеями, господствующими в том обществе, развитию которого он должен способствовать. Воспитание должно сообщить новому обществу две основные ценности: 1) социальную волю и 2) умственную культуру предшествующих поколений. Общество рисуется Барту, как духовный организм, как система волевых единиц, которая может продолжать свое дальнейшее существование только путем психического воздействия на волю и руководящие ею представления.

Социологическая точка зрения в педагогике должна, по Барту, проявляться в выборе учебного материала, в школьной организации и в нравственном воспитании. Прорабатываемый с учащимися материал должен иметь жизненный характер, школьная организация должна следовать указаниям социологии, а нравственное воспитание обязано развивать в учениках те качества, которые обеспечат им возможность жизни в любой социальной среде.

Обучение должно преследовать, по мысли Барта, три цели: навыки, знания и формальное образование. Барт различает три вида формального образования: 1) подготовка к познанию субъективного мира человека, 2) подготовка к познанию объективного мира, т.-е. природы, 3) подготовка логического мышления в любой области знания. Эти три вида формального образования он называет рефлектирующим, объективным и систематизирующим. Первый вид формального образования проводится лучше всего при помощи изучения древних языков, второй—при помощи естествознания, третий—при помощи математики. Эти три типа формального образования имеют, по Барту, громадное значение для составления учебного плана, который ставит своей задачей гармоническое развитие всех трех духовных способностей человека.

В то время как Вильгельм Вундт различает формальные и реальные науки, Гербарт делит учебные предметы на вещи, формы и знаки, а Рейн кладет в основу деления учебных предметов две крупные области знания—природу и человека,—Пауль Барт пытается установить свою классификацию учебных предметов на основании различного отношения субъекта к вещам и различия между знаниями и умениями.

В вопросе об объединении учебных предметов Барт предпочитает вместо слова концентрация употреблять термин «корреляция» предметов. Преподаванию рели-

I. Гуманитарные предметы.

A. Знания.

1. Материальные:	2. Формальные:
История религий	Язык
Система морали	Литература
Саги и сказки	
Всеобщая история	

B. Навыки.

1. Технические:	2. Художественные:
Устная речь	Декламация
Чтение	Пение
Письмо	

II. Реальные предметы.

A. Знания.

1. Материальные:	2. Формальные:
Естествознание	Математика
География	Математич. физика
<hr style="width: 100%;"/> Химия	

B. Навыки.

1. Технические:	2. Художественные:
Счет	Рисование
Черчение	
<hr style="width: 100%;"/> Ручной труд.	

гии он уделяет большое внимание, считая, однако, что оно должно сводиться к изучению истории религиозных систем, а не к догматике; оно должно носить внеконфессиональный характер.

В жизни, утверждает Барт, человек должен руководиться определенной моральной системой. Научную основой ей должна служить философия. Три великие этические системы: стоиков, Спинозы и Канта ставят себе одну и ту же высшую цель: развитие сильной и нравственной воли. Поэтому Барт требует введения преподавания морали в школу.

Преподавание истории должно носить социологический характер и знакомить учащихся с деятельностью

коллективной человеческой воли, проявляющейся в трех областях: политике, цивилизации и культуре.

Барт признает высокое значение преподавания ручного труда в духе Кершенштейнера. Но он подчеркивает, что основу преподавания составляет не техника, но мышление. Борьба народов за существование — борьба духовная, она решает исход физической и технической борьбы.

Педагогическая система Барта покоится не только на психологии и этике, как педагогика Рейна, но на философии в целом. Подобно Наторпу, он делает ударение на воспитании в общественном духе. Его педагогика — социальная педагогика. Отличие Барта от Наторпа заключается в том, что первый применяет не какие-либо априорные методы, как Наторп, но эмпирико-индуктивный процесс. Он разделяет взгляды Меймана на значение экспериментальной психологии. Но, в общем, он обнаруживает скорее обширную начитанность, чем оригинальность мысли¹⁾.

Рихард Зейферт родился 10 мая 1862 г. в Дрездене. Учился в народной школе, реальной гимназии, учительском институте и Лейпцигском университете. Педагогическую деятельность он начал в 1881 г. После революции его административно-педагогическая деятельность расширяется и он становится вскоре министром народного просвещения Саксонии (1919—1920 г.). С 1923 г. он читает лекции по практической педагогике в Дрезденском политехникуме.

Рихард Зейферт является одним из лучших знатоков школьного дела, изучившим на практике все его ступени и отрасли: он был последовательно народным

¹⁾ Из трудов Барта на русском языке имеется лишь одна брошюра: «История социально-педагогической идеи», пер. под ред. проф. Готалова-Готлиба. Гиз Украины. 1923.

учителем, директором школы, преподавателем и директором учительского института, профессором вуз'а, министром народного просвещения.

Рихард Зейферт считает важнейшими чертами современной педагогики ее социологическую и эволюционную установку. Духовное развитие ребенка происходит, по мнению Зейферта, согласно четырем психогенетическим принципам: 1) закон сложного духовного роста, в силу которого психические элементы, соединяясь друг с другом, дают духовные образования, заключающие в себе новые свойства, не присущие отдельным составным частям; 2) закон последовательных сочетаний, в силу которого отдельные элементы в процессе развития соединяются многообразно; 3) закон последовательного уплотнения, в силу которого в процессе развития возникают образования, обнаруживающие все больше и больше психической энергии: ощущения сливаются в восприятия, эти последние дают представления, однородные представления сливаются в понятия и т. д.; 4) закон последовательного механизирования, в силу которого психические процессы постепенно автоматизируются, т.-е. совершаются сами по себе.

На этих четырех законах должна строиться, по Зейферту, научная педагогика. Обучение есть волевой процесс, и Зейферт об'являет себя сторонником волюнтаристической психологии Вундта (под волюнтаризмом понимается то направление психологии, которое сводит все явления сознания к волевым актам), но, в конечном счете, по Зейферту, волевые движения восходят к чувствованиям. Отсюда два принципа преподавания: пробуждение творческой самостоятельности и внесение эмоционального элемента в работу. Учебный план строится, по Зейферту, из трех основных частей: первую составляют идеологические предметы, как закон божий, эстетическое воспитание и созерцание природы, второй отдел учебного плана охватывает всю сум-

му наших познаний об окружающем мире и человеке (реальные предметы), наконец, к третьей группе относятся формы выражения внутренней жизни человека, т.-е. язык, жест, рисование, игра, пение (формальные предметы).

Между реальными и формальными предметами должна существовать тесная увязка, чему способствуют следующие два принципа педагогической экономии: 1) формальные навыки всегда должны примыкать к реальным предметам, заимствуя от них свое содержание; 2) формальные навыки должны планомерно культивироваться во время прохождения реальных предметов. Самый процесс обучения должен, по Зейферту, базироваться на психогенетических законах, о которых упоминалось выше. Принципу духовного роста соответствует проработка нового материала, принципу последовательного уплотнения и сочетания соответствует установление связи нового материала с прежним содержанием сознания, а закону последовательного механизирования—формальная проработка материала. На эти ступени и распадается всякая цельная методическая единица.

Основными чертами педагогики Зейферта можно, таким образом, считать эволюционизм, психологизм и коллективизм. Последний элемент выражается у него в формуле: «Воспитание должно способствовать тому, чтобы личность умела подчинять свое благо благу коллектива».

Р. Кабиш стоит на точке зрения христианского миропонимания. По своим психологическим взглядам он является волюнтаристом: воля для него—основной и первичный процесс психической жизни. Эта воля проявляется, прежде всего, в общении с другими людьми. Поэтому мы должны воспитывать юношество в социальном духе. Но социальное настроение не означает еще, по Кабишу, партийности. Из всех светских задач

школы основной он считает воспитание будущего гражданина. Первый шаг по пути к такому воспитанию составляет развитие семейного чувства. Чувство товарищества, преданность членам одной и той же профессиональной группы, общины — следующий этап на этом пути. Наконец, чувство гражданственности составляет третий и последний момент в воспитании личности. Осознание идеи государственности легче всего может быть осуществлено при помощи изучения истории родного государства. Правда, подобно Ферстеру и Кершенштейнеру, Кабиш настаивает на необходимости введения в школу самоуправления и ученических организаций, как могущественных рычагов развития гражданских добродетелей — дисциплины и самообладания, — но изучение истории является для Кабиша зерном всякого гражданского воспитания.

Кабиш является сторонником единой школы в смысле всеобщей народной школы для первых трех лет обучения. Но в этой школе руководящую роль должен играть учитель, а не дети. Средняя школа распадается на две основные формы: одна изучает преимущественно мир человеческих отношений (гуманитарная школа), другая — мир вещей (реальная школа). Кабиш высказывается не только за введение ручного труда в школе, но и за частичную индустриализацию ее, выражающуюся в ознакомлении школьников с типичными формами промышленности и производственных процессов. Он предостерегает от увлечения грамматикой и орфографией. «Изгоните грамматику из народной школы и введите туда поэтов», — восклицает он. Вместе с Риссманом и Зейфертом Кабиш высоко ценит народную школу. Подобно Ферстеру он считает важнейшей задачей школы воспитание в духе гражданственности.

Кабиш не оставил после себя систематической педагогики. Он родился 21 мая 1868 года в Кемнице подле

Грейфсвальда и был духовного происхождения. По окончании гимназии он слушал лекции в Грейфсвальде и Бонне (1885—1888) и отдался педагогической деятельности. Он занимал последовательно должности преподавателя учительской семинарии, директора семинарии и окружного инспектора. В Бромберге, следуя своему ярко выраженному националистическому мировоззрению, он старался настойчиво насаждать в польских школах германский «дух». Когда в августе 1914 года вспыхнула мировая война, Кабиш 46 лет от роду немедленно вступил в ряды прусской армии и 30 октября того же года погиб во время наступления германских войск на полях Франции.

Георг Кершенштейнер родился 29 июля 1854 г. в семье коммерсанта в г. Мюнхене. По окончании средней школы он слушал лекции в Мюнхенском университете и политехникуме. В течение долгого времени он был учителем гимназии и инспектором городских учебных заведений Мюнхена. С 1920 г. состоит профессором педагогики в мюнхенском университете. В Германии имя Кершенштейнера пользуется громадной популярностью. Так, проф. Шпрангер в одной из своих статей пишет о Кершенштейнере следующее: «Гениальнейший педагог среди ныне здравствующих, Кершенштейнер соединяет в своем лице самые различные грани: научно-психологическую основу, сознание значимости экономических и профессиональных целей в образовании, принцип трудовой школы, гражданское и социальное воспитание, понимание образовательной ценности естествоведения,—элементы, объединенные одной этической личностью». Другой автор, Эрнст Гирл, называет Кершенштейнера единственным государственным человеком среди педагогов. И, действительно, быть может, ни у одного из представителей современной педагогической мысли Европы идея воспитания в духе государственности не выступает с такой отчетливостью, как у Кершенштейнера.

Кершенштейнер — член национально-либеральной партии германского рейхстага. Являясь представителем буржуазной демократии, Кершенштейнер, естественно, подходит к школе и ее задачам с точки зрения интересов своего класса. Он выдвигает на первый план так называемое гражданское воспитание в националистическом духе, узкий ремесленный профессионализм и принцип трудовой школы, причем труд играет роль и метода и особого предмета преподавания. «Во всех культурных государствах, — говорит он, — демократическое движение развивается неудержимо. Но демократические конституции этих государств поведут к господству черни, если духовная конституция большинства граждан не станет аристократической. Тирания большинства гораздо хуже тирании отдельного властителя».

Задачи воспитания и школы сводятся, по Кершенштейнеру, к следующим четырем пунктам: 1) понимание своей профессиональной задачи, 2) понимание задач государства, 3) твердое желание действовать согласно этому пониманию и 4) психические и физические силы выполнять желаемое.

Орудием воспитания характера, личной активности и гражданской сознательности служит, по Кершенштейнеру, трудовая школа, сущность которой заключается в развитии трудовых навыков у детей и подготовка к профессиональной ремесленной работе.

В «Школе труда» Кершенштейнера путь самостоятельной проработки учебного предмета определяется внутренней структурой последнего. Технические предметы должны найти себе место в школе в качестве специального объекта преподавания. Так как нравственные качества могут развиваться только в пределах социальных отношений, то в основу школьной организации должен быть положен принцип трудового сотрудничества. Таковы основные требования, выдвигаемые идеей трудовой школы. Количество и программа учебных пред-

метов должны быть сведены до минимума, чтобы достигнуть максимума энергии, ибо истинное образование заключается не в массе сведений, а в живой восприимчивости ко всему окружающему, верности суждения, самостоятельности мысли и выполнения, согласованности воли и действия. В частности, Кершенштейнер настаивает на необходимости лабораторной проработки учебного материала, производительного труда в мастерских, работы над аквариумами, террариумами и др. Далее, он подчеркивает важное значение рисования и известному афоризму «каждый урок есть урок родного языка» противопоставляет положение: «каждый урок есть урок рисования». Учет школьной работы должен заключаться не в проверке знаний учеников, но в испытании самостоятельности учащихся в восприятии и применении проходимого.

Кершенштейнер подробно останавливается на отличии трудовой школы от прежней словесной школы. Последняя пренебрегала производительным трудом и жизненным опытом. Она пользовалась методом пассивного усвоения и не считалась с социальными требованиями. Всякие открытия, опыты, исследования, творческие порывы детей строго изгонялись из школьной жизни. Книга стояла непроницаемой стеной между ребенком и окружающей действительностью: дети знакомились не с вещами, но с тенями. Кершенштейнер настойчиво выдвигает принцип самостоятельности учащихся, активной проработки ими учебного материала.

Кершенштейнер разделяет образование на три типа: аксиологическое, психологическое и телеологическое. Аксиологическая точка зрения рассматривает человека как носителя объективных ценностей, психологическая же — как систему психических функций. Оба эти направления стремятся к общему образованию. Но Кершенштейнер отвергает таковое, признавая единственной целью школы профессиональное (ремесленное)

образование. Этот тип образования Кершенштейнер и называет телеологическим. Он охватывает две задачи: развитие технических способностей и знаний, необходимых для данного производства, и воспитание будущего общественного работника в духе гражданственности.

В правовом государстве общественная школа должна, по мнению Кершенштейнера, дать каждому ребенку то воспитание, на которое он имеет право по своим способностям. Отвергая разделение общественной школы на основе социально-экономической, он признает необходимым такое расчленение на основании физического и психического развития учащихся, их специальной одаренности и методов передачи культурных благ, в связи с общей целевой установкой школы.

Таким образом, педагогическая система Кершенштейнера¹⁾, зародившаяся в стране с развитым ремесленным производством (Бавария), характеризуется господством ремесленничества и мануализма (ручной труд).

Сходным характером отличается педагогическое учение Джона Дьюи (Dewey), профессора Колумбийского университета в Нью-Йорке. Он родился 20 октября 1859 г., слушал лекции в университетах Вермондском и Джона Гопкинса, был профессором Мичиганского университета и директором школы при Чикагском университете.

Представитель передовой группы расслоившейся буржуазной демократии, Дьюи провозглашает лозунг создания нового вида общественной жизни, основанной на объединении опыта всех социальных групп, ведущей

¹⁾ Из трудов Кершенштейнера на русском языке имеются: «Избранные сочинения», пер. с н. м., М. 1915; «Основные вопросы школьной организации», М. 1911; «Трудовая школа», М. 1918; «О характере и его воспитании», Пб. 1913 и в сб. «Интернациональные проблемы социальной педагогики», изд. «Задруга».

к мирному разрешению противоречий между производительными силами и производственными отношениями. Необходимым средством для этого он считает реформу школы в смысле сближения последней с производством и поднятия активности ребенка. Школа, по его мнению, должна быть индустриальной с общественно-организованным производительным трудом. В противовес индивидуализму, которым проникнута вся американская жизнь, Дьюи выдвигает требование коллективной работы школы. Он подчеркивает необходимость тесной увязки теоретических знаний с практической жизнью. «Ребенок,—пишет он,—должен изучать коммерческую арифметику и географию не как самодовлеющие предметы, но в их отношении к окружающей социальной жизни. Учащийся должен быть знаком с банком, как двигателем современной жизни, с тем, что банк делает и как он делает, и тогда арифметические действия, имеющие к этому отношение, будут представлять для него интерес. Равным образом изучение языка должно вырастать из естественного стремления обмениваться жизненными впечатлениями и взглядами и т. д.».

Дьюи разбивает умственное развитие ребенка на три ступени: ступень игры в чистом виде, ступень целевых установок, ступень свободного внимания и отвлеченных вопросов. Воспитание должно учитывать этот ход развития ребенка и избирать занятие, соответствующее данной стадии развития¹⁾.

¹⁾ Из трудов Дьюи имеются на русск. языке: «Школа и общество». «Раб. просв.». М. 1925; «Школа и ребенок», Гиз. М. 1922; «Введение в философию воспитания». «Раб. просв.». М. 1921 г.; «Психология и педагогика мышления», М. «Мир» 1919. 2-е изд. Берлин. 1922 г. В сотрудничестве с Эвелиной Дьюи он написал книгу «Школа будущего». «Раб. просв.». М. 1922. О педагогической системе Дьюи см. М. Гордиевский. «Педагогика прагматизма» («Наша школа», 1924 г., № 1—2, 3, 7—9).

2. Социалистическая педагогика.

Представителями социалистической педагогики являются Эстрейх, Зейдель, Шульц и друг.

Пауль Эстрейх родился 30 марта 1878 г. в Кольберге (Померания), в семье ремесленника. По окончании народной школы и реальной гимназии он изучал в Берлине и Грейфсвальде математику и химию, выдержав по этим наукам государственный экзамен. Затем, он отдается всецело педагогической деятельности, состоя с 1905 г. директором высшей реальной школы в Берлине—Шенеберге.

Эстрейх — председатель союза радикальных школьных реформаторов. В его педагогических устремлениях отражаются требования союза, объединявшего вначале лишь преподавателей средней школы, но впоследствии охватившего учителей самых различных типов школы и даже лиц совершенно не занимающихся педагогической деятельностью. Союз требует, прежде всего, полной реорганизации внешней и внутренней школьной жизни в духе общественности. Реформа народного образования должна исходить из новой целевой установки воспитания, которую Эстрейх формулирует следующим образом: «Воспитание есть раскрытие и развитие способностей, дремлющих в каждой отдельной личности и могущих, при благоприятных условиях, проснуться под влиянием общества: потенциальные элементы индивидуума должны быть превращены в социально-актуальные».

Эстрейх резко обрушивается на всю систему старой, дореволюционной школы, страдавшей крайним формализмом и интеллектуализмом. Мертвая рутина, однообразие и шаблон составляли основу педагогического процесса. В старой школе царила формальная дисциплина, рутинные методы, словесно-книжная учеба, расплывчатый универсализм.

Вместо отжившей свой век старой школы Эстрейх требует создания новой единой народной школы, фундаментом которой является начальная школа.

Задачей начальной школы является воспитание определенных характерных черт ученика в таком направлении, чтобы эти черты могли быть полезны обществу. В этом Эстрейх сходится не только с Кершенштейнером, педагогику которого он называет «социально-индивидуалистической» но и с Наторпом, являющимся, по его мнению, представителем «индивидуально-социальной» педагогики. Вместе с Наторпом он заявляет, что воспитание есть общественная задача, что образование личности происходит для общества и при его посредстве и что люди лишь тогда могут беспрепятственно развивать свои индивидуальные свойства, когда отдельные лица не возвышаются гипертрофически за счет большинства, но сознают, что их дарование—социальное достояние, налагающее известные обязанности.

Народная школа должна основываться на совместном воспитании мальчиков и девочек, ибо оно оказывает благодаря невольному обоюдному влиянию благотворное действие на учащихся. Школа должна приобрести жизненный характер. Школа в будущем — отражение жизни; она должна содержать в себе помещения для игры, работы, отдыха, еды; она должна быть открыта для каждого, объединять в себе все социально-важные влияния; школьные бараки, луг, площадка для игр, сад, мастерские, конюшня и поле должны входить в состав школы.

Школа приобретает жизненный характер, в особенности благодаря своей товарищеской установке: учащиеся совместно решают задачи хозяйства, ухода за огородом, работы в мастерских, занятий искусством.

Подобно Кершенштейнеру, Эстрейх исходит из требования трудовой школы, но идет дальше него, выставляя лозунг производственной школы. Но, подчиняя

такую школу экономическим требованиям, Эстрейх отвергает всякую попытку эксплуатации детского труда: производственная школа не должна превращаться в фабрику, она должна лишь стремиться дать школьнику профессиональные навыки в той или иной специальности и ознакомить его с потребностями непосредственно окружающей его действительности. На вопрос, что должно быть изготовляемо учащимися, Эстрейх отвечает: «Прежде всего — предметы школьного обихода».

Эстрейх высказывается за единую школу, которая должна носить очень эластичский характер. Такая жизненная, производственная и эластичская единая школа предполагает наличность специально подготовленного учительства. Современные педагогические учебные заведения Эстрейх считает не достигающими своей цели. В учителе умение воспитывать юношество должно соединяться с умением обрабатывать землю, пользоваться орудиями производства и обращаться с машинами.

Строго проводит Эстрейх в своих взглядах демократизацию школьной жизни. Органами школьного управления являются родительский совет, школьная община и самоуправление учащихся. Учительский персонал составляет единую рабочую коллегию. Преподавание ведется публично, и родители имеют право доступа в классы.

Подобно Гаудигу, Эстрейх не дает нам стройной и законченной педагогической системы; более того, он намеренно избегает систематичности. Но одна идея красной нитью проходит через всю его педагогику, это — мелко-буржуазный социализм. Мысль о производственной школе Эстрейх заимствовал, бесспорно, у нашего педагога П. П. Блонского, чего не отрицают и сами немцы (Заупе, «Немецкие педагоги нового време-

ни», 1924, стр. 111). Другими учителями его являются Руссо и Литц (Lietz).

Роберт Зейдель родился в 1850 г. в рабочей семье, по окончании школы служил рабочим на ткацкой фабрике, на тридцатом году жизни поступил в педагогический институт, по окончании которого был некоторое время народным учителем. Затем, он поступает студентом в Цюрихский университет, по окончании которого делается преподавателем реального училища, защищает в 1882 г. в Цюрихском университете докторскую диссертацию и впоследствии получает профессорскую кафедру в том же университете.

Марксист и член социал-демократической партии, он впервые подчеркнул классовый характер школы, поставив проблему трудовой школы, как проблему социальную. Он доказывал в своих работах, что каждый социально-политический строй связывается с особой системой воспитания, выражающей потребности данного строя. В своем докладе на Всегерманской школьной конференции 1920 г. он формулировал свои взгляды на трудовую школу следующим образом: творческий ручной труд составляет основу всей материальной и умственной, технической и художественной, социальной и нравственной культуры. Всякий творческий ручной труд есть в то же время и труд умственный, и никакая умственная работа не может обойтись без предшествующего умственного труда. Единая трудовая школа должна быть воспитательной трудовой общиной, в которой господствует творческий труд, как принцип, метод и предмет обучения. Школа должна стремиться к гармоническому развитию учащихся, которое может быть осуществлено только путем создания профессионально-ремесленных школ, в которых ручному труду отводится лишь служебная роль. Таким образом, Зейдель не указывает практического пути к осуществле-

нию идеи производительного труда, как центрального пункта школьной работы, и не ставит педагогической проблемы на отчетливо-классовую почву¹⁾.

Обратимся теперь к рассмотрению программы по школьной политике социал-демократической партии Германии.

По вопросу о притязаниях церкви программа германской социал-демократической партии выставляет следующие требования: секуляризация²⁾ школы и отделение школы от церкви. В качестве ближайших возможностей указываются следующие мероприятия: учреждение светских школ, освобождение детей от преподавания закона божия в школах, отказ учительства от преподавания этого предмета, постепенный переход современных школ в неконфессиональные; изменение соответствующего пункта государственной конституции—установление светской школы, как нормального типа народных школ.

В вопросе о притязаниях семьи требование программы сводится к положению: семейное воспитание есть социальная задача. Ближайшие возможности: немедленное уничтожение всех частных школ, устранение защиты частных школ государственной конституцией.

Социал-демократическая партия рассматривает положение «воспитание есть дело родителей» как правильное постольку, поскольку взрослые граждане, как коллектив, имеют право определять, в каком смысле и в какой форме должны быть воспитываемы их дети.

1) С взглядами Зейделя можно ознакомиться по сборнику С. Левитина «Интернациональные проблемы социальной педагогики», М. 1919. «Трудовая школа, как основа гармонического развития человека», «Путь просвещения». 1922 г. № 1 (май). О Зейделе см. статью С. Левитина «От ткацкого станка до университетской кафедры», «Русская школа», 1913 г. (декабрь)

2) Устранение религии.

Но это положение неправильно, если его толковать таким образом, что воля индивидуума имеет большее значение, чем воля коллектива, и еще ошибочнее было бы понимать эту мысль так, что семья является истинною носителем задач воспитания.

В предшествующие эпохи общественного развития человечества семья действительно выполняла задачу воспитания детей. Но по мере того как из самостоятельного кровного союза семья становилась частью народного целого, государство все более и более вмешивается в дело воспитания, отнимая у семьи соответствующие функции. С.-д. партия не настаивает на совершенном лишении семьи участия в воспитании детей, но требует, чтобы в этом воспитании семья рассматривала себя не как нечто самодовлеющее, но руководствовалась бы интересами народа, общественности. Государству принадлежит право, исходя из примата общественных интересов над интересами отдельных семей, вторгаться своими законами глубоко в семейную жизнь, направляя воспитание детей в ее недрах.

По мнению Ломанна¹⁾, нужно признать несправедливыми упреки, делавшиеся по адресу социал-демократии, будто своим требованием устранения семьи от дела воспитания она стремится заменить домашний уют школьными казармами. Эти упреки основаны на недоразумении: теоретики социализма в вопросе о развитии семьи легко поддаются искушению продвигать линии развития общества в слишком отдаленное будущее, для которого в настоящее время нет еще необходимых экономических предпосылок (Ломанн, стр. 30).

Капитализм в пору его неограниченного развития разрушил традиционные формы пролетарской семьи

¹⁾ R. Lohmann. Das Schulprogramm—Sozialdemokratie. 1921. (Школьная программа социал-демократии.)

уже несколько десятилетий тому назад. Усиление мощи пролетариата поставило плотину этому движению. Более того — это усиление привело к тому, что рабочий класс благодаря своим социальным требованиям сделался защитником старой формы семьи. Стоит только вспомнить о постройке мелких рабочих поселков, воздвигаемых согласно требованиям самих рабочих. Вот почему совершенно неправильно говорить в данную минуту об исторической тенденции к разложению семьи, наоборот — можно предположить с вероятностью, что в борьбе разъедающих и созидających сил семья долго еще будет держаться в традиционной форме, но с новым, углубленным содержанием.

Ясно, стало-быть, — говорит Ломанн, — что устранение семейного воспитания не является требованием с.-д. партии. Она выставляет лишь требование, чтобы воспитание было социальной задачей и чтобы семья в деле воспитания действовала не в силу собственного усмотрения, но на основании мандата общественности.

В полном соответствии с сказанным находится принципиальное требование закрытия всех частных школ.

По вопросу о самоуправлении и государстве в программе мы находим следующие требования: возможно более свободное самоуправление школ и школьных общин (коллективов). Участие родителей, учителей и учеников в управлении. Достижение необходимого единства школьного дела путем государственного законодательства.

Ближайшими возможностями являются, с точки зрения с.-д. партии: установление самоуправления отдельных школ и школьных коллективов на основе взаимного сотрудничества родителей, учителей и учеников, развитие коммунального школьного управления. Об'единение родительских комитетов в городские, областные и государственные родительские комитеты,

участие родителей в воспитании учеников и расширение их прав (право участия в голосовании по вопросам, касающимся улучшения быта учащихся: школьная гигиена, летние колонии, беспризорное детство, питание учащихся, охрана детского труда); организация учительских советов при соответствующем учреждении, коллегиальное управление школы, особенно выборы заведующего школой на известный срок учителями и родителями; осуществление возможности образования избирательных коллегий; учреждение ученических советов; обеспечение свободы развития юношества (свобода собраний внутри и вне школы).

Всякое воспитание есть задача общества. Но является ли школа делом отдельных стран или всей германской республики? После некоторого колебания социал-демократия решительно стала на последнюю точку зрения, и ее Генрих Шульц обосновывал следующим образом: «рабочий класс ближайшим образом заинтересован в вопросе об общегосударственном школьном законодательстве. Германский рейхстаг является в настоящее время единственной инстанцией в государстве, в которой воля и мнение народа может беспрепятственно находить себе выражение». Это значит, что государственное школьное законодательство (в общесоюзном масштабе) должно носить более прогрессивный характер, нежели кодексы просвещения отдельных государств с их классовыми парламентами, в которых социал-демократия представлена слишком слабо. Из этих же тактических соображений вытекала упорная приверженность реакции к школьному законодательству отдельных государств Союза. Веймарская конституция делает школьное законодательство в значительной степени общегосударственной функцией, хотя отдельным странам все еще предоставляются довольно важные права. Последнее обстоятельство неминуемо приводит к тому, что в то время как в особенно пере-

довых в хозяйственном и культурном отношениях странах развертывается и соответствующая радикальная школьная политика, в других странах с отсталой системой хозяйства (Бавария) проводятся реакционные тенденции. С.-д. партия в своих централизирующих устремлениях настойчиво добивается единого общегосударственного законодательства в области школьного дела, невзирая на всевозможные тактические и иные соображения.

Эта политическая тенденция переkreщается с одним течением, возникшим в чисто педагогических кругах и грозящим уничтожить идею общегосударственного школьного законодательства. Ломанн имеет в виду требования абсолютного самоуправления и полной самостоятельности уставов отдельных учебных заведений, требования, выдвигаемые главным образом гамбургскими школьными реформаторами; наиболее резкую формулировку эта мысль получила в известном воззвании берлинского педагога Паульсена, выдвинувшего лозунг абсолютной независимости школьного дела от государства. Это требование совершенно не вяжется с идеей общесоюзного школьного законодательства, и Ломанн показывает, что оно в корне своем антисоциалистично (Ломанн, стр. 33).

Помимо Паульсена, целый ряд других авторов выставляет подобное же требование. Так, между прочим, Анна Зимсен в статье, помещенной в сборнике Эстрейха: «К производственной школе», Берлин, 1921, пишет: «Производственная школа строится всюду на местных отношениях и потребностях и разбивает таким образом схему централистических школьных типов, учебных планов и испытаний, ставя на место внешнего единства, диктуемого центром, местную единую школу».

Ломанн говорит по этому поводу следующее (стр. 34 и примечание): «Достаточно распространить эту

мысль о децентрализации, о полном локальном самоуправлении на другие области жизни, на экономические, политические и иные отношения, чтобы уяснить себе, насколько антисоциалистична мысль эта в самом своем корне».

Социалистическое миросозерцание признает свободу только постольку, поскольку она не стоит в противоречии с законными интересами общества. А интересы общества повелительно требуют единого здания всего школьного дела, без которого невозможен переход ребенка из одной школы в другую. В интересах капитализма было всегда затруднить свободу перемещения немецких рабочих. И если школа ставит своей задачей не только образование личности, но и сообщение определенных знаний и навыков, то совпадение в организационном строе отдельных школ должно идти довольно далеко. К тому же планомерное распределение видов и типов школ возможно только из центра, который имеет под руками синтезирующую сводку потребностей и интересов всего населения республики.

Призыв к свободному самоопределению отдельных школ представляет собою естественную реакцию против того систематического умерщвления всякой свободы и самостоятельности, против того схематизма, механизации и преклонения перед методом, которые царили в прежней школе. И если социал-демократия желает в силу своей программы развивать способности индивидуума до возможно полного совершенствования, то она должна требовать *свободы для внутренней жизни каждой школы*. Это — здоровое ядро в том требовании, которое выставляется Паульсенем и другими. Такая свобода может и должна быть предоставлена каждой школьной общине в отдельности, без того чтобы этим нарушен был принцип единства системы просвещения.

Мысль о полном самоуправлении (автономии) отдельных школ выросла из желания родителей принимать самое живое участие в воспитательных задачах школы, из стремления учительства освободиться от невыносимого гнета и из намерения предоставить юношеству максимум самостоятельности и самоответственности. Все эти три требования исходят из демократических идейных кружков, они составляют естественные требования нашего времени, которые социал-демократия по праву признала своими (Ломанн, стр. 35).

Германская социал-демократия выставляет требование о демократической организации школьного учительства. Это требование коллегиального школьного управления социал-демократия всегда считала одним из важнейших пунктов своей программы в области просвещения. Правда, проведение этого принципа на деле встретило бы во многих народных школах и в большинстве средних противдействие со стороны учительства, настроенного враждебно к демократическому устройству школ. Но мы не можем перейти к действительному воспитательному коллективу, — замечает Ломанн, — пока не заменим монархическое положение нынешнего заведующего школой общей ответственностью всех учителей, а также детей и родителей.

Здесь Ломанн касается также вопроса, который носит, повидимому, чисто педагогический характер, но, тем не менее, имеет крупное политическое значение. Это вопрос о так называемой гомогенности (однородности) учительских коллегий. Естественно, что продуктивная воспитательская деятельность возможна лишь там, где педагоги стоят на платформе общих воззрений и идеалов воспитания. Но если бы это требование мы попытались осуществить в настоящее время, то это бы означало не что иное, как удаление из школ всех прогрессивных педагогов и предоставление школы полностью

реакционному блоку гомогенных учительских коллегий, которые беспрепятственно повели бы работу в старом духе. Поэтому пока приходится отказаться от упомянутого требования.

В связи с этим Ломанн касается вопроса о степени активного участия детей в школьной жизни. В каких пределах самоуправления учащихся — право голосования в вопросах о формах преподавания — допустимо участие детей с точки зрения социал-демократии? Выдвигаемое некоторыми требование, чтобы ребенок сам определял формы своего духовного развития, не может считаться демократическим и еще менее должно быть рассматриваемо, как выражение эпохи, борющейся за социалистическое строительство жизни. Ребенок не только должен подчиняться в своей школьной общине воле коллектива, но самое воспитание должно быть органически включено в общенародную жизнь, и воля целого определяет цель и пути воспитания. Поэтому, невозможно признать ребенка суверенным ни в демократическом государстве, ни в социалистическом обществе.

По вопросу о цели и средствах воспитания программа с.-д. партии выставляет требование, согласно которому школа должна превратиться из классовой школы старого господствующего в государстве сословия в народную школу германской республики. Ближайшие возможности представляются в следующем виде: запрещение всех устаревших учебников, особенно хрестоматий, книг для чтения и пособий по истории. Постепенная замена старых книг новыми пособиями.

Статья 148-я Германской конституции предусматривает ряд частичных целей воспитания во всех немецких школах, например, на ряду с нравственным воспитанием требуется профессиональная выучка, воспитание в духе примирения народов и терпимости и т. д. Преподавание истории не должно ограничиваться

исключительно описанием подвигов царствующих лиц, войн и расширения территории, но должно стремиться к выявлению истории народа, истории человеческого труда и опирающейся на это истории культуры (Ломанн, стр. 49). Запрещение старых учебников на первых порах будет достаточно. В сто раз лучше, чтобы преподавание велось без учебников, чем чтобы благодаря этим учебникам задерживалось развитие демократии. Интересы книгоиздателей во всяком случае должны отступить на задний план перед интересами массы (Л., стр. 50).

Требование программы—целью воспитания является социалистический человек, т.-е. личность, как член общества. Те цели воспитания, которые подчеркиваются в ст. 148 конституции, носят характер компромисса. По словам Ломанна, подобно слабым отблескам далекого источника света, стоят рядом друг с другом понятия государственного и гражданского воспитания, профессиональной пригодности, примирения народов и терпимости, понятия, сочетания которых должно было бы дать основу для социальной культуры и этики (Л., стр. 50).

Школа утратила внутреннюю связь с жизнью современности, равно как формы этой жизни и сами уже не соответствуют развитию хозяйственной жизни и культурной надстройке последней. Никогда люди не зависят до такой степени друг от друга в своем производстве и потреблении, как в наши дни высочайшего развития капиталистического хозяйства. Но в организации экономической жизни эта мысль не находит себе выражения, и здесь господствует призрак свободы и индивидуализма, приводящий к хозяйственной анархии.

Если факт многообразной зависимости одного индивидуума от другого в современном экономическом процессе и в умственной работе нашего времени не подлежит сомнению, то отсюда вытекает основная за-

дача воспитания — познание связи индивидуальной работы с работой коллектива. Школы должны носить характер настоящих «общественных» школ (Gemeinschaftsschulen), в которых дети вырастают в обстановке коллективизма. Подобные школы в последнее время основывались в Германии в качестве опытных учреждений. Ломанн высказывает мысль, что не может быть ничего неразумней и несоциалистичнее стремления, чтобы общая народная школа строилась сразу на принципах, до которых эпоха и народ должны еще развиться (стр. 52).

Ломанн указывает на то, что немецкая школа разорвана на части в горизонтальном и вертикальном направлении. Различие вероисповеданий, деление школ по сословному признаку учащихся (привилегированные учебные заведения), по имуществу, полу — все это обломки старой системы. Наше время стремится к объединению, вместо новых различий или сохранения уже существовавших делений. Мы, испытывающие на каждом шагу зависимость одного человека от другого в современном хозяйственном процессе, ощущаем эти перегородки, как несправедливость и вместе с тем нелепость. Они принадлежат к культурной эпохе, близящейся к своему концу, и не имеют внутренней связи с нынешним состоянием экономического развития, — с наивысшим расцветом капитализма.

Только тот, — продолжает Ломанн, — кто исходит из идеала воспитания либерализма, может видеть в личности и обществе непримиримые противоречия и может утверждать, будто социализм стремится убить личность в пользу идей коллектива, как будто бы индивидуальное воспитание и развитие личных способностей не мыслимы в социалистическом обществе (Л., стр. 51). Если слово «партийная политика» имеет вообще какой-нибудь смысл, то наше школьное воспитание и образование до сих пор было поставлено несо-

мненно на основу такой партийной политики. Социал-демократия борется против этого. Она не отрицает, что борьба из-за школы и вокруг нее является выдающимся политическим фактом, но она не желает делать школы орудием политических интересов. Она решительно отвергает попытку оказывать на юношество партийно-политическое влияние.

В дальнейшем Ломанн полемизирует с Паульсенем и определяет цель воспитания, как развитие личности на почве общества и в качестве члена этого общества (стр. 57).

Программа с.-д. партии заявляет, что средством воспитания является самоформирующаяся трудовая и общественная жизнь. Школа есть рабочее и жизненное сообщество, в котором ребенок познает смысл и цель своей работы для себя и для других. Ближайшие возможности для осуществления этого требования суть: участок поля и сада при каждой школе или общий для нескольких школ данной местности участок; школьные мастерские; привлечение учащихся к сохранению и исправлению, а также к созданию учебных и наглядных пособий, применение методов трудовой школы, совместное воспитание полов и унитарное образование особых школ для девочек.

В настоящей трудовой общине юношество должно знать смысл и цель своей работы. А целесообразной является лишь та работа, которая так или иначе необходима для общества. Отсюда следует, что практиковавшееся до сих пор обучение рукоделию и ручному труду вообще не является трудовым преподаванием в смысле требований нашего времени и с.-д. программы. Ломанн выдвигает вместо него требование продуктивного труда. Ломанн цитирует два знаменитых места из Маркса, касающиеся производственной школы будущего, и доказывает необходимость продуктивной, общественно-ценной и полезной работы учащихся: поддер-

жание в порядке школьного здания и сада, починка материала, книг и прочего инвентаря, изготовление пищи для себя, изготовление учебных и наглядных пособий, инструментов для домашних и садовых работ, проводка колодца, электричества и проч. (Л., стр. 61).

Но здесь же Ломанн подчеркивает, что, говоря о трудовой школе в духе социал-демократии, он намеренно избегал термина «производственная школа», который, по его словам, возведен был в последние годы в лозунг коммунистической партией с целью показать отсталость с.-д. программы и который заключает в себе опасность, что детский труд может быть привлечен не только для удовлетворения потребности его узкого коллектива, но и для всеобщего потребления. Мы считаем такой детский труд, — пишет он, — внутренне невозможным и антисоциалистичным (Л., стр. 61—62). От такой крайности необходимо возможно чаще предостерегать, ибо ей обязан коммунизм вообще тем, что он сделался реакционным (!? Е. К.) (Л., стр. 62).

Эта трудовая школа понимается в программе социал-демократии как школа политехническая, не стремящаяся сделать учащегося специалистом во всех областях производства, но открывающая ему все возможности физической и умственной деятельности. Школьный труд должен быть общественно-производительным, но за производственный характер школы высказываются (кроме германских коммунистов) представители группы решительных школьных реформаторов, возглавляемой Эстрейхом.

Схема организации единой трудовой школ, по проекту члена с.-д. партии Генриха Шульца, представляется в следующем виде:

От 19 года.

Высшая школа (университет, техническая высшая школа, академия художеств).

14

13

От 15 до 18 лет.

12

Средняя школа (теоретическое и практическое отделения).

11

10

От 8 до 14 лет.

9

Всеобщая элементарная школа.

8

7

6

5

От 4 до 7 лет.

4

Детский сад.

3

2

1

3. Коммунистическая педагогика.

Коммунистическая педагогика представлена на Западе не достаточно полно и систематически (труды Гернле, Отто Рюле и друг.). Вопросы воспитания детей в коммунистическом духе разрабатываются на страни-

цах двух немецких журналов: «Das Proletarische Kind» (Пролетарский ребенок) и «Am andern Ufer» (На другом берегу). Но центр коммунистической педагогики— СССР, и именно у нас появились основные сочинения в этой области.

III. Синкретическая педагогика.

Мы видели, что Наторп считает антитезу личности и общества логически необоснованной и пытается сочетать оба эти начала. Это стремление примирить социальную и индивидуальную педагогику, отражающее двойственность и противоречие в идеологии мелкой буржуазии, характерно для целого ряда западно-европейских педагогов, как Рейн, Тойшер, Зейфердт, Кесслер, Винекен, Вильман и др.

Вильгельм Рейн родился 10 августа 1847 г. в семье гимназического учителя в Эйзенахе. Слушал лекции в университетах в Иене, Гейдельберге и Лейпциге. С 1872 г. отдался педагогической деятельности, с 1886 года состоит профессором педагогики в Иене. Неоднократно выступал с публичными лекциями по педагогическим вопросам в Вене, Будапеште, Стокгольме, Оксфорде, Кембридже, Эдинбурге и других городах.

Последователь Гербарта, консерватор и националист, отстаивающий сословно-классовую структуру современного капиталистического общества, Рейн строит систему народного образования на сословно-классовом принципе, доказывая, что каждому слою трудящихся должен соответствовать определенный тип школы. Так, низшим классам населения (фабричные рабочие, поденщики, мелкие ремесленники, бедные крестьяне, низшие чиновники) отводятся следующие типы учебных заведений: народное училище, низшая техническая школа, дополнительная школа; для сред-

них социальных слоев (средние ремесленники, мелкие торговцы, зажиточные крестьяне, средние чиновники) предназначаются реальное училище и средняя техническая школа; высшим классам (военные, крупные торговцы и промышленники, помещики, представители свободных профессий, высшие чиновники) соответствуют классическая гимназия, высшее реальное училище, высшие технические учебные заведения и университет.

Отто Вильман родился 24 апреля 1839 года, умер 1 июля 1920 года. По окончании гимназии слушал лекции в Бреславльском и Берлинском университетах. Долгое время был преподавателем педагогических учебных заведений. С 1872 года по 1903 год состоял профессором немецкого университета в Праге.

Вильман является последователем Гербарта. Он пытается примирить индивидуалистическую точку зрения гербартовской педагогики с социальным уклоном. Защищая сословно-классовую структуру современного общества, он сводит цели образования к развитию личности и приспособлению ее к обществу.

К такому же объединению социального и индивидуального принципа стремится пражский профессор Венделин Тойшер, книга которого «Теоретическая педагогика», подобно дидактике Вильмана, имеется на русском языке.

К тому же примирительному направлению в области педагогики можно отнести Ф. В. Ферстера, взгляды которого характеризуются эклектизмом: клерикально-католический уклон у него сочетается с волюнтаризмом, требованием гражданского воспитания и т. д.

Ф. В. Ферстер родился 2 июня 1869 года в семье известного астронома Вильгельма Ферстера в Берлине и получил в детстве строго религиозное воспитание.

По окончании гимназии изучал философию, политическую экономию и социологию в Фрейбурге и Берлине. Впоследствии читал лекции в Цюрихе, Вене и Мюнхене. Во время империалистической войны он выступил с резким протестом против политики германского правительства. С 1920 года он отказался от профессуры и живет в настоящее время в Цюрихе в качестве частного лица.

Этические, политические и педагогические воззрения Ферстера покоятся на одном основном принципе—христианстве. Через все труды его проходит красною нитью резкий уклон в сторону католицизма.

Ферстер крайне сурово относится к нашей современной культуре и школе. Ныне поблекли великие идеалы личной жизни. «Мы гордимся тем,—пишет он,—что подчинили своей воле внешний мир, на самом же деле внешний мир более, чем когда-либо прежде, приобрел власть над нашей внутренней жизнью». Техника достигла поразительных успехов, и тем не менее люди попрежнему беспомощны перед жизненными ударами и внутренними противоречиями. И все же помочь нам может только внутренняя культура духа. В эпоху надвигающейся пассивности, все более и более угрожающей отдельной личности, много говорится об активизме (Бергсон, Эйкен), который должен возратить человеческому духу его права и дать ему законодательную силу. Так мы приходим к сознанию необходимости воспитывать характер, как первый глухой протест современной души против засилья со стороны внешнего мира. Главный недостаток современного воспитания, по Ферстеру, заключается в том, что оно слишком механически и насильственно, внешним образом действует на волю, оставляя без внимания самостоятельность и личность питомца. Мы имеем эстетическую, интеллектуальную, рабочую культуру, мы имеем спорт и эротику, но мы выпускаем наших уче-

ников без глубокого познания жизни, без любви к правде, которая должна возвышаться над всеми чувствами и быть единственно реальной ценностью, к которой должен стремиться человек. Мы должны воспитывать прежде всего характер.

Воспитание должно покоиться, по Ферстеру, на христианстве, как твердой и непоколебимой истине, и преследовать одну лишь цель — создание характера. Все учебные предметы он делит на две группы: 1) предметы, трактующие внешний мир вещей сам по себе или его отношение к человеку и 2) предметы, рассматривающие отношения между людьми в прошлом и настоящем. Первая группа предметов развивает в учащихся, главным образом, мужественность характера, силу воли и самостоятельность. Вторая группа освещает две важные истины: 1) что низшие силы духа, как порок, несправедливость, ложь, измена и т. д. могут доставить только временное торжество и осуждены на конечную гибель и 2) что истинный прогресс как в личной, так и в общественной жизни людей может быть достигнут только при помощи развития высших сил характера. С вопросом о воспитании характера Ферстер тесно связывает проблему дисциплины, которая, по его мнению, есть не что иное, как умение владеть собой. Ферстер — волюнтарист: не мыслительный процесс, но волевые импульсы являются для него первоначальными жизненными процессами. Владение этими импульсами и составляет сущность дисциплины, которая играет столь важную роль в политическом воспитании юноши.

Все воспитание учащихся должно, по Ферстеру, иметь ярко выраженный моральный крен. Он отвергает одностороннее увлечение трудовой школой, американизмом, так как оно влечет к узости характера, к одностороннему преклонению перед практической пользой. Трудовая школа забывает, что рядом с про-

изводительными силами человеческого духа необходимо культивировать и чисто воспринимающие (рецептивные): человек не всегда должен только творить сам, он должен и внимать другим.

В то время как большинство современных педагогов Германии являются сторонниками единой школы, Ферстер высказывает сомнение в ее целесообразности.

Наконец сюда же следует отнести таких педагогов, как Густав Винекен, ставящий воспитанию две цели—приобщение молодежи к человечеству и ее профессиональную подготовку, чешский педагог и философ Франтишек Крейчи и друг.

Особую форму синкретической педагогики представляет собою педагогика ценностей (wertphilosophische Pädagogik), представителями которой являются Иона Кон (родился в 1869 г.), настаивающий на возможности примирения индивидуальной и социальной идеи Юлий Вагнер Рудольф Леман, Август Мессер и группа итальянских педагогов (напр., Гвидо делла Валле).

Август Мессер родился 11 февраля 1867 г. в городе Майнце, в семье коммерсанта. По окончании средне-учебного заведения слушал лекции по философии, истории и филологии в Гиссене, Страсбурге и Гейдельберге с 1891 г. он отдается педагогической деятельности, а с 1899 г. начинает читать лекции по философии и педагогике в Гиссенском университете, где в 1910 г. становится приемником Карла Грооса в качестве ординарного профессора. Ему принадлежит ряд трудов по философии, психологии, теоретической педагогике и по анализу современных педагогических течений.

Ученик Кюльпе автор ряда исследований в области экспериментальной психологии, Мессер не является все же приверженцем экспериментальной педагогики и возражает против перенесения методов естество-

знания на науки о сознании. Мессер принадлежит к числу философов-идеалистов. Он отвергает учение о материалистическом монизме (учении о единой материальной сущности). По его мнению, механика не в силах объяснить органические явления без остатка.

В центре воспитания должно стоять нравственное воспитание, в основе которого лежат идеи справедливости и любви, вечные духовные ценности. Справедливость и любовь по отношению к экономически более слабым означает социальное чувство. Справедливость и любовь по отношению ко всему народу означает национальное самосознание. Справедливость и любовь по отношению к другим народам означает гуманность (Humanität). Мессер является сторонником так называемого гражданского воспитания и примыкает в этом отношении к Кершенштейнеру, Ферстеру и Рюльману. Задачами такого воспитания он считает: 1) знакомство с государством, его функциями и учреждениями, 2) пробуждение чувства преданности государству и нации, 3) воспитание чувства долга перед государством. В своей книге: *Pädagogik der Gegenwart* («Педагогика нашего времени») Мессер относит себя к представителям философии ценностей и к сторонникам синтеза между индивидуальной и социальной педагогикой.

Р. Леманн родился 26 марта 1865 года в Крефельде в семье учителя. По окончании гимназии и университетов Геттингенского и Берлинского был преподавателем одной из гимназий в Берлине, а впоследствии приват-доцентом философии и педагогики в Берлинском университете. В 1906 году Леманн переезжает в Познань, где получает место профессора в педагогической академии. Когда в 1919 году Познань, согласно Версальскому трактату, была отторгнута от Пруссии, Леманн получил назначение ординарным профессором

Бреславльского университета. Он умер в 1927 г. Ему принадлежит, помимо ряда педагогических работ, весьма ценный труд по поэтике.

Леманн прежде всего настаивает на строгом отделении педагогики от дидактики: педагогические проблемы носят совершенно иной характер, чем вопросы обучения или школьной работы. Теоретическая и практическая педагогика должны взаимно оплодотворять и дополнять друг друга. Первая черпает свой материал из практической педагогики, а эта последняя заимствует из теоретической педагогики понятия о ценностях и целях. Обе ветви являются в одинаковой степени необходимыми для воспитателя.

Каковы важнейшие вспомогательные науки, необходимые для усвоения и разработки педагогики? Обычно к таковым причисляется, прежде всего, психология. Леманн не отрицает того, что практическая педагогика основывается на опыте и законах психической жизни, но сомневается в том, чтобы экспериментальная психология могла быть основой всей педагогики. Не психология, но этика и даже вся философия в целом являются, по Леманну, базой для педагогики. Создавать идеальные ценности и интересы — вот существенная цель всякого воспитания и обучения. Эти идеалы сводятся к трем крупным группам духовных интересов: религии, знанию и художественному творчеству.

Но воспитание не должно ограничиваться интересами отдельной личности, ибо мы воспитываем индивидуума в обществе, при помощи общества и для общества (Наторп). Задачей воспитания и является именно примирение индивидуализма и социального чувства, и в этом — смысл воспитания в духе гражданственности. Вся школьная жизнь должна представлять собою коллективную работу. «Мы хотим воспитывать свободные и сильные личности, которые умеют устраивать свою

собственную жизнь, но которые вместе с тем знают и чувствуют, чем они обязаны общине, государству».

Возможно ли воспитание ребенка вообще? Как известно, рационалисты говорят: «человек есть то, что делает из него воспитание». Шопенгауэр утверждает, что индивидуальный характер прирожден человеку, что он является не результатом искусства или случая, но продуктом природы. Леманн занимает как бы среднее примирительное место между этими двумя точками зрения: он соглашается с тем, что влияние воспитания ограничено, но оно не бессильно. Привычка — вот та великая сила, к которой должно прибегнуть воспитание. Это последнее должно развить навыки, которые выростали бы не из бессознательного приспособления к окружающей среде, но из вполне сознательных стремлений. Леманн отказывается примкнуть к требованиям индивидуалистической педагогики (Эллен Кей и Гурлитт) и по своим воззрениям приближается скорее к Ф. В. Ферстеру.

Леманн высказывается за трудовую школу и активные методы обучения: в каждом ребенке скрывается неисчерпаемый фонд деятельных и творческих начал. Он высказывается за введение комплексного преподавания на низших ступенях обучения. Это преподавание должно охватывать все предметы и явления, окружающие нас в жизни, причем они должны располагаться не в систематическом порядке, но случайно, прикрепляясь к тому или другому моменту.

Подобно Наторпу, Паульсену и Шпрангеру, он стремится сделать философию основной базой и предпосылкой педагогики. Вместо с Будде он пытается примирить индивидуалистическую и социальную педагогику. Вслед за Кершенштейнером он признает значение воспитания детей в духе гражданственности. Наконец, он примыкает к Рисману и Гаудигу в своем взгляде на трудовую школу, как школу умственного труда.

IV. Социально-индифферентная педагогика.

Рассмотренные нами педагогические течения характеризуются определенной, ярко выраженной телеологической (целевой) точкой зрения—они ставят воспитанию и образованию те или иные конкретные задачи, отражающие идеологию данного класса общества. Есть, однако, в современной педагогике течение, изучающее технику педагогического процесса и частные проблемы, связанные с психологией ребенка и организацией школьного дела, вне рамок какой-либо социальной целеустремленности. К таким течениям относится прежде всего экспериментальная педагогика.

1. Экспериментальная педагогика¹⁾.

Экспериментальная педагогика возникла в связи с успехами экспериментальной психологии; подготовленная трудами Вебера (умер в 1878 г.) и Фехнера (умер в 1887 г.), последняя получила дальнейшее развитие и обработку в лаборатории знаменитого лейпцигского ученого Вильгельма Вундта (1832—1920). В основе экспериментальной психологии лежит исследование природы явлений нашего сознания в зависимости от произвольного изменения условий психического процесса.

Творцом экспериментальной педагогики был проф. Э. Мейман (1862—1915), опубликовавший в 1904 г. первое исследование в этой области. В своем «Очерке

¹⁾ С современным состоянием экспериментальной психологии и педагогики знакомят нас следующие труды: Fr. S. R o t b o u t s. Nieuwe Banen in psychologie en pedagogiek, Tilburg 1926 (на голландском языке: особенно стр. 24 след., 85 след., 228 след.; полезное ориентировочное пособие, несмотря на католико-богословскую точку зрения); Hans Volkelt, Fortschritte der experimentellen Kinderpsychologie, Jena, 1926 (брошюра).

экспериментальной педагогики», вышедшем в 1914 г. (русск. пер. М. 1922), а также в «Лекциях по экспериментальной педагогике» (1911—1914, 3 тома, русск. пер. М. 1920) он устанавливает следующие основные проблемы новой дисциплины: 1) исследование физического и психического развития ребенка, 2) исследование индивидуальности и одаренности, 3) изучение работы ребенка в школе, т.-е. анализ умственного труда, техника и экономика школьной работы и домашних занятий, 4) методика воспитания и образования. В качестве важнейших методов исследования Мейман указывает: 1) мысленное проникновение в психику ребенка, 2) воспоминания о собственном детстве, 3) сравнительно - эволюционный метод, 4) собирание и изучение произведений детского творчества и 5) непосредственные наблюдения над детьми: анкеты, дневники, личные тетради, психогаммы, опыты или эксперименты.

Мюнхенский профессор А. Фишер различает четыре типа педагогического эксперимента: 1) психологический—изучение психической жизни детей и учителя, 2) дидактический—изучение приемов преподавания, школьных пособий, учебных планов и расписания уроков, 3) организационный—исследование продолжительности обучения, способов распределения учащихся по степени одаренности, совместного обучения, 4) педагогический эксперимент в крупном масштабе—реформаторские опыты в области школьного дела.

Экспериментальная педагогика и дидактика составляют, в сущности говоря, особую отрасль психотехники, науки, созданной главным образом американо-немецким ученым Мюнстербергом, профессором Гарвардского университета, и стремящейся применить психологию к практическим задачам культуры, особенно к рациональной организации труда с целью повышения его производительности. Проблема нагрузки

и утомления учащихся и учащихся, психология учителя и требования, предъявляемые к педагогической профессии, методы определения одаренности учеников, проблемы организации школьного дела, самоуправления, техника администрирования и т. д. — вот основные отделы психотехники в применении к воспитанию и образованию. Крупнейшими представителями экспериментальной педагогики в настоящее время являются, кроме упомянутых, Вильям Штерн (профессор Гамбургского университета), Стенли Холл и Торндайк (в Америке), Компейре (Франция), Бобертаг, Меде, Пиорковский и другие (в Германии), К. Бюлер, О. Тумлирц, Гуг-Гельмут (в Австрии), Эльга Энг, Ааль и Лоофт (в Норвегии), Марко (Франция), Феррьер (Швейцария), де Санктис (Италия), Конде де Алтеа (Испания), Расмуссен, А. Леманн, Р. Х. Педерсен (Дания). В Германии и Америке разрабатываются главным образом проблемы умственной одаренности учащихся и профотбора, в Италии де Санктис и его школа (Терезита Шельба-Сандески, Баниссоны, Ольга Гвельфи, Пистойя, Вера Ронкальи и друг.) изучают кривую умственного труда и вопросы научной организации школы.

Из представителей экспериментальной педагогики мы остановимся несколько подробнее на трудах Вундта, Штерна, Лая и Меймана.

Вильгельм Вундт родился 16 августа 1832 г. в Неккерау близ Маннгейма в семье пастора. По окончании средней школы он изучал в университете медицину и в 1857 г. начал читать лекции в Гейдельбергском университете по физиологии. Занятия физиологией нервных центров привели его к психологии и философии. В 1875 г. он становится профессором Лейпцигского университета по кафедре философии. Здесь он основывает свой знаменитый психологический институт, в

стенах которого работали ученые самых различных стран Европы и Америки. По образцу этого института учреждены были потом кабинеты экспериментальной психологии Мюллером в Геттингене, Марциусом в Бонне, Бине в Париже, Мюнстербергом в Фрейбурге, а в настоящее время такие психологические лаборатории имеются почти при каждом университете. Не прошло и нескольких лет, как зародилась новая наука, основанная на экспериментальном методе и давшая, несмотря на непродолжительное свое существование, чрезвычайно ценные и поучительные результаты. Знаменитейшие представители экспериментальной психологии в настоящее время вышли из школы Вундта: Мейман, Кюльпе, Мессер, Гельпах, Бейхлер и много др. Вундт скончался 30 августа 1920 г.

Вильгельм Вундт не был педагогом-специалистом, но в своей «Этике» и некоторых других трудах не редко высказывал взгляды на различные вопросы воспитания и образования. Руководство народным воспитанием должно, по его мнению, всецело находиться в руках государства, и задачей школы является общее образование с целью приобщения народа к национальной и общечеловеческой культуре. Вундт восстает против так называемого утилитарного направления в воспитании, считая, что народная школа должна служить только общеобразовательной базой для дальнейшего профессионального образования.

Средства воспитания соответствуют, по Вундту, трем основным ступеням умственного развития человечества: религии, искусству, науке. Не останавливаясь на мыслях Вундта о роли преподавания закона божия или морали, как не имеющих для нас практического значения, рассмотрим взгляды его на науку, как один из факторов народного образования. Всеобщее значение имеют три научных области: естествознание, государствоведение и история. Человек неразрывно связан

с окружающей его природой, но вместе с тем он живет в обществе подобных себе и должен поэтому знать законы, определяющие взаимоотношения членов данного общества, так же как и быть знакомым с прошлыми судьбами человечества. Эти три области и должны составлять, по Вундту, основу для учебного плана начальной школы.

На этой начальной школе должна строиться средняя школа. Здесь к прежним учебным предметам присоединяется три новых общеобразовательных предмета: философия, изучение языков и история культуры. Основными принципами организации народного образования Вундт признает совместное обучение и единую школу. Будучи поклонником гимназии классического типа, кладущего в основу образования знакомство с античной культурой, Вундт выражает сожаление о том, что в этих гимназиях естествознание поставлено сравнительно слабо.

Вильям Штерн родился в Берлине 29 июня 1871 года. По окончании гимназии слушал лекции в Берлинском университете, занимаясь специально психологией под руководством профессора Штумпфа и Эббингауза. В 1897 году получил звание приват-доцента философии в Бреславльском университете, в 1907 г.—звание экстраординарного профессора там же. После смерти Э. Меймана (1915 г.) приглашен в качестве его преемника в Гамбург, где остается и поныне, состоя ординарным профессором новооснованного Гамбургского университета.

Штерн является представителем философского персонализма и своим учением полагает научную основу для индивидуальной педагогики. Он отвергает атомистическую психологию, дробящую душевную жизнь на множество отдельных самостоятельных ощущений. Вместо этого он выдвигает на первый план учение о личности, как о едином самостоятельном

целом. Под личностью он понимает нечто образующее, несмотря на многочисленность составных частей, реальную, своеобразную и самостоятельную единицу, имеющую, несмотря на многообразие отдельных функций, стройную и цельную структуру, объединенную единою целевой установкой. Таким образом, понятие личности слагается у Штерна из трех категорий мышления: субстанциальности, каузальности (причинности) и индивидуальности. Личность есть единая субстанция, содержащая в себе многообразие частей.

Эта философская система В. Штерна является для многих как бы научной базой для построения индивидуалистической педагогики: она оправдывает до некоторой степени требование современных педагогов — исходить от ребенка. Она показывает, что воспитатель должен в каждом питомце находить и ценить его личные особенности, должен считаться с заложенными в ребенке индивидуальными свойствами. Перед воспитателем встает двойная задача: он не должен давать ребенку ничего, что уже не было бы до известной степени его собственным достоянием, что не лежало бы в зародышевом состоянии в душе ребенка; и с другой стороны, ему необходимо содействовать развитию тех внутренних сил, которые стремятся в ребенке к завершению.

Было бы однако ошибочно считать Штерна представителем чистого индивидуализма. Личность получает в его учении действительный характер лишь в своих отношениях к более широкому целому: семье, народу, человечеству. Личность приобретает таким образом у него социальные функции. Человек есть звено в длинной цепи, мир — грандиозная лестница, на каждой ступени которой находится личность, испытывающая влияние других, выше стоящих личностей. Человек, как личность, является самоцелью, но в своем отношении к стоящим на более высокой ступени личностям

он занимает служебное положение, что делает его до известной степени «вещью». Но, как индивидуальная личность, он ею быть не может, и таким путем возникает в человеке борьба между чужим влиянием и собственными стремлениями. Взаимоотношения между личностью и окружающим ее миром существ и вещей Штерн называет конвергенцией. Из учения о конвергенции вытекает возможность образования человека. Если с точки зрения эмпиризма личность лишь пассивно воспринимает и сохраняет внешние впечатления, если по теории нативизма врожденные склонности определяют собою судьбу человеческой личности, которая не поддается переделке, то учение о конвергенции раскрывает перед нами механизм образования личности. Воспитатель должен строго следить за игрой этих двух факторов: внешнего влияния стоящих выше личностей и внутренних сил питомца. Штерн подчеркивает, что таящиеся в личности склонности и стремления могут найти себе осуществление лишь в том случае, если они приходят в соприкосновение с окружающим миром. Личность и мир должны конвергировать между собою.

Примыкая в психологии к волюнтаризму, Штерн признает основною целью воспитания развитие воли. Из свойств человеческой воли важнейшими Штерн считает прилежание и настойчивость, сознание долга и самодисциплину, честолюбие и социальную устремленность, которые дают возможность превратить заложенные в человеке дарования в жизненно-полезные качества.

Заслуги Штерна в области психологии раннего детства очень велики. Он установил четыре стадии нормального развития детской психики: 1) субстанциальная стадия, характеризующаяся направленностью внимания на лица и вещи, 2) стадия наблюдения над действиями и способностями, 3) стадия отношений,

когда интерес ребенка направлен прежде всего на понимание пространственных, временных и причинных связей и 4) стадия признаков, разложения понятий на составные части и качества. Этой последовательности ступеней должен соответствовать план обучения ребенка. Вместе с женой Кларой Штерн он поставил на научную почву изучение детской речи.

Своим учением о личности (персонализм) и о конвергенции Штерн пытается создать новые основы науки о воспитании. В последнее время Штерн много работает в области методологии измерения интеллектуального развития и дарований, а также в области профессиографии.

Август Лай. Усердные занятия естественными науками привели Лая к разработке экспериментальной психологии и педагогики, и в этой области ему удалось совершить настоящий переворот. Можно без преувеличения сказать, что Лай создал совершенно новую отрасль науки — экспериментальную педагогику.

Педагогика, по Лая, имеет своей задачей изучение целей, средств, методов и других элементов воспитания, а также систематическое изложение результатов этого изучения. Педагог должен быть в одно и то же время и учителем и исследователем. Он должен быть знаком со всеми вспомогательными дисциплинами науки о воспитании. Лай различает две группы таких подсобных дисциплин: 1) группа биологическая (учение о происхождении человека и о наследственности, антропология, анатомия, физиология, педология, экология, гигиена, психиатрия), 2) культурно-философская группа (политическая экономия, логика и теория познания, этика, эстетика и наука о религии).

Лай различает в педагогике три основные области: индивидуальную, натуральную и социальную педагогику. Индивидуальная педагогика имеет целью исследование

психофизической одаренности, пригодности к профессии и установление вытекающих отсюда практических выводов. Натуральная педагогика изучает взаимоотношения между природными факторами и ребенком, т.-е. влияние почвы, воды, воздуха, флоры, фауны и т. п. Наконец, социальная педагогика рассматривает влияние общественной среды на учащихся (семья, товарищи, школа, уличная жизнь, профессиональная группа, класс).

Созданная Лаем новая педагогика должна опираться, по его мысли, на современную биологию и на учение о культурных ценностях. Он называет ее *экспериментальной*, потому что ее методология сводится к эксперименту, статистике и наблюдению. Педагогический эксперимент слагается из следующих ступеней: создание гипотезы, проведение опыта, подтверждение гипотезы на практике. Лай различает три вида эксперимента: чисто психологический, педагогический и дидактико-психологический. Последний вид эксперимента, по Лаю, — наиболее важный. Это своего рода школьная или учебная практика, при помощи которой устанавливается в цифрах отношение дидактических мероприятий к успеху. Педагогический эксперимент устанавливает в цифрах внешнее раздражение и реакцию на него в отношении формы, времени, количества и друг.; при этом выясняется связь между педагогической причиной и следствием. Этот вид эксперимента может обходиться без сложных аппаратов. Напротив, чисто психологический эксперимент прибегает к помощи таких аппаратов и производится в лаборатории. Он стремится к точному анализу психических процессов, разлагая их на простейшие элементы. Лай утверждает, что новая экспериментальная педагогика, благодаря указанным выше вспомогательным средствам, оказывается точнее, всестороннее, основательнее и целесообразнее старой.

Сущность воспитания, по Лаю, заключается в руководительстве развитием ребенка. Воспитание есть руководство физическим и психическим развитием человека, направляемое к достижению таких ценностей, как здоровье, правда, красота, нравственность и т. п. Лай—детерминист: воля человека, по его убеждению, подчиняется законам причинности, как и всякое другое явление. Ни воспитание, ни обучение не в силах создать чего-либо нового, они могут лишь видоизменять уже существующее.

Очень важным является для понимания экспериментальной дидактики Лая учение его о психологических процессах. Лай — активист. В противоположность Гербарту и его школе, утверждавшим, что все волевые акты имеют свои волевые корни в памяти, Лай, не отрицая, что интеллект может воздействовать порою на наши действия, тем не менее сводит волевою деятельность человека к рефлексам, импульсам и чувствованиям. Вслед за Вильгельмом Вундтом, он принимает, что всякое действие основывается на двигательных представлениях. Поэтому учитель, если он хочет оказывать воздействие на учеников, должен быть основательно знакомым с сензомоторным процессом. Этот сензомоторный или чувствительно-двигательный процесс проявляется в трех формах: рефлексивные движения, импульсивные движения и произвольные движения. Первые вызываются внешними раздражениями и протекают непроизвольно и бессознательно и им не соответствуют никакие параллельные психические процессы. Во-вторых, играет роль известный психологический мотив, и, наконец, произвольные движения вызываются определенным актом выбора. Что же такое воля? Воля, по Лаю, не обозначает какого-либо особого психического процесса. Это—ассоциация, заключающая в себе ощущение, чувствование, сенсорные и моторные представления и переходящая в движение. Может случиться, что ум, чувство и стремле-

ния совершенно нормальны, а воля тем не менее слаба; ясно, поэтому, что путем изменения природы памяти нельзя достигнуть цели воспитания. Эта цель может быть осуществлена лишь путем воздействия на двигательные представления; воспитатель должен уметь переводить в движение и действие. Таким образом для учителя сенсорномоторный процесс отождествляется с дидактическим процессом. На всех ступенях умственного развития ребенка представления должны подкрепляться опытами, конструированием, рисованием, лепкой, инсценировкой, играми и другими творческими приемами.

На ряду с учением о двигательных представлениях в системе Лая играет важную роль учение о типах восприятия. Здесь бесспорно чувствуется влияние Штрикера и французского психиатра Шарко. Лай различает четыре типа восприятия: зрительный, слуховой, моторный или двигательный и смешанный. Ему впервые удалось показать, как реальные и вербальные (словесные) типы представлений распределяются среди учащейся массы. Эти типы восприятия Лай возводит вместе с некоторыми выдающимися физиологами к прирожденному расположению (Disposition), которое определяется известными качествами нервных клеток и путей центральной нервной системы. Лай восстает против мнения немецкого психолога Эббингауза, согласно которому у учеников преобладает зрительный тип памяти, указывая на опыты известного американского ученого Доджа. Додж, как известно, обнаружил, что у многих лиц при чтении вслух и про себя и при письме очень важную роль играют представления о движениях органов речи. Учение о различных типах восприятия играет выдающуюся дидактическую роль. Учитель должен считаться на каждом шагу с различными типами памяти и с духовной индивидуальностью ученика.

В соответствии с указанными взглядами Лая стоят те требования, которые он предъявляет к конструиро-

ванию нормального учебного плана. В центре преподавания должно стоять изучение реальных вещей как в области естествознания, так и в области культуроведения. На втором плане стоит формальное обучение. Деление предметов на главные и второстепенные Лай отвергает на том основании, что для многих учеников, а нередко и для блага всего общества второстепенный предмет может приобрести первостепенное значение. Лай строит свой примерный учебный план таким образом:

Изучение материальных предметов, основанное на наблюдении	Изучение формальных предметов, основанное на изображении
а) Науки о природе: мир причинности и законов. Естествознание. География. Астрономия. Психология (как естественно-историческая дисциплина.)	Физическое изображение: Моделирование, экспериментирование, уход за животными и растениями, ручной труд. Математическое изображение: Техническое черчение, геометрия и арифметика. Логическое изображение: (в науках о природе).
б) Культуроведение: общественная жизнь, как мир целей и ценностей. Народоведение и история культуры по рубрикам: Хозяйство. Государство и право. Нравственность. Искусство.	Языковое изображение: Чтение, письмо, устная речь, декламация, поэзия и проза. Графическое изображение: Черчение, рисование, перспектива.

<p align="center">Изучение материальных предметов, основанное на наблюдении</p>	<p align="center">Изучение формальных предметов, основанное на изображении</p>
<p>Религия. Мировоззрение. Воспитание и гигиена. Психология, как наука о культуре.</p>	<p>Скульптурно-архитектурное изображение. Музыкальное изображение. Искусство телодвижений. Логическое изображение (в науках о культуре).</p>

Лай называет этот учебный план органическим, потому что он устанавливает естественную связь учебных предметов. Это взаимное сродство учебного материала он называет не концентрацией, как Циллер и Рейн, но корреляцией, как Пауль Барт. Педагогический процесс основывается, по Лайю, на сензомоторном процессе. Лай различает: 1) функциональное раздражение, распространение его по центостремительному нервному пути к мозгу и возникновение ощущения, восприятия, опыта, наблюдения; 2) обусловленные чувственным впечатлением ассоциативные процессы в мозге, апперцепция; 3) выражение при помощи соответствующих двигательных процессов содержания переживаемого момента. Эти три стадии и составляют цикл познания, а в учебном акте им соответствуют следующие три момента:

Воздействие
Впечатление
Наблюдение

Ассоциация
Осознание
Проработка

Реакция
Выражение
Изображение

Лай отвергает учение о формальных ступенях, так как они неясны, противоречивы и ведут к схематизму. Так же точно отклоняет он теорию Циллера о культурных ступенях на том основании, что в условиях

современной жизни невозможно изолировать ребенка от раннего влияния нашей культуры. Политику он признает одним из основных элементов воспитания.

Значение деятельности Лая заключается в том, что, во-первых, он ввел эксперимент в педагогику и, в частности, в дидактику; открыл значение двигательных ощущений моторного элемента и разностороннего упражнения органов учащегося, придав этим самым науке о воспитании и обучении характер точной дисциплины. Во-вторых, он подвел научно-психологическую базу под трудовую школу. Далее, введением педагогического эксперимента в науку о воспитании Лай сделал возможным активное участие широких учительских кругов в самостоятельной научно-педагогической и дидактической работе. Что касается до учения Лая о четырех типах восприятия, то оно не нашло себе пока всеобщего признания в психологической науке.

Август Лай родился 30 июля 1862 года в Бецингене (Брейсгау) в семье фермера. Первоначальное образование он получил в народной школе и уже тогда мечтал о поступлении в среднюю школу. Но отец противодействовал этому желанию из боязни, чтобы хутор не перешел в чужие руки. Лишившись на 14-м году своего отца, Лай решил продолжать свое образование в учительской семинарии, был потом сельским учителем. Спустя некоторое время мы застаем его студентом политехникума в Карлсруэ и университета в Фрейбурге. В 1902 г. защитил диссертацию у профессора философии А. Рилля (Галле). Продолжительные занятия естествознанием привели его, как мы видели, к созданию экспериментальной психологии и педагогики. Впоследствии Лай занимал должность старшего преподавателя учительской семинарии с титулом профессора. Он неоднократно читал лекции по педагогике за границей, особенно в Скандинавских странах. Некоторые из его трудов переведены на русский язык. Умер в 1921 г.

Эрнст Мейман. Один из наиболее выдающихся представителей экспериментальной педагогики, Мейман родился 29 августа 1862 года в Юрдингене по нижнему течению Рейна. По окончании гимназии он по настоянию своего отца отдался изучению теологии. Но с течением времени он все более и более убеждался в непримиримости своих убеждений с учением церкви. Он оставил занятия богословием и обратился к изучению естественных наук и медицины. Но и последняя его разочаровала: рассечение трупов в анатомическом зале составляло для него истинную муку. И вот он посвящает себя философии и педагогике. Он становится ближайшим учеником знаменитого Вильгельма Вундта, в 1897 году получает профессию в Цюрихе, в 1905 г. — в Кенигсберге, в 1909 г. — становится преемником известного психолога Эббингауза в Галле. Но уже в следующем, 1910, году он переселяется в Лейпциг, заняв кафедру педагогики. В 1911 г. мы видим его профессором философии и педагогики в Гамбурге, где он основывает психологический институт. Он скончался от воспаления легких 26 апреля 1915 года.

Основная идея, проходящая красной нитью через все сочинения Меймана, сводится к следующему положению: *педагогика есть самостоятельная эмпирическая наука.* Три возражения обычно выставляются против только-что приведенного тезиса: 1) педагогика не имеет определенного и единого предмета изучения, она разрабатывает проблемы общей психологии, психологии ребенка, гигиены, школьного дела, методики преподавания; 2) педагогика не может установить общеобязательных норм, так как с изменением целей воспитания и образования меняются средства и методы их; 3) искусство воспитания есть практическая область навыков, которою учитель может овладеть лишь путем постоянных упражнений. Мейман удачно опровергает эти возражения своих противников. Первый упрек мо-

жет быть с равным правом сделан целому ряду других наук, представляющих собою в сущности конгломерат различных областей человеческого знания: таковы, например, география, общее языкознание и т. д.

В самом деле, область географии слагается из элементов геологии, геогностики, зоологии, ботаники, культуроведения, политической экономии, картографии и т. д., и тем не менее никто не станет отрицать за географией характера самостоятельной науки. По поводу второго возражения Мейман замечает, что, если цели образования постоянно меняются, то педагогика именно и ставит себе задачей критическое исследование целей воспитания и образования. Что касается третьего возражения — о практическом характере педагогики, то Мейман указывает, что всякая практика обладает своей техникой, особыми техническими приемами, которые также нуждаются в научном обосновании, как любая отрасль технологии.

По Мейману, педагогика не представляет собой какого-либо придатка к философии: история педагогических теорий у наиболее выдающихся представителей науки о воспитании имеет очень мало общего с философией их эпохи, а история народного образования совершенно не находится в зависимости от философии и может быть понята только в связи с социальной историей. На этом основании Мейман признает педагогику вполне самостоятельной и автономной наукой, распадающейся, подобно всякой другой науке, на основные и подсобные дисциплины. К первым относятся психология, включая юношествоведение, этика и логика, а также эстетика, учение о религии, медицина. В частности, Мейман ставит педагогике следующие задачи: 1) исследование ребенка, как объекта воспитания, 2) исследование различных способов педагогического воздействия, т.-е. методов и средств

воспитания, 3) изучение внешних организационных форм воспитания, куда Мейман относит также проблемы социальной педагогики, и 4) исследование целей воспитания (эту часть Мейман называет педагогической телеологией).

В своей работе воспитатель должен исходить из природы ребенка. Как образовательный материал, так и средства воспитания и обучения должны приспособляться к стадиям и законам развития ребенка. Здесь на помощь воспитателю приходит экспериментальная педагогика, основывающая свои выводы на точном эмпирическом исследовании фактов.

Задачи экспериментальной педагогики сводятся, по Мейману, к следующему: 1) исследование физического и умственного развития ребенка в школьном возрасте; 2) изучение развития отдельных умственных способностей детей; 3) изучение детских индивидуальностей; 4) исследование степени одаренности детей; 5) изучение поведения ребенка во время школьной работы, как материал для построения техники и экономики педагогического процесса; 6) анализ умственной работы ребенка при проработке отдельных учебных предметов и изучение отдельных методов работы; 7) анализ поведения учителя при воспитании и обучении детей.

Мейман придает громадное значение росту экспериментальной педагогики в наше время. Он указывает на то, что проблема развития ребенка и проблема одаренности оказала решительное влияние на новейшие реформаторские течения в области воспитания. Вместе с психиатрами Крамером (Геттинген) и Антоном (Галле) он впервые оценил роль переходной поры, наступления половой зрелости во всем психическом развитии подростка и работал над методологией исследования одаренности, считая наиболее ценным метод комбинаций.

Мейман был одним из первых педагогов, обративших внимание на зависимость умственного развития и школьной успешности от социального положения родителей, и установил, что, если в среднем дети беднейших родителей на четыре года отстают по степени своей одаренности от детей богатых родителей, то это объясняется заторможенным ходом развития детей беднейших слоев населения, которые при иных условиях могли бы достигнуть того же интеллектуального уровня, что и дети привилегированных родителей.

2. Структурная психология.

В самое последнее время наблюдается реакция против экспериментальной или атомизирующей психологии и стремление противопоставить ей ряд других учений, исследующих не отдельные элементы психической жизни, но типы структуры личности, формы психической жизни индивидуума, в частности — социальные моменты в ней. И вот, в противовес ей возникает ряд других, новых течений, получивших наименование структурной психологии (Дильтей, Шпрангер), психологии форм или образов (Кофка, Келер, Вертгеймер), психологии поведения (Уатсон, Мак-Дугал), психологии мышления (Нарцисс Ах, К. Бюлер, Зельц), психософии (Гофман-Эрфурт). В общем, все эти названия подчеркивают интегральный характер новой психологии, почему эти направления могут быть объединены общим названием интегральной психологии (термин мой).

Структурная психология разработана, главным образом, Вильгельмом Дильтеем (1834—1911) и его учеником Эдуардом Шпрангером. Первоначально Дильтей еще полагал, что естественно-историческая, разлагающая или объясняющая психология может установить систему техники воспитания, но впоследствии

он отказался от признания даже и этой возможности. Эксперимент и математический анализ, по его мнению, полезны при изучении пограничной области между физической и душевной жизнью, но в основную область психологии они не в силах проникнуть. Поэтому, психология должна пойти по иному пути и изучать не отдельные элементы или процессы психической жизни, но комплексы или связи переживаний (*Erlebniszusammenhänge*), описывать типы поведения. Дильтей переносит на психологию заимствованное им из биологии понятие «структуры». Под нею разумеют живую и цельную систему органических склонностей и сил, объединенную общею целью самосохранения. В этом смысле структуру можно усматривать в каждой индивидуальной психической жизни, как целом, и в каждой особой области сознательной деятельности. Эти структуры характеризуются резкой индивидуальностью, но по общим признакам объединяются в определенные типы структур или жизненные формы.

К представителям структурной психологии относятся также профессор педагогики в Гиссене Эрих Штерн, профессор философии и педагогики в Галле Макс Фришейзен-Келер (*Max Frischeysen-Köhler*), умерший в 1924 г., Макс Шелер и др. Из них мы остановимся подробнее на учении Э. Шпрангера.

Эдуард Шпрангер родился 27 июня 1882 г. в семье коммерсанта в Грослихтерфельде подле Берлина. По окончании гимназии слушал лекции в Берлинском университете и работал по философии под руководством Дильтея. В 1905 г. он получает приват-доцентуру по философии в Берлине, в 1911 г. становится профессором педагогики в Лейпциге в качестве преемника Меймана, а с 1920 г. занимает ординатуру в Берлине, где он является преемником А. Рилля.

Ученик Дильтея и Паульсена, он в своей структурной психологии развивает идеи первого и вместе с

Паульсеном рассматривает педагогику, как философию культуры. Научная педагогика, по его мнению, есть наука социологическая и вместе с тем учение о ценностях. Каждый класс — эту черту любопытно отметить у представителя буржуазной философии — стремится провести в системе воспитания свою идеологию, но по существу воспитание является делом всей нации и должно стоять выше интересов отдельных партий. К экспериментальной педагогике Шпрангер не относится с особенным доверием, полагая, что проникновение в психическую жизнь ребенка не осуществляется при помощи одного лишь эксперимента. Возражая против господствующей психологии элементов, разлагающей явления нашего сознания на отдельные процессы, Шпрангер желает создать новую психологию, которую он называет структурной и которая стремится уяснить строение личности.

Таким образом, центральной проблемой психологии является для Шпрангера проблема человеческой личности, как единого целого. Он устанавливает идеальные схемы или нормальные структурные формы, к которым и сводит все многообразие действительной жизни. Как известно, он намечает шесть основных типов строения личности: теоретический, экономический, эстетический, социальный, религиозный и властный. В этом — сущность учения автора о жизненных формах (*Lebensformen*). В теоретическом типе на первый план выступают чисто познавательные интересы, интересы экономической структуры носят практический, жизненный характер, для эстетической структуры характерны развитая фантазия, чувствования и индивидуализм, в социальном типе живут преимущественно общественные инстинкты, религиозный тип обнаруживает склонность руководствоваться в своем поведении высшими абсолютными ценностями, что же касается

властного типа, то это понятие вряд ли требует объяснения.

В то время как Пауль Барт видит цель воспитания в сохранении общества, Шпрангер считает задачей педагогики сохранение культурного наследия. Шпрангер дает следующее определение воспитания: «Воспитание есть питаемое любовью к чужой душе стремление развить заложенные в ней способности к восприятию и созданию ценностей». Вместе с Кершенштейнером он является сторонником дифференцированной единой школы, слагающейся из двух ступеней: всеобщей начальной школы (четырёхлетки) и разветвления на специальные школы с группировкой внутри школы по степени одаренности.

Одинаково далекий от интеллектуализма и индивидуализма, Шпрангер стремится к объединению в своей системе воспитания, как учении о ценностях, элементов социальной и индивидуальной педагогики.

Применение структурной психологии к педагогике проявляется в двух формах: в перенесении теории жизненных форм на изучение характеров преподавателей и учащихся и в установлении типологии педагогических систем. Шпрангер положил в основу своей книги «Психология юношеского возраста», вышедшей ныне (1926) уже шестым изданием, свое учение о типах строения личности, число которых, как мы видели, сводится к шести (теоретическая, хозяйственная, эстетическая, социальная, религиозная и политическая структуры). Георг Кершенштейнер пытается построить психограмму идеального воспитателя на основе учения Шпрангера о жизненных формах так же точно, как и В. Деринг, устанавливающий основные типы структуры работников просвещения.

Эрнст Фовинкель намечает пять основных типов педагогического мышления: 1) авторитативно-исторический, 2) эмпирико-психологический (точнее — рацио-

налистический), 3) социально-психологический, 4) эстетический и 5) социально-критический. Равным образом он разделяет в других своих трудах типы педагогов и учащихся на несколько групп. Другая попытка разделения педагогических теорий на группы принадлежит скончавшемуся в 1924 г. профессору университета в Галле Макс Фришейзену-Келеру. Он различает два основных типа: позитивный или натуралистический и идеалистический, распадающийся, в свою очередь, на критическое и спекулятивное направления.

Родственным течением является то направление в психологии, которое немецкие исследователи Келер (Берлин) и Кофка (Гиссен) обозначают именем психологии форм или образов (*Gestaltpsychologie*). Подобно представителям структурной психологии они отвергают стремление атомизирующей психологии разлагать явления сознания на элементарные процессы и искать между ними причинной связи. Они настаивают на необходимости исходить из изучения единства органической связи явлений психической жизни индивидуума. На этой точке зрения стоят, кроме только-что упомянутых исследователей, еще Вертгеймер и Гельб.

В стороне стоит психологическое направление, представленное трудами американского ученого Джона Уатсона и носящее название психологии поведения. В сущности говоря, это есть наука о поведении живых существ вообще (*animal behaviour*), тесно связанная с зоопсихологией и отмечающая понятие об обособленной человеческой психике, существенно отличающейся от психики животных.

3. Психо-аналитическая педагогика.

Получивший за последнее время широкое распространение психоанализ возник первоначально в вен-

ской психиатрической клинике Зигмунда Фрейда в качестве одной из теорий истерии. Но, выросши на почве наблюдений над нервными заболеваниями, психоанализ развился вскоре в особую концепцию нормальной психической жизни и вторгся даже в область педагогики.

Фрейд исходит из того положения, что в основе всей нашей душевной жизни лежат подавленные, забытые, бессознательные переживания. Содержание бессознательного слагается из того, что совершенно не свойственно сознанию; подсознательное, как сумма физиологических следов прежних раздражений, напротив, легко становится содержанием сознания. На пути между восприятием и поступком располагается ряд психических процессов: 1) сознание, воспринимающее впечатления как внешнего мира, так и внутреннего, 2) бессознательное с его образами воспоминания и 3) подсознательное, лежащее на самом пороге самого действия или поступка (двигательной реакции) и играющее роль цензурного аппарата: именно, это подсознательное допускает или устраняет известные элементы. Вытеснение освобождает известное количество свободной энергии, создающей чувство напряжения и проявляющейся в сновидениях, болезненных состояниях, мифах и т.д. Фрейд доказывает, что основу таких психических явлений, как сновидения, навязчивые идеи составляет бессознательное стремление изобразить желание субъекта осуществленным. Мальчик превращается во сне в могущественного принца и совершает различные подвиги, потому что он грезит и мечтает об этом наяву. Отошедшие в область бессознательного полузабытые воспоминания и связанные с ними желания детства снова выступают во сне. Но заряд энергии идет не только по линии снов и навязчивых идей, но может выливаться в социально-полезные формы: так, сексуальный инстинкт, которому школа

Фрейд вообще придает громадное значение в человеческой жизни, может претворяться в художественное творчество, научную работу, общественную деятельность. Этот процесс Фрейд называет сублимированием, таким образом, ущемленные аффекты, т.-е. вытесненные цензурой вождения, утилизируются в интересах личности и общества.

От школы Фрейда отделилась так называемая цюрихская психоаналитическая школа во главе с Юнгом. Он исходит из явления регрессии, как основы невроза. Под регрессией он понимает удержание специфически детской жизнеустановки: вместо надлежащего приспособления к действительности и ее требованиям мы находим уклонения от реальной активной жизни и пассивное растворение в фантазии, составляющее наивный суррогат избегаемой действительности. Чуждый реальной жизни, невротик становится интравертированным типом, т.-е. устремленным во внутренний субъективный мир.

Другой ученик Фрейда, Адлер, исходит из понятия малоценности, т.-е. физиологической и психической слабости (*Minderwertigkeit*), заставляющей человека еще в детстве прибегать к фантазированию, восполняющему его недостатки.

Так возникают детские фикции о прекрасном принце, гениальном полководце и т. д. В более позднем возрасте человек естественно отбрасывает эти неосуществимые мечты, они вытесняются в область бессознательного, но незаметно для человека руководят его жизненным планом, оказывая воздействие на психику. По мнению Адлера, эти склонности детей легко обнаруживаются в жизни взрослых, которая является, таким образом, не чем иным, как продолжением детской.

В самое последнее время Пауль Шильдер дал обстоятельное изображение переживаний, связанных с «я». Он приводит их в тесную связь с восприятием объек-

тов, которые, по его мнению, заключают в себе всякий раз побуждение к действию. Восприятие раздражения всегда имеет тенденцию перейти в двигательную реакцию. Этою реакциею организм хочет оградить себя от вредных влияний. Реакциями более высокого порядка являются хватательные движения: ребенок тянется к каждому предмету, желая им овладеть, подобно тому, как галлюцинирующие больные протягивают руки к представляющимся им образам. Так каждое представление заключает в себе тенденцию к действию. Все эти действия имеют много общего с сексуальным инстинктом, ибо последний предполагает акты хватания, держания и преодоления.

Вильгельм Рейх посвящает патологии нашего «я» специальное исследование, в котором рассматривает элементы личности родителей, избираемые ребенком в качестве идеала для подражания, как эти элементы меняются в зависимости от пола и возраста, какую роль играет либидо, т. е. половое влечение ребенка, в его отношениях к родителям, в акте отождествления с матерью или отцом.

Педагогическое значение психоанализа сводится к довоспитыванию взрослого невротика, у которого сохранились, вследствие неправильного воспитания, инфантильные остатки, заменяя вытеснение сознательным осуждением. Цюрихская психоаналитическая школа уделяет особенно большое внимание вопросу о применении своего учения к педагогике. Так, цюрихский пастор Оскар Пфистер в целом ряде своих трудов старается популяризировать учение Фрейда и ознакомить родителей и педагогов с новыми приемами воспитания.

Интересные работы в этой области принадлежат также двум другим швейцарским педагогам: Гансу Цуллигеру и Вилли Шогаузу.

В Англии вопрос о применении психоанализа в школе разработан в книге Дж. Грина «Психоанализ в

школе» (русский перевод, М., 1924). Автор показывает, как в некоторых случаях психоаналитический метод может быть полезен при решении некоторых важных вопросов педагогики, каковы причины рассеянности детей, мотивы направленности их интересов, нарушения дисциплины и т. д. В основе всех этих явлений лежат грезы наяву, представляющие собою идеальную реализацию инстинктивных желаний, которые не могут быть осуществлены в действительности. Главная цель воспитания с психоаналитической точки зрения заключается в том, чтобы определить природу глубоких инстинктивных мотивов поведения ребенка и перевоспитать его, направив эгоистические стремления в сторону социального чувства и альтруизма. В Голландии Ван-дер-Гооп подчеркивает значение интроспективной психологии Фрейда и Юнга для педологии, заключающееся в открытии типических препятствий и нарушений в развитии чувств ребенка. В первом младенческом периоде детства эмоциональная жизнь ребенка зависит от ощущений, сопровождающих чисто телесные функции. Для второго периода характерной является страсть к движениям. Постепенно внимание ребенка направляется на собственное тело, и с исследованием последнего могут связываться сильные эмоции. Далее, наступает пора, когда ребенок находит свое собственное «я» и вместе с тем получает возможность точнее и ближе ознакомиться с внешним миром. Так назревает первое острое противоречие между двумя управляющими психической жизнью принципами — удовольствием и действительностью. Здесь нужно искать источник фантазии ребенка. Отношения к родителям проявляются в так называемом эдиповом комплексе, выражающем в замаскированной форме кровосмесительные вождения. Рождение братца или сестренки дает новый толчок к развитию эмоциональной жизни. Смерть родственников, перенесенные болезни

также оказывают свое действие на чувства ребенка.

Учение Фрейда и его школы, особенно с точки зрения педагогической, вызывает резкое осуждение. К числу критиков фрейдизма нужно отнести Куно Миттенцвейя, Иссерлина, Шульца, Генриха Кербера, Ивана Блоха, а с точки зрения специально педагогической — П. Геберлина, Германа фон-Мюллера, В. Ф. Ферстер, Вильяма Штерн и др. Уже Т. Геллер в своем «Руководстве по врачебной педагогике» указывает на два основных недостатка фрейдизма: он переносит явления, наблюдаемые у психопатичных детей, на нормального ребенка и все содержание психической жизни детей сводит к сексуальной первооснове. Этот же пансексуализм подчеркивает В. Ф. Ферстер, который, кроме того, обращает внимание на методологическую неправильность построений Фрейда, подпадающего под влияние аутогипноза и невольно внушающего исследуемому предвзятые мысли. С резким протестом против психоаналитического метода выступает и Вильям Штерн, обвиняющий эту школу в форсировании сексуального развития ребенка, в «лишении его невинности» (*Entharmlosung*).

Герман фон-Мюллер замечает, что психоаналитический метод приводит к совершенно неправильному представлению о психике ребенка и юноши, благодаря своей односторонности. Далее, он указывает на сильную внушаемость детей, благодаря которой психоанализ может оказать на исследуемого губительное влияние и не должен применяться, если он не диктуется особыми терапевтическими соображениями. Гораздо меньше вреда приносит психоанализ при исследовании индивидуальности родителей или воспитателей, хотя и здесь применение указанного метода наталкивается на чисто технические затруднения (нарушение педагогического процесса). Мюллер приходит к тому заключению, что

психоанализ не может играть роли, как особая система воспитания, хотя и признает заслуги этого направления в освещении некоторых темных сторон детской психики, особенно в области отношений ребенка к окружающим его родным и близким.

Столь же скептически относится к педагогическому значению фрейдизма польский исследователь д-р Мирский¹.

¹ В стороне стоит так наз. «антропософская педагогика», примыкающая к основанному Рудольфом Штейнером (1851—1925) учению о духовном мире, якобы поддающемся реальному восприятию, и о методах познания его. Об антропософской педагогике имеем ряд статей Пауля Ольдендорфа (*Anthroposophische Pädagogik, Monatsschrift f. höhere Schulen*, XXII, 1923, № 9—12, стр. 303—321; *Pädagogik auf anthroposoph. Grundlage, Pädagog. Zentralblatt IV*, № 8—9, 321—339), С. Уфера (*Ufer. Pädagog. Ergebnisse der Pädagogik, Volksschule*, XX, № 2, 27—34), но нельзя, конечно, серьезно говорить о научной или практической ценности этого течения.

Представителем феноменологического течения в педагогике является Э. Крик, усматривающий в воспитании формирование человека педагогом по образу и подобию последнего. Поэтому в основе воспитания лежит процесс ассимиляции, т.-е. уподобления воспитуемого учителю.

В основу изложения первой главы мною положены следующие труды: E. Saure. *Deutsche Pädagogen der Neuzeit*, 1926; A. Herget. *Die wichtigsten Strömungen im pädagog. Leben der Gegenwart I—II*, 1922; K. Kessler. *Pädagog. Charakterköpfe*, 1925; A. Messer. *Pädagogik der Gegenwart*, 1926; P. Menzer. *Leitende Ideen in der Pädagogik der Gegenwart*, 1926; P. Petersen. *Die neuuropäische Erziehungsbe-
wegung*, 1926 и др.

ГЛАВА II.

РЕФОРМА СИСТЕМ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ЗАПАДЕ.

I. Германия.

Реформа школьного дела в Германии проведена была после Всегерманской конференции по народному образованию, имевшей место в Берлине 11 — 19 июня 1920 г. Проект реорганизации средней школы составлен был советником министерства Гансом Рихертом, а самая реформа проведена в жизнь в министерство бывшего директора гимназии Отто Белитца (10/X 1921—18/II 1925 г.).

Сущность и основные линии этой реформы сводятся к следующему (имеется в виду главным образом Пруссия; об остальных государствах Германии см. ниже).

1. *Единая школа.* Руководящим принципом организации всего народного образования признана идея единой школы, возникшая еще в эпоху после освободительных войн и особенно четко обозначившаяся во время революционного движения 1848 г. Но в современной Германии идея эта не осуществлена до конца: а) начальная школа сохранила свой конфессиональный, т.-е. вероисповедной характер (католический или протестантский), хотя, по желанию родителей, допускаются особые арелигиозные классы, б) совместное обучение мальчиков и девочек проведено в Германии

с существенными ограничениями. В классовом обществе единая школа невозможна.

2. *Цель школы* усматривается в единстве образования народа, в приобщении юношества к этой единой немецкой национальной культуре на всех ступенях обучения, в воспитании в духе примирения народов и главным образом в воспитании гражданского чувства, преданности своему государству независимо от формы правления или политического строя. Кроме того, в задачи школы входит профессиональная подготовка молодежи.

3. *Основная школа* (Grundschule) не представляет собою самостоятельного типа школы: она образует часть «народной школы», но вместе с тем prepares учеников к средней школе.

Все частные подготовительные школы должны закрыться к началу 1929/30 уч. года. Прием в школы II ступени и в среднюю школу возможен лишь по окончании четырехлетнего курса основной школы.

4. *Основы трудовой школы.* В основе школьных занятий должна лежать самостоятельная проработка детьми изучаемого материала («трудовой принцип»). Отсюда вытекает другой принцип трудовой школы — краеведческий уклон занятий вплоть до изучения родного диалекта. Программу основной школы составляют следующие предметы: религия, краеведение, родной язык, арифметика, рисование, пение, гимнастика и для девочек на 3 и 4-м году обучения—рукоделие. На первых порах пребывания детей в школе не должно иметь места преподавание отдельных предметов; школьные занятия строятся по принципу слитного или комплексного обучения (Gesamtunterricht) с краеведением в качестве стержня всей программы.

5. *Вторая ступень народной школы* составляет непосредственное продолжение основной школы и охватывает возраст от 10 до 14 лет. Так как около

90% детей рабочих и крестьян тотчас же по окончании народной школы вступает в трудовую жизнь и дальнейшее образование получает лишь в проф.-технических «дополнительных школах» (Fortbildungsschulen), то народная школа является важнейшей частью всей системы образования в Германии. Экономическое состояние страны не позволяет должным образом оставить занятия в школе: число учеников в классе нередко доходит до 80 человек; учебных пособий не хватает, оборудование кабинетов, лабораторий и мастерских оставляет желать лучшего.

Согласно инструкции министерства, учебные планы четырех старших классов народной школы в большей степени, чем основной школы, должны отвечать действительным потребностям жизни, и на первый план выступает не усвоение учебного материала, но активная проработка его (однако производственный уклон в работе школы не вводится). Программа слагается из следующих предметов: религия и жизневедение — (Lebenskunde), история Германии и государственное управление (обществоведение), география, естествознание, арифметика, гимнастика, геометрия, рисование, пение, рукоделие (для девочек); где это возможно, работа в мастерских (для мальчиков), домоводство (для девочек).

Принцип работы в основной школе сохраняет свое значение и для школы II ступени (трудовой принцип, краеведческий подход—*Bodenständigkeit*, установка на детские интересы).

6. *Промежуточная школа (Mittelschule)*, несмотря на требования об уничтожении этого типа школы, как нарушающего единство и стройность системы начального образования и отвлекающего лучшие преподавательские силы от основной школы, сохраняется в Германии и до сих пор. Министерство оправдывает это тем соображением, что развитие ремесленничества,

художественной промышленности, торговли, индустрии, обслуживающего труда вызывает необходимость существования такой школы, которая, стоя над народной школой, но вместе с тем, не имея научного характера средней школы, сообщала бы ученикам знания и навыки, создающие в перечисленных отраслях труда работников средней квалификации. Эти промежуточные школы строятся над четырехлетней и рассчитаны на шестилетний срок обучения. В промышленных центрах они должны иметь индустриальный уклон, в торговых городах—коммерческий, в небольших городах и селах — сельскохозяйственный. В отличие от народной школы. они включают в свою программу изучение иностранных языков.

7. *Средние учебные заведения (мужские)*. По этому вопросу конференция по народному образованию, отвергнув радикальные предложения Тевса, имевшего за собой широкие круги народных учителей, Карла Рейнгардта и союза решительных реформаторов (Карсен и Эстрейх), постановила в принципе сохранить существовавшую прежде систему, по возможности согласовав ее с общей схемой народного образования и облегчив переход из одной школы в другую. К прежним типам школ присоединена новая форма—«немецкая средняя школа повышенного типа» (Deutsche Oberschule), ставящая во главу угла изучение немецкой жизни и культуры. Опыт с реформированной гимназией (Reformgymnasium) показал, что этот тип школы не может играть роль нормальной организационной формы.

Основы системы мужского среднего образования в Пруссии сводятся к следующему. Сохраняется по-прежнему дуалистический принцип (бифуркация): с одной стороны — классическая и реальная гимназия, начинающиеся с преподавания латинского языка, с другой—реформированная реальная гимназия, высшее

реальное училище и немецкая средняя школа повышенного типа, базирующиеся на новых иностранных языках: французском и английском. Во избежание перегрузки учащихся каждый тип среднего учебного заведения должен работать по учебному плану, соответствующему целевой установке данной школы.

Особенностью гимназий является изучение обоих древних языков, одного лишь живого иностранного языка и сокращенного курса математики. Многие из таких «классических» гимназий превращены в учебные заведения других типов, несмотря на резкие протесты со стороны католического епископа (кардинал Бертрам от имени прусского епископата обратился к правительству с ходатайством о сохранении классических гимназий в прежнем количестве в виду важности гуманитарного образования для духовенства).

Отличительную черту реальных гимназий составляет изучение языков: французского и английского и культурной жизни обоих этих народов, далее—расширенное, по сравнению с классическими гимназиями, преподавание математики и естествознания. Латинский язык отступает здесь уже на второй план. В еще большей степени это имеет место в реформированных реальных гимназиях.

Характерным признаком высшего реального училища является преобладание естественно-математического цикла; реформа еще более подчеркнула это преобладание и несколько ослабила значение французского и немецкого языков. В некоторых областях, согласно местным потребностям, вместо одного из этих языков может изучаться другой: польский, датский, русский, испанский.

С апреля 1922 г. к существовавшим прежде трем типам средне-учебных заведений прибавился новый вид—немецкая средняя школа повышенного типа (Deutsche Oberschule). Задачей ее служит сообщение

воспитанникам историко-гуманистического образования (в смысле Дильтея и его школы) на основе немецкой культуры и в рамках истории обще-европейской цивилизации, выросшей из античности и христианства. Преподавание в этой общеобразовательной школе должно носить комплексный характер, и конечную целью ее приходится считать подготовку к высшему учебному заведению. Вопрос о положении иностранных языков в этой школе еще не решен окончательно, и отдельные германские республики идут в данном случае каждая своим путем. Договоренность наблюдается лишь в том, что один из иностранных языков с его культурой должен проходиться здесь особенно подробно. Но так как профессора настаивали на необходимости знания двух иностранных языков для успешных занятий в высших учебных заведениях, то в учплан школы повышенного типа введен в качестве обязательного и второй язык, хотя и не в таком объеме, как первый.

С только-что охарактеризованной разновидностью общеобразовательной средней школы не следует смешивать «школы-надстройки», так наз. *Aufbauschulen*. Это — среднее учебное заведение, вызванное революцией, подобно нашим рабфакам дающее ученикам народной школы возможность после семи лет обучения пройти в течение шести лет курс наук, необходимый для поступления в высшее учебное заведение. Этот тип школы предназначается главным образом для даровитых учеников небольших городов. По своему существу эта шестилетняя школа может быть выделена внутри всех существующих типов школ; более всего приспособлена для нее немецкая средняя школа повышенного типа, менее всего реальная гимназия с ее многопредметностью.

8) *Средние учебные заведения (женские)*. Все девочки должны пройти курс четырехлетней основной

Возр.	Вузы						Год обуч.	
	Профтех- нич. школа		Нем. средн. школа по- выш. типа (надстройка)	Высшее реальное учил. (надстройка)	Немецкая средняя школа повыше- ного типа	Высш. реальн. учил.		Реальн. прогимн.
18								13
17								12
16								11
15								10
14								9
13								8
12	Народная школа II ступ.							7
11								6
10								5
9								4
8			Народная школа I ступ.					3
7			(основная школа)					2
6								1

Схема мужского школьного образования в Пруссии.

школы. Если они не продолжают своего образования в четырех старших классах народной школы, они могут поступить в шестилетнюю промежуточную школу (Mittelschule) или лицей, представляющий собой прежде всего трехлетнюю переходную ступень (классы VI—IV), т.-е. пятый, шестой и седьмой годы обучения с одним новым языком (французским или английским). По завершении седьмого года обучения перед девочка-

ми открываются четыре возможности: 1) старшие классы лицея (три года), 2) высший лицей (Oberlyzeum) с шестилетним сроком обучения, 3) школа типа классической гимназии, реальной гимназии или немецкой школы повышенного типа и 4) школа типа высшего реального училища, подготовляющая в течение трех лет к поступлению в вуз. Основная тенденция реформы женского образования в Германии

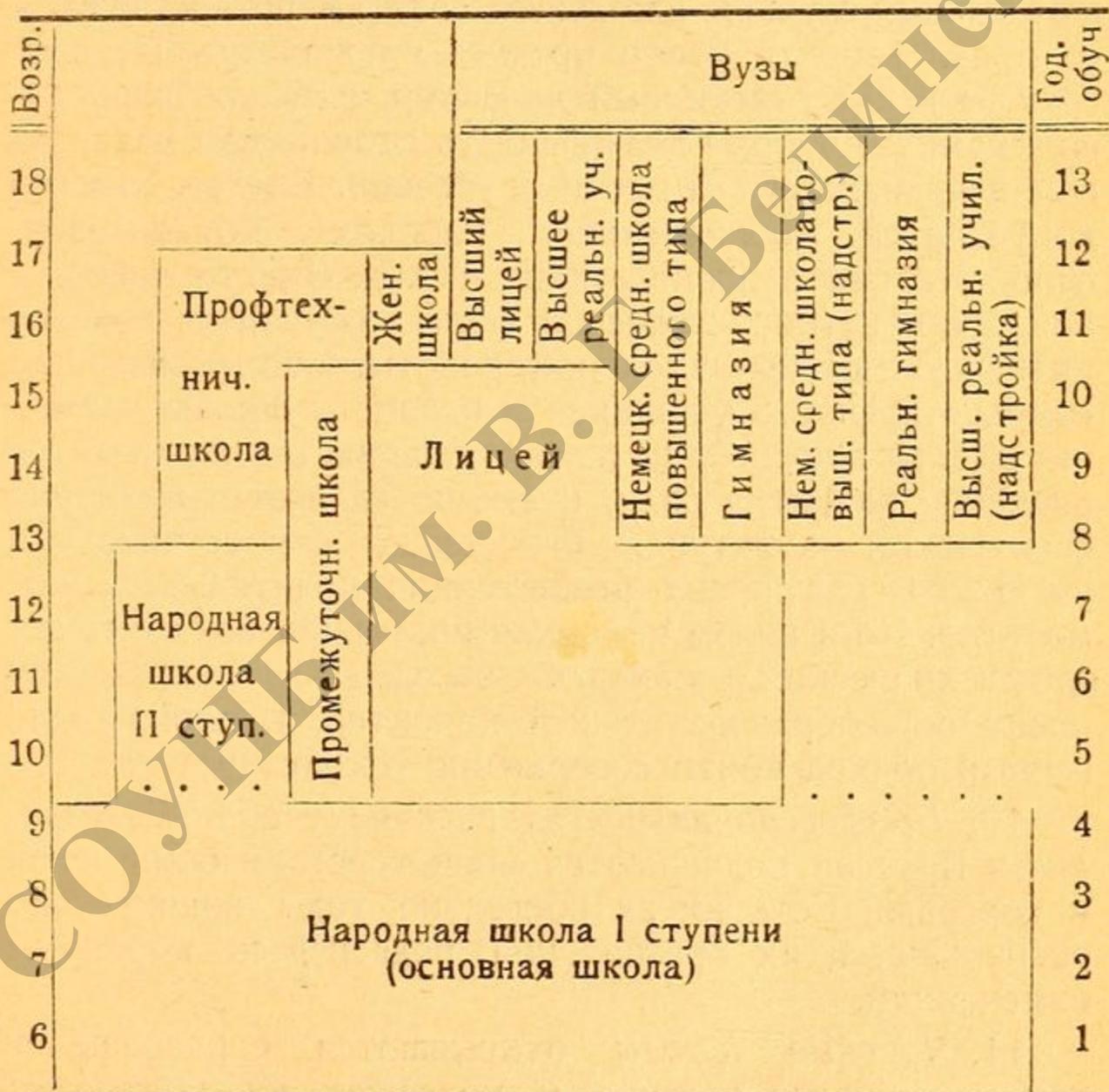


Схема женского школьного образования в Пруссии.

сводится к тому, чтобы дать возможность способным девочкам, особенно в маленьких городах, пройти курс средней школы, открывающей им двери вузов.

Таким образом, общий срок обучения в низшей и средней школе охватывает тринадцать лет (в возрасте от шести до девятнадцати лет).

9. *Реорганизация внутренней жизни школы.* Учебным планам и программам придана известная гибкость: в отдельных случаях школьным советам предоставляется право вводить новые предметы преподавания; программы носят эластичный характер, намечая лишь общие рамки, которые должны быть заполняемы материалом в зависимости от местных условий. Внутри классов допускается образование рабочих коллективов, факультативное преподавание и т. д. Вместо прежней вопросо-ответной словесной формы обучения вводятся активные методы школьной работы, обеспечивающие самостоятельность учащихся и близость школы к жизни; вместо прежнего интеллектуализма подчеркивается значение развития воли, навыков, уделяется внимание физической культуре. Разрешена самоорганизация учащихся, расширена компетенция родительских комитетов. Но в целом немецкая школа (за исключением профтехнических учебных заведений) попрежнему носит общеобразовательный характер, и производственный подход почти совершенно отсутствует.

10. *Профессионально-технические учебные заведения* в Пруссии подчиняются министерствам земледелия и торговли. Сеть их за последние годы значительно расширена, и их организация подверглась коренным изменениям.

11. *Частные школы* открываются с разрешения государственных органов и подлежат их контролю; частные народные школы могут быть открываемы лишь в исключительных случаях.

В «красной» Тюрингии наиболее радикальные реформы в области школьного образования произошли в министерство бывшего учителя Грейля. Важнейшее отличие от прусской формы единой школы заключается в том, что для всех видов средних учебных заведений существует общая трехлетняя база (низш. реалн. уч.), охватывающая в качестве народной школы II ступени 5—7 годы обучения и дающая детям возможность определять свои склонности и способности тремя годами позднее, чем в Пруссии.

Окончание промежуточной школы (Mittelschule) дает молодым людям после 10-ти лет обучения право на занятие должностей средней квалификации и открывает им доступ к практическим профессиям. Немецкая средняя школа повышенного типа (Deutsche Oberschule) продолжает по прямой линии соответствующие немецкие школы низших ступеней. Особых учебных заведений для девочек нет. Старший 8-й класс народной школы считается начальным классом промежуточной школы. Сказанное можно пояснить следующей таблицей.

Школьное самоуправление и деторганизации достигли в Тюрингии гораздо большего развития, чем в Пруссии. Впрочем, после ухода социалистического правительства весной 1924 г., в школьной политике наступила реакция, и гуманитарные школы были преобразованы по прусскому образцу; реформированные гимназии закрыты.

В Баварии с ее консервативным характером и сепаратизмом школьное дело подверглось в меньшей степени преобразованиям, нежели в других странах Германии. В мае 1925 г. министр народного просвещения Матт заявил, что Бавария отказывается от введения школ повышенного типа и школ-надстроек. Зато Бавария, помимо общеимперских органов, вступила в соглашение (конкордат) с папским нунцием Пачелли,

Возр.	Вузы				Год обуч.
18	Немецк.	Реальное	Реальная	Гимназия	13
17	школа по-	учил. по-	гимназия		12
16	выш типа	выш. типа			11
15	Промеж.	Реальн.	Латинская		10
14	школа	училище	промежуточная		9
13			школа		8
12	Низшая	Низшее реальное училище			7
11	немецкая				6
10	школа	5			
9	О с н о в н а я ш к о л а				4
8					3
7					2
6					1

Схема школьного образования в Тюрингии.

имеющее громадное значение для школьного дела; а именно, назначение профессоров на богословских и философских факультетах и преподавателей во всех католических школах должно происходить с согласия духовной власти, и самое преподавание в них подчиняется контролю последней.

Баден занимает в школьной политике также резко консервативную позицию, и баденские вузы даже не

принимают в число студентов лиц, окончивших немецкие реальные училища повышенного типа.

В 1921/22 г. во всей Германии было 52.763 народных школы с 8.894.486 учащимися (из них на долю Пруссии приходится 3.281 народн. школа с 5.461.594 учениками). По степени расчлененности школы Германии распределяются так: одноклассных—17.902, двухклассных с 1 учителем—4.889, двухклассных с 2 учителями—8.527, трехклассных—7.608, четырехклассных—3.841, пятиклассных—1.265, шестиклассных—1.670, семиклассных—3.388, восьмиклассных—3.284 и девятиклассных—389. Учителей во всей Германии было 146.933, учительниц—49.013. Гимназий и прогимназий—515 с 10.051 преподавателем и 152.367 учащимися Реальных гимназий и прогимназий—322 с 6.678 учителями и учительницами и 115.615 учениками; высших реальных школ и училищ—566 с 9.404 учителями и 184.175 учащимися. Кроме того—675 частных народных школ с 35.584 учащимися, 1.743 промежуточных школы с 329.344 учащимися и целый ряд женских учебных заведений, как-то: 726 лицеев с 267.505 учащимися, 16 высших лицеев с 9.283 учащимися, профшкол и т. д.

В общем, мировая война и революция произвели лишь незначительный сдвиг в социальной структуре Германии, и вся школьная система ее представляет собою неудачную попытку примирения старых принципов конфессионализма, классицизма и национализма, созданных идеологией господствующих классов, с интересами трудящихся масс. По замечанию А. П. Пинкевича, в конкретных условиях буржуазной Германии, без отчетливо поставленной классовой задачи, без связи с революционным марксизмом, новая школа практически служит на пользу мелкой и средней буржуазии, а также—интеллигенции (Педагогика, т. II, М. 1925, стр. 82).

В истории развития рабочего образования в Германии можно различать, вместе с Р. Эрдбергом, три периода: 1) эпоха влияния государства и его интересов (1871—1898), 2) эпоха влияния школы и науки (1898—1918) и 3) эпоха современная, характеризующаяся влиянием профсоюзных и партийных организаций.

Основной организационной формой рабочего образования в Германии является в настоящее время «народная высшая школа» или, точнее, народный университет (Volkshochschule). В послереволюционные годы количество таких народных университетов возросло очень сильно. Министерство народного просвещения взяло их под свое покровительство, но рабочие организации, естественно, относятся к ним с недоверием и создают собственные школы, курсы и кружки самообразования. Германские народные университеты, соответствующие по своей природе английским University tutorial classes, разделяются на четыре категории: 1) университеты интеллектуалистического характера, выдвигающие на первый план сообщение слушателям необходимых знаний и навыков и общего умственного развития (Берлин, Лейпциг, Дармштат, Фрейбург, Штутгарт, Кельн и т. д.), 2) университеты романтического типа, характеризующиеся уклоном в сторону искусства и стремящиеся к сближению студенчества с профессурой на почве совместных экскурсий, интимных вечеров, посещения народных театров и танцев (университеты южной и центральной Тюрингии, земледельческой части Саксонии, гор. Касселя, Геттингена и друг.), 3) университеты с определенной идеологической тенденцией: националистической, религиозной, политической (университеты—имени Бисмарка в Дрездене, имени Фихте в Гамбурге, католические народные университеты), 4) университеты эклектического или смешанного характера, пытающиеся сочетать разнородные

тенденции путем формирования независимых друг от друга рабочих групп (университет в Эссене).

В Берлинском народном университете преподается три цикла наук: естествоведческий (физика, химия, математика, ботаника, зоология и астрономия), гуманитарный (философия, литература, искусство) и социологический (политэкономия, обществоведение, история).

Курсы, организуемые Обществом народного образования (Verein f. Volksbildung) в Штутгарте, распадаются на следующие циклы: 1) муниципалитетный (городского хозяйства), 2) музыкальный, 3) книговедческий, 4) живописный, 5) художественный, 6) областной, 7) журналистики и 8) народного театра.

На ряду с этим в Германии существует значительное число народных университетов - интернатов, напоминающих английские (The people's classes) и носящих название Volkshochschulheime. Учебный план таких школ базируется на истории с краеведческим уклоном, литературе и религии. Так, в Беттеле, близ Билефельда, в Германсбурге (Люнебургская роща), Карлсгофе (Вост. Пруссия) имеются университетские общежития с религиозно-евангелическим уклоном. В Гуденсберге (подле Касселя), в Тинце, подле Геры—с социалистическим уклоном (поддерживаются профсоюзами). В план Тинцкого народного университета входят теория и история социализма, право, политэкономия, история, естествознание, искусство и немецкий язык. Пролетарский характер носят краткосрочные курсы в Дрейсигакере близ Мейнингена (Тюрингия), предназначенные главным образом для молодых рабочих от 18 до 21 гг. Срок обучения здесь девятимесячный, метод работы—дискуссионный. Вообще же преобладающим методом занятий в народных университетах Германии является коллективная работа в небольших группах (Arbeitsgemeinschaften) под руководством специалиста.

II. Франция.

Общий характер школьной реформы во Франции определяется тем курсом внутренней политики, который был взят правительством после победоносной войны. Убежденное в том, что «моральные силы нации» (читай—«буржуазной демократии») выдержали тяжкое испытание мировой войны, министерство Берара стремилось не только сохранить прежние традиции школьной политики Франции, но еще более их усилить и углубить.

Новая система школьного образования во Франции еще резче подчеркивает прежний дуализм в этой области: народная школа и ее надстройка (*école primaire supérieure*), служащая целям среднего профтехнического образования, остаются принципиально совершенно разобщенными с системой средней школы, задачей которой является исключительно подготовка учащихся к университетам и политехникам. Этот параллелизм, конечно, объясняется классовым характером правительственной политики современной Франции. Среднее и высшее образование должно, согласно этой политике, быть попрежнему уделом буржуазии, тогда как на долю пролетариата приходится начальная народная школа с ее надстройкой, принимающей две формы: высшей народной школы и дополнительных курсов при элементарной школе. Анастомоз (выражаясь анатомическим языком), т.-е. переход из одной системы в другую, здесь совершенно исключен.

Идеологическим основанием такого разобщения служит убеждение в том, что реальное профессионально-техническое образование не может служить базой для высшего образования, которое должно покоиться на гуманитарной школе с ее культом древних языков и литературы.

Согласно французскому закону, ни одна государственная начальная школа не имеет права принимать детей моложе шестилетнего возраста, если в районе имеются детский сад (*école maternelle*) или подготовительный класс (*classe enfantine*). В начальной школе дети остаются до пятнадцатилетнего возраста, считая пребывание в дополнительных классах и в высшей начальной школе. В то время как дополнительные классы находятся при элементарной школе, высшая начальная школа представляет собою совершенно самостоятельное учреждение. Учебный план высшего начального училища включает в себе такие предметы, как мораль, правоведение, французский язык и литература, иностранные языки, история Франции в связи с кратким курсом всеобщей истории, география, прикладная арифметика, приемы быстрого счета, алгебра и геометрия, общие понятия о физике, естествознании и гигиене, чистописание, стенография и машинопись, графические искусства и лепка, пение, физкультура, производственные дисциплины по специальностям, домоводство и рукоделие (для девочек).

Прием в высшую начальную школу или на дополнительные курсы обусловлен одним из следующих трех требований: 1) окончание начальной народной школы и удостоверение о посещении, по крайней мере в течение одного года, высшего класса народной школы, 2) окончание народной школы и свидетельство о выдержании испытания перед школьной комиссией по предметам, проходимым в высшем классе народной школы, и 3) успешное выдерживание приемных испытаний на вакантные места в высшей начальной школе.

Реформа внутренней жизни французской школы сводится к дальнейшему углублению и уточнению политико-педагогических принципов довоенной Франции, каковы: индукция и самодеятельность, культура речи и стиля (стремление к ясности, точности и красо-

те выражения), дух военщины и шовинизм, и т. д. Преподавание морали ведется всецело в духе интересов буржуазной демократии, а во многих школах наблюдается рост воинствующего клерикализма. Классовым характером проникнуто также преподавание обществоведения, при чем истории ставятся задачи апологии существующего строя и антигерманской и антибольшевистской пропаганды, пробуждения патриотического духа. Рассматривая Францию, как непосредственную наследницу культуры великой Римской империи, правительство в чисто пропагандистских целях ввело преподавание античной истории в учебный план народных школ. Производственное обучение, согласно новой инструкции, подверглось значительному сокращению и сведено к необходимому минимуму практических навыков. Напротив, физическая культура приобрела большое значение в школьной жизни, и планы ее проведения разработаны в контакте с военным министерством.

С 1 октября 1923 г. вошла в силу реформа среднего образования во Франции: в основу ее положены те же самые культурно-политические принципы, о которых говорилось уже выше.

Согласно прежнему положению, мальчики поступали в среднюю школу (лицей) после 4-летнего посещения народной школы или соответствующей домашней подготовки. Средняя школа строилась по принципу бифуркации, т.-е. разветвления на два параллельных отдела, при чем в первом преобладало изучение древних языков (4 года латинского, 2 года греческ. яз.), во втором же—физико-математических и естественных наук. По окончании 4 классов этого 1-го центра средней школы молодые люди могли избирать себе один из 4 путей: изучение 1) латыни и греческого, 2) латыни и иностранных языков, 3) латыни и естествознания, 4) естествознания и новых

языков. По окончании этого второго концентрa средней школы, охватывавшего 2 года, ученики подвергались первому испытанию зрелости (бакалавриат).

Сущность реформы, проведенной министром просвещения Леоном Бераром в 1923 году, сводится к следующему. Общий срок обучения, как и приемный возраст, установлены для средней школы прежние. Первый концентр ее (классы VI—III) имеет общий для всех учащихся учебный план. Латинский язык преподается в течение всех четырех лет. На третьем году обучения вводится греческий язык, также в качестве обязательного предмета, проходимого в течение первого концентрa. В конце четвертого года обучения в средней школе учащиеся обязаны выдержать письменное испытание по обоим древним языкам, успешное выдерживание которого является необходимым условием приобретения первой ученой степени бакалавра и допущения в высшее учебное заведение. Во втором концентре начинается деление по специальностям, а именно на две секции: 1) греко-латинскую, в которой греческий язык является факультативным, и 2) неофилологическую, в которой проходятся французский и два живых иностранных языка. При соискании степени бакалавра преимущество отдается ученикам, изучавшим греческий язык.

Таким образом, во Франции существует в настоящее время лишь один тип среднего образования: гуманитарный. Ни в одной секции математика и естествознание не выступают в роли стержневых предметов. Мотивы этой реформы, вызвавшей, как известно, сильное противодействие в самой Франции, выступают в речах и писаниях министра достаточно ясно. Они носят исключительно политический характер. Это знамение реакции в школьной политике, реакции, вызванной мировой войной и принимающей самые уродливые формы. Возврат к прежнему классицизму французской

культуры означает торжество консервативно-националистического принципа в политике и аристократического начала в образовательной системе. Французская «нация», вернее—ее буржуазия и интеллигентские прослойки, рассматриваются как истинные носители старинной западно - европейской культуры, зародившейся на берегах Средиземного моря в античную эпоху. Учащаяся молодежь должна усвоить себе интимную связь французской культуры с классической и превосходство первой над «варварскими» культурами германских и славянских народностей. Но этого мало, усиление классицизма представляется французскому министерству верным средством защиты против влияний немецкой культуры и науки, что особенно ясно сквозит в речи Гастона Дешана (Deschamps), председателя Комиссии по народному образованию французской палаты, речи, произнесенной им в заседании 11 июля 1923 года. В этой речи оратор указал между прочим на вредность идей лейпцигского химика Оствальда, отрицающего культурное значение Афин и Рима для современности, и на необходимость противопоставления этому «варварству» гуманизма, завещанного Франции великим духом античности. Эта речь была встречена на скамьях депутатов многочисленными аплодисментами. Таким образом, совершенно ясно, что классицизм современного образования во Франции есть лишь идеологическое обоснование французского империализма и капитализма.

Бераровская реформа народного образования во Франции встретила сильную оппозицию, во главе которой стали бывший министр народного просвещения, иностранных дел и министр-президент, Жорж Лег (Legues) и ряд представителей французской науки, общественности и педагогики, бывшие министры (Пенлеве, Л. Люшер и др.); горячими противниками реформы были, конечно, левые партии и б. министр-прези-

дент Эррио (Herriot). После продолжительных дебатов, отнявших не менее 19 заседаний, реформа была принята в парламенте большинством 330 против 265 голосов и проведена была указом президента

Возр.	Вузы			
			Гуманитарн. цикл	Физ.-матем. цикл
18				
16—17	Средняя професс. школа	Учительск. семинария	Классическ. секция	Реальная секция
15—16				
14—15	Начальная професс. школа	Высшая начальная школа	Греко-латинская школа (лицеи и коллежи)	
13—14				
12—13				
11—12				
10—11	Н а ч а л ь н а я ш к о л а		Приготовительные классы лицеев и коллежей	
9—10				
8—9				
7—8				

Схема школьного образования во Франции
(по декрету 3 мая 1923 г.).

Французской республики по докладу министра народного просвещения 3 мая 1923 года.

Что касается женского среднего образования, то оно претерпело сравнительно незначительные изменения за время после мировой войны.

Рабочее образование во Франции представлено, главным образом, рабочими и народными университетами, специальными курсами для взрослых рабочих и

членов профсоюзов (главным образом по профориентации, рабочему законодательству и истории рабочего движения), музыкальными, художественно-литературными, спортивными и другими кружками, женской и детской секциями, организующими летние колонии, детские сады, площадки для игр, специальными библиотеками, музеями и т. д. В народных университетах читаются лекции по политэкономии, производству, транспорту, кооперации, истории рабочего движения, финансовому праву, ораторскому искусству, методике агитации, пропаганды и дискуссии, а также по литературе и социологии.

III. Италия.

Характер реформы школьного дела в Италии всецело определяется господством реакционно-католической партии фашистов, взявшей в свои руки реорганизацию народного образования в стране. В основу реформы положен проект известного философа-идеалиста Бенедетто Кроче, бывшего министром народного просвещения в последнем кабинете Джолитти (1919—1920). План Кроче проведен был в жизнь после фашистского переворота другом его Джованни Джентиле, автором ряда педагогических трудов, получившим полномочие на проведение школьной реформы от Муссолини, который сделал его министром народного просвещения в нарушение конституции (Джентиле не принадлежал к составу парламента).

Реформа народного образования в Италии имеет под собою те же культурно-идеологические основания, что и во Франции: Италия уже в силу территориального положения с еще бóльшим правом может смотреть на тебя, как на «наследницу античного Рима»; к этому присоединяется рост национального самосознания, культ личности и антидемократические

тенденции, которые пронизывают всю школьную политику Италии.

23 ноября 1923 года итальянское министерство народного просвещения издало указ о новых учебных планах и методах школьной работы в развитие королевского декрета от 1 октября 1923 года. Эти учебные планы и программы характеризуются националистическим уклоном, вниманием, уделяемым физическому и художественному воспитанию, и подчеркиванием роли личности и вождя в противовес социалистическим веяниям. Срок пребывания в народной школе—семилетний, при чем первый класс считается подготовительным, а последний—дополнительным. Преподавание закона божия является обязательным. В постановке обучения родному языку и др. предметам почти совершенно не наблюдается следов влияния системы Марии Монтессори, пользующейся, как известно, большою популярностью в других странах Европы и в Америке. Любопытно, что письменные работы по итальянскому языку обязательно должны быть иллюстрируемы учащимися, начиная с 3-го года обучения, при чем материалами должны служить исключительно наблюдения и переживания детей. Особенностью преподавания родного языка является также систематическое ведение учащимися дневника школьной жизни, начиная с 3-го года обучения: в этот дневник заносятся все сообщения о работе школы, мотивы пропусков, награды и наказания, объяснения учителя, описание экскурсий, празднеств, игр и физических упражнений и т. п. Природоведение представлено в учебных программах сравнительно слабо и сводится, в сущности говоря, к «*pozioni varie*» (всевозможные познания) в области биологии, техники и медицины. Курс истории ограничивается исключительно историей Италии и отчасти Греции, всеобщая история проходится лишь в самых общих чертах, эпизодически, при чем исходным пунк-

том служит империалистическая война, носящая здесь название «освободительной». Шовинистический характер преподавания этой науки явствует из предписания вывешивать в каждом классе, начиная с 3-го года обучения, таблицу «дней победы». На первый план выдвигается в истории военно-политический момент (царствования и сражения).

Понятие средней школы охватывает в Италии все типы учебных заведений, занимающие промежуточное место между народной школой и вузами. Реформа среднего образования в Италии установлена королевским декретом от 6 мая 1923 года. Согласно этому декрету, система среднего образования слагается из школ первой и второй ступени. К первым относятся: дополнительная школа, гимназия, первый концентр технического института, первый концентр учительского института. К школам второй ступени принадлежат: лицей, высший концентр учительского института, научный лицей и женская гимназия.

Дополнительная школа (*scuola complementare*) представляет собою надстройку над народной школой и ставит себе узкую задачу—подготовить работников учреждений и коммерческих предприятий из рабочего класса и мелкой буржуазии. Основными предметами преподавания там являются: итальянский язык, история, география, математика, коммерческое счетоводство с бухгалтерией, естествознание, а также один из иностранных языков, каллиграфия, стенография и машинопись. Школа этого типа, согласно своей целевой установке, не может служить мостом к школам более высоких ступеней, за исключением учительского института.

Гимназия и лицей служат рассадниками классического образования: первый концентр представляет собою гимназия, охватывающая пять лет обучения и включающая в свой учебный план следующие предме-

ты: итальянский и латинский языки, историю, географию и математику; со второго года обучения начинается иностранный язык, с четвертого года—греческий. Естествознание появляется лишь во втором центре, так называемом «лицее». Прием в гимназию совершается лишь по выдержании вступительных испытаний. Характерной чертой системы просвещения в Италии является подсобный характер изучения естествознания, которому придается здесь значение не общеобразовательного предмета, но профессионально-технического, имеющего место главным образом в специальных учебных заведениях.

Технический институт (*Istituto tecnico*) соответствует реальным училищам дореволюционной России и Германии. Срок обучения здесь—восьмилетний. В него поступают дети, прошедшие народную школу. Преподавание и здесь носит преимущественно практический характер, и учащиеся готовятся к профессии коммерсанта или сельского хозяина, вследствие чего курс института, начиная с пятого года обучения, разветвляется на две секции. Первые четыре года посвящаются общему образованию: учащиеся проходят итальянский и латинский языки, историю, географию, математику, рисование, стенографию и один иностранный язык. После бифуркации учащиеся проходят на торговом отделении, помимо специальных коммерческих предметов, два живых языка, историю и литературу Италии, географию, математику и естествознание. На сельско-хозяйственном отделении изучаются, кроме специальных дисциплин, топография, черчение, химия. Нельзя не отметить двух странностей учебного плана технического института: наличности латинского языка в качестве обязательного предмета и отсутствия естественно-исторических дисциплин в первом центре.

Научный лицей (Liceo scientifico) соответствует высшему реальному училищу (Oberrealschule) германской системы образования. Лицей имеет четырехгодичный срок обучения и ставит себе задачей подготавливать молодых людей к вузам медицинской и биологической специальности. Учебный план содержит в себе главным образом физико-математические и естественно-исторические науки, а кроме того, историю литературы, философию, политическую экономию, латинский и иностранные языки и рисование.

Учительский институт (Istituto magistrale) принимает в свои стены учеников из народной школы и в продолжение 7 лет подготавливает их к деятельности народного учителя. Число этих институтов сокращено до 85, в то время как прежде в Италии существовало 156 соответствующих педагогических учебных заведений.

Новым является создание женских гимназий и лицеев, представляющих собою как бы надстройку над первыми 4 годами обучения в техническом институте. Курс обучения здесь трехлетний, а учебный план охватывает языки: итальянский, латинский, греческий, философию, правоведение, науку о народном хозяйстве, два иностранных языка, историю искусства, музыку, пение, танцы, рисование и рукоделие. Любопытно, что девушки, поступающие из гимназии в женский лицей, за все время своего образования не получают никаких сведений по естественным наукам.

Выбор того или другого иностранного языка в качестве обязательного определяется в Италии местными экономическими или политическими соображениями: в одних случаях таким языком является французский, в других—испанский, хорватский и др.

Реформа Джентиле, проведенная под сомнительным знаком гуманизма и отражающая воспитательные идеалы давно минувших времен, не нашла себе оправ-

дания ни в последовавшей затем ожесточенной полемике на страницах общей и педагогической прессы, ни в самой жизни. Новые школьные типы оказались не-

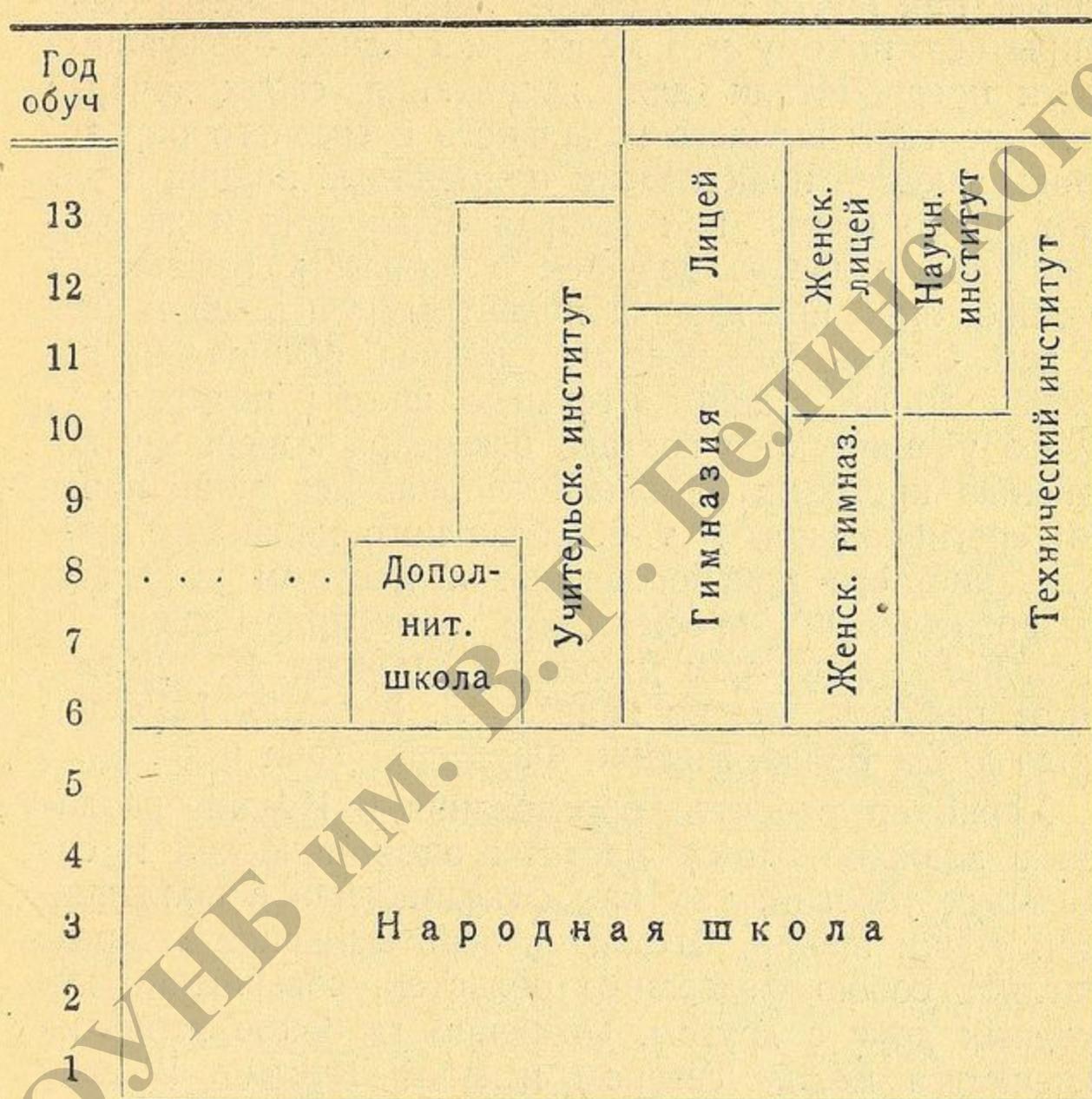


Схема народного образования в Италии.

жизнеспособными: женские лицеи (для буржуазных девиц, не желающих посвятить себя какой-либо профессии) и дополнительные школы для несостоятельных юношей, которые по окончании элементарной школы хотят подготовиться к низшим отраслям кон-

торско-административного труда, отказавшись от посещения средней школы, не оправдали надежд Кроче. Не прошло и двух лет после осуществления реформы, как почти все женские лицеи вынуждены были закрыться, потому что мелкие и средние буржуазные круги предпочитали для воспитания своих дочерей прежние типы высшего начального и среднего образования, дающие практически применимые знания и диплом, в то время как высшая буржуазия и дворянство либо отдавала девушек в школы католических орденов, либо приглашала частных учителей к себе на дом. Старые технические училища, официально переименованные в дополнительные школы, потеряли $\frac{4}{5}$ своего ученического состава благодаря коренному изменению программ. Жизненным оказался лишь принцип «регионального», т.-е. областного характера преподавания, его приспособление к местным условиям, поддерживаемый профессором Ломбардо-Радиче и школьным директором Джованни Крочони. Из противников реформы можно назвать Л. Кредаро, Гароцци, Гвидо делла Валле, Видари, Фауделла, Тона и др.

Характер рабочего образования в Италии различен в зависимости от местных экономических и социальных условий, так как объединенная с политической точки зрения Италия в действительности представляет собою федерацию областей, совершенно несходных друг с другом. Особенно глубокое различие замечается между севером и югом Италии. В силу различия социально-экономических отношений в каждой провинции. требования, предъявляемые населением к рабочему образованию, носят разнородный характер. Требования, предъявляемые трудящимися массами к образованию взрослых, носят чисто практический характер, сводясь к усовершенствованию производственных и профессиональных навыков в области

торговли, ремесл и т. д., в зависимости от местных условий.

Государство и различные общественные организации проявляют заботу о профессиональном и техническом образовании рабочих, основывая целый ряд хорошо оборудованных школ (*scuole professionali*). Эти школы в Италии не дифференцированы, т.-е. не являются центрами обучения той или иной специальности, но дают новичкам возможность ознакомления с целым рядом профессий в одном и том же школьном здании. Благодаря этой особенности итальянские школы выигрывают в том отношении, что облегчают молодежи выбор той или иной профессии сообразно природным склонностям, а затем уже сообщают навыки в избранном производстве.

Школы подобного типа в громадном количестве разбросаны по всей Италии и большей частью находятся под непосредственным контролем министерства народного хозяйства. Положение о них декретировано в октябре 1923 года. Пункт 2 Положения определяет, что практика в мастерских и занятия в лаборатории должны включаться в нормальный учебный план школы. На низшей ступени (первые 3 года) должны сообщаться необходимые общеобразовательные и технические знания по итальянскому языку, истории и географии, законоведению, коммерческой корреспонденции, арифметике, геометрии, бухгалтерии, технологии, черчению и рисованию. На высшей ступени, представляющей собою зачастую трехлетние вечерние курсы для рабочих, преподаются предметы, необходимые для повышения профессиональной квалификации и «поднятия местной индустрии» по специальностям (п. 3). Для высшего технического персонала учреждаются пятилетние индустриальные курсы (п. 6). В последующих параграфах декрета устанавливаются меры для предоставления рабочим и фабрично-заводским

ученикам, занятым на производстве, необходимого времени для усовершенствования в своей профессии путем посещения специальных курсов.

Национальный институт профессионального образования в Риме развернул свою работу в крупном масштабе зимою 1921—22 г. Он распадается на три ступени: 1) доученическую или подготовительную (наш «дозавуч») с двухлетним сроком обучения, 2) ученическую — срок обучения три года, и 3) школу для взрослых рабочих. Институт управляется советом, в который входят представители министерств внутренних дел, народного образования, сельского хозяйства, торговли и промышленности, финансов, областного управления, торговой палаты в Риме и общественной организации «Ospizio San Michele».

Институт имеет отделения: электро-техническое, строительное, промышленное, прикладного искусства, печатного дела и другие. При институте читаются курсы для будущих инженеров и имеется научно-исследовательский комитет.

Народная рабочая школа искусства и ремесл Фермо Корни в Модене (Scuola Popolare Operaia per arti e mestieri) представляет исключительный интерес. Основанная на средства крупного благотворителя Фермо Корни, она по блестящему оборудованию зданий, мастерских, библиотек и музеев является одним из лучших учреждений Италии подобного рода. Директор ее Уго Пиццоли известен, как выдающийся специалист по профессиографии. В доученический период питомцы института находятся под систематическим наблюдением особого психо-технического бюро, которое определяет природные способности и склонности детей и направляет их в соответствующие отделения. Все физические и психические свойства, воля и поведение подвергаются здесь точному учету. Большинство ап-

паратов для измерения умственных способностей (мензиметрии) изготовлено самим Пиццоли.

Уманитария (L'Umanitaria) в Милане — всемирно известное благотворительно-просветительное учреждение, основанное в 1902 году. Первоначально оно имело в среде совета представителей рабочего класса и носило социалистический характер. Директором института состоял проф. Озимо, скончавшийся в 1923 году. В последнее время общество подпало под контроль фашистского правительства, и будущее его представляется весьма сомнительным.

При Уманитарии существовал вначале отдел исследования труда, изучавший условия работы в различных отраслях производства и методы производственного обучения. К нему присоединено было затем информационное бюро для поддержания связей с рабочим движением в других странах, а в 1907 году основан был Дом труда (Casa di Lavoro), заключавший в себе профессионально-техническую школу для безработного взрослого населения. Впоследствии эти вечерние курсы принимают регулярный характер. Возникает Дом труда малолетних (Casa di Lavoro dei Piccoli), Дом детей (Casa dei bambini) в духе педагогики Марии Монтессори. Образование носит реальный, жизненный характер и тесно увязано с бытом и производством. Занятия идут с 9 до 5 час. дня для подростков, по вечерам и в воскресные дни — для взрослых. В учреждениях Уманитарии имеются школы для печатников, электротехников, строителей, металлистов, деревообделочников, декораторов, портных и т. д. Есть социальный и художественный музей, собрание гипсовых слепков, сделанных в институте, и др.

Из других учреждений подобного типа можно упомянуть об Институте Кардуччи в Комо, Институте изящных искусств и Индустриальном техникуме во Флоренции и мн. др.

Еще в 1919 году итальянское правительство пыталось вступить на путь борьбы с неграмотностью и наладить обучение взрослого населения страны чтению и письму, но эти попытки вскоре выродились в чисто бюрократические учреждения, и в 1920 г. министр народного просвещения Бенедетто Кроче счел за лучшее прекратить отпуск государственных средств на это дело. В 1921 г. ряд частных и полуофициальных просветительных обществ образовал федерацию под именем «Борьба с неграмотностью» (*Opera contra l'analfabetismo*). Эта федерация и ее филиальные отделения рассылают книги по местам, ведут обширную переписку по заочному обучению, организуют передвижные библиотечки, учреждают школы для неграмотных, снабжая их необходимыми учебными пособиями, издают учебники и журналы.

Особенно велика посещаемость в школах вечерних и праздничных (*scuole serale e festive*), которым оказывают существенную помощь народные библиотеки и читальни, рассеянные по всей стране.

В 1898 г. в группе юных интеллигентов-общественников во Флоренции зародился план организации общества распространения знаний среди широких масс народа. Общество получило название «За культуру» (*Pro cultura*). Первоначально имелись в виду расширение и углубление знаний тех, кто уже получил некоторое образование, но был лишен возможности посещать высшую школу. Впоследствии решено было привлечь к этому делу и рабочий класс. Таким образом занятия протекали в двух направлениях: дневные лекции для интеллигенции и воскресные занятия для рабочих. В 1899 г. Флорентинский институт насчитывал около 500 рабочих на вечерних курсах за период от января до июня.

Этому примеру последовали вскоре другие города Италии: Болонья, Милан, Брешиа, Венеция, учредив-

шие у себя такие же курсы, получившие вскоре название «Народных университетов» (l'universita popolare).

В 1903 г. в Милане созван был предварительный съезд народных университетов Италии, а в следующем году во Флоренции состоялся уже официальный съезд, на котором решено было образовать Итальянскую федерацию народных университетов.

В настоящее время в Италии имеются 60 народных университетов, при чем некоторые из них характеризуются двойной системой распространения знаний: дневными лекциями для мелкой буржуазии и вечерними занятиями для пролетариата. Большинство народных университетов устраивают популярные лекции для взрослой аудитории смешанного состава, при чем эти лекции не имеют систематического характера, но обычно сводятся к дискуссиям на тему, выдвинутую отдельными слушателями или целыми группами.

IV. Испания.

Народное образование в Испании находится в довольно плачевном состоянии. Правда, согласно закону от 8 июля 1910 г., все дети в возрасте от 6 до 13 лет обязаны посещать народную школу, в которой обучение бесплатно. Но на деле, как показывают статистические данные за 1922—23 г., из общего числа детей школьного возраста (2.789.959) училось в школах всего лишь 1.691.331, т.-е. 60,7%, при чем систематически посещало школу только 37%.

На 22 миллиона населения Испании приходилось в 1922—23 году 27.080 народных школ, из которых 26.439, т.-е. 97,6% — одноклассных (escuelas unitarias) и только 641, т.-е. 2,4% — с несколькими отделениями (escuelas graduadas). Этот тип одноклассной школы

является в Испании нормальным, и он преобладает даже в Мадриде и Барселоне.

Учебный план народных школ довольно обширен и охватывает следующие предметы: закон божий, испанский язык, арифметику, географию, историю, основы правоведения, начала геометрии, физики, химии, естествознания и гигиены. Преподаванию закона божия и испанского языка отводится главное место. Учителя должны принадлежать к католической церкви; всякое выступление против религии, короля, существующего социального строя влечет за собой суровые репрессии.

Кроме народных школ, в Испании имеются еще детские дома для детей дошкольного возраста (*escuelas de párvulos*) от 3 до 6 лет, в количестве 626; в них работают исключительно воспитательницы.

Средняя общеобразовательная и профессиональная школа представлена сравнительно слабо. Имеется ряд школ для взрослых (*escuelas de adultos*), но они скорее представляют собою ликбезы.

Кроме государственных школ, имеются еще многочисленные частные учебные заведения (свыше 5.000); все они находятся в руках религиозных орденов и конгрегаций. Дети из аристократических и буржуазных кругов посещают исключительно частные школы.

Число учителей гораздо ниже потребностей страны. По официальным данным 1922—23 года, учителей в народных школах было 15.359, учительниц—13.565, а всего 28.924 человека. Потребность же в учителях выражается цифрой 100.000. Материальное положение их незавидно: большинство из них получает жалование 3.000 пезет при условии полной нагрузки в 30 недельных часов.

Военная диктатура, водворившаяся в Испании 13 сентября 1923 г., провозгласила принцип экономии: если Франция тратит на народное просвещение 15%

государственного бюджета, Англия—17, Голландия—17, Бельгия—19, Норвегия—20, Чили—25, то Испания в состоянии уделить просвещению лишь 7% общих расходов (в минувшем году—8½%).

При таких условиях неграмотность, естественно, достигает здесь чудовищных размеров (общий процент 52,23%, но в некоторых, главным образом южных областях, напр., в Андалузии—66,26%, в Мурсии—70,12%, в Малаге—73,04%. Даже в самой столице процент неграмотных доходит до 29%.

Преподавание в школах носит схоластический характер, новые активные методы почти совершенно не проникают в народную школу. Всюду царят бюрократизм и централизация: преподавание ведется на литературном (кастильском) языке даже в провинциях, населенных басками. Генерал Примо де-Ривера велел закрыть все школы, в которых преподавание велось на каталонском наречии, хотя кастильский язык здесь почти совершенно непонятен.

Оборудование школ в большинстве случаев не удовлетворительное. Исключение составляет школа на открытом воздухе в Monjuich (Барселона), расположенная на берегу моря в здоровой лесистой местности, с целю сетью учебно-вспомогательных учреждений, а также основанный крупнейшим педагогом Испании, скончавшимся в 1915 г. доном Франциско Гинер де лос Риос в Мадриде, Институт свободного обучения (Institucion de libre enseñanza), в котором мы находим и активные методы работы, и жизненную ориентацию.

Образование взрослого населения в Испании находит свое конкретное воплощение в трех организационных формах: 1) высшие учебные заведения, как университеты и технологические институты; доступ к ним, благодаря сравнительно высокой плате за право учения и незначительному количеству стипендий, является фактически закрытым для рабочих; 2) классы для

взрослых (clases de adultos), руководимые преподавателями начальных школ и насчитывающие около 13.000 учащихся, большей частью из малограмотных; культурная ценность этих учреждений невелика;

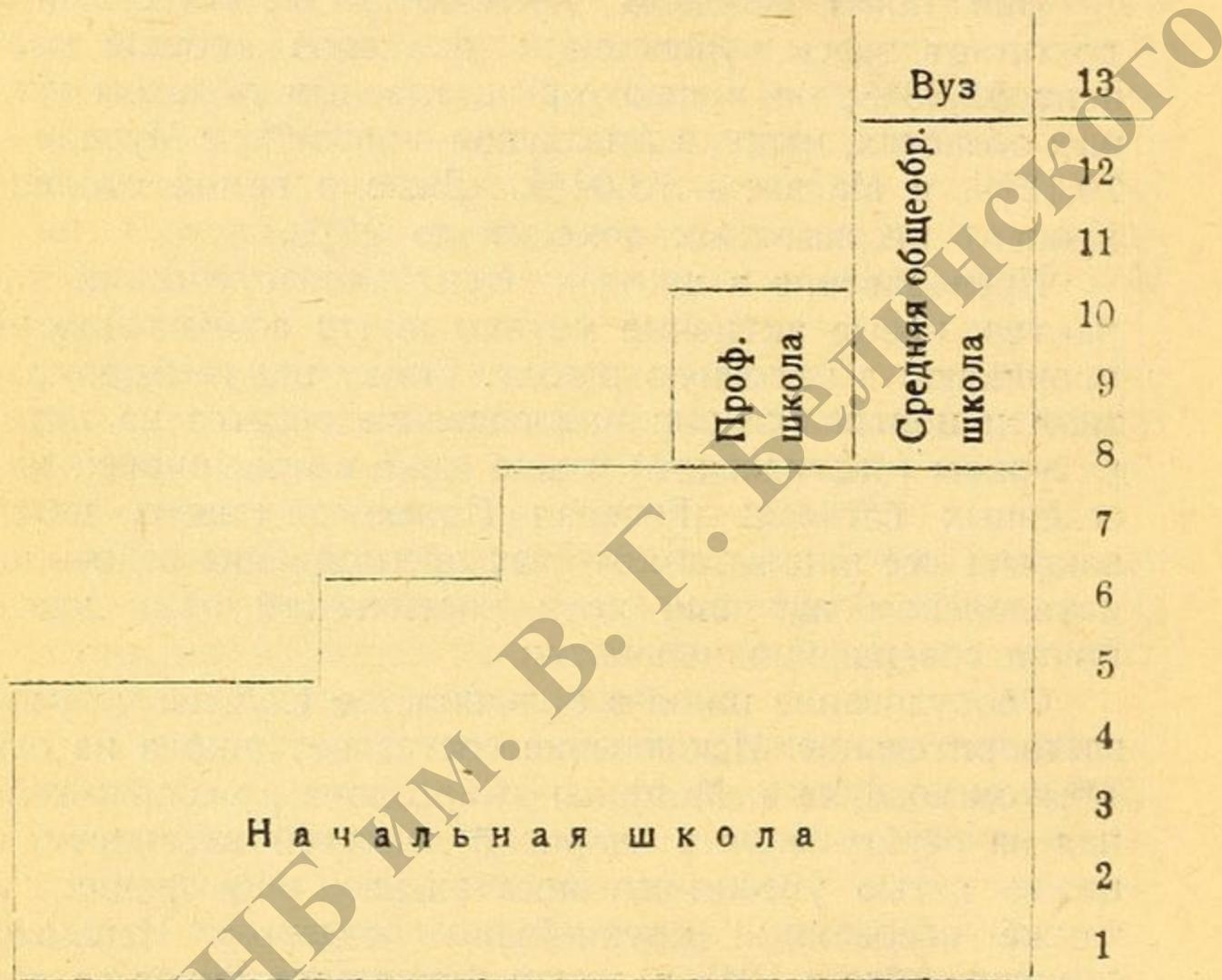


Схема народного образования в Испании.

3) высшее свободное образование взрослых (educación superior libre de los adultos), охватывающее народные университеты, рабочие школы, клубы и проч.

Первые попытки организации образования взрослых вне рамок официальных учреждений относятся еще к эпохе испанской революции 1869 года и связаны с деятельностью ректора Мадридского университета Фернандо де-Кастро. Из устраивавшихся им воскрес-

ных бесед (*conferencias dominicales*) выросли школы для учительниц (*escuelas de institutrices*) и Ассоциация женского образования. Тот же самый деятель организовал при ряде школ вечерние классы для взрослых. Нечто подобное провел в жизнь около того же самого времени в Валенсии ректор университета Перес Пухоль (*Pujol*). Энергичную деятельность проявили также в ту пору такие общественные организации, как Свободный институт образования (*Institución libre de Enseñanza*), Образовательный центр рабочих (*Centre instructivo del Obrero*).

Первая попытка создать нечто вроде народного университета в Испании относится к 1893 году, когда по инициативе ректора Сарагосского университета Эрнандеса-и-Фахарнес (*Hernandez y Fajarnes*) учреждены были при университете курсы, на которых профессора читали популярные лекции для широких кругов населения. Этому примеру последовал в 1897 г. университет в Барселоне. Университет в Овиэде организовал курсы, эпизодические лекции, беседы, экскурсии и т. д. для тех же слоев населения и успешно ведет работу до настоящего времени. Недавно рабочий клуб в Хихоне (*Ateneo Obrero de Gijón*) учредил интересные курсы-конференции, руководимые иногородними профессорами и поддерживающие деятельные сношения с муниципальными читальнями-библиотеками, которые вообще оказывают большое содействие росту рабочего образования в стране.

Мадридский Атенеи представляет собою нечто вроде частного университета или академии наук и является центром распространения образования среди взрослого населения страны. Проводимые им курсы, посещавшиеся наиболее выдающимися представителями испанской науки, литературы, искусства и политики доступны и для слушателей из рабочего класса. В 1904 г. учрежден был в Мадриде народный универ-

ситет (Universidad popular), ставивший себе специальную задачу—образование взрослых рабочих. Но в настоящее время он влачит жалкое существование.

Ассоциация студентов философии в Мадриде также устраивает «классы для взрослых», обучая последних главным образом чтению и письму, истории и литературе.

В 1917 г. группа студентов-социалистов развернула энергичную работу по организации народных чтений на темы, избранные самими рабочими, в Народном доме (Casa del Pueblo), для чего приглашены были лучшие лекторские и педагогические силы. Та же группа устраивает экскурсии в музеи, элементарные курсы для рабочих в Социалистическом клубе (Circulo Socialista) по грамматике, правописанию, арифметике, географии и истории и серии лекций по теории и истории социализма, рабочего движения и т. д. Наконец, той же группе удалось вызвать к жизни многочисленные передвижные библиотеки, народную читальню в Народном доме и др.

Имеется в Испании и Попечение об образовании взрослых (Patronato de las escuelas de adultas), но его деятельность ограничивается исключительно вопросами женского образования. Патронатом учреждено 14 школ, в которых было в 1920 г. около 1.200 учащихся женщин. Преподавание носит здесь практический уклон (машинопись, бухгалтерия, домоводство, первая помощь в несчастных случаях, кулинария). Много делает для женского образования Синдикалистская федерация работниц (Federación Sindical de Obreras).

Новая школа (Escuela Nuova) в Мадриде заслуживает особого упоминания. Она была основана в 1910 г. группой университетских профессоров и писателей и преследует в своей деятельности две основные цели: 1) создать для испанской социалистической партии

идейный центр, орган теоретической и практической работы по разрешению рабочего вопроса и классовому воспитанию пролетарской молодежи, 2) привлечь к сотрудничеству в этом деле все те интеллектуальные элементы, которые своей научной, художественной, литературной деятельностью проявляют сочувствие угнетенным классам населения. Хотя школа имеет социалистический характер, доступ в нее открыт лицам, принадлежащими различным политическим партиям и беспартийным; не принимаются лишь лица, известные своими антисоциалистическими или клерикальными выступлениями.

Курсы, читаемые в школе, распадаются на профессиональные и общеобразовательные и охотно посещаются различными слоями трудящихся. Вообще Escuela Nuova в Мадриде представляет собою наиболее интересное явление в области обучения взрослых в Испании.

V. Австрия.

В Австрии всеобщее обучение существует с 1883 г. и охватывает возраст от 6 до 14 лет. Первые четыре года обучения составляют первую ступень (Volksschule), соответствующую германской основной школе (Grundschule). Над нею строится школа второй ступени (Bürgerschule), которая, впрочем, с 1922 г. постепенно вытесняется всеобщей промежуточной школой (Mittelschule), охватывающей следующие четыре года обучения. По достижении 14-летнего возраста ученики могут поступать в одну из средних школ (с четырехлетним сроком обучения), а именно — классическую гимназию, реальную или реформированную гимназию, реальное училище и немецкую школу повышенного типа (грацский тип). В первой преобладающее место занимают древние языки (греческий и латинский), во

второй — новые языки (французский, английский и друг.), в третьей—математика и естествознание. в четвертой — немецкая духовная культура. Все эти четыре типа средней школы служат мостами к высшей школе (с 19 лет).

1924—25 учебный год завершил пятилетний срок испытания учебного плана четырехлетки (1920 года). Результаты опыта оказались вполне удачными: 90% венских школ и 50—70% остальных школ Австрии высказались за сохранение этого плана и на будущее время.

Основные принципы новых учебных планов: 1) внепредметное, комплексное преподавание, 2) принцип локализации (*Bodenständigkeit*), 3) трудовой метод обучения, 4) эластичность программ—вызывают среди учительства полное одобрение. Особое место занимают школы для одаренных, так наз. союзные воспитательные учреждения (*Bundeserziehungsanstalten*) (о них см. М. Штейнгауз. Просв. на Транс. 1926, № 10, стр. 85 — 89) и профтехнические учебные заведения.

В 1922—23 г. в Австрии насчитывалось 4.468 народных школ с 25.068 преподавателями и 679.343 учащимися, городских училищ (*Bürgerschulen*)—438 с 4.112 учителями и 98.826 учащимися, 42 гимназии с 968 учителями и 1.424 учащимися, 41 реальных и реформированных гимназий с 966 учителями и 10.871 учащимися, 38 реальных училищ с 1.015 учителями и 12.724 учащимися, 11 женских лицеев с 266 учителями и 1.850 учащимися, 252 частные народные школы с 32.217 учащимися, 82 частные *Bürgerschulen* с 8.409 учащимися. Кроме того, профессионально-технические школы, учреждения для дефективных и т. д.

VI. Швейцария.

Школьное дело в Швейцарии не представляет собою единой и цельной системы, принимая в каждом кантоне особую форму, но, в общем, первоначальное обучение

охватывает 6—8 лет, за ним следуют 2—3-годовая дополнительная школа с профессиональным уклоном (в Бернском кантоне—пятилетка) или гимназия, реальное училище, индустриальные или коммерческие школы, ведущие в технические вузы и университеты.

В 1921—1922 г. в Швейцарии было 4.411 народных школ с 522.430 учащимися и 8.273 учителями, 8.764 учительницами; 524 школы второй ступени с 56.011 учащимися, 2.015 учителями и 536 учительницами; промежуточных школ 114 с 12.814 учащимися, кантональных школ, гимназий мужских и женских 171 с 19.720 учащимися, 1.629 учителями, 280 учительницами и, кроме того, многочисленные профтехнические и частные учебные заведения различных типов.

В организации образования взрослого населения Швейцарии необходимо различать два течения: с одной стороны, академико-гуманитарное, с другой—общественно-реальное. Первое направление исходит, главным образом от профессорских корпораций обеих высших школ Цюриха (университет и политехникум), университетов в Базеле и Берне. Особенно сильно влияние академических кругов на жизнь народных университетов в Цюрихе и Базеле. По идеологии это движение считает себя аполитичным и нейтральным, веря в возможность мирного разрешения классовых различий; по существу оно отражает собой интересы мелкой буржуазии. Цюрихский народный университет (Volkshochschule) основан в 1920 г. Относительная численность отдельных групп слушателей в 1922—1923 г. выражалась по специальностям в следующих числах: естествознание и техника—34%, теоретическое естествознание—31%, медицина и гигиена—12%, история, литература, искусство—33%, философия, психология и педагогика—24%, экономика и право—14%. Читаемые курсы носят нередко специальный характер (фотография, коммерция, путешествие вокруг света, ум и тело, история религи-

озного опыта и т. д.). Занятия носят лекционный характер, и каждая лекция продолжается 45 мин. Отдельные курсы рассчитаны на 3 месяца. Усвоение материала облегчается благодаря изданию особых листков, заключающих в себе конспективное изложение лекций и основные положения курса. В исполнительный комитет университета входят представители просветительного бюро рабочих организаций Цюриха. Подобный же характер носят университеты в Базеле, Невшателе, Женеве и друг.

Второе течение представлено в Швейцарии многочисленными школами для взрослых, курсами, народными домами, читальнями, кружками (*Gemeindehäuser, foyer pour tous*) и другими культурно-просветительными учреждениями, возникшими по инициативе различных общественных и партийных организаций и отличающимися большой самостоятельностью. К таким организациям нужно отнести различные рабочие объединения, женские ферейны, землячества (*Bünde der Heimatfreunde*), союзы единомыслящих в Люцерне (*freie Vereinigung Gleichgesinnter*), лига общественной морали (*ligue pour l'action morale*), бюро организации народных домов и читален, а также многочисленные профессиональные и партийные организации, как-то: швейцарская социал-демократическая партия, швейцарская ассоциация проф-союзов, центральное бюро образования рабочих и друг.

Курсы, читаемые в народных университетах Швейцарии, представляют нередко большой интерес, например, введение в психоанализ, эволюция песни, природа и симптомы болезни, немецкая драма (Люцерн), введение в экономику Швейцарии, социализация рабочего движения, идеология нового общества, развитие социальной идеи у Руссо (Берн), Карл Маркс и его ученики, авторитет и свобода в воспитании, новейшие достижения в медицине (Ааргау), строение материи, введение

в социальную психологию, теория Эйнштейна (Невшатель).

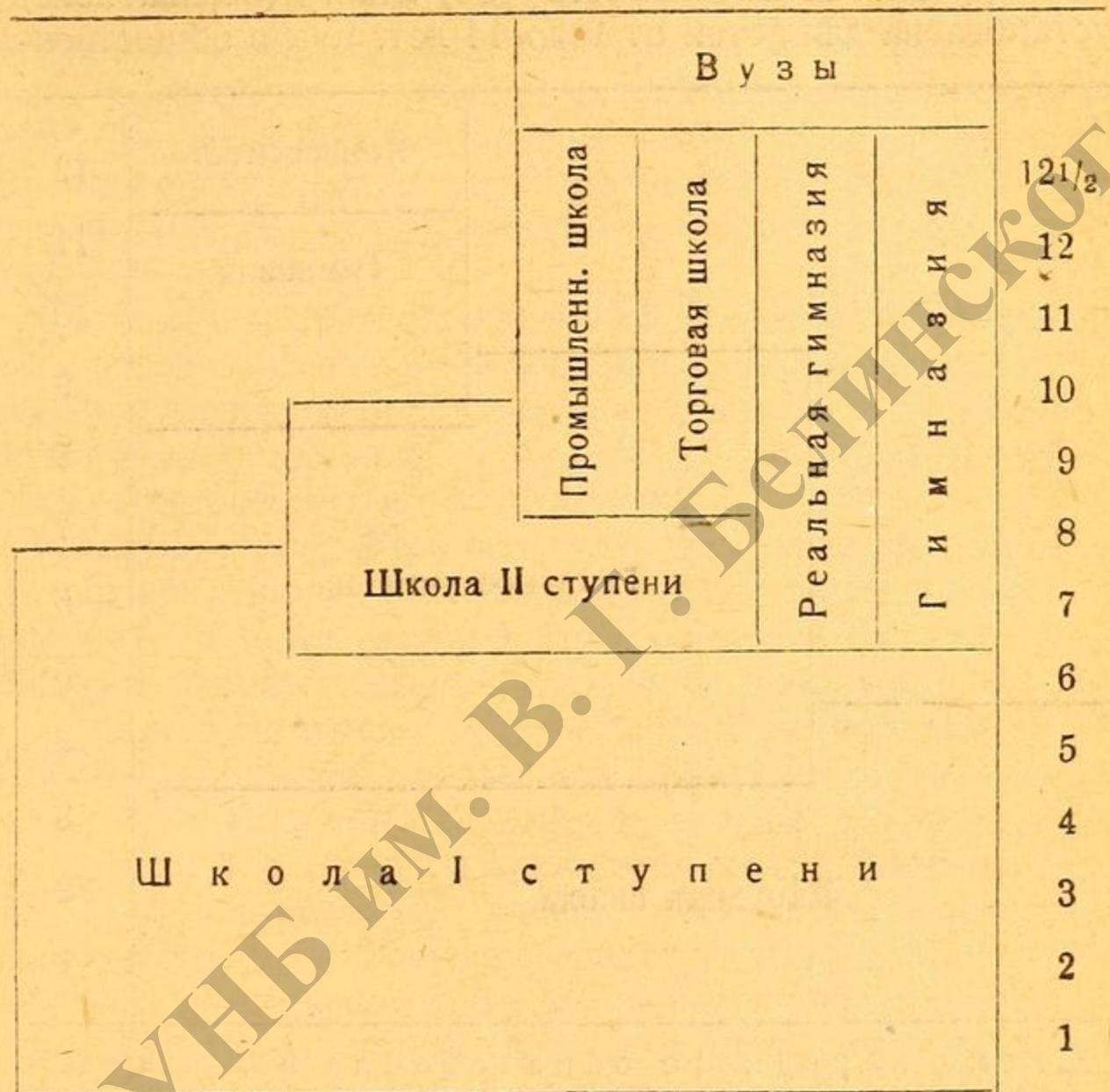


Схема народного образования в Швейцарии (Цюрихский кантон).

VII. Швеция.

Народное образование в Швеции стоит высоко; обязательное школьное обучение существует давно, и всеобщая грамотность—достояние целого ряда поколений. Народные школы разделяются в Швеции на три катего-

рии: 1) начальные с 2-летним курсом, 2) низшие народные с 4-летним курсом и 3) нормальные школы с 6-летним курсом. Обязательность обучения (бесплатного) установлена для детей от 9 до 14 лет. Как в обществен-

	Университет	12
	Гимназия	11
		10
		9
		8
		7
	Реальное училище	6
		5
		4
		3
	Народная школа	2
		1

Схема народного образования в Швеции.

ных, так и в частных народных школах преподаются следующие предметы: закон божий, родной язык, арифметика, геометрия, география, история, естествознание, ручной труд (слоя шведск. slöjd), огородничество садоводство, лесоводство, домоводство, каллиграфия, рисование, пение и гимнастика. Большинство школ прекрасно оборудовано. Городской вариант учебных планов несколько шире сельского.

Средняя школа (реальное училище и гимназия) рассчитана на девятилетний срок обучения и распадается на два концентра. Фундамент этой школы охватывает три высших класса народной школы; за двумя высшими классами реального училища идет бифуркация (разделение) на две ветви: реальную и классическую (гимназия); после четырехлетнего пребывания в стенах последней ученик может поступить в университет (см. схему).

Основными организационными формами образования взрослого населения в Швеции за последнее время являются следующие: 1) народные университеты и вообще вузы, 2) кружки, 3) публичные лекции и 4) общественные библиотеки и читальни.

История возникновения и развития рабочего образования в Швеции стоит в тесной связи с эволюцией социального и политического строя страны. До 1865 г. шведский риксдаг, бывший сословным собранием, распался на четыре палаты, соответствующие четырем сословиям: дворянству, духовенству, бюргерству и крестьянству, с равными правами. Благодаря этому, крестьянство, хотя и составляло издавна преобладающее количественно сословие, лишено было политического влияния. Реформа государственного строя в 1865 г., уничтожившая посословное избрание в риксдаг, обеспечила политическую власть за крестьянством, образовавшим ядро риксдага. С этой поры начинается развитие народного образования в стране. Возникновению первого народного университета в Швеции (возле Мальмэ) в 1868 г. содействовал Ола Андерсен. Председателем совета избран был Леонард Хольмстрен, стоявший затем в течение полустолетия в главе движения, стремившегося к демократизации высшего образования в Швеции. Дело пошло чрезвычайно успешно, и в 1880 г. Швеция насчитывала уже не менее 23 народных университетов (folkhögskolan). С первых же шагов преподава-

ние в них приняло практический, жизненный характер, и основными учебными предметами стали родной язык, арифметика, слойд (ручной труд), агрономия и т. д. На этом настаивали сами слушатели, хотя лектора неоднократно заявляли в своих декларациях на съездах о том, что целью создания народных университетов является гармоническое развитие личности и гражданского чувства.

Успехи системы народных университетов в Швеции объясняются в значительной степени методом работы в них. Ее особенность составляет своеобразная интимная обстановка, семейственность обучения, столь далекая от холодности казенных учреждений: лектора живут в школьном здании и обедают вместе с слушателями, занятия естественным, незаметным образом переходят в игры, развлечения и дискуссии, и слушатели тесно сближаются со своими лекторами, сохраняя на всю жизнь привязанность к школе.

Народные университеты в Швеции имеют каждый свой местный отпечаток: так, в Брунsvикском университете преобладают социально-экономические и политические интересы, в университете в Арвике—художественные и т. д. Шведские народные университеты отличаются от других следующими двумя особенностями: 1) книга, учебник здесь всегда признавались необходимыми и ценными пособиями, и преподаватели считали одной из важнейших своих задач—научить слушателей читать книгу и уметь рационально ее использовать; 2) все лектора шведских народных университетов—лица с высшим образованием, проявившие способность к самостоятельной творческой научной работе.

До начала двадцатого века народные университеты в Швеции посещались почти исключительно теми лицами, которые могли в течение года непрерывно отдавать свое время высшей школе. Но вот в 1906 г. поэт К. Форслунд основал в Брунsvике (в области Далекар-

лия) народный университет нового типа. Задачу его составляет установление более глубокой связи с современной жизнью, чем та, которая давалась прежней школой. Новая школа сделалась очагом социализма и атеизма, и вскоре поднялась бешеная агитация против этого оплота революции, так что университету, лишившемуся поддержки государства, грозило закрытие. Но профессиональные союзы и социалистические партии пришли на помощь субсидиями и рядом стипендий. Так Брунsvикский университет стал первой рабочей высшей школой, и подавляющее большинство студентов оказалось принадлежащим к рабочему классу. Социально-экономические и политические курсы занимают первое место в учебном плане университета. Многие крупные ученые и педагоги вступили в ряды профессоров университета, и вскоре последний был признан лучшим из учреждений подобного рода в Швеции. Преследования постепенно прекратились. Методом работы в Брунsvикском народном университете является студийная или кружковая система занятий.

Недавно (1918 г.) организован народный университет в столице Швеции, где он нашел живую поддержку со стороны Стокгольмской секции Ассоциации рабочего образования (Arbetarnes Bildningsförbund). Как правило, занятия идут днем, по вечерам же работают кружки по самообразованию. Среди учащихся царит солидарность и товарищеский дух. Подобные же учреждения основаны и в других городах Швеции.

Шведские народные университеты в хозяйственном отношении являются собственностью особых просветительных обществ, но в учебном подлежат контролю местных правительственных органов (специальной инспектуре). Пятнадцать народных университетов дают возможность желающим слушателям продлить на год срок обучения. Число слушателей в 1921—22 г. в 8 университетах (из 52) было менее 30, в 15 университетах

свыше 50, в Виланском университете 103 (62 на I курсе, 41 на II курсе). Средний возраст их колеблется между 18 и 24 годами.

На ряду с постоянными учреждениями, в которых читаются систематические лекции, в Швеции развивается практика эпизодических легких курсов (в 10 — 12 лекций) и популярных единичных лекций, ставящих себе целью лишь распространение общеобразовательных знаний среди населения. Лекции группируются вокруг Стокгольмского рабочего института (Stockholms Arbetarinstitut), основанного по инициативе Антона Нюстрэма, видевшего свою задачу в свободных научных исследованиях и поднятии культурного уровня трудящихся. Во главе его стал проф. Кнут Кьелльберг, оказавший вообще ценные услуги шведскому движению в пользу народных университетов.

В 1884 г. основано «Общество народных чтений» (Föreläsningföreningarna), получающее ежегодную субсидию от государства. Лекции, устраиваемые Обществом, носят более или менее систематический характер и продолжаются от 5 — 8 мес. в год. Лекторам запрещается касаться политических и религиозных вопросов. В 1921 году правительственная субсидия Обществу доходила до 450.000 крон, в последующие годы сумма эта была несколько сокращена в виду общей депрессии.

В 1898 году, присуждая Обществу субсидию, риксдаг счел необходимым подчеркнуть, что сумма эта должна расходоваться исключительно на устройство лекций и курсов для рабочего класса, но в 1908 году риксдаг расширил задачи курсов, придав им характер популярно-научных лекций для широких кругов населения. Запрещение входить в политические и религиозные споры истолковано было Комитетом в 1911 г. в том смысле, что упомянутые вопросы должны трактоваться на лекциях в строго объективном духе, а не во форме пропаганды. В целях более успешного распространения на-

рождающегося движения основаны были бюро по организации лекций в Стокгольме, Лунде и Готебурге.

В 1915 году открыты специальные курсы для подготовки лекторов народных университетов.

Любопытное явление представляют собою странствующие народные университеты в Швеции (flyttande Folkhögskolekurser), выросшие по инициативе финского педагога Уно Стадиуса в 1905—6 году. Первоначально курс в них рассчитан был на шесть недель и преподавание ограничивалось развитием практических навыков письма, счета и бухгалтерии; впоследствии стали читаться связные курсы; к ним присоединяется пение и музыка. Другим крупным деятелем в этой области является брунsvикский лектор Ингве Гуго.

Действительность не оправдала опасений, что промышленные и сельско-хозяйственные рабочие не будут в состоянии после тяжелого трудового дня отдаваться в течение двух часов ежедневно напряженному умственному труду на лекциях и практических занятиях. Курсы скоро обнаружили всю свою целесообразность и завоевали симпатии населения.

Наиболее мощным отделением Общества народных университетов (Folkhögskolekursförening) является Далекарлийская секция.

Распространению высшего образования в Швеции много способствовало и Центральное бюро общества трезвости (Centralförbundet för Nykterhetsundervisning), организовывающее три типа народных лекций: 1) летние курсы для учителей («переподготовка»), 2) чтения для руководителей кружков трезвости, 3) популярные лекции по борьбе с алкоголизмом, а также с курением табака.

Упоминавшаяся уже нами Ассоциация рабочего образования, известная под условным сокращением А. В. Ф., широко развила свою культурно-просветительную деятельность, особенно после 1920 г., когда в Шве-

ции прошел закон о восьмичасовом рабочем дне, давший возможность шведскому пролетариату уделять больше сил и времени вопросам самообразования. Ассоциация обратила особое внимание на организацию рабочих научных кружков (studiecirkeln), число которых в 1921—22 г. достигло трехсот; количество участников возросло до 3½ тысяч. Число курсов в том же году доходило до 1.255.

Другой областью, на которую АВФ обратила свое внимание, было увеличение сети народных библиотек и читален, измерявшейся в 1922 г. числом 620. На ряду с лекциями, рабочими кружками, клубами, библиотеками устраиваются концерты, спектакли и создаются учреждения физической культуры.

Но особенно энергичную и плодотворную деятельность по рабочему образованию проявляет за последнее время, по признанию даже буржуазных органов, коммунистический союз молодежи Швеции (Kommunistiska Ungdomsförbundet), имевший уже в 1922 г. не менее 265 собственных кружков самообразования, в то время как национальные организации располагают лишь 220 кружками, а социал-демократическая рабочая партия 190 кружками. Не менее 23% членов компартии являются активными участниками кружков по самообразованию.

Основные типы шведских кружков самообразования сводятся к следующим:

- 1) Кружки без руководителя. Это наиболее пластическая форма народного самообразования. Она легко приспособляется к местным условиям и запросам, и работа в ней выливается в ту форму, которая желательна большинству членов кружка, будет ли это дискуссия, систематическая проработка какого-либо вопроса, лекции выдающихся профессоров и педагогов, коллективное чтение и т. п.

Простейшей формой являются кружки для чтения (uppläsningssirkeln): в центре стоит работа над книгой, каждая глава которой сопровождается, после прочтения, дискуссией. Большой сложностью отличается следующая форма кружков для реферирования (referentsirkeln): участники обсуждают в свободной дискуссии тот или иной вопрос, после того как один из членов изложил содержание какой-либо книги или свои собственные взгляды. Еще сложнее работа в курсовых кружках (Kurscirkeln), принимающая систематический плановый характер, так как участники кружка занимаются по определенной программе, составленной специалистом или авторитетным учреждением. Нередко занятия такого кружка открываются одной или двумя вступительными лекциями, поясняющими сущность вопроса и намечающими общий ход работы.

2) Кружки с руководителями, получающими специальную подготовку на особых курсах. Работа в них протекает обычным способом, но под непрерывным техническим руководством специально приглашенного лица.

Число кружков по самообразованию в Швеции доходит в настоящее время до 3.000, число народных читателей—до 1.000, общее количество кружковцев—до 50.000 человек, преимущественно из рабочего и крестьянского населения. Центральн. бюро по организации кружков издает свой журнал «Vokstugan», основанный в 1917 г., и двухнедельный листок «Studiekamraten», содержащие богатый методический материал.

VIII. Норвегия.

Система народного образования в Норвегии отличается простотой и стройностью. Начальная школа охватывает возраст от 7 (в селах 9) до 14—15 лет, и имеет семилетний срок обучения. В ее программу входят: закон божий, родной язык, история, география,

арифметика, естествознание, гигиена, норвежская конституция, пение, гимнастика, ручной труд, стрельба в цель, а в городских школах еще геометрия и рисование. Принцип обязательности и бесплатности народного обучения введен давно.

Среднее образование, рассчитанное на семилетний курс, распадается на два центра: нижний этаж составляет четырехлетняя промежуточная школа (middelskole) без латинского, но с немецким и английским языками; верхним центром является трехлетняя гимназия, первый класс которой совпадает с последним классом промежуточной школы. В гимназии три уклона: классический, реальный и неофилологический (новые языки), окончание ее дает право на поступление в университет в Осло (называвш. до 1924 г. Христианией).

Отличительную черту шведской и норвежской системы народного просвещения составляют подвижные школы.

Идея распространения высшего образования среди молодежи и взрослого населения Норвегии впервые нашла себе организатора в лице знаменитого поэта Генрика Арнольда Вергеланда (1808 — 1845), неутомимо трудившегося над устройством народных читален и библиотек и организацией крестьянских университетов. Продолжателями дела Вергеланда были народный учитель из крестьян Оле Виг (умер в 1857 г.), подвижник распространения образования среди народа, своего рода норвежский Песталоцци, издатель журнала Folkevepen — «Друг Народа», и писатель Эйлерт Сундт (умер в 1875 г.).

Первая школа для обучения крестьянской молодежи была основана в Норвегии еще в 1864 г., в подражание датским народным университетам, учрежденным по инициативе известного поэта Грундтвига в 1843 г.

Особенность норвежских народных университетов составляет их участие в политической борьбе, раздиравшей Норвегию до 1905 г., когда была разорвана уния со Швецией, и в социальной, — продолжающейся и поныне; большинство лекторов принадлежит к социалисти-

Университет		Сельская гимназия	13
Городская гимназия			12
Промежуточная школа		11	
		10	
Н а р о д н а я ш к о л а		9	
		8	
		7	
		6	
		5	
		4	
		3	
		2	
		1	

Схема народного образования в Норвегии.

ческим партиям. После 1898 г. стортинг резко изменяет свое первоначально отрицательное отношение к народным университетам, и крестьянскому большинству удается провести закон о правительственном субсидировании их. В 1912 г. стортинг принимает решение о создании единого типа их под названием «школ молодежи» (ungdomsskoler), подчиненных в их учебной жизни ведомству народного просвещения. Число таких школ, субсидируемых государством, доходило в

1918 г. до 87. Курс обучения—шестимесячный; часто растягивается на два зимних периода. Курсы для женщин короче и работают в летние месяцы. Слушатели принимаются по достижении 17-летнего возраста. Проходятся следующие предметы: родной язык, история, технические навыки (рисование, пение и музыка, рукоделие и домоводство, иногда немецкий или английский яз.). Любопытно, что все описанные народные университеты носят крестьянский характер, для городской же молодежи соответствующих учреждений в Норвегии нет. Зато существуют многочисленные вечерние школы, технические, коммерческие и ремесленные училища, частью правительственные, частью общинные, частью приватные.

В Норвегии имеются и народные академии (folkeakademierne), в которых читаются популярные лекции по истории, литературе, естествознанию, социально-экономическим наукам и др. Первая академия такого типа учреждена была по инициативе Рабочего общества в Христиании в 1884 г. под именем «Рабочей Академии». Средства доставляются, главным образом, продажей крепких спиртных напитков (шведская система: brandevinssamlag) и правительством. По примеру Христиании, народные академии были учреждены и в других городах Норвегии: Бергене, Дронгейме, Драммене и Ставангере и т. д. В настоящее время во всей стране функционирует около 130 академий, обслуживаемых отчасти университетскими профессорами. В 1905 г. все эти академии образовали один союз с выборным правлением из семи членов.

IX. Болгария.

Начальное образование осуществляется в Болгарии тремя типами учреждений: 1) детским садом для детей от 4 до 7-летнего возраста, 2) элементарной школой (1 ступень для детей от 7 до 11 лет) и 3) прогимназией

для детей от 11 до 14 лет. В прежнее время считалось обязательною ступенью обучения лишь начальная четырехлетка, но после войны обязательное посещение распространено и на прогимназию.

Детские сады не играют большой роли в школьной системе Болгарии: хотя учреждение их горячо рекомендуется центральными органами просвещения, но обязательными они являются лишь для городов с населением не менее 20.000 человек. В 1921—1922 г. во всей Болгарии существовало лишь 24 детских сада с 1.268 воспитанниками. Несмотря на то, что начальная школа и прогимназия обозначаются различными именами, несмотря на то, что первая распадается на отделения, вторая—на классы, и жизнь каждой из них регулируется особыми правилами, обе ступени должны рассматриваться как единая школа.

За немногими исключениями все средне-учебные заведения в Болгарии — государственные. Среднее образование осуществляется трехгодичной реальной школой, охватывающей IV, V и VI классы, и двухгодичной гимназией, обнимающей собою VII и VIII классы. Реальная школа носит общеобразовательный характер, в гимназии же проводится специализация (уклоны классический, полуклассический, реальный, педагогический).

Общее количество начальных школ, включая прогимназии, равнялось в 1921—22 году 5.121 с 607.258 учащимися (из них частных народных школ: турецких — 1.673 с 58.555 учащимися, еврейских — 27 с 3.709 учащимися, армянских — 10 с 996 учащимися, болгарских — 7 с 484 учащимися, прогимназий турецких — 39 с 1.928 учащимися, еврейских — 6 с 587 учащимися и т. д.). Число всех средних учебных заведений — 108 с 35.160 учащимися, число профшкол — 80, из них наиболее многолюдные — школы домоводства (2.640 чел.) и торговые или коммерческие (2.805 чел.) и механико-технические (781 чел.).

Профессион. школа	Профессиональн. школа	Гимназия	Средняя школа	18
		Реальные школы		17
				16
				15
				14
Профессион. школа	Народная школа	Прогимназия	Низшая школа	13
				12
				11
		10		
		9		
		8		
		7		

Схема народного образования в Болгарии.

Х. Чехо-Словакия.

Начальная четырехклассная школа, составляя общую для всех детей базу, открывает доступ в среднюю школу различных типов: реальное училище, реальную гимназию, реформированную реальную гимназию, высшую реальную гимназию славянского типа, классическую гимназию. Все эти школы дают окончившим право поступления в высшие учебные заведения. Окончание восьми классов народной школы открывает доступ в дополнительные школы с уклоном; с другой стороны, учащиеся могут из 5 класса народной школы переходить в школу II ступени (австр. *Bürgerschule*), которая является мостом к профессиональным средним учебным заведениям (различных специальностей). Обязательное обучение начинается с 6-летнего возраста и продолжается восемь лет.

Основным принципом реорганизации школьного образования в Чехо-Словакии является стремление приблизиться, в пределах возможности, к идеалу единой средней школы. Согласно проекту, нормальный тип средней школы охватывает восемь лет обучения для учеников, желающих продолжать образование в выс-

			В у з ы				
XII							18
XI							17
X	Дополн. школы	Профес.- технич. школа	Реальн. училище.	Реальн. гимнз.	Реформир. реальн. гимназия	Высш. реальн. гимназ. славянск. типа	Классическая гимназия
IX							
VIII							14
VII	Народн. школа	Школа 2-ой ступени	Реальн. училище.	Реальн. гимнз.	Реформир. реальн. гимназия	Высш. реальн. гимназ. славянск. типа	Классическая гимназия
VI							
V							11
IV							10
III	Начальная народная школа						9
II							8
I							7

Схема народного образования в Чехо-Словакии.

шей школе, и семь лет для тех молодых людей, которые предполагают завершить средней школой свое образование. Новая средняя школа покоится на четырехлетней общей для всех учащихся базе, характеризующейся преобладанием в учебном плане отечествоведения и живых языков. Начиная с пятого класса и до седьмого включительно идет разветвление школы на две секции: гуманитарную и реальную. Восьмой класс подготавливает учащихся к высшей школе и распадается на три отделения по специальностям. Но на

ряду с нормальным типом средней школы существуют классический и славянский типы: в школах первого типа преподаются латинский и греческий языки, в школах второго изучаются славянские языки и культура.

Министерство народного просвещения Чехо-Словакии стремится к тому, чтобы облегчить переход из начальной или элементарной школы в среднюю школу и провести через всю школьную реформу буржуазно-демократический принцип. Совместное обучение в средней школе пока еще мало развито. Число народных школ в Чехо-Словакии возросло в 1925—26 г. до 13.851 с 32.690 классами, а число средних учебных заведений до 1.649 с 7.348 классами.

XI. Польша.

В момент возникновения новой польской республики на территории ее находились школы трех типов: немецкие, родственные им австрийские и отличные от них русские. Учебные планы, программы, организация, преподавательский персонал, состав учащихся в школах трех типов резко расходились между собою, так как выросли на совершенно различной социально-экономической почве. Привести все эти школы к единому знаменателю представлялось делом не легким.

Прежде всего должно было пасть средостение между народной школой и школой II ступени (нем. *Bürger-schule*, т.-е. городское училище), объединенными в общую семиклассную начальную школу, открывающую доступ в 3 и 4 классы средней школы. Последняя распадается на две ступени: низшую или прогимназию (I—III классы) и высшую или гимназию (IV—VIII классы). Последняя представлена тремя типами: 1) классическим (латинский и греческий языки, античная культура), 2) гуманистическим (польский и латинский язы-

ки, история) и 3) математико-биологическим (математика, физика, естествознание). Во всех гимназиях проходит один из живых иностранных языков в качестве обязательного (французский, реже—немецкий).

			В у з ы		
	Профтехническая школа	VIII VII VI V IV	Классическая гимназия	Гуманистическая гимназия	Математико-биологическая гимназия
		III			
7		II			
6		I			
5					
4					
3	Народная школа				
2					
1					

Схема народного образования в Польше.

Программа семилетней народной школы (szkola powszechna) обнимает следующие предметы: закон божий, польский язык, иностранный язык, арифметику и геометрию, естествознание, географию, историю, рисование, ручной труд, пение и гимнастику. Закон божий является обязательным предметом, и дети неверующих родителей должны посещать уроки закона божия какого-либо вероисповедания и участвовать в соответствующем богослужении. Кроме общеобразовательных учебных заведений имеется и ряд профессиональных

школ. Что касается высшего образования, то оно представлено 16 государственными и 5 частными вузами.

Число народных школ в Польше в 1923—24 г. достигало 27.458 (из них 803 частных) с 3.260.376 учащимися. Количество средних учебных заведений в 1923—24 году выражалось в следующих цифрах: мужских 299 (государственных 186, частных 113), женских 253 (государственных 35, частных 218), смешанных 212 (государственных 35, частных 167), а всего 764 школы, из которых государственных 266, частных 498. В 1924—25 году число средних школ достигло 779, из которых в 667 преподавание велось на польском языке, в 38—на немецком, в 20—на украинском, в 17—на древне-еврейском, в 14—на русском, в 5—на еврейском разговорном (идиш), в 2—на французском и в 2—на литовском. Общее количество учащихся в государственных средних учебных заведениях равнялось в 1923—24 году 87.800 мальчиков и 21.800 девочек, в частных школах—48.800 мальчиков и 63.400 девочек, а всего 221.800 чел. В 829 профессионально-технических учебных заведениях обучалось в 1924—25 г. 94.700 чел.

За последнее время, в виду политических соображений, число школ национальных меньшинств подверглось резкому сокращению.

ХII. Югославия.

Начальная или элементарная школа, состоящая из 4 классов, открывает доступ окончившим ее в промежуточную школу (II ступени), нормальный тип которой охватывает 4 года обучения. Учебный план первого и второго класса этой школы—общий для всех учащихся, третий и четвертый классы сообщают школе тот или иной уклон (ремесленный, торгово-промышленный или сельско-хозяйственный) в зависимости от местных условий. На ряду с этим окончание народной школы—

четырёхлетки дает право после вступительного экзамена поступить в гимназию, реальное училище и реальную гимназию, служащие мостом к вузу.

Окончившие 4 класса школы II ступени получают право поступления во все специальные и профтехнические учебные заведения, а также на службу, если для последней не требуется окончания полной восьмиклассной средней школы.

На подробностях системы народного образования в славянских государствах мы в настоящее время не считаем возможным останавливаться в виду того, что в этих государствах проводятся новые крупные реформы школьного дела.

ХIII. Греция.

Организация школьного дела в современной Греции носит архаический характер, несмотря на все старания передовых педагогов страны добиться коренной реформы народного образования в Греции. Существующая ныне система с четырехлетней народной школой (*dêmotikón*), трехклассной промежуточной школой II ступени (*hellênikón*) и четырехклассной гимназией (*gymnásion*) служит исключительно интересам крупной буржуазии и интеллигенции. При почти полном отсутствии профессионально-технических школ и при общей бедности населения дети рабочих, крестьян и мелкой буржуазии должны довольствоваться четырехлетней. Отсюда — крайне низкая степень просвещения в стране: в 1907 г. среди мужчин процент безграмотных доходил до 42, среди женщин — до 80 (в то время как в Германии из всех новобранцев призыва 1889—1890 года только 0,51% не умели писать, а общий процент безграмотных колебался в 1890 г. между 0,75 и 2,50).

		В у з	
		Реальн. школ.	Гимназия
			11
			10
			9
			8
			7
		Эллинск. школа	6
			5
			4
			3
Народная школа			2
			1

Схема народного образования в Греции.

XIV. Англия.

Система школьного образования в Англии после войны не подверглась таким коренным преобразованиям, как, напр., в Германии или в Италии. Ни в общих теоретических взглядах, ни в структуре самой школы не произошло за это время какого-либо резкого сдвига. Но все же можно отметить в английской школьной политике наших дней три отличительных черты: 1) стремление к некоторой демократизации школьной системы: правительство желает отнять у средней школы ее сословный характер, облегчив доступ в нее широким массам трудящихся, для чего создается ряд переходных

групп; 2) расширение профтехнического образования: борьба за мировой рынок, для которой необходимо напряжение всех сил нации, развитие промышленности и торговли, требующих знания точных наук и т. д. заставляют правительство всячески содействовать росту профессионально-технических учебных заведений, не только индустриальных, сельскохозяйственных и коммерческих, но и таких, как школы морской кулинарии, школы для рыбаков и т. д.; 3) дифференциация между городской и сельской школой.

Число школ в 1921 г. было: правительственных — 8.776 с 4.374.030 учащимися, частных — 12.209 с 2.717.942 учащимися, всего 20.985 с 7.091.972 учащимися.

Система школьного образования в Англии отличается значительным разнообразием, объясняющимся большою терпимостью английского государства по отношению к частной инициативе в школьном деле. В составе школьной системы Англии мы находим младенческие школы (infants schools), начальные элементарные школы (elementary schools), высшие элементарные школы (higher elementary schools), дополнительные школы (continuation schools) и друг. В вопросах внутреннего распорядка и методики преподавания министерство предоставляет большую свободу как школьным коллективам, так и общественным организациям и муниципалитетам.

Среди буржуазных организаций, занимающихся устройством разного рода общественных курсов для рабочих с целью овладения их сознанием, одним из крупнейших является Общество просвещения рабочих (The Workers' Educational Association), основанное в 1903 г.; история его написана А. Мэнбриджем в 1920 г. Оно считает себя демократическим, беспартийным и исповедующим идеи христианского социализма (A. Mansbridge. An Adventure in Working Class Education, Lond.

Возраст	В у з ы		Народн. унив.		Год обучения
18—19					
17—18	Общеобраз. средняя школа Secondary Schools	Junior Schools Технич. и Коммерч. школы	Дополн. школы (Continuation Schools)	Проф-техн. и ремеслен. училища	(13)
16—17					(12)
15—16					(11)
14—15					(10)
13—14	Подготовит. школы (Preparatory Schools)				9
12—13					8
11—12					7
10—11					6
9—10	Частные народные школы	Правительственная народная школа (Public elementary Schools)			5
8—9					4
7—8					3
6—7					2
5—6	Семья				1
4—5					
3—4			Nursery Schools (детск. дома, сады и ясли.)		

Система народного образования в Англии.

1920 г., стр. 54—60) и располагает обширную сетью культурно-просветительных учреждений. В программе своей работы это общество делает ударение на курсах политэкономии и истории промышленности, проходимых, конечно, с точки зрения капиталистической. В таком же духе развивает свою деятельность Шонтландская экономическая лига, Клуб изучения экономических наук, Общество научной пропаганды. Так, среди лекций, устраивавшихся этими объединениями, мы находим лекции на темы: о вреде забастовок, солидарности интересов работодателей и рабочих и т. д.

Совершенно иным характером отличается движение, носящее название Лиги рабочих университетов (Labour College Movement). Оно стоит на определенно классово-пролетарской точке зрения и стремится воспитать рабочие массы в революционном духе. Разочаровавшись в лекциях, читаемых государственными английскими университетами (так наз. University Extension), и в культурно-просветительной деятельности трэд-юнионов, рабочие решили организовать собственные университеты и колледжи. В 1918 г. в Лондоне возникла Международная ассоциация образования взрослых, ставящая себе целью идеологическое объединение буржуазных органов образования взрослых в различных странах и взаимную информацию в этой области.

XV. Америка.

Система народного образования Северо-Американских Соединенных Штатов слагается из следующих ступеней: учреждения преддошкольного возраста (nursery schools), детские сады (для детей 4—6-летнего возраста), элементарная школа (elementary school, common school, от 6 до 12-летнего возраста), средняя школа (high school), распадающаяся на две ступени: младшую (junior high school, для детей от 12 до 15 лет) и стар-

шую (senior high school, для детей от 15 до 18 лет), с трехлетним сроком обучения в каждой. Далее идет колледж, также распадающийся на две ступени: младшую (junior college для юношей от 18 до 20 лет) и старшую (senior college) для молодых людей от 20 до 22 лет с двухлетним сроком обучения в каждой. Окончание этой школы дает степень бакалавра. Вся эта образовательная лестница увенчивается университетом и другими высшими учебными заведениями, рассчитанными на четырехлетний курс и дающими степень магистра и доктора различных наук, в зависимости от избранной специальности.

Отличительной чертой американской школьной системы является существование многочисленных каналов, соединяющих между собою различные типы школ. Так, окончив среднее учебное заведение, юноша может поступить и в обще-образовательный колледж, и в технический институт, и др. За последнее время в Америке широко разрослась сеть низших и средних профтехнических учебных заведений, особенно после принятия вашингтонским конгрессом закона Смита-Юза (Smith-Hughes Act), которым регулируются финансовые взаимоотношения между отдельными штатами и федеративным правительством в деле организации профтехнических школ. Последние распадаются на четыре категории: 1) дневная школа (all day school), 2) полудневная школа (half day school), 3) вечерние и ночные школы (evening school, night school) и 4) общие профессиональные школы в небольших городах. Школы первого типа предназначаются для подростков старше 14 лет и рассчитаны на двухлетний срок обучения. В них 50% учебного времени посвящено работе в мастерских или цехах, 35% — производственным дисциплинам, как, напр., материаловедение, технология и черчение, и 15% общеобразовательным предметам. Школы второй категории обслуживают подростков старше 14 лет, занятых

на производстве и проводящих половину своего рабочего дня в школе; минимальное число учебных часов— 144 в год. Для юношей старше 16 лет, занятых в производстве, имеются вечерние школы и курсы, имеющие большое значение и привлекающие к себе значительный контингент учащихся.

В прежнее время народные школы делились на три группы: начальные (primary schools), грамматические (grammar schools) и школы повышенного типа (high school), но сейчас такое деление является уже устаревшим.

Единого учебного плана в американских школах не существует, и каждому штату, каждой отдельной школе предоставлена в этом отношении полная свобода действий. В общем, на первых ступенях обучения проходится чтение, письмо, орфография, счет, музыка, рисование и ручной труд, на последующих — родной язык, иностранный язык, география, история, математика, обществоведение, домоводство, искусства и ремесла, физкультура, драматизация, игры, конструктивные работы и другие играют значительную роль.

Общее число всех средних учебных заведений в 1920 г. достигло 16 тыс. с лишним, с 2.371.715 учащимися. Но американская средняя школа попрежнему является доступной лишь привилегированным слоям населения, и большинство молодых людей, вынужденное проводить учебное время на фабриках, заводах, в конторах, магазинах и др., поневоле ограничивается элементарной школой.

Организационными формами образования взрослых в Америке являются: 1) рабочие университеты и особые курсы для рабочих при общих университетах, 2) специальные классы для взрослых при средних и низших школах, 3) лекции и митинги, организуемые американскими трэд-юнионами, 4) летние школы для взрослых, либо связанные с высшими учебными заве-

дениями, либо самостоятельные, 5) клубы, музеи, библиотеки, кружки для чтения и т. д., 6) политпросветительные выступления на деловых собраниях трэд-юнионов, 7) заочное обучение путем переписки (correspondence studies).

Лучше всего поставлена просветительная работа в учреждениях трэд-юнионов и кооперативов. Характерны чисто американские приемы заинтересовывания слушателей, привлечения их на лекции, овладения вниманием аудитории, практикуемые просветительными организациями и основанные на психологии сенсации и реклам. Лекции переплетаются с музыкой, танцами, драматическими представлениями, экскурсиями, пикниками, вечеринками и друг. Слушателям раздаются конспекты лекций с заманчивыми заглавиями, ведутся дискуссии на животрепещущие актуальные темы.

Основанный в 1922 г. рабочий университет имени Бруквуда в Кэтоне, в 40 милях к северу от Нью-Йорка, ставит себе целью не только сообщать слушателям известную сумму знаний и навыков, но и углублять в пролетариате его классовое сознание. Срок обучения двухлетний: в течение первого года проходятся общеобразовательные предметы—английский язык, история культуры, социальная психология, политэкономия и др. На втором курсе слушатели распределяются по специальностям: организация рабочего движения, статистика, политпросветработа, рабочая и фермерская журналистика. Любопытно, что наемного труда в рабочем университете нет, и вся работа по обслуживанию здания, приготовлению пищи и т. д. исполняется самими членами коллектива.

Иным характером отличается Денверский рабочий колледж: здесь шесть групп собираются два раза в неделю, при чем оба раза читаемые предметы повторяются, так что каждый рабочий может избрать себе два курса и по каждому посещать одну лекцию в неделю.

В учебный план входят: политэкономия, социология, история, биология, английский язык и упражнения в публичных выступлениях.

Таковы основные линии школьной реформы в различных странах Европы в послевоенное время. Общий ее характер — соглашательский; по внешнему виду реформа стремится уничтожить старые привилегии буржуазного класса в вопросах образования, но на деле она представляет собою лишь мелкую уступку пролетариату, сделанную в целях ослабления классовых противоречий. За последнее время на Западе усиливается наступление буржуазии и церкви на школьном фронте. Папский нунций Пачелли, добившись своей цели в Мюнхене (баварский конкордат), переселяется в Берлин, где в настоящее время ведет осторожную, но упорную политику, готовясь поставить всю Германию под угрозу общеимперского конкордата и контроля церкви над школой, в Италии и Испании царит реакция, в Бельгии отмечается натиск клерикалов и рост церковных школ, в Англии Кэмбриджский университет отказывается принимать в свои стены женщин, в «свободной» Америке запрещается преподавание теории эволюции в школе. Всюду наблюдается натиск реакции на школу, параллельно с чем идет рост революционного настроения среди широких масс учительства.

ГЛАВА III.

ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ШКОЛЬНОЙ РАБОТЫ.

Современная школьная реформа провозгласила ряд новых лозунгов, а именно—принцип активной работы, краеведческий уклон, комплексный характер преподавания, исследовательский подход, распространение принципа конкретности на все виды школьной работы и много др. Эти требования проводятся одновременно в различных странах Западной Европы и Америки.

Трудовое начало в настоящее время прочно и основательно внедрилось в школьную практику Запада. Но, так как вопрос о трудовой школе освещен в русской переводной и оригинальной литературе достаточно подробно, я не буду на нем здесь останавливаться¹. Укажу лишь, что теория и практика трудовой школы стоит в центре внимания педагогов не только в Германии и Америке, но также в Италии, Дании, Норвегии, Швейцарии и других странах. Так, в итальянском педагогическом журнале «Rivista pedagogika»² мы

¹ См. «Трудовая школа в истории современности», сборн. под ред. М. М. Рубинштейна, Л., 1925; С. А. Каменев—«Советская трудовая школа», Ростов-на-Дону, 1925, гл. VI; А. Болтунов—«Трудовая школа», Л. 1926; А. Зикингер и Ф. Гансберг—«Школа труда», П. 1920; В. А. Лай—«Школа действия», П. 1920; А. Гергет и Готалов-Готлиб—«Современные педагогические течения», 1925, стр. 77—110; А. Пинкевич—«Педагогика», т. II, М. 1926, гл. III и IV.

² 1908, № 2; 1910, № 5; 1912, № 1—2; 1914, № 6; 1918, № 1—2; 1923, № 3—4; 1924, № 4; 1926, № 6—7.

находим ряд статей, специально посвященных вопросам методики трудовой школы. Страстными приверженцами трудового начала в школьной работе являются в Италии Пьерфранческо Николи, Маурильо Сальвони, Дж. Джованаци, Пьетро Буффа и др.¹. В Дании Эйнер Банг пытается подвести научную базу под трудовую школу, защитником которой является также Эдвард Леман. Принцип самодеятельности учащихся проводится в Норвегии целым рядом педагогов: К. Schöyen (в преподавании химии и физики), Е. Sigmund (самостоятельное чтение), Th. Thunes (ручной труд). Общее изложение педагогики трудовой школы дал Э. Сигмунд в своей книге «Трудовая школа», Христиания, 1923². Меньшей популярностью пользуется идея трудовой школы во Франции, где Дельвольве, разбирая систему трудовой школы Кершенштейнера, отдает предпочтение традиционной рационалистической школе Франции перед германо-американским педагогическим прагматизмом, а другой видный французский педагог, ректор Парижской академии, Поль Лапи сводит понятие активного метода к вопросу-ответному обучению³.

Принцип локализации преподавания, краеведческий уклон в школьной работе настойчиво проводятся во всех странах Европы и Америки. Особенно сильно это проявляется в германских школах, о чем подробно говорится в прекрасной книге проф. И. М. Гревса: «Краеведение в современной германской школе», Л., 1926. Но и в остальных странах провозглашается тот же лозунг. Краеведение (немецк. Heimatkunde, французск. science du lieu natal, польск. Krajoznawstwo), областной принцип преподавания (итальянск. regionalismo) кладется в основу всей школьной работы.

¹ G. Giovannazzi—«Per la scuola attiva», Milano, 1926.

² E. Sigmund—«Arbeidsskolen», Kristiania, 1923.

³ Paul Lapie—«Pédagogie française», Paris, 1926, p. 65.

В объяснительной записке к новым австрийским учебным планам говорится: «Преподавание основывается на краеведческом реальном материале и знакомит ребенка планомерно с отдельными областями жизни родного края». И далее: «Все другие учебные задачи, как-то: изучение языка, письмо, рисование, ручной труд, математическое изучение окружающего мира и т. д., вырастают из реалий (Sachgebiet). Этот краеведческий уклон в школьной работе заключается в том, что преподавание исходит из ближайшего окружения ребенка и, постепенно расширяя круг реальных знаний, знакомит его с родным краем в узком и более широком смысле слова¹.

Французский педагог Поль Лапи пишет: «Преподавание географии должно исходить из изучения непосредственно окружающей среды». Он же настаивает на областном характере (un caractère régional) учительских институтов, которые должны приспособляться к местным производственным условиям².

Областной («региональный») характер преподавания подчеркивается в официальных программах итальянских школ, составленных главным образом Ломбардо Радиче. Исходным пунктом школьной работы должно быть непосредственное окружение ребенка, местные интересы, родное наречие школьника. Одним из убежденных приверженцев этого принципа локализации является в Италии Джованни Крочони.

По словам Рафаэля Альтамиры, проблема заполнения школьных программ местным краеведческим материалом в настоящее время живо интересуется педагогические круги Испании³.

Польская педагогика равным образом настаивает на связи школьной работы со средой, с окружающей

¹ Volkserziehung. 1926, St. XV.

² P. Lapie—«Péd. franç.», 21; 190—195.

³ R. Altamira—«Internationale Jahresber», I, 2 (1926), 64.

жизнью (zwłazek z życiem najbliższego otoczenia). Один из крупнейших польских педагогов, Генрих Ровид,— замечает, что главным предметом обучения детей до 11-летнего возраста должно быть краеведение, около которого группируются различные занятия, как ручной труд, рисование, чтение, письмо и т. д. ¹. Краеведение введено во многих школах нового типа в качестве особого предмета. В своей «Методике первых лет обучения» (Варшава, 1926) Л. Еленская подчеркивает, что преподавание истории и географии должно основываться на знакомстве с ближайшими окрестностями школы ². Таким образом мы видим, что краеведческий уклон проводится в настоящее время во всех странах Европы.

Особенное внимание уделяет современная педагогика вопросу о введении этнографии родного края в школу. Прусское министерство народного просвещения включило этнографию в учебные планы немецких средних учебных заведений повышенного типа. За последние годы в Германии вышел целый ряд книг, посвященных вопросу изучения школьниками этнографических явлений. Французская газета «Mercure de France» от 15 января 1926 г., стр. 472 — 473, отзывается весьма сочувственно об изучении фольклора, в частности народной поэзии и диалекта, в школах Италии ³.

Третьим лозунгом нашего времени в области школьной работы приходится признать принцип *комплексности преподавания*. Комплексная система внедрилась главным образом в школы Германии и

¹ H. Rowid—«Szkola twórcza», Kraków, 1926, 261.

² L. Jelenska—«Metodyka pierwszych lat nanczania», Warsz., 1926.

³ Статья бельгийского этнолога van Genner «О краеведческом подходе в польской дидактике»; см. еще «Ruch pedagogiczny», 1926, 1, р. 11; «Szkola i Nauczyciel», 1925, № 5, р. 144—149, и мн. др.

Австрии, но в несколько иной форме она существует и в других странах, особенно в Бельгии, Венгрии, Польше. Появление содержательной книги Г. Полака «О комплексной системе в Германии», М., 1926, освобождает меня от необходимости останавливаться подробно на комплексном обучении в этой стране. Я коснусь здесь лишь вопроса о возникновении и развитии комплексной системы преподавания в Германии и о различных течениях в понимании этой системы.

История разработки комплексной системы в Германии восходит к концу прошлого столетия, когда некоторые немецкие педагоги выступили с идеей группировки изучаемого материала не по отдельным предметам, но по жизненным областям. Так, Кенигбауер в 1894 г. намечал следующие жизненные комплексы: пища, одежда, жилище, отопление и освещение, село и его продукты, погода, звездное небо и измерение времени, человеческий организм, труд как основа жизни, разделение человеческого общества и т. д. В труде О. Шмидта (1901) расчленение преподавания на учебные предметы совершенно отвергается и в основу преподавания положены конкретные явления экономического характера: домашнее хозяйство составляет первый познавательный цикл; на второй ступени дети переходят к изучению народного хозяйства данной страны; последнюю ступень составляет изучение мирового хозяйства. Формальные навыки тесно увязаны с основным изучаемым материалом. Дальнейшая разработка комплексного принципа преподавания связана с деятельностью Методической секции Лейпцигского учительского союза.

11 ноября 1905 года Методическая секция Лейпцигского учительского союза впервые подняла вопрос о замене существующей системы преподавания отдельных учебных предметов объединенным преподаванием (*Gesamtunterricht*) и о перенесении чтения, письма и счета на более поздний возраст. Весною

1908 г. союз принял резолюцию о желательности перехода к общепредметному преподаванию, хотя бы в некоторых школах Саксонии, в виде опыта. В июне 1909 г. на общегородской конференции учителей начальных школ Лейпцига было решено присоединиться к предлагаемой реформе. Правда, конференция директоров гор. Лейпцига ставила некоторые препоны этой реформе, но в 1911 г. Саксонское школьное управление уже наметило 23 школы, которые должны были подвергнуться преобразованию в указанном союзом смысле. Опыт оказался чрезвычайно удачным. Мировая война несколько задержала новое движение в Германии, но за последние годы оно приняло весьма обширные размеры. Официальные программы лейпцигских школ 1920 г. уже всецело построены на идее слитного преподавания. Равным образом новые министерские программы народных школ в Австрии кладут в основу тот же самый принцип. Это объединенное преподавание не следует смешивать с той формой школьной работы (совместные беседы), которую вводит у себя в школе берлинский педагог Бертоль Отто и которая по-немецки носит то же название.

Лейпцигский учительский союз понимает под объединенным преподаванием такое, которое стоит в резком противоречии с господствующим в настоящее время расчленением школьной работы на отдельные, разрозненные и внешним и внутренним образом учебные предметы. Объединенное преподавание лейпцигские педагоги мыслят как концентрацию знаний вокруг той реальной единицы, которая, в соответствии с природой ребенка на низшей ступени обучения, должна быть конкретной и даваться непосредственно окружающей нас действительностью. Области, представляющиеся доселе совершенно самостоятельными, теперь включаются в общую систему обучения в качестве способа проникновения в природу вещей (чтение, счет) или в виде изобразительных средств (речь, пись-

мо, пение, рисование, лепка). Что касается самого термина «комплексное преподавание», то он возник, по видимому, на русской почве, хотя выражение «комплекс», в смысле жизненных узлов или сплетений, мы находим у немецких теоретиков объединенного преподавания довольно часто ¹.

В истолковании комплексной системы преподавания мы не находим в Германии полного единодушия, и ее сторонники разделяются на много отдельных групп. Одни понимают эту систему как установление связи между отдельными предметами, как согласование их друг с другом (то, что у нас носит название «корреляции»). На такой точке зрения стоит в наши дни, напр., проф. А. Мессер. Другие подразумевают под нею слияние нескольких родственных предметов, т.-е. то, что у нас называется «аккордной» системой преподавания; представителями этой группы в Германии являются Зейферт (трудоведение), Клемм (культуроведение). Третьи усматривают задачу новой системы в изучении замкнутых жизненных циклов, причем отдельные предметы сохраняют свои очертания постольку, поскольку это необходимо для усвоения данного реального цикла. К сторонникам этой системы, которая может быть названа предметно-комплексной, относится Канцельман. В составленных по этому принципу программах саарбрюкенских школ материал с внешней стороны расчленен по учебным предметам, но внутренне сливается, образуя ряд так называемых «жизненных циклов». Четвертая группа представляет себе комплексную систему как преобладание одного или нескольких предметов в течение некоторого времени над другими (Пфлегер и Штегер). Пятая группа считает необходимым ставить вопрос о

¹ См., напр., R. Pogel, в сборнике «Gesamtunterricht im 1 u. 2 Schuljahr», Leipz., 1925, p. 9; Haubold в сборнике «Der Gesamtunterricht», изд. журн. «Neue Bahnen», 1924, p. 197 и др.

форме концентрации учебного материала в зависимости от потребностей учеников и особенностей материала (Ольга Гейблер). Шестая группа усматривает сущность новой системы в том, что все предметы срастаются в единое неразрывное целое, подчиняясь одной руководящей идее; это — то, что можно назвать идейной концентрацией преподавания (программы Зейтца, Альберта, Кайнрада). Седьмая группа последовательно проводит принцип комплексирования до конца: перед нами слитное изучение крупных жизненных областей по сезонам года, распадающееся на тесно связанные между собою отдельные темы. Занятия со школьниками ведутся вне рамок отдельных учебных предметов, без расписания уроков, — в школе изучаются не отвлеченные науки, но окружающая детей действительная жизнь. На такой точке зрения стоят лейпцигские педагоги, которым в разработке комплексного преподавания в Германии принадлежит первенствующее место. Среди них особенно выдаются Шнабель, Каммер, Шенгерр, из других заслуживают упоминания Ридель, Фрелих (Хемниц), Вейзе (Дрезден), Лоттиг, Геннингс (Гамбург). Омс предлагает чередование отдельных крупных годовых комплексов (восьмая группа). Рашауэр настаивает на необходимости строить комплексы не на объединении учебного материала, а на согласовании интересов и склонности ребенка (девятая группа). Своеобразное преломление нашла себе новая идея в системе Августа Крона: школа его представляет собою единый организм, в котором и дети, и учительский персонал поставлены перед рядом чисто-экономических проблем, которые они должны решить самостоятельно при помощи коллективного труда. Практическая, жизненная работа и есть, по Крону, ученье.

Берлинский педагог Бертольд Отто понимает под слитным обучением непринужденные совместные беседы учащихся под руководством преподавателя,

чередующиеся в школе Отто с обычными уроками в классах.

Иоганн Кречман предлагает называть собеседования Отто «свободным комплексным обучением», а лейпцигскую систему — «связанным комплексным обучением»: первое не укладывается совершенно в рамки какого-либо плана или программы, а идет свободной дорогой, куда влекут детей их любознательность и интересы дня, второе протекает по строго обдуманному плану.

К. Церригель различает следующие виды объединенного преподавания: 1) ориентирующееся на действительную работу, на производство (огород, тканье, приготовление игрушек, искусственных цветов и др.); 2) исходящее из учения местной хозяйственной и общественной жизни (ярмарки, торговли и промышленности); 3) приурочивающее школьную работу к природе, к окружающему географическому ландшафту (лес, море, река, горы и т. д.).

Идея комплексного преподавания скоро нашла себе всеобщее признание в Германии. Густав Клемм (Дрезден) был первым педагогом, разработавшим и в теории и на практике проблему замены предметной системы в народной школе «введением в жизненные проблемы» (*Einführung in die Lebensprobleme*). Комплексное обучение должно вестись, по его мысли, под флагом истории развития культуры. Но, как указывает В. Альберт, ребенку чуждо историческое мышление, и поэтому попытка Клемма не может быть признана удачной.

В Лейпциге вопросы комплексного обучения разрабатываются главным образом Методической секцией Учительского союза под сильным влиянием Отто Эрлера, составителя ряда новых комплексных программ; в Вене главную роль играет в этом деле знаток методики языка Карл Линке; в Нюрнберге работает

В. Альберт, которому принадлежит ряд интересных трудов по практике комплексного преподавания.

Целесообразность объединения всех учебных предметов в одно органическое целое на низшей ступени школы уже не вызывает никаких сомнений. Но вопрос о применимости комплексной системы в старших классах вызывает оживленные споры и разногласия. Недавно Экхардт попытался примирить две противоположные точки зрения. Горячо защищая необходимость внепредметного преподавания в младших классах, он возражает против отмены особых учебных предметов на старших ступенях, против «склеивающей концентрации (Klebskonzentration), как он метко называет искусственное комплексирование, так как, по его словам, самая захватывающая жизненная область не в силах устранить закономерности и системы отдельных научных дисциплин.

Новое движение развивается и за пределами Германии: сходные условия социально-экономической жизни вызывают и сходные результаты. В Швейцарии сторонниками новой системы являются два крупных педагога: Анри Рорда (H. Roorda) и Клапаред. Во Франции комплексное обучение укореняется под именем «les centres d'intérêts». Даже из далекой Индии до нас доносится голос знаменитого поэта Рабиндраната Тагора, повествующего о юном ученом, который открывал детям «все ворота мира», не различая в преподавании отдельных учебных предметов.

В объяснительной записке к новым австрийским учебным планам говорится: «преподавание на первых трех ступенях обучения должно быть объединенным; поэтому нужно отказаться от строгого деления учебного материала на предметы и уроки». В Венгрии, в одной из будапештских школ (школа-семья Марты Немес) преподавание построено по комплексному принципу. Например, в третьем классе дети изучают гигиену. Вокруг этого предмета группируются чтение, письмо,

счет, география и т. д. Дети изучают историю городов и жилищ в прошлом, изображают на рисунке и в пластике города в средние века и в новое время, лепят части тела человека, одежду, игрушки и пищу.

В Польше программам придан комплексный характер с краеведческим уклоном. Вот перед нами программа для первого класса народной школы. Дети совершают экскурсию в поле. Это дает им возможность ознакомиться с растительностью (травой, злаками, овощами), основными понятиями географии, с друзьями и врагами хлебных растений (дождевой и земляной жук, вороны). Дети рисуют и лепят косу, грабли, серп плуг, изображают целые сцены: земледелец пашет, ворона с'едает вырытых червей; поют песни про полевые работы, читают стихи и прозаические отрывки о птицах, поющих на поле, о том, как Янек и Юзек пахали и сеяли, пишут короткие диктовки профилактического (предупредительного) характера. Решаются задачи такого типа: сколько отец Янека вспахал земли до полудня, после полудня, в один день, за два дня, сколько засеял овсом, ячменем, какое количество засадил капустой, картофелем, свеклой и т. д.¹ Сходным образом разрабатываются и другие комплексные темы. Так, прорабатывая тему «Овощи с нашего огорода», дети совершают экскурсию в сад, по возвращении в школу изучают строение овощей и плодов, дают их описание, зарисовывают или лепят их, вычисляют количество и стоимость их и т. д. Примеры комплексного построения программы и их проработки в польской школе проведены в книге Ровида «Творческая школа» (на польском языке), Краков, 1926 г.²

Во французской и бельгийской литературе комплексная система носит название метода «цент-

¹ R. Petrykowski—«Szkola i Nauczyciel», 1924, № 3, p. 81, след.

² H. Rowid—«Szkola twórcza», 1926, p. 272—278.

ров» интересов (*méthode des centres d'intrérêts*) Декроли или ассоциации представлений (*méthode d'association des idées*) Далема, каковое наименование заимствовано поляками (*metoda ośrodków nauczania*), итальянцами и испанцами (*al principio de los centros de interés, el método de la concentración de ramas*). Впрочем, в романских и скандинавских странах комплексная система в чистом виде почти совершенно не встречается, и можно говорить здесь лишь о так называемой корреляции, т.-е. согласовании учебных предметов между собой при их формальной самостоятельности.

Другими боевыми лозунгами новой школы являются исследовательский подход, конкретность преподавания, приспособление к интересам учащихся, индивидуализация обучения и коллективная организация занятий, взаимное обучение школьников, самоуправление школьного коллектива и др. Большинство новых систем организации школьной работы представляет собою сочетание нескольких таких принципов, причем на первый план выступает то трудовое начало (мюнхенские школы), то инициатива учащихся (метод проектов), то самоучет школьников (системы Виннетки и Миссури), то групповая организация исследовательского труда учащихся (метод Кузинэ).

Классификация основных типов новых школ в Европе и Америке предложена известным испанским педагогом Лоренцо Лусуриага в его трехтомном сочинении, вышедшем в 1923—1925 гг. и посвященном новым опытным и реформированным школам¹. Так как эта классификация страдает некоторой сбивчивостью и неполнотой, то я позволю себе привести здесь собственную схему:

I. Школы, примыкающие к традиционной системе (школы в Абботсхольме, Биделэ (Англии), загородные

¹ Lorenzo Luzuriaga—«Las escuelas nuevas», Madrid, 1923; «Escuelas de ensaya y de reforma». М. 1924; «Escuelas activas». М., 1925.

школы (Landeserziehungsheime), школы Литца в (Германии), Ecole des Koches (во Франции).

II. Школы новаторского типа:

1. Школы дифференцирующие: подбор и группировка учащихся по способностям и прилежанию и распределение их по соответствующим группам. Сюда относятся: школьная система в Маннгейме, с ее делением на три класса: основные, для одаренных и для отстающих (Hauptklassen, Törderklassen, Hilfsklassen), школы в Берлине, проводящие селекцию учащихся по группам: подготовительные классы (Vorklassen), вспомогательные школы (Hilfsschulen), концентрационные классы (Lammelklassen—все три для отстающих), школы для одаренных (Begabtschulen) и школы нормальные.

2. Школы социализирующие, отвечающие социальным потребностям класса, в котором они возникают: таковы американские школы в Гари, школы взводов, перманентные и вакационные школы и др. Сюда же следует отнести школы-коммуны в Гамбурге и летние школы в Аргентине.

3. Школы методические, характеризующиеся особым методом построения учебных занятий:

а) школы труда (школы в Мюнхене, Нейкельне, Вильмедофе);

б) школы, основанные на инициативе учащихся (сельские школы в Миссури);

в) школы, основанные на самоучете учащихся (школы гор. Виннетки);

г) школы, основанные на учете детских интересов (система Декроли в Бельгии);

д) школы самообучения, основанные на свободном коллективном исследовательском труде учащихся (метод Кузинэ);

е) школы, основанные на самостоятельном индивидуальном труде учащихся (Дальтон-план).

В эту классификацию не вошли некоторые новые методы организации школьных занятий, как, например, система органического воспитания в Фэргопе и Эджвуде, метод Агацци в Италии, система Лигдхарта в Голландии и др.

Остановимся на некоторых из приведенных выше систем и методов.

Метод проектов, зародившийся в Северной Америке, начинает все более и более привлекать к себе внимание американских и западно-европейских кругов. В виду того, что на русском языке имеется ряд трудов, переводных и оригинальных, посвященных проектному методу, я скажу здесь лишь несколько слов о сущности и важнейших типах проектов на основании новых работ Уоткинса, Мак-Мёрри и др.

Американские педагоги дают самые разнообразные определения сущности нового метода школьных занятий. По Чартерсу (W. Charters), проект есть действие, исполняемое в его естественной обстановке и заключающее в себе решение сравнительно сложной задачи. К этому взгляду примыкает Стивенсон (Stevenson), также видящий в проекте задание, совершаемое в естественной обстановке. Кильпатрик и (W. H. Kilpatrick) считает проектом всякую работу учащегося, производимую с любовью («от всего сердца», как он выражается) и имеющую определенную целевую установку. «Проект, — замечает Вудхелл (Woodhill), предполагает активное и мотивированное участие школьника в процессе его выполнения». Наконец, Уоткинс (R. K. Watkins) понимает под проектом более или менее продолжительную и связную деятельность, исполняемую учеником для достижения реальной цели и разрешения жизненной проблемы.

Несмотря, однако, на кажущееся разнообразие в понимании сущности метода проектов, имеющиеся в литературе определения этого понятия подчеркивают одни и те же отличительные черты: 1) принцип актив-

ности в выборе задания и его проработке, 2) жизненный, практический характер проекта, общественно-полезную целевую установку его, 3) интерес учеников к работе, 4) увязку теории и практики, знаний и навыков и 5) способность данного проекта породить в процессе работы новые.

Нужно заметить, что, как верно указывает Уоткинс, употребление термина «метод» в применении к проектной системе школьной работы является не вполне правильным. Это—особая организационная форма школьных занятий, допускающая в сущности применение различных методов и приемов работы: исследовательского метода в его обоих видах (лабораторном и экскурсионном), наглядного обучения во всех его вариантах (иллюстративный, графический метод и т. д.), рефератной системы и проч.

Классификация проектов может быть различной в зависимости от признака, положенного в ее основание. Кильпатрик насчитывает четыре типа проектов: 1) конструктивный (проекты, перевоплощающие мысль в конкретную форму, создающие реальную ценность), 2) эстетический (восприятие художественного произведения), 3) умозаключительный (научное исследование вопроса) и 4) обогащающий ум ребенка новыми знаниями или навыками. По Коллингсу, проекты разделяются на следующие группы: 1) экскурсионные проекты, 2) игральные проекты, 3) конструктивные проекты и 4) проекты рассказа. Ч. Мак-Мёрри устанавливает следующую классификацию учебных проектов по содержанию: 1) домашние, 2) торгово-промышленные, 3) технические, 4) исторические и 5) литературные. Уоткинс различает проекты: 1) определения, 2) составления коллекции, 3) построения, 4) разложения (анализа), 5) наблюдения, 6) контроля (т.-е. надзора, ухода) и 7) чтения. В основе этой классификации лежит вид умственной деятельности, преобладающей в выполнении заданий данного типа. Вот не-

сколько примеров, поясняющих указанное деление Уоткинса.

I. Определить 15—20 растений, бабочек, птиц, минералов.

II. Собрать и снабдить этикетками 20—30 видов растений, семян, образцов древесной коры, насекомых, видов угля; составить коллекцию портретов выдающихся людей, подобрать карты, диаграммы, чертежи, поясняющие то или иное явление, и т. д.

III. Разбить огород, построить курятник, смастерить какой-либо прибор, организовать виварий или террарий и т. д.

IV. Разрезать на части несколько сортов семян и установить, из каких элементов они состоят, разобрать электрический звонок, изучить его устройство и работу и снова собрать его части. Сюда же относятся проекты вскрытия тела лягушки, кролика, морской свинки, проекты химического анализа и проч.

V. Установить путем наблюдения факторы, влияющие на рост растений (почва, температура, свет и т. д.). Изучить путем наблюдения жизнь водяных животных, птиц, обычаи и работу муравьев, поведение одноклеточных организмов под микроскопом, то или иное производство путем экскурсии на фабрику или завод и проч.

VI. Уход за декоративными растениями в школьном здании в течение месяца, за курами и цыплятами, за свиньями и сходные поручения хозяйственно-административного характера (заведывание ученической библиотекой, уголок природы). Работа по ученической самоорганизации контрольно-направляющего характера.

VII. Различные формы организованного чтения: составление плана или конспекта книги, реферирование книг и статей, систематизация выписок, компилирование нескольких трудов и т. д.

На практике, однако, приходится чаще всего иметь дело с комбинированными проектами, в которые входят все или почти все перечисленные выше типы заданий. Возьмем для примера проект «Выращивание лошади». В нем *implicite* заключаются проекты первого типа (определение породы лошади, луговых трав), третьего (постройка конюшни или стойла во дворе), четвертого (химический состав кормов), пятого (испытание и оценка выращенной лошади), шестого (уход за конюшней и жеребенком) и, наконец, седьмого типа (чтение книжек об уходе за лошадыю, о пастьбе скота, о правилах кормления домашних животных и т. д.).

Или допустим, что учащиеся решают устроить у себя в школе уголок природы. В этот проект войдут следующие работы: определение различных растений и животных, составление из них систематических коллекций, устройство и оборудование особого помещения для различных обитателей уголка природы (террарий, аквариумов, инсектарий и проч.), наблюдение (анализ) жизни обитателей уголка, уход за помещением и его обитателями, чтение специальных пособий об организации уголков живой природы в школах и детских садах. Вообще большинство проектов в практике современной школы, ориентирующейся на комплексные программы или концентрацию, должны по необходимости иметь такой смешанный характер.

Ральф Уоткинс, говоря о технике проектного обучения, указывает, что возможны два принципа группировки проектов: 1) по сезонам года и 2) по логическим категориям.

Метод проектов живо интересует в настоящее время педагогические круги Западной Европы. В ряде школ делаются опыты его проведения. Просвещенская пресса обсуждает его достоинства и недостатки¹.

¹ R. K. Watkins—«The Technique and Value of Project Teaching», «General Science Quarterly», 1923—1924; Ch. Mac Murray—«Learning by Projects», New-York, 1924; «Metodo de proyectos», Madrid, 1926.

С практикою *Дальтон-плана* в Америке и Англии русский читатель легко может ознакомиться благодаря трудам Мижуева, Марии Штейнгауз, Линча и др. (см. библиографию в конце книги). Поэтому я останавлиюсь здесь лишь на критике этой системы со стороны французских, польских и других педагогов. Сам посетивший центральную школу в Кембридже, француз М. Гард делится своими впечатлениями с читателями журнала «*Revue pédagogique*» и высказывает следующие мысли по поводу этой американской новинки: «Дальтон-план отражает собою национальный дух англо-саксов, противоположный гению латинской расы. Мы также хотим приучить ребенка к самостоятельному мышлению, но мы полагаем, что его мысль должна питаться нашей, и поэтому обращаем его внимание на те или иные задачи, идеи и факты. Иными словами, мы возбуждаем ум ребенка, развиваем его мыслительные способности. Дальтон-план апеллирует к инстинктам, склонностям, темпераменту, находясь в живом противоречии с нашими привычками и принципами. Мисс Пархерст считает, что, начиная с восьмилетнего возраста, ребенок может отдаться исследованиям при помощи вопросника. Но нам представляется, что индивидуальная работа школьников от восьми до двенадцати лет должна заключаться в применении правил, установленных преподавателем и тщательно им разъясненных. Когда мисс Пархерст помещает в свои лаборатории в качестве существенной части их оборудования книги, написанные наиболее выдающимися авторами, то не значит ли это, что она заставляет молчать одного учителя для того, чтобы дать возможность говорить многим». Критик указывает далее на то, что во время обычных уроков между преподавателями и учениками зарождается тесный контакт мысли, взаимное понимание, коренящееся в длительном и возвышенном общении на почве совместного труда. Он считает неосторожным внушать

ребенку, что лишь то, что самостоятельно им выведено, представляет ценность. Впрочем, он высказывает предположение, что развитие социального инстинкта у англо-саксов может предотвратить необузданный индивидуализм, который неизбежно возник бы в результате применения Дальтон-плана во Франции¹.

Другой критик Дальтон-плана, швейцарский педагог Пьер Бове, пишет о нем следующее: «Я не думаю, чтобы Дальтоновская система в том виде, как я с ней познакомился на практике, представляла собой последнее слово школьной реформы. Программы мисс Пархерст страдают неподвижностью, негибкостью, игнорируют интересы и потребности ребенка и далеки от жизни¹».

Польский критик отмечает два недостатка лабораторного плана: 1) сложность и трудность подготовки тем, 2) то обстоятельство, что Дальтон-план не предусматривает возможности упражнения в родной речи при занятиях другими предметами³.

Дефекты лабораторного плана мисс Пархерст повели к тому, что в Англии, Швейцарии и Голландии этот план применяется в значительно модифицированном виде (the modified Dalton-Plan)—в Matlock (Derbyshire)—в Wychwood-school (Оксфорд), в Glang (Vand), в Engendaal (Soest) и т. д.

Большое сходство с Дальтон-планом обнаруживает другая американская система школьной работы, получившая название *Виннетка-плана*⁴.

¹ M. Garde—«Le plan Dalton» («Revue pédagogique», Paris, 1923, № 11, p. 333—351, особенно 348 и след.).

² Pierre Bovet—«Le système de Dalton» («L'Éducateur», 1924, № 12, p. 184).

³ «Ruch Pedagogiczny», 1926, № 8, стр. 251.

⁴ См. Washburne, Vogel, Gray—«A. Survey of the Winnetka Public Schools», Bloomington (Illinois), 1926; Ad. Ferrière—«La méthode de Winnetka», «L'Éducateur», 4 avril 1925; L. Luzziaga—«Escuelas activas», Madr., 1925, 63—76; «New Era» 1926, июль 93 f. 115 ff.; «Ruch pedagogiczny», 1926, № 7.

В небольшом городе Виннетке (штат Иллинойс), на берегах Мичиганского озера, недалеко от Чикаго, находятся четыре школы, которые служат педагогическими лабораториями. Школы эти не стоят ни в какой связи с университетом, но тем не менее студенты старших семестров охотно посещают занятия в них с целью изучения новых методов преподавания.

Опытные школы г. Виннетки прежде всего попытались точно установить, какие общие знания являются безусловно необходимыми для учащихся в их дальнейшей жизни. Для этого использованы были как результаты научных исследований в области психотехники, так и специально предпринятые наблюдения. Определив об'ем требований, предъявляемых к каждому учащемуся в области элементарных знаний и навыков, преподаватели школ г. Виннетки изготовили тесты, при помощи которых ученики могли бы сами измерять уровень знаний и степень успешности своей работы. Когда школьник решает, что он достиг известной грани в данном предмете, он просит учителя дать ему тесты к пройденной части программы и, получив их, приступает к самопроверке.

Для того чтобы поставить ребят в условия, дающие им возможность самостоятельно подготавливаться к этим тестам и пополнять собственные пробелы, учителя составили особые «бюллетени для самообучения», заключающие в себе материал для упражнений, вопросы для самопроверки, ответы и т. д. Этот рабочий материал постепенно сообщает детям все новые знания и навыки. Школьник проверяет и исправляет результаты своей работы с листом ответов в руках. Решив удачно тест той или иной ступени своей работы, т.-е. найдя, что его диагностический тест дает 100% правильности, он приступает к проработке следующей части или ступени, независимо от успехов других детей по тому же предмету и даже от своих собственных успехов по остальным предметам.

Для основных предметов нет классных уроков; каждый ученик работает самостоятельно и выбирает по собственному побуждению область, к которой чувствует в данную минуту наибольшую склонность. Экономия времени, достигаемая при этой системе работы, поразительна. За два часа в день дети успевают пройти больше, чем при других условиях в течение четырех часов, и к тому же гораздо глубже и основательнее. В выполнении этой индивидуальной работы дети пользуются полной свободой. Они могут работать в течение одного или двух часов непрерывно в одной и той же области или же разбить это время между 2 или 3 предметами. Они пользуются при этом полной свободой передвижения из зала в класс и обратно. Они могут помогать друг другу и обращаться с вопросами к учителю в любой момент. То обстоятельство, что ребята сами проверяют свои знания и успешность и что учителя исправляют лишь контрольные тесты, значительно уменьшает нагрузку учителя, давая ему возможность отдаваться наблюдению за работой учащихся и повышению собственной квалификации.

Время, выигрываемое школьниками благодаря методу индивидуального обучения, может быть употреблено на другие виды занятия (творческая и групповая работа, собрания и т. д.).

Около половины школьного дня, а именно—один час утром и $1\frac{1}{2}$ часа после полудня, дети посвящают этой совместной творческой работе и общественной жизни школы: они устраивают собрания, набрасывают программы занятий, ведут учет прочитанных книг, предпринимают экскурсии за город, драматизируют народные обычаи или исторические события, работают в мастерских, готовят выпуск школьной газеты, который сами и печатают в школьной типографии, и т. д.

Занятия в школах г. Виннетки слагаются таким образом из свободной творческой работы (42%).

классных занятий (11%), индивидуального труда (30%) и остальных видов занятий (17%).

Почему сторонники Виннетка-плана настаивают на необходимости индивидуального обучения? Все дети должны обладать известными знаниями и средствами их приобретения. Но способности детей очень резко колеблются. Поэтому время и количество труда, потребные для овладения этими знаниями, также значительно варьируются в каждом отдельном случае. Обычная система школьной работы не считается с этими соображениями. Усвоение элементарных знаний и навыков должно стоять на первом плане, но время, потребное для усвоения их, естественно, будет изменяться, соответственно особенностям каждого воспитанника. Кроме того, обычная система школьных занятий не достигает цели: около $\frac{1}{4}$ американских детей вынуждена оставаться на второй год; обучение становится непродуктивным, дисциплина падает, интерес к труду утрачивается, вопросы и ответы в классе заполняют почти все время пребывания в школе и т. д.

Каков же общий план работы учителя при новой системе?

1) Работа проходит ряд этапов. Их три: а) составление программы и намечение ряда определенных и категорических заданий, например, вместо общего указания на то, что дети должны изучать правила сложения многозначных цифр, нужно специализировать, уточнить задание, указав, что дети должны на такой-то ступени обучения уметь находить сумму таких-то цифр в течение трех минут с точностью 100%; б) установление для каждого предмета тестов диагностического типа, содержащих самые различные комбинации и дающих возможность учителю и ученику сразу заметить, в каком действии последним допущена ошибка; в) приготовление материала, служащего для общих тестов. Он должен отличаться последовательностью и простотой, чтобы ребенок мог сам и учить-

ся, и исправлять свои ошибки. Каждая ступень не должна содержать в себе более одного нового момента, и учащийся обязан проделать достаточное количество упражнений в данной области, прежде чем перейти к следующей стадии. Учитель исправляет только тесты контрольного типа.

2) Учитель придерживается наиболее простого метода учета, чтобы иметь возможность следить шаг за шагом за индивидуальными успехами учащихся. У каждого учителя имеется папка-регистратор, содержащая последовательно все тесты по каждому предмету. Учитель классифицирует (группирует) листки, поданные учениками с обозначением фамилии каждого из них, в известном порядке. Если ученик выполнил удовлетворительно задание, учителю остается лишь присоединить листок к определенной группе, что отнимает одну минуту.

Отказавшись от системы вопросов и ответов в классе, как лишних и бесполезных, Виннетка-план базируется на самообучении и самопроверке учащихся, но, наряду с индивидуальным трудом, стремится удовлетворить потребность в социальной деятельности, давая детям возможность совместного труда (дискуссии на научные или жизненные темы, драматизация истории, географии, литературы).

В противоположность системе Кузинэ, Виннетка-план не старается ввести в совместные занятия и игры детей элементы счета, грамматики, чтения и письма, полагая, что это лишь мешает свободному проявлению социального инстинкта учащихся.

Итак, что же нужно разуметь под школой, в которой обучение индивидуализировано?

Это—школа, в которой каждый учащийся работает самостоятельно и для себя и в которой он ясно осознает цели, к которым стремится. Достигнув одной цели или вехи (goal), он переходит к следующей. Выполнив все задания своей ступени по тому или иному

предмету, он переходит к следующей ступени, не ожидая, пока остальные ученики догонят его и пока он завершит работу во всех предметах той ступени, на которой находится.

Классно-предметная система уничтожается. Ребенок может, например, изучать арифметику по курсу четвертой ступени и одновременно заниматься чтением по программе пятого класса. Однако если он в какой-либо области знания опередит на два года своих товарищей, то он оставляет в стороне данный предмет (в котором успевает), чтобы подтянуться в остальных. По уверению сторонников Виннетка-плана, дети работают при такой системе охотно и с увлечением, так как видят всегда определенную цель перед собою.

Типовая программа школьного дня в общем охватывает три часа индивидуального труда в области изучения общих основ (common essentials) и два часа коллективной работы или занятий, в которых преобладает творческое начало.

Какие же учебные предметы могут проходиться по индивидуальному методу?

Все основные, важнейшие предметы (common essentials) по Виннетка-плану должны прорабатываться индивидуальным методом. Ведь все существенное в знаниях и технических навыках должно быть изучено всеми детьми, и, стало быть, каждому ребенку должно быть предоставлено время, необходимое для усвоения этих знаний. Основными знаниями и навыками могут считаться те, которые необходимы каждому человеку в его трудовой деятельности, в частной и общественной жизни: каждый человек должен уметь читать, писать, считать и иметь общее представление об окружающем мире. Изучение этих областей должно носить индивидуальный характер.

С другой стороны, дискуссии, совместные проекты, драматические представления, экскурсии за город, музыка, игры, общественная работа и т. д. в силу своей

природы являются деятельностью социального (коллективного) порядка. Польза, извлекаемая каждым ребенком от этих социальных занятий, не поддается строгому учету и регламентированию.

Каковы возражения, делаемые против системы индивидуального обучения буржуазными же педагогами? Возражения эти сводятся к следующему: 1) Виннетка-план придает слишком большое значение личности ребенка и делает ударение на чисто-механической стороне преподавания. Против этого сторонники Виннетка-плана возражают, что хорошо организованная система индивидуального обучения дает возможность уделять коллективным занятиям, общественной работе и творческому труду больше времени, чем какая-либо другая школьная система.

2) Утверждают, что Виннетка-план требует от учителя более напряженного труда. Это правильно, если иметь в виду подготовку материала, необходимого для организации школьной работы, поскольку учитель должен составить для детей особые тесты. Правда, вначале требуется тщательная предварительная подготовка материала, но затем, в текущей работе, учитель вовсе не является перегруженным. Ему приходится только контролировать тесты учащихся. На выслушивание уроков и проверку всех домашних и классных работ тратилось в прежней школе несравненно больше времени.

3) Указывают на то, что новая система обучения предполагает необходимым образом классы с небольшим, ограниченным числом учеников. Но: а) продуктивная школьная работа вообще возможна лишь при немногочисленности учеников в классах (не более 30); б) переполнение классов при Виннетка-плане является с педагогической точки зрения меньшим злом, чем при прежней системе, так как индивидуальное обучение базируется на самостоятельной проработке заданий и самопроверке. К тому же оно автоматически сокра-

щает число классов, делая излишними повторительные классы для отстающих и давая возможность более одаренным детям быстрее подвигаться вперед.

4) Уверяют, что самопроверка может толкнуть учащихся на обман, на исправление работы по готовым уже ответам. Это возражение отпадает в виду того, что за самопроверкой при помощи диагностических тестов следуют контрольные тесты, проверяемые уже преподавателем.

5) Наконец, высказываются опасения, не требует ли Виннетка-план более значительных расходов. Опасения эти неосновательны, ибо новая система скорее удешевляет учение, так как при ней дети сберегают некоторое количество времени. Такова аргументация защитников Виннетка-плана.

Каковы результаты применения Виннетка-плана или системы индивидуального обучения?

Статистические данные, опубликованные Бёрком (F. Burk), Горном, Sutherland'ом и Уошберном об успешности занятий по Виннетка-плану сравнительно с другими школьными системами показывают, что: 1) процент отстающих в школах Виннетки ниже, и отстающие по своим успехам все же выше таких же учеников в других школах; при этом они все-таки быстрее подвигаются вперед, чем если остаются на второй год в том же классе; процент же нормальных учащихся здесь выше; 2) более одаренные дети могут пройти восемь школьных ступеней в 4—5 лет; общее количество таких опередивших свой возраст учеников не выше, чем в других школах; 3) большинство учащихся может пройти курс 8 классов в течение 6—7 лет, 4) дети обнаруживают больше интереса к работе, что значительно облегчает поддержание дисциплины в школе; 5) занятия приобретают более углубленный характер, и вся система знаменует собою внедрение принципов НОТ'а в школу; 6) время, потребное для проработки общих основ образования, значительно

меньше, чем в других школах, что дает возможность увеличить время, отводимое для свободного творческого труда.

Таким образом организация школьной работы при Виннетка-плане сводится к тому, что дети распределяются по группам согласно достигнутым ими успехам в родственных предметах. Ничто не мешает школьнику работать одновременно в группе VI ступени по языку и VIII ступени по арифметике. Классные группы обычно меняются раз в год, но это не является общим правилом. Индивидуальный труд дает возможность отнести ученика к той группе, которая представляется наиболее подходящей для него. Дети-скоропелки, опередившие своих товарищей, присоединяются к группе, охватывающей детей, возраст которых соответствует среднему между их реальным возрастом и возрастом их умственного развития. Эластичность Виннетка-плана устраняет все трудности, связанные с проблемой распределения учащихся. Важнейшими факторами, принимающимися в расчет при группировке детей, являются не столько степень их успешности, сколько коллективный труд, взаимное сотрудничество.

Одной из наиболее выгодных сторон индивидуального труда в Виннетка-плане служит то, что каждая отдельная ступень имеет ценность сама по себе; поэтому школьные работники могут использовать ее при любой системе обучения.

Первая из этих ступеней заключается в том, что фиксируются определенные цели занятий или конститутивные единицы работы. Это вытекает естественно из стремления к точному определению мер или порций дидактического материала.

Вторая ступень, так же точно вытекающая из этого стремления,—изготовление тестов, служащих для точного контролирования каждой единицы учебного материала и позволяющих распознавать затруднения, встречающиеся в работе.

Третий этап—подготовка самого материала, дающего детям возможность поправлять самих себя при помощи тестов и пополнять обнаруженные пробелы.

Оценка Виннетка-плана с точки зрения советской педагогики не вызывает особых сомнений. Виннетка-план, уделяя больше внимания коллективной работе, чем Дальтон-план, является для нас более приемлемым, нежели последний. Техника индивидуального обучения в Виннетке-плане разработана гораздо лучше, так как вносит, благодаря самообучению, самопроверке, приемам объективного измерения и систематическому контролю со стороны преподавателя, элементы научной организации труда. Но, с другой стороны, обе половины школьной работы по Виннетка-плану (индивидуальное обучение и групповые занятия) не спаяны в единое органическое целое, но оторваны друг от друга.

Во Франции одним из наиболее выдающихся современных педагогов является Рожер Кузинэ.

Рожер Кузинэ (род. в 1881 г.) еще в ранней молодости боролся за проведение новых идей в области педагогики, со свойственной ему страстностью темперамента и энергией проводя реформу школьного дела. Французское правительство, дабы воспрепятствовать осуществлению его планов, переместило его на север Франции, в Седан. Но начатое им прежде дело не заглохло: его последователи и друзья продолжали задуманную им реформу, а он в свою очередь основал опытную школу (*école expérimentelle*) около Парижа с целью практического приложения своих идей.

Среди французских школ нового типа, проводящих в своей работе активно-трудовой и коллективный методы обучения, школа, созданная Рожером Кузинэ (*Roger Cousinet*), инспектором начального образования в Седане (деп. Арденн) и редактором органа передовой педагогической мысли Франции «*La Nouvelle Education*» («Новое воспитание»), является одной из наиболее интересных.

Кузинэ¹ назвал свой метод «системой коллективного труда». Проведя эту систему с успехом в ряде школ своего округа, он неоднократно делал доклады о ней на интернациональных конгрессах по педагогике и печатал сообщения в периодической печати.

В своем опыте школьной реформы Рожер Кузинэ исходит из тех соображений и взглядов на воспитательно-образовательный процесс, которые у нас сделались уже в достаточной степени тривиальными, а именно— из необходимости активной проработки учащимися дидактического материала, согласования этого материала с детскими интересами и жизненными требованиями, применения исследовательского подхода и т. д. Но Кузинэ выдвигает на первый план принцип *самоорганизации детской среды в области учебной работы*. Школа должна только помочь ребятам в планировке занятий, подсказать во-время наиболее целесообразные с педагогической точки зрения приемы, пробудить в детях инициативу и организационные навыки и проч. Задача школы, по Кузинэ, в том, чтобы дать в руки учащихся такие орудия труда и организационную форму, при помощи которых они бы могли работать одни, сами находить свои ошибки исправлять их и, будучи по существу творчески заряженной массой, самостоятельно исследовать окружающую среду. Такой организационной формой является метод коллективного труда, точнее—группового обучения. Предоставленные самим себе, дети образуют гомогенные (однородные) группы из тех, которые имеют одинаковые или сходные умственные способности и интересы, совершенно так же, как вне класса, во время игр, они объединяются в группы, родственные по физическим способностям и развитию. Они совместно приобретают новые

¹ R. Cousinet — «La méthode de travail libre par groupes pour les enfants de 9 à 12 ans». Paris, 1925; L. Luzuriaga — «Escuelas activas», Madrid, 1925, pp. 106—116.

знания, оказывая помощь друг другу как раз в той мере, в какой это необходимо каждому, исправляя взаимно ошибки и обращаясь за советом и разъяснениями к учителю лишь в случаях крайней необходимости. Учитель только направляет самостоятельную работу школьников в надлежащее русло. Так, замечает Кузинэ, обучение заменяется коллективным трудом, исключаям всякое соревнование, всякую классификацию учеников по успехам, всякие награды и наказания и весь прочий арсенал старой педагогики.

Технические условия работы сводятся к следующим правилам (для учителя):

I. Давать детям возможность объединяться в группы и видоизменять их по собственному желанию. Никогда не вмешиваться в самоорганизацию детской среды, заставляя ученика войти в группу или оставить ее или же принуждая группу принять или исключить товарища.

II. Не прерывать никогда работы групп своим вмешательством и предоставлять им полную возможность работать совершенно самостоятельно. Если какой-либо член группы не работает как следует, нужно выждать, пока другие участники его не исключат (что всегда и происходит в действительности), подтвердив таким образом с своей стороны его нежелание или неспособность работать. Он сам постарается примкнуть к другой группе.

III. Учитель лишь регулирует труд, который должен быть свободным и самостоятельным: необходимо лишь приучать детей к организованному труду. Когда они оканчивают работу, и только после этого момента учитель может вмешаться и указать на ошибки, сделанные группой.

Конкретными примерами такой организации школьной работы могут служить приводимые Кузинэ планы работы по естествознанию, истории, литературе и арифметике. Нужно заметить, впрочем, что Ку-

зинэ считает это деление на предметы искусственным и устаревшим и прибегает к нему лишь для удобства изложения своих взглядов и результатов. На самом деле, обучение каждого объекта, говорит он, слагается из анализа, ознакомления с его историей, описания его и перечисления составных частей.

Естествознание.

1. Учитель показывает группе какой-либо предмет природы: растение, животное, изготовленный руками человека объект, но только не научный прибор, и предлагает детям описать его, не давая им при этом никаких указаний и не помогая им, за исключением сообщения незнакомых ребятам терминов, означающих наблюдаемые ими предметы или явления.

2. Так проделывают дети несколько упражнений, избирая в качестве объектов труда предметы различного порядка, но с тем расчетом, чтобы в первую очередь фигурировали растения, животные и вещи.

3. Затем, если дети не сделают этого сами, учитель наводит их на мысль принести в класс другие предметы для изучения или описать какой-либо предмет, находящийся вне класса, по собственному выбору.

4. Описания составляются, редактируются и записываются на классной доске, вокруг которой группируются ребята. После того, как сочинение просмотрено учителем, дети переписывают его в свои личные тетрадки, а один из них, по выбору товарищей, — в особой тетради. Все описания иллюстрируются рисунками.

5. Когда накопится достаточное количество описаний (не менее десяти каждой категории), дети делают резюме их, заносят сводку каждого описания на карточках. При этом они перечитывают описания, отмечают для каждого сделанные наблюдения так, чтобы можно было потом разбить материал на различные

рубрики (для растений: цветок, лепестки, листья и т. д.; для животных: внешний вид, цвет, число лап, шерсть, оперение и т. д.). Список, наиболее богатый специальными рубриками, есть типичный перечень признаков каждой категории, так что, резюмируя свои описания, дети могут сами заполнять свои пробелы. Каждая карточка разделена на три колонки, содержащие рубрики, указания и рисунки.

6. В дальнейшем для каждого предмета по выбору детей составляется описание, сопровождаемое рисунками, и резюме этого описания записывается на карточке.

7. За месяц до окончания года дети перечитывают свои карточки, отыскивают в каждой категории общие черты, устанавливают первичную классификацию, которая, несмотря на отрывочность и поверхностность, должна быть принята в качестве рабочей схемы. В процессе дальнейшей работы она подвергается исправлениям и дополнениям.

История.

1. Предметом исторических занятий детей может быть, по Кузинэ, не политическая история, но история вещей (предметов), т.-е. жилища, одежды, утвари, орудий, средств сообщения и других завоеваний человеческой культуры, единственно доступных детскому пониманию.

2. Каков бы ни был порядок, избранный коллективом, всякая работа должна начинаться с описаний и наблюдений, делаемых детьми над настоящим состоянием предметов. Совершенно необходимо, чтобы они имели точные представления о современном состоянии предмета, прежде чем они перейдут к изучению его истории.

3. Перед каждым упражнением ребятам даются исторические памятники (иллюстрации, карты, старые

тексты, монеты и т. д.), которые свободно обсуждаются и на основании которых впоследствии составляется описание, сопровождающееся рисунками. Эти описания затем резюмируются на карточках и хранятся в порядке, избранном учащимися.

4. Каждое упражнение сопровождается конструкциями: дети изготавливают из дерева, картона, пластилина, материи и т. д. описанные ими предметы.

5. Школьники сочиняют и представляют драматические пьесы из изучаемой эпохи (сцены с исторической реконструкцией).

6. Распределяют карточки по крупным общим отделам (рубрикам), соответствующим целой эпохе или категории наблюдаемых предметов, например, всему средневековью (жилище, одежда, средства передвижения из данной эпохи) или истории жилища на протяжении всех времен.

Родной язык.

1. Каждой группе предлагается написать рассказ на тему по своему выбору; слово «рассказ» имеет в данном случае более общее значение: дети могут составить описание, повествование о действительном событии, фантастическое произведение и т. д.

2. Подобным же образом просят детей написать поэму или драматическую сцену.

3. Затем им рекомендуют иллюстрировать свою работу и

4. Разрешают изобразить пьесу в лицах (в соответствующих костюмах и обстановке).

Математика.

1. К работе привлекаются две группы одновременно: одна из них изображает торговцев, другая — покупателей.

2. Группа торговцев снабжается всем, что можно собрать: материей, разноцветной бумагой, книгами, игрушками и т. д. Предлагается детям осведомиться о существующих в городе ценах и фиксировать стоимость каждого предмета, а затем их продавать, написав эти цены.

3. Группу покупателей просят сделать покупки и вычислить предварительно их стоимость. Группе продавцов предлагается вести счет проданным товарам. Сравнение дебета и фактуры дает возможность исправления ошибок. Так создается взаимное обучение внутри каждой группы и между группами.

4. Необходимо настаивать, чтобы группа торговцев вела точную регистрацию доходов и расходов.

5. Дети сами знакомятся с торговыми операциями более сложного характера, но операции должны быть производимы над реальными и измеримыми предметами, соединяя счет с историческими занятиями и ручным трудом.

6. Когда дети приобретут достаточные навыки в счете, их посвящают в другие коммерческие операции: учет (дисконт), giro, помещение капитала и т. д., но непременно по приведенному выше образцу.

Такова организация занятий в школе Кузинэ. Отличие техники работы по методу Кузинэ заключается лишь в *карточной системе* записи и хранения материалов учащимися, что знаменует собою еще один шаг вперед по пути внедрения научной организации труда в школу. Недостатком системы Кузинэ нужно признать то, что изучение естествознания сводится у него к описанию и классификации, а жизнь, динамика растительного и животного мира остается в тени.

За последнее время в Америке получила довольно широкое распространение новая организационная форма школьных занятий, известная под именем *the Platoon School* и вызвавшая уже обширную специальную литературу. Английское наименование новой си-

стемы означает в дословном переводе «школу взводов», т.-е. такую организацию школьных занятий, при которой учащиеся делятся на две большие группы, или «взвода», причем в то время, как одна из групп занимается в классах, другая проводит часы учебного времени в специальных помещениях, предназначенных для физкультуры, производственного обучения, игр и проч. Благодаря этому становится возможным поднятие пропускной способности школы, каковое соображение и послужило в сущности главной причиной возникновения данной системы.

За годы, предшествовавшие 1918 г., американский город Детройт (штат Мичиган) превратился из крупного промышленного центра в город мирового значения. По мере экономического развития Детройта консервативные настроения местного школьного мира рассеивались под влиянием новых педагогических веяний. Социальная философия Дьюи и педагогическая психология Торндайка отразились на воспитательных идеалах местных педагогов. И вот, под влиянием этого начинается реформа школьного дела в Детройте: изменяется учебный план, вводятся новые методы преподавания, преобразовывается самая организация школы, приспособляясь к новым социальным и экономическим условиям. Быстрый рост городского населения настойчиво требовал возможно полного и исчерпывающего использования школьного здания. Предъявляемые к школе новые требования в области физической культуры, музыки, искусства, ручного труда и социального воспитания обуславливали необходимость специальных помещений.

Для достижения упомянутых целей и создана была особая двухсменная организация школьных занятий, нашедшая себе применение впервые в двух небольших зданиях школ Мейби и Кеннеди. Эти две школы были избраны в виду того, что при них имелись аудитория и гимнастический зал, необходимые для занятий но-

вого типа. Реформа имела успех: по новому образцу преобразован был ряд других школ, и к концу года стало очевидным, что новая организация пользовалась симпатиями большинства родителей, учителей и самих учащихся. К тому же обследование результатов школьных занятий показало, что, несмотря на период реорганизации, школы нового типа достигли в области чтения, письма, арифметики и географии результатов не худших, чем даваемые школой обычного типа.

Вырабатывая бюджет на 1920—1921 гг., ведомство народного образования оказалось лицом к лицу перед трудной задачей. Благодаря быстрому росту города и задержке строительных работ под влиянием войны вместимость школ в Детройте была ниже уровня требований, предъявляемых к ним жизнью. В виду такого кризиса ведомство народного образования обратило внимание на результаты опыта двухсменной системы занятий, приняв официально новую систему под свою защиту.

Какие же воспитательные задачи ставит себе новая двухсменная школа?

Основной целью школьной работы данная система считает создание такой организации школьной жизни, при которой все элементы учебного плана могут найти себе свободное развитие, обеспечивая физическое, умственное и социальное воспитание учащихся. Новая организационная форма стремится к физическому развитию учащихся путем упражнений в гимнастическом зале, игр, рационального устройства школьной клиники, уроков по гигиене и т. д., к развитию профессиональных навыков, самостоятельности и самоконтроля. В студии, в музыкальной комнате, в кабинете для литературы, читальне дети получают эстетическое воспитание. Одной из наиболее характерных черт новой системы с внешней стороны является стремление к возможно продуктивному использованию всех частей школьного здания.

Конкретно говоря, организация школьных занятий представляется в следующем виде. В течение $1\frac{1}{2}$ часов, когда ученики одного «взвода» прорабатывают в классных комнатах английский язык, чтение, письмо, арифметику, чистописание, ученики другого «взвода» в течение того же времени занимаются гимнастикой, играми, музыкой, искусством, литературой и домоводством в специально отведенных для этого помещениях. Утренняя и полуденная смена взводов делят шестичасовой учебный день на три часа классных занятий и три часа специальных для каждого школьника. Благодаря такому двойному плану занятий все помещения школьного здания могут быть использованы одновременно всеми группами учащихся.

Следующая таблица поясняет план занятий в школах рассматриваемого типа:

В з в о д А.		В з в о д Б.	
$8\frac{1}{2}$ —10	классные занятия.	$8\frac{1}{2}$ —9	} спец. занятия.
10 — $10\frac{1}{2}$	} спец. занятия.	9— $9\frac{1}{2}$	
$10\frac{1}{2}$ —11		} спец. занятия.	$9\frac{1}{2}$ —10
11 — $11\frac{1}{2}$	} полуденный перерыв.		10— $11\frac{1}{2}$
$11\frac{1}{2}$ — $12\frac{1}{2}$		} классные занятия.	$11\frac{1}{2}$ — $12\frac{1}{2}$
$12\frac{1}{2}$ —2	} спец. занятия.		$12\frac{1}{2}$ —1
2— $2\frac{1}{2}$		} спец. занятия.	1— $1\frac{1}{2}$
$2\frac{1}{2}$ —3	} классные занятия.		$1\frac{1}{2}$ —2
3— $3\frac{1}{2}$			2— $3\frac{1}{2}$

Школьный день начинается в $8\frac{1}{2}$ часов. Группы взвода А направляются прямо в классные комнаты, где и остаются до 10 часов, в то время как группы взвода Б в течение трех получасовых уроков занимаются в специальных помещениях. В 10 часов оба взвода сменяют друг друга. Учащиеся взвода А принимают участие в работах специального характера в течение трех получасовых периодов, в то время как ученики взвода Б занимаются $1\frac{1}{2}$ часа в классах. От $11\frac{1}{2}$ до $12\frac{1}{2}$ продолжается большая перемена, во время которой дети завтракают. По тому же принципу построены занятия и после перерыва.

Расписание занятий в одной из групп представляется в следующем виде: 8½—9—чтение, 9—9½—арифметика, 9 ч. 30—9 ч. 50—чистописание, 9 ч. 50—10—малая перемена. Далее классные занятия сменяются работой в специальных помещениях: 10—10½—в читальне, 10½—11—в аудитории, 11—11½—на площадке для игр. После большой перемены, от 12½ до 1—чтение, от 1 до 1 ч. 20—упражнения в правописании, от 1 ч. 20 до 1 ч. 30—арифметика, от 1 ч. 30 до 1 ч. 50—чтение, от 1 ч. 50 до 2 ч. — малая перемена. Затем идут специальные занятия: от 2 до 2½—литература, от 2½ до 3—гимнастика, от 3 до 3½—природоведение.

Мы видим таким образом, что система школьной организации города Детройта возможна лишь в тех зданиях, которые содержат в себе, помимо классных комнат, аудиторию, гимнастический зал и внутренний или внешний двор для игр. При этих условиях и если число учеников каждой группы не превышает сорока, вместимость школьного здания при переходе на Детройт-план (х) определяется произведением первоначального числа (А) классных комнат на четыре трети, т.-е. здание, имеющее 18 классных комнат и предназначенное для 18 групп (720 детей) при традиционном плане занятий, может, при организации школы по Детройт-плану, вместить 24 группы, или 960 детей, по формуле

$$X = \frac{4}{3} A,$$

что дает повышение пропускной способности школы на 33 ⅓ %.

Ни одна школа двухсменного типа (Platoon School) не может работать сколько нибудь успешно при отсутствии тщательно спланированной программы, являющейся наиболее важным фактором школьной организации, обеспечивающей максимум использования школьного помещения и времени учащегося и учителей. Что касается организации самого преподавания, то классные занятия чтением, арифметикой, чистопи-

санием и орфографией сосредоточиваются в руках одного учителя, который в течение трех часов ежедневно имеет таким образом непосредственное наблюдение над своими питомцами. В музыкальной комнате каждый ученик проводит в среднем 60 минут ежедневно (2×30). Преподаватели музыки, рисования, литературы, гимнастики и производственных дисциплин должны быть специалистами. В гимнастическом зале происходят не только физические упражнения, но и подвижные игры, танцы и т. д. Центральным пунктом, объединяющим собою всю школьную жизнь, является аудитория, где вырабатывается в детях социальное чувство. В ней каждая группа учащихся проводит не менее 30 минут ежедневно. В аудитории происходит подготовка ребят к общественной деятельности, там же разыгрываются детские пьесы, демонстрируются картины при помощи проекционного аппарата, устраиваются школьные выставки, организуется проведение различных празднеств и концертов. Двухсменная школа придает большое значение аудитории как интегрирующему и координирующему центру, своего рода фокусу, сосредоточивающему в себе всю школьную жизнь. Аудитория вносит согласованность в преподавание отдельных предметов: стереоскопические картины и кино объединяют географию и естествознание, историю и литературу, спектакли и концерты увязывают занятия в музыкальной комнате и читальне. Работа в последней составляет органическую часть учебного плана школы и имеет целью подготовить учащихся с раннего детства к методическому использованию книги, уметь ориентироваться в библиотеке и находить нужные справки в книге.

Сравнение результатов, достигнутых школами типа Детройт, с успешностью ребят в школах обычного типа показывает, что успехи учащихся в первом случае не ниже, чем во втором, а иногда, как, например, в чистописании, и выше.

Любопытны данные, приводимые Чарльзом Спэном¹, о распределении учащихся обоих типов школ по национальностям: русские и итальянцы определенно предпочитают школы с двумя сменами занятий, поляки и американцы предпочитают старые школы, но не больше как на 4%.

Переходя к вопросам финансово-экономического характера, необходимо заметить, что защитники Детройт-плана убеждены в большей экономичности последнего: школы обычного типа нуждаются в 20,16 учителей, отводящих преподаванию 25,020 минут в неделю, тогда как при Детройт-плане необходимо лишь 18,48 учителей, уделяющих своей работе 29,160 минут в неделю. Вообще, двухсменная школа дает возможность сократить расходы, связанные как с помещением, так и с преподаванием.

Такова новая система преподавания в Америке, которую точнее нужно было бы назвать системой рационального использования школьного здания. Особенностью ее является то, что она исходит не из потребностей ребенка, не из анализа педагогического процесса, а из чисто-материального фактора — стремления к максимальной эксплуатации помещения и рабочей силы учителя.

Среди новейших методических течений в Германии заслуживает упоминания система *катацентрического преподавания*, предложенная в 1925 г. Карлом Оденбахом¹.

Свою систему Оденбах противопоставляет концентрическому преподаванию. Для того, чтобы лучше уяснить себе сущность новой системы обучения, необходимо сказать несколько слов о том, что Оденбах понимает под именем катацентрического принципа. Есть в мире, говорит он, явления двойного рода — концентрические и катацентрические. Первыми назы-

¹ The Platoon School by Ch. Spain, New-Iork, 1924, стр. 190.

ваются такие явления, которые тяготеют к одному определенному центру. Многочисленные примеры такой концентрации мы находим в искусстве древней Греции: так, в знаменитой группе Лаокоона все линии подчинены центральной фигуре, выражающей физическое и духовное страдание; действие трагедии Софокла «Антигона» всецело построено на борьбе Креона с Роком. Искусство нового времени также в значительной степени проникнуто принципом концентрации. Концентричны драмы Клопштока, Геббеля и Стриндберга. Концентричны методы математики, как и научного мышления вообще. Концентрична техника и организация нашего хозяйства.

Рассмотрим теперь композицию пьесы Шекспира «Сон в летнюю ночь». С первого взгляда становится ясным, что о концентрическом построении в смысле греческой драмы здесь не может быть и речи. Перед нами несколько центров, некоторые из них одинаковой важности. Несмотря на это, пьеса производит сильное впечатление. Поэтому нужно предположить, что пьеса обладает каким-то центром, хотя и не в общепринятом смысле. В самом деле, шесть различных пар (Тезей и Гипполита, Оберон и Титания и т. д.) иллюстрируют одну и ту же идею—любовь мужчины и женщины. Эта идея пьесы с внешней стороны как будто сдвинута со своего центрального места, заслонена отдельными событиями, сменяющимися друг друга в зависимости от различия характеров. Но она-то и придает пьесе единство и стройность. Если мы условимся называть сюжет драмы, ее действие признаком первого порядка, а внутреннюю идею—признаком второго порядка, то мы можем сказать, что, в то время как греческая драма характеризуется совпадением концентрации первого и второго порядка, драма Шекспира, как и вообще западно-европейское искусство, не будучи концентрич-

¹ Karl Odenbach—«Pädagogische Ausfahrt», Leipzig, 1925.

ной на первой ступени, концентрична на второй. Такие явления, в которых главный центр как бы выведен из своего положения, уступив место второстепенным центрам, Оденбах называет катацентрическими. Таковы многие лирические стихотворения, ибо их центр сосредоточен в развитии чувства, а не во внешней форме. Катацентричен готический собор с его многочисленными башенками, нишами, арками, окнами, узорчато-резными украшениями, статуями, разноцветными стеклами, изображающими сцены из священной истории. Центр лежит здесь не в самом здании, а в идее—стремлении в высь, к небу. Искусственная хаотичность архитектуры подчинена здесь идейному центру, передвинутому в беспредельную даль.

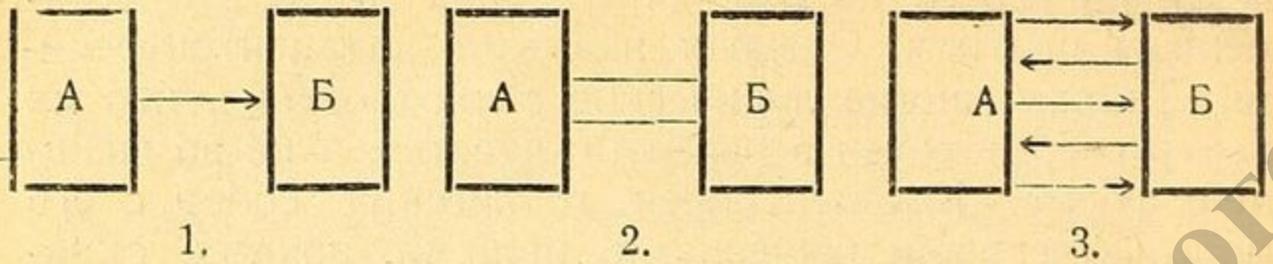
Почти все великое искусство Запада катацентрично: барокко и рококо, «Фауст» и «Дон Кихот», «Король Лир» и «Пер-Гинт», музыка Баха и Генделя, Моцарта и Бетховена. Государственный строй Римской империи был катацентричен.

Типичной формой детского мышления до 13-летнего возраста является, по Оденбаху, катацентрическая. А так как педагогика должна ориентироваться на детскую психику, то наиболее целесообразным методом обучения должен быть признак катацентрический.

В чем же он заключается?

Простейшая форма школьной работы—лекционная система—основана на последовательном и систематическом движении от известного А к неизвестному Б (рис. 1). Наглядный способ преподавания стремится закрепить логическую связь эмоциональными переживаниями (рис. 2). Трудовой принцип обучения, используя различные виды деятельности школьников, нередко возвращается от достигнутой цели обратно к исходному пункту, чтобы затем снова пройти тот же путь, углубляясь все больше и больше в изучаемый мате-

риал (рис. 3). Все эти три метода работы основываются на концентрическом принципе.



Комплексное преподавание возникло на правильно осознанной потребности в катацентрическом начале, но, поскольку оно ищет центра в содержании, а не в идее, это преподавание не может считаться катацентричным и поэтому не отвечает умственному складу ребенка.

Катацентрическая система обучения характеризуется двумя основными признаками: 1) она видит сущность преподавания не в изучаемом материале, а в тех побочных фактах, которые всплывают в процессе работы в силу закона аналогии, хотя бы эти факты по содержанию стояли весьма далеко от главной темы; 2) она ищет центр тяжести не в содержании, а в идее нового материала, которая порождает и направляет все всплывающие аналогии, как побочные продукты мысли.

Оденбах приводит в своей книге целый ряд примеров развертывания учебного материала по катацентрическому принципу. Приведем здесь лишь один из них, взятый из области природоведения.

Допустим, говорит Оденбах, что учителю предстоит разработать вопрос о средствах и способах защиты растений от врагов. Как должен преподаватель развернуть перед учащимся клубок знаний, связанных с этой темой? Мир растений и животных должен, по убеждению Оденбаха, изучаться по определенным группам, в основе которых лежала бы та или иная идея. С точки зрения, например, способов самозащи-

ты мак и болиголов надо причислить к одной и той же группе растений, защищающихся химическими средствами. Подобное распределение растений, различных по своей внешней форме, т.-е. на первой ступени наблюдения, но родственных с точки зрения известной идеи, т.-е. на второй ступени рассмотрения, должно быть названо катацентрическим.

Идея защиты порождает собою целый ряд аналогий и параллелей. Как защищается от своих врагов человек? Учитель рисует школьникам картины из жизни малокультурных народов, знакомя их с первобытным оружием: дубиной и стрелой, мечом, копьем; далее следует изучение более усовершенствованных типов оружия вплоть до современных ружей и пушек. Каковы способы защиты и нападения у животных? Дети знакомятся с клыками слона, когтями кошки, клювом и шпорами петуха, рогами жвачных, иглами ежа и т. д. До сих пор мы рассматривали механические средства защиты далее следует обзор химических средств, проводимый по тем же категориям: отравленные стрелы американских племен, крысиный яд, удушливые газы сопоставляются с ядовитыми зубами у змеи, жалом насекомых и с ядовитыми свойствами растений. Устройство рта ядовитой змеи с ядоносным зубом и ядовитой железой. Строение жгучего волоска крапивы, пчелиного жала и медицинского шприца дает ряд аналогий, помогающих усвоению прорабатываемого материала.

Катацентрический метод применим и в других областях знания. Оденбах приводит примеры катацентрического способа изучения грамматики. При прохождении глагольных форм детям объясняется различие между формой и содержанием в других областях жизни: глина и сделанные из нее предметы, тесто и хлеб разного вида, материя и сделанные из нее платья, мясо и различные представители животного царства и т. д. Таковы же соотношения между неизменяемой основой глагола, определяющей сущность действия и

изменяемой глагольной формой. Понятия о временах глагола иллюстрируются при помощи рисунка, изображающего движение по бесконечной дороге в неведомую даль: стремясь неуклонно вперед, мы оказываемся каждый раз в новом пункте — это есть настоящее время.

Оденбах и его единомышленники подчеркивают, что опыт введения катацентрического метода в школах Дортмунда дал весьма благоприятные результаты. Появившиеся в 1925 г. программы по естествознанию для народных школ Дортмунда носят явные следы катацентрического принципа.

Почти в одно и то же время в различных странах Европы зарождается реакция против систем Фребеля и Монтессори. Сдержанно отзывается о педагогике Монтессори голландский психолог Ромбаутс, правда, с католической точки зрения. Такую же критику учения Монтессори с точки зрения реакционно-фашистской находим мы в статье одной итальянской учительницы, озаглавленной: «От Монтессори к Джентиле». С чисто-педагогической точки зрения рассматривает систему Монтессори английский ученый Эдмонд Холмс (E. Holmes). Настоящий кризис монтессорианства и фребелизма знаменуют собою статьи С. Гессена в немецком журнале «Die Erziehung» (1925, ноябрь) и Ломбардо-Радиче в итальянском журнале «L'educazione nazionale» (1926, сентябрь). Здесь подчеркиваются такие недостатки системы Монтессори, как изолирующий характер упражнений отдельных чувств и органов ребенка, увлечение физиологической педагогикой в ущерб телеологической, рационализм в подборе материала, игнорирование творческих сил и воображения ребенка, какая-то сухость и механичность системы и т. д. Из других критиков Монтессори в Италии можно назвать Гвидо делла Валле, Т. Армани, Цанци.

В Италии учение Монтессори все более и более вытесняется педагогической системой сестер Розы и Каролины Агацци, сложившейся под влиянием идей П. Пасквали и сводящейся к следующим пунктам: 1) строгое соблюдение правил школьной гигиены, 2) развитие родной речи, 3) пение, 4) трудовая жизнь под открытым небом, 5) сплетение преподавания с окружающей ребенка жизнью и 6) увязка с практической жизнью.

Одной из наиболее интересных попыток реформы школьного дела в Северной Америке является школа *органического воспитания* (school of organic education), основанная мисс Мариэттой Джонсон в Фергопе (штат Алабама). В этой школе нет никакой системы воспитания, никаких учебных планов, никаких классов, никакого учета знаний. Учащиеся разбиваются на «жизненные группы», т.-е. возрастные ступени. Никогда ученикам не задаются уроки, упражнения и т. п. Детей переносят в природу, но природоведению не обучают, их окружают книгами, бумагой, красками, но ни чтения, ни письма, ни счета не преподают: ученики доходят до всего самостоятельно. По такому методу учащиеся занимаются в школе до 18 лет.

На тех же самых принципах построена школа в Эджвуде (Гринвич, штат Коннектикут), где также нет постоянного учебного плана, классных парт, учета знаний. Особенно резко восстает Мариэтта Джонсон против тестов для измерения умственного развития и против применения стандартных норм.

Упомяну еще об опыте мисс Ирвин в Нью-Йорке, пытающейся сочетать проектный метод с коллективным принципом работы, об обществе «Афина-Паллада» в Голландии, стремящемся примирить идеал гармонического развития личности с социальным воспитанием (1-я школа основана была этим о-вом в 1924 г.).

Известный французский психиатр Эмиль Куэ (Coüé, род. в 1857 г.) выставляет свою педагогическую систему, основанную на законах самовнушения, при-

мата воображения над волей и господства бессознательного и произвольного элемента в нашей жизни. Непрерывное, но незаметное для учащих повторение определенных правил и положений внедряется прочно в сознание, и на этом строится вся система Куэ.

Большой интерес представляют собою «опытные школы» Германии различных типов: «дачные воспитательные дома» (Landeserziehungsheime), школы Литца и Винекена свободные школьные общины в Вилкерсдорфе, Гамбурге и др., но о них русский читатель может почерпнуть сведения в книгах: «Опытные школы в Германии», сборник статей под редакц. Аркина и Пистрака, «Современные опытные школы в Германии» Ф. Карсена, Госиздат, 1924, и поэтому я на данном вопросе останавливаться не буду. Не говорю я также о методе Крузэ в Швеции, о Howard-plan в некоторых английских школах и др., так как о результатах их применения в настоящее время судить еще невозможно¹.

¹ О новейших течениях в школьном деле и новых типах школ лучше всего информируют журналы: «The New Era», «Das werdende Zeitalter» и «Pour l'ère nouvelle», а также труды: Luzugiaga (см. выше), Дьюи—«Школы будущего» (несколько русских изданий), Катти Нанси—«Очерк современной педагогической теории и ее применение», Л., 1924; A. Messer—«Pädagogik der Gegenwart», Berl., 1926; J. Adams—«Modern developments in educational practice», 1924; Petersen—«Die neueurop. Erziehungs-bewegung», Weimar, 1926. См. подробнее в приложенной к концу книги библиографии.

ГЛАВА IV.

НОВЕЙШИЕ ТЕЧЕНИЯ В ЗАПАДНО-ЕВРОПЕЙСКОЙ МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ПРЕДМЕТОВ.

В настоящей главе я делаю попытку обрисовать на ряде примеров, хотя бы отрывочных, современное движение в области методики преподавания отдельных предметов в различных странах Европы. Изучение относящейся сюда литературы Запада показывает нам, что и в этой области педагоги самых различных стран одновременно приходят к сходным результатам независимо друг от друга, в силу однородности требований, выдвигаемых практической жизнью и вырастающих на основе всей социально-экономической структуры данной эпохи. В этом смысле обзоры новейших течений в методике отдельных предметов представляют крупный интерес: на них можно смотреть как на главы из истории педагогической мысли, как на страницы из истории умственной жизни человечества.

Начнем наш обзор с методики преподавания математики.

I. Математика.

Значение математики в системе образования заключается, согласно новейшим работам Биркемейера, ученика Эдуарда Шпрангера (Германия), Колоцца, Леони (Италия) и др., в том, что геометрия развивает понимание пространственных форм, устанавливая связь между этими формами на основе их происхожде-

ния, а также в том, что математика оказывает громадное влияние на развитие так называемого функционального мышления. Эти тезисы, выставленные новейшим реформаторским движением в области методики математики, положены в основу новых учебных планов в Германии и новых учебных пособий и руководств. Корни этого реформаторского течения, как показали исследования Шиммака и Вейнрейха, восходят еще к прошлому столетию, но полного развития оно достигло лишь в начале нынешнего века в трудах Феликса Клейна.

Сущность реформаторского движения в методике математики сводится, как известно, к следующему. Понятия о переменной величине и функциональной зависимости должны проходить красною нитью через весь курс математики, начиная с арифметики на низшей ступени и кончая изучением высшей математики. Таким образом понятию о функции отводится центральное место. Вместе с тем сторонники нового движения настаивают на необходимости порвать с застывшими, неподвижными математическими понятиями и определениями, обусловленными господством в школах принципов Евклида, и перебросить мостик между элементарною школьною математикой и наукой, с одной стороны, реальною жизнью и действительностью—с другой.

Кроме всего сказанного, сторонники реформы математического преподавания в школе выставляют следующие требования: включение исторического момента в программы, ознакомление учащихся с приложениями математики к естествознанию и технологии, развитие пространственного восприятия в сознании детей, слияние планиметрии со стереометрией, алгебры с геометрией, а также с физикой, химией и т. д. (так наз. фузионизм). Органом реформаторского течения в интересующей нас области в Германии является серия «Трудов по методике математики», издаваемая

«Международной комиссией по преподаванию математики» под редакцией Феликса Клейна. Самая комиссия известна под именем ИМУК, представляющим собою сокращение советского типа вместо Internationale Mathematische Unterrichts-Kommission.

Остановимся несколько подробнее на отдельных принципах, выдвигаемых новейшей методикой математики.

В этой области прежде всего необходимо упомянуть о стремлении соединить различные отделы математики, а отчасти и физико-химические науки в одно дидактическое целое (фузионизм). Идущее от Евклида деление геометрии на планиметрию и стереометрию признается в настоящее время искусственным, и некоторые новые учебные планы предлагают даже начинать курс со стереометрии, чтобы по возможности скорее заложить основы восприятия пространства; рекомендуется даже связывать обучение счету вначале с геометрическим материалом (числовые фигуры). Школьная физика еще очень робко вбирает в себя математическую стихию: недавно Вейнрейх предложил ввести в курс средней школы основы векториального анализа в интересах физики, проходимой в старших классах.

Вообще, наблюдается тенденция согласовать изучение математики с прохождением других предметов школьного курса. Новые учебные планы выдвигают значение прикладной математики в школе: все преподавание математики должно быть пронизано элементами приложения ее к другим областям знания и к практической жизни. Если прежде подчеркивалась важность слияния математики с физикой и химией, то в наши дни особенное внимание обращается на нити, соединяющие математику с обществоведением: в этом отношении ценны работы М. Кантора о политической арифметике, Летцбейера, А. Леви, Р. Карзельта, Цюльке (Zühlke), Ламла (Lamla) и др. Преподавание арифметики должно стоять в тесной связи с другими пред-

метами, и таким стержнем комплексирования учебных предметов является краеведение, как наука о родине ученика, занятиях ее населения, растительном и животном мире данной местности и т. д. Роль исторического момента в преподавании математики подчеркивают Макс Симон, М. Гебхардт, Тропфке и авторы математических хрестоматий или книг для чтения, напр., В. Дик, Литцман, Виттинг и др. Изучение арифметики должно носить конкретный характер. О конкретизации чисел, о том, что символы, или знаки, чисел должны состоять на первых порах из одинаковых элементов, говорит М. Osinski¹, доказывая это историческими примерами (цифровые системы вавилонян, египтян, греков, римлян).

Логические основы школьной математики также подвергаются коренному пересмотру. Долгое время «Начала» Евклида были альфой и омегой всякой школьной геометрии, и лишь в самое последнее время педагоги отвергли их, убедившись в том, что Евклид стоит далеко не на высоте математической строгости и точности, что особенно ясно стало после появления книги Д. Гильберта: «Основы геометрии». Современное учение о геометрической аксиоматике проходит, в качестве образца дедуктивного научного построения, в выпускных классах средних учебных заведений. В арифметике дело обстоит значительно хуже, и не даром даже говорят о кризисе в вопросе об основах этой науки. Гениальное создание Георга Кантора—учение о множествах или совокупностях (Mengenlehre), некогда всеми отвергнутое, легло ныне в основу анализа, хотя некоторые вопросы и возбуждают еще усиленные споры и разногласия.

В новейшей методике математики оживленно дебатруется вопрос о принципе научной строгости и пре-

¹ «Szkola i Nauczyciel», 1924, № 2, стр. 513.

делах его применения в школьном преподавании. Указывают, что точка зрения и терминология, господствовавшая в математической науке до Коши (деление на ноль и т. д.), до сих пор еще встречается во многих школьных учебниках по математике и физике. В этой плоскости ставится, например, вопрос об изучении бесконечных рядов, где абсолютная научная строгость недостижима, и приходится только настаивать на том, чтобы всякий раз, когда привлекаются к делу недоказуемые постулаты, учащимся определенно указывалось на это. В связи с этим нужно отметить, что в настоящее время логические доказательства геометрии в народной школе все более и более вытесняются наглядными способами доказательства. С тех пор как бесполезность евклидовских доказательств в преподавании геометрии на 1-й ступени стала ясной для всех, пользуются все более и более практическим пояснением теорем. Напр., заставляют детей вырезать из бумаги два равнобедренных треугольника на общем основании и путем сгибания убедиться, что перпендикуляр, опущенный на основание из вершины, делит угол при вершине и основание пополам. Вырезают из бумаги параллелограм, рассекают его по диагонали и при помощи наложения треугольников убеждаются, что диагональ делит параллелограм на два равновеликих треугольника. Вычисление объема призмы при помощи наполнения ее кубиками одинаковой величины предпочитается в педагогическом смысле методу дедукции. В Италии методисты подчеркивают роль измерения путем чувственного восприятия (*la percezione sensibile*).

Стремление к наглядности, характерное для дидактики нашего времени, выдвинуло необходимость изучения математических понятий и законов во время экскурсий (поле, вокзал и так далее). Но еще настойчивее проводится принцип конкретности в другом направлении, а именно — в жизненном характере математических задач, о чем особенно красноречиво писал

недавно бременский преподаватель Герлах (труды его переведены и на русский язык). В Норвегии на конкретности преподавания математики настаивает ректор М. Альфсен, в Австрии чрезвычайно удачное пособие в этом смысле составлено Фальком и Дойва, и самое течение получило название «почвенного» (bodenständig) преподавания. Французский педагог Поль Лапи (P. Lapié) пишет: «Арифметические задачи не должны содержать в себе вымышленных данных, но должны отвечать реальным действиям повседневной жизни» «Pédagogie française», Paris, 1926, p. 21. (В Италии методисты настаивают на практическом и реалистическом уклоне преподавания математики (indirizzo pratico e realistico, Tarozzi.—«Did», p. 321). Каковы же должны быть математические задачи на младших ступенях обучения? Из какой жизненной области должны они заимствовать свой материал, чтобы соответствовать особенностям психики детей и их интересам? Недавно К. Альбрехт в труде: «Структура и развитие реально-счетного сознания» (sachrechnerisch) показал при помощи эксперимента (составленные самими детьми задачи), что больше всего встречаются у мальчиков с'естные припасы (33%), спорт и езда (11%), деньги (9%); у девочек—с'естные припасы (46%), наряды, одежда, платье (14%), деньги (5,5%), спорт и путешествия (5%). Альбрехт различает несколько периодов в развитии структуры реально-числового сознания у детей¹. Структура математического задачника носит ныне совершенно иной вид: задачи расположены по реальным рубрикам, областям живой действительности; господствуют вещи, а не числа. Как рождается книга—Яйца и молоко—Имущественный налог—Наше питание — Путешествие в другой город — Постройка дома и т. д.—так построены новые задачники по арифметике в Германии. В последнее время внимание педа-

¹ «Pädagog. Rundschau», 1926, № 10, стр. 528 и след.

гогов живо привлекают результаты новой научной отрасли — психологии математики, разрабатывающей вопрос о специальных математических способностях, их отношении к общей одаренности и законах развития математических категорий в сознании ребенка. В этой области крупные заслуги принадлежат Преьеру, Стерну, Лаю, Дейхлеру, В. Фохту (Voigt), М. Дерингу (Германия), Декроли и Дегану (Бельгия), Бинэ (Франция). Вопрос о математических способностях особенно тщательно исследуется в Америке, где разработаны специальные математические тесты (Кертис). О половых различиях в сфере математических дарований писал Гейманс, о психологии математических операций—Шаноф и Раншбург.

Таким образом мы видим, что методика школьного преподавания математики достигла за последние годы значительных успехов и что в этой области ведется в различных странах Европы серьезная и оживленная работа. Педагогическое значение математики не возбуждает уже никаких сомнений. Один только итальянский педагог М. Гови (Govi) пытается доказать в одной из своих статей полную бесполезность математики для умственного развития, так как эта наука, по его мнению, совершенно не способствует развитию чувствований, не может служить пропедевтической (вводной) дисциплиной к философии, социологии, истории, политике, литературе, праву и опирается почти исключительно на дедукцию. Но это мнение итальянского педагога стоит совершенно одиноко.

II. Физика и химия.

Меранские учебные планы 1905 г. подчеркивают три положения: 1) физика в школе должна преподаваться как природоведческая, а не как математическая наука, 2) проработка физики должна происходить так, чтобы она служила образцом опытного

познания, т.-е. эмпирической науки, 3) упражнения и экспериментирование учащихся должны занимать видную роль. Осуществлению этих принципов и распространению их среди широких кругов учительства Германии особенно способствовали Гримзель и Поске. Разгорается борьба передового учительства с «физикой губки и мела» (Schwamm-und Kreidephysik), и эксперимент постепенно занимает центральное место в школьной работе. В этой области крупная заслуга принадлежит Фридриху Мюллеру, справедливо называемому эксперимент становым хребтом преподавания физики и химии, и австрийскому педагогу Карлу Розенбергу. Техника физического эксперимента особенно тщательно разработана, кроме упомянутых только-что авторов, В. Фолькманом и др. «Долой физику мела и доски» — так озаглавлена недавно вышедшая книга Ганса Рейтера, написанная по заданию Фиве (Phywe-Verlag Physikalischen Werkstätten) и содержащая в себе описание школьных опытов по физике с применением приборов и аппаратов.

Должны ли физические опыты производиться учащимися целым классом (фронтальный метод) или отдельными группами? Вокруг этого пункта ведется в немецкой педагогической литературе оживленная полемика. В защиту второй системы приводится то соображение, что она дает возможность работать с меньшим числом приборов, тогда как первый метод, при котором все ученики класса заняты одною и тою же или однородною работой, требует большого количества одинаковых аппаратов. Впрочем, благодаря конструкции особых универсальных аппаратов (Ноак) и изготовлению простейших приборов самими учащимися (Фолькман, Фрей, Бон), а также введению так наз. ручных опытов (Freihandversuche), т.-е. экспериментов без приборов, применение фронтального метода в физике значительно облегчается.

В Австрии развитию экспериментального метода изучения химии в школе много способствовала книга Брандштеттера «Химические школьные опыты» (1923). О методе трудовом на уроках физики и геометрии в польских школах см. статью в «Szkola», 1926, № 6, стр. 126 и след.

Ко второму из меранских тезисов примыкает выставляемая многими педагогами нашего времени «философская» задача преподавания физики, заключающаяся в научном углублении нашего мирозерцания и в учете исторических моментов (А. Риль, А. Гефлер). В преподавании химии выдвигаются интересы профессиональной работы и повседневной жизни, строгая дифференциация учебников по типам школ. G. John пишет учебник химии для с.-хоз. школ, придавая изложению уклон земледельческий и скотоводческий. В химии школ кулинарных подробно разрабатываются вопросы химии питания и кухни, в учебниках для профтехнических школ — химия той или иной отрасли промышленности и т. д.

Вообще сближение школьной физики с наукой, жизненный характер преподавания и учет технических достижений (производственный уклон) составляют основные принципы новейшей методики физико-химической науки. Даже такое сложное и отвлеченное учение, как теория относительности Эйнштейна, может легко найти себе, согласно новейшим данным, место в школьном преподавании.

III. Биологические науки.

Под биологическим направлением в преподавании естествознания до недавнего времени разумелось распределение и изучение растений и животных не только с точки зрения их внешних признаков, но и со стороны жизненных условий, окружающей среды и т. д. Этот метод, или течение, называется в настоящее

время экологическим. В школьное преподавание естественной истории принцип этот, как известно, ввел впервые Шмейль. Но термин «биология» употребляется в школьной практике и в другом значении, а именно — в смысле особого учебного предмета, рассматривающего общие вопросы органической жизни и соединяющего в себе элементы ботаники, зоологии и антропологии. Современная педагогика придает огромное значение биологии, как основе краеведения, производственно-технических дисциплин (индустрия, сельское хозяйство) и гигиены с физкультурой.

Три основных требования выдвигаются новейшей методикой Запада в области биологии: 1) самостоятельные наблюдения и опыты учащихся над явлениями природы и перенесение центра тяжести работы из класса в лаборатории, кабинеты, музеи и в природу; 2) изучение биологических, жизненных сообществ, естественных групп (коралловые рифы, пруд, река, луг, поле, роща, лес, болото, тундра, берег, дюна, жизнь на дубе и др.) и концентрация учебного материала; 3) сближение биологии с жизнью и производством.

«Вон из класса!» — вот лозунг, провозглашенный современной методикой школьного естествознания. Под таким заглавием Корнель Шмитт (в Германии) выпустил недавно книгу, призывающую нас к изучению природы под открытым небом. То же самое мы наблюдаем во Франции, где Поль Лапи и др. настойчиво проводят мысль о необходимости непосредственного контакта учеников с предметами, о которых идет речь (*contact direct avec les choses*), чему должны служить прямой и реальный метод преподавания (P. Lapie—«*Pédagogie française*». P., 1926, p. 61). «Знания должны входить в голову учащихся столько же путем мускулов, сколько при помощи глаз и ушей», замечает упомянутый французский педагог.

Характерной чертой нашего времени является разработка техники наблюдения и эксперимента в области естествознания. Особенно подробно рассматривается организация работ по изучению растений и животных в саду, ботаническом кабинете, оранжереях и теплицах, особых шкафах для наблюдений, комнатных клетках для животных, террариях и инсектариях, аквариях и акватеррариях, а также технические способы искусственных воспроизведений (пластических, картинных, фотографических, стереоскопических, кинематографических и проч.) и работы с микроскопом, микрофотография, микростереоскопия, микропластика, микропроекция, эпипроекция, диапроекция и кинематопроекция.

Согласование биологии с другими учебными предметами, особенно с математикой, физикой, химией и географией, ярко обнаруживается в книгах, подобных недавно вышедшему труду Крепелина «Изучение природы дома, в саду, в лесу, на поле» (на немецком языке). На значение связи биологии с философией в деле выработки логического мышления и научного мирозерцания указывают Шульте-Тиггес и Георг Кершенштейнер. Роль самостоятельных наблюдений и экспериментов в изучении биологии, комплексирования учебного материала, школьных экскурсий подчеркивается и испанской педагогикой (см., напр., книжку методикой биологии необходимости производственно-Энрикве Риоха: Rioja. «Como se enseñan las ciencias naturales». Madrid, 1925, p. 9—18).

Но особенно резко подчеркивается современной то уклона ее преподавания.

Этот утилитарный уклон должен проявляться прежде всего в выборе материала: на первый план выдвигаются местные флора и фауна, причем из их представителей изучаются в народной школе только те, которые имеют хозяйственное применение. Препода-

вание должно носить производственный характер, т.-е. быть связанным с общественно-полезной работой школы¹.

IV. География.

В области методики географии основными направлениями являются в настоящее время: 1) историческое, 2) культурно-географическое, 3) национально-патриотическое, 4) реалистическое и 5) краеведческое.

Первое течение исходит в преподавании географии из исторических событий (Тишендорф и др.). Культурно-географическое направление рассматривает материал не по отдельным областям, а по культурным циклам или тем взаимоотношениям, которые существуют между этими областями. Нередко на первый план выдвигается здесь экономика (Фрицше и др.). Национально-патриотическое направление считает задачей преподавания географии развитие любви к отечеству, преклонение перед прошлым народа и веру в его будущее. Этой цели должны подчиняться выбор и расположение учебного материала, причем в центре внимания должны стоять интересы данного народа в вопросах мирового хозяйства (Гауптман и др.). Реальное направление может быть иначе названо эклектическим, так как оно произвольно расширяет содержание географии, включая в него все интересное, что встречается учащимся на пути: естествознание, технологию, экономику, социологию, историю и т. д., так что география превращается в какую-то энциклопедию различных знаний (Ичнер и др.).

Но особенную популярностью пользуется на Западе краеведческое направление, исходящее в преподавании географии из изучения родного края.

¹ Senner — «Naturkunde auf Grundlage d. heimischen Scholle», 1925. P. Brohmer в журнале «Verstehen u. Bilden», 1926, № 2, 91—97.

Вопрос о сущности, задачах и пределах краеведения возбуждает в европейской педагогической литературе столь же оживленные споры и разногласия, как и у нас. Одни считают, что краеведение должно иметь место в школьной программе в качестве самостоятельного учебного предмета, другие видят в нем объединяющий принцип, своего рода стержень, на который наматываются различные познания и навыки. Особенно крупных размеров достигло краеведческое движение в Германии.

Краеведение в Германии, как и у нас, за последние годы все более и более превращается в могучее научно-общественное движение, призванное сыграть колоссальную роль как в экономической, так и в просветительской жизни страны. В настоящее время краеведческое движение проникло и в школу, а вопросы школьного краеведения породили в обеих странах обширную литературу. Изучение современной немецкой педагогической литературы, посвященной этой проблеме, приводит нас к знаменательному выводу, что в педагогике Запада в наши дни выдвигаются те же проблемы, которые ставятся и у нас, хотя в СССР они вытекают из совершенно других побуждений, чем в условиях диктатуры буржуазии, зачастую решаются иначе. Обратимся прежде всего к вопросу о сущности и задачах краеведения.

Что такое краеведение? Каковы его сущность, задачи, пределы? Вопросы эти возбуждали и продолжают возбуждать до сих пор в немецкой педагогической литературе самые оживленные споры и разногласия.

Пауль Крише (P. Krische) рассматривает родной край как местность, в которой мы провели детство в живом общении с почвой, оставившем в нас неизгладимые впечатления, и которая оказывает решающее влияние на внешний облик и психический склад человека.

Э. Гауптман различает физическую и психическую родину. Первая охватывает место рождения, воспринимаемое нами обычно как родной край, пока мы в нем живем. Вторая обнимает собою население родины, особенно — единоплеменников. Краеведение должно стремиться к тому, чтобы культивировать эти взаимоотношения между индивидуумом и социальной средой.

Проф. Конрад Гюнтер полагает, что в основе любви к родному краю лежит привязанность к характеру данной местности, ландшафту: «Мы любим, — пишет он, — не произведения человеческих рук, не улицы большого города, не памятники искусства или великолепные здания, но горы и долины, леса и поля, цветущие рощи, шумное море, величественно текущую реку с зелеными берегами и т. д.».

В. Шульте дает более широкое определение интересующего нас понятия. В него входят, по его убеждению, не только природа, но и известный круг людей, с которыми человек чувствует тесную связь. Родина, по его словам, не только место рождения и воспитания, но всякая местность, где человек нашел прочный домашний очаг и близких сердцу людей.

Проф. Эдуард Шпрангер также широко толкует понятие «родной край». Совершенно неправильно, говорит он, считать место рождения родным краем. В родной край нужно вжиться, с ним слиться воедино. Потому вполне возможно создать себе родину и вдали от места рождения.

Г. Гармс считает родным краем то пространство земли, с которым мы тесно срослись благодаря всему виденному, изученному и пережитому, где мы чувствуем себя «дома».

Обозревая критически все эти толкования понятия «родной край», А. Шмидт справедливо замечает, что с точки зрения школы родным краем может считаться только та местность, где прошло детство уча-

щегося. Для взрослого человека родным краем может, конечно, сделаться и любая иная страна, та, где он обрел себе семейное счастье, друзей и приносящую удовлетворение работу. Но для школьника место, где стоит отцовский кров, является единственно возможной родиной. Поэтому Шмидт дает такое определение: «Родным краем называется область, в которой человек провел счастливую юность, которую он исходил вдоль и поперек во время своих игр и ежедневных прогулок, изучил в непосредственном общении с нею и о которой сохраняет проникнутые сильным чувством воспоминания юности».

Такое же разногласие в понимании предмета и границ краеведения наблюдается и у нас. И если, напр., А. И. Дзенс-Литовский пишет, что краеведение есть планомерное изучение местными силами всех элементов, составляющих жизнь природы, жизнь и труд человека и общества данной местности в ее прошлом и настоящем в масштабе села, завода, волости, уезда, губернии (сборник «Вопросы краеведения в школе», Л. Брокгауз-Ефрон, 1925, стр. 13), то этому всеобъемлющему толкованию можно противопоставить определение Л. С. Берга, согласно которому краеведение есть география данного края (сборник «Как изучить свой край», Лгр., Брокгауз-Ефрон, 1925, стр. 7—11).

Посмотрим теперь, что же (в пространственном отношении) немецкие педагоги понимают под родным краем?

Фингер, Рейн, Штой сводят это понятие к родному дому и прилегающим окрестностям, насколько окрестности эти можно обойти за день или обозреть взглядом во время прогулки.

Дизенбах и Шютце ограничивают его содержание местом жительства и его ближайшими окрестностями, видимыми из дома.

Гердт замечает, что под родным краем нужно понимать местность, расположенную вокруг началь-

ной школы и знакомую детям по ежедневным прогулкам.

Разноголосица, наблюдаемая в этом вопросе, объясняется тем, что большинство прежних немецких авторов не делало различия между родиной в узком и широком смысле слова (провинция, область, ряд провинций). Программы прусских школ 1910 г. различают уже край в узком и широком смысле слова (на третьем году обучения — родина и ближайшее окружение, на четвертом — округ и провинция). Это различие еще резче и отчетливее подчеркивается в объяснительной записке прусского министерства от 16 марта 1921 г.; теоретически обосновывается оно в книге А. Шмидта «Руководство к практической проработке краеведения», 2-е изд. Лангензальца, 1926 г. Это различие предусмотрено и комплексными программами ГУС'а, построенными концентрическими кругами. Второй год обучения связан главным образом с территорией, на которой расположена школа (деревня и город), третий год раздвигает пространственные рамки на всю территорию местного края, четвертый год вводит в кругозор школьника весь Союз, а затем и весь земной шар. Сравним с этим принцип испанской методики: *la región—nación—mundo* («*Revista de pedagogia*», 1926, IV, 151).

Вокруг вопроса о том, какое место должно занимать краеведение в системе школьного преподавания, также ведутся в современной педагогической литературе Германии оживленные споры. Одни считают, что богатый материал, доставляемый изучением родного края, целесообразнее всего использовать в качестве концентрационного, т.-е. объединяющего, принципа, своего рода стержня, на который наматываются различные познания и навыки. Они усматривают в краеведении особый метод школьной работы.

Другие признают краеведение самостоятельным предметом преподавания.

Первый провозгласил лозунг об'единения всех учебных предметов вокруг краеведения Иог. Бернг. Базедов, немецкий педагог XVIII века. В новое время на той же точке зрения стоит целый ряд педагогов. Так, О. Шмидт показывает, что отдельные учебные предметы должны группироваться вокруг родного края, как реалистической основы миропознания. Генк и Траудт помещают познание родного края в центре всякого истинного воспитания. Гебельбекер сравнивает краеведение с стволом дерева, а остальные учебные предметы с ветвями, вырастающими из него. Директор училища Вигге строит учебные планы школы, особенно I ступени, на краеведческой основе. Исходным пунктом, начальным звеном познавательной цепи ребенка должна быть его семья, как первая крупная дидактическая единица (*Unterrichtseinheit*). Реймунд Берндль напечатал даже целую книгу под заглавием: «Краеведение как центр преподавания». Директор Педагогического института П. Конрад замечает, что краеведение должно составлять основу и исходный пункт всего обучения в качестве методического принципа.

Мы подошли таким образом к той категории немецких педагогов, которые видят в краеведении не центр обучения, но методический принцип. Рейнигер, напр., пишет, что было бы ошибочным концентрировать все проходимые в школе предметы вокруг краеведения. Нужно лишь исходить при преподавании по возможности из представлений и переживаний, связанных с родным краем. Такого же взгляда держатся члены Методического отдела Лейпцигского учительского союза, а также Гансберг и др.

Напротив, цюрихский педагог Арнольд Шнейдер (1919) признает необходимым преподавание краеведения как особого предмета, так как иначе, по его мнению, все содержание его распылится между другими науками, и у учащихся не останется основательных и систематических знаний в данной области.

Эберсбах также выступает на защиту краеведения, как самостоятельного предмета школьного преподавания. Германская школьная конференция 1920 г., равно как и инструкция прусского министерства народного просвещения от 16 марта 1921 г., рассматривает школьное краеведение и как методический принцип, и как особый предмет обучения.

Большинство немецких педагогов примыкает к этой точке зрения и полагает, что, с одной стороны, краеведение должно проходить в школе в виде самостоятельного предмета, знакомящего учеников с географическим устройством, экономикой и культурой края и подготовляющего их к курсу географии, а с другой стороны, оно должно составлять принцип построения учебных программ и их проработки.

В русской педагогической литературе мы наблюдаем в решении указанной выше проблемы такой же дуализм: краеведение понимается и у нас двояко: как особый предмет преподавания и как особый метод. К. В. Сивков и другие считают желательным введение в программу старших групп II ступени особого предмета—краеведения («Педагогич. мысль», 1924, № 4—5, стр. 17). Напротив, А. И. Дзенс-Литовский утверждает, что краеведение не есть отдельный самостоятельный предмет школьного изучения,—это есть общий руководящий принцип обучения и воспитания на местном, краевом материале. Такого же мнения держатся Е. А. Буданов, А. Г. Ярошевский и др.

В процессе повышения педагогической квалификации учительства краеведение играет в Германии наших дней столь же важную роль, как и у нас. Одним из крупнейших педагогов Германии Эберсбахом провозглашен даже лозунг: «Пусть каждый учитель создаст свой учебник краеведения».

В основе современного преподавания географии лежит установленный Киршгофом принцип ландшафта как биосоциальной и дидактической единицы. Во-

прос о роли карты в школьной географии решается в настоящее время в том смысле, что она должна быть заменена скицированием, беглыми общими набросками, схемами, передающими лишь общий характер местности, основные ее элементы. Задача такого эскиза—дать грубое, приближенное представление об интересующей нас местности, причем такие схемы набрасываются от руки, без помощи градусной сетки, циркуля, линейки и т. д. Методику составления подобных набросков разрабатывают Могаупт, Шпиц, Гармс, Летошек и Эбнер.

Другой особенностью современной методики географии нужно признать переход от рельефной карты к плоской (конструктивный метод). Учащийся воспроизводит самостоятельно данную местность или область путем пластическим (рельеф), а затем картографическим (набросок). Прежний прием механического копирования карты и раскрашивания контуров в последнее время почти повсюду вытеснен указанными выше эскизами.

Тот же краеведческий принцип преподавания географии проводится в Италии педагогом Джованни Крочони, настаивающем на областном характере программ (*studio della regione, cultura regionale*), в Испании, где рекомендуется вести изучение географии в таком порядке: местный край—страна—земной шар («*Rev. de pedagogia*», 1926, IV, 151). В Норвегии мы наблюдаем то же самое явление (*Schulstad, Undervisning og Opdragelse I*, 1921, стр. 14).

V. Родной язык.

Изучение родного языка все более и более переходит в изучение культуры того или иного народа. Особенно ясно наблюдается это в Германии. Принцип: «Слова и вещи» (*Wörter und Sachen*), провозглашенный в Германии Мерингером для научного языкозна-

ния, быстро проник в немецкую школу всех ступеней, чему способствовало введение комплексного преподавания.

В то время как в Германии еще в первом десятилетии XX века задачи преподавания немецкого языка, по общепринятому представлению, исчерпывались развитием техники речи и литературным образованием (это воззрение полнее всего отразилось в известной «Методике немецкого языка» проф. Рудольфа Лемана), в наши дни задачей преподавания немецкого языка признается изучение германской культуры во всех ее проявлениях (Deutschkunde). Так, по Гофштеттеру, на уроках немецкого языка дети знакомятся с языком и письменностью, искусством, бытом и нравами, правом, миросозерцанием, ландшафтом, хозяйством Германии и т. д. Обучение родному языку охватывает все стороны жизни немецкого народа и стремится облегчить учащимся понимание настоящего из прошлого.

Таким образом, преподавание немецкого языка должно стоять в центре всей школьной работы, и остальные учебные предметы, как история, география, законоведение, философия, естествознание, составляя органическое целое с ним, трактуют развитие жизни Германии в связи или по противоположности с культурами других народов (В. Пепер и др.).

Выполнению этих требований во всем их объеме должна служить средняя школа особого, нового типа — так называемая немецкая школа повышенного типа (Deutsche Oberschule). Немецкий язык — источник познания немецкой культуры, и Т. Леншау назвал даже свою книгу: «Обучение немецкому языку как культуроведение» (Лейпциг, 1917).

В тесной связи с этим стоит новое течение, стремящееся ввести в школьную программу родного языка изучение этнографии и фольклора местного края, по каковому вопросу в Германии вышло за по-

следние годы множество книг (фон-дер-Лейен, К. Рейшель, Фр. Люэрс, Фрейтаг и др.). В Австрии много сделали для такого сближения школьной грамматики с жизнью, с реальной действительностью Карл Линке и Линденталер. Во Франции, в Италии, в Скандинавских странах так же точно наблюдается эта тенденция — раздвинуть рамки преподавания родного языка до изучения национальной культуры и ее особенностей.

Этот сдвиг (изучение языка—культуроведение) отчетливее всего отразился на новых книгах для чтения и хрестоматиях. Уклон в сторону современности, сближение с народной жизнью, художественное развитие детей—вот основные принципы их построения. Все новые хрестоматии носят местный, краеведческий характер (принцип «локализации» русского педагога Звягинцева). В подборе материала наблюдается тяготение к новой и новейшей литературе. Заметим кстати, что старый спор о принципах построения хрестоматий еще не прекратился, и в то время как одни попрежнему настаивают на необходимости включения в хрестоматию более или менее обширных отрывков и целых произведений (Шульце, В. Фадрус и другие австрийские педагоги), другие отстаивают необходимость отрывочного характера хрестоматии.

Обучение самому языку принимает то направление, которое в теории давно уже было признано единственно правильным и целесообразным еще со времен Рудольфа Гильдебрандта, ученика и почитателя Якова Гримма. Направление это вкратце можно охарактеризовать так: вместо грамматического схематизма, мертвящей схоластики—непосредственное проникновение в жизнь родного языка, пробуждение и развитие языкового чутья и участие в творческой жизни речи. В частности мы нередко встречаем здесь крупные разногласия: так, если Боюнга подчеркивает значение исторических моментов в изучении родного языка, то Гофенштейн отвергает всякую историч. точку зрения.

Чрезвычайно любопытно и показательно, что за последние годы в различных странах Европы одновременно и независимо друг от друга возникло движение в пользу введения местного диалекта в школьную практику. Родное наречие должно быть положено в основу преподавания немецкого языка, согласно взглядам современных педагогов (О. Карштедт, Гердт, Э. Криг и др.) и согласно новым педагогическим течениям в Италии.

Гердт (Hördt), Криг и другие приводят в защиту прав диалекта в школе следующие соображения. В основу школьной работы должен быть положен краеведческий принцип. Местное наречие составляет органическую часть краеведения, его языковое воплощение. В Швейцарии, замечают указанные педагоги, вся общественная жизнь и школьное преподавание протекают на родном наречии. И если, например, историк Яков Буркхардт, писатель Готфрид Келлер и др. всю жизнь говорили на базельском и цюрихском наречиях, то это нисколько не помешало им стать лучшими художниками немецкой литературной речи. Неужели необходимо требовать, чтобы вся Германия от Кенигсберга до Лерраха говорила на одном и том же наречии? Это был бы какой-то искусственный язык, нечто в роде эсперанто! И не потому ли Шиллер, Уланд, Гельдерлин и Мерики сделались великими немецкими писателями, что речь их выросла и развилась на почве родного швабского говора?..

Новые школьные программы в Италии определенно рекомендуют исходить при занятиях родным языком из местного диалекта. Первым, кто указал в Италии на громадное значение родного наречия в школе, был Ломбардо Радиче в своей книге «Лекции по дидактике» («Lezioni di didattica»). Ребенок думает на родном наречии. Он—провинциал. Нужно приучить его думать на итальянском языке и быть итальянцем. Достигнуть

этого возможно не простым, механическим переводом слов и фраз местного диалекта на итальянский литературный язык, но постепенным развитием в ребенке соответствующих речевых функций и навыков. Так мыслят современные передовые педагоги Италии. Здесь возможны два метода: положительный и отрицательный; первый заключается в оценке диалекта при помощи сравнения и параллелей с итальянским языком, второй сводится к тому, чтобы «очистить итальянский язык от шлака диалектических ошибок» (В. Lunedei). На второй путь вступил Альфредо Санчизи в своей книге «Диалект в школе» («Il dialetto nella scuola», 1926), предназначенной для учителей. Конечно, в школьной работе нельзя начинать с исправления ошибок, как убедительно доказывает Б. Лунедей (в журнале «La nuova scuola italiana», 1926, № 40, от 8 августа).

Согласно новым министерским требованиям, во многих странах Европы (в Южной Италии, в Северной Норвегии) исходным пунктом изучения родного языка должен быть *местный диалект*, наречие, на котором говорит ребенок, его сверстники, его семья. В Италии издается целая серия текстов на диалекте для изучения в школе. Программы предусматривают распределение диалектологического материала по классам народной школы; эти диалектологические хрестоматии дополняются областными «альманахами» (gli almanachi regionali per le scuole). В скандинавских странах, как мне сообщает ряд норвежских и датских педагогов, употребление диалекта вполне допускается в школе, и то же самое имеет место в Испании (F. M. Alpega — «Como de enseña el idioma», М., 1925, стр. 38—40), несмотря на противодействие фашистской власти.

Из частных проблем, связанных с обучением родному языку, я остановлюсь на тех, которые в настоящее время привлекают к себе внимание педагогов

большинства стран одновременно. Таков, например, старый (ныне у нас возобновленный Шапошниковым) прием запоминания детьми внешнего вида букв путем установления сходства между данной буквой в начале слова и предметом, который это слово обозначает (буква с напоминает скобу, буква ж — жука и т. д.). Этот прием и в нашей педагогической литературе признавался многими искусственным. Недавно д-р Гише (Hische) подверг резкой критике этот метод на основании психологического анализа и пришел к следующим выводам: 1) подобный прием произволен и громоздок, основывается на натянутых сближениях; 2) введение в ассоциацию между звуком и буквой ряда вспомогательных представлений затрудняет ее воспроизведение, 3) принцип применим далеко не ко всем буквам и носит крайне субъективный характер. Напротив, кельнский педагог К. Циглер берет этот метод под защиту, особенно в применении к умственно-отсталым детям, которым принцип наглядности сильно помогает усвоить внешний облик букв («Die Hilfsschule», 1926, № 7, июль, стр. 220—229).

Другим спорным вопросом является проблема обучения письму. В настоящее время письмо рассматривается как зрительно-моторно-синтетическая деятельность, и в связи с успехами экспериментальной психологии в методы обучения письму вводятся новые приемы. В немецкой педагогической литературе ведется оживленный спор вокруг вопроса об изгнании латинского шрифта из употребления (Зеннекен, Ветекамп), о замене прямых остроугольных палочек круглыми, о необходимости графической сетки и т. д. В начале 20-х годов нынешнего столетия немецкий педагог Людвиг Зюттерлин впервые указал на желательность приема, по которому обучение письму начиналось бы с элементов римского эпиграфического письма, т.-е. букв, высекавшихся на каменных плитах. Система Зюттерлина одобрена была впоследствии

прусским министерством народного просвещения. Самым радикальным реформатором в области методики обучения письму является в Германии проф. Фриц Кульман, предлагающий исходить из латинского прямого письма, которое затем переходит у детей естественным путем при ускорении темпа и слитном писании в курсив. На третьем году обучения дети усваивают строчные и заглавные буквы готического шрифта подобным же естественным путем, благодаря введению перьев с широкими краями. Попытку сочетать положительные стороны системы Зюттерлина и метода Кульмана сделал недавно Франц Леберехт.

В области обучения письму споры идут также по поводу того, нужно ли применять линейную сетку. А. Легрюн (А. Legrün), венский профессор, высказывается против системы вспомогательных линий, и к нему присоединяется отчасти Отто Шмидт. Правда, в педагогической литературе указывалось на то, что графическая сетка приучает детей к форме и правильности очертаний, к равномерности и математически-точному восприятию (Kehr), облегчает достижение однообразной конструкции букв (Ambros), определяет взаимоотношения между буквами (Rein), наклон, ширину и высоту букв (Trunk) и т. д. Напротив, Легрюн доказывает, что графическая сетка только затрудняет обучение письму, стесняя свободу движений руки и являясь причиной написания кривых, уродливых букв. В Италии очень много говорят за последнее время о так наз. амбидекстризме, т.-е. обучении письму обеими руками (Tarozzi — «Didattica», Bologna, 1922, p. 186—187).

Из других специальных вопросов методики родного языка необходимо остановиться на проблеме ученического сочинения. Борьба между сторонниками свободного сочинения и сочинения на заданную тему по определенному плану постепенно ослабевает. Большинство педагогов склонно придавать ныне громадное

значение вольным сочинениям, как средству развития творческой деятельности учащихся, не связанных определенной схемой изложения того или иного предмета.

В Италии и Испании усиленно подчеркивается роль устного сочинения (итал. — *componimento orale*, испанск. — *la narración oral*), как подготовительной формы к письменному сочинению. Итальянская дидактика выдвигает, кроме того, особый вид письменных упражнений, так наз. «немую диктовку» (*dettatura muta*), заключающуюся в том, что дети записывают в тетрадях или на доске названия предметов, которые учитель показывает, или действий, которые он совершает.

Что касается содержания письменных работ учащихся, то здесь как немецкие, так и итальянские и испанские методисты подчеркивают необходимость практического жизненного уклона этих работ (составление деловых писем (*lettere d'affari*) и бумаг (*documentos usuales*), чего у нас настойчиво требовал харьковский методист А. П. Машкин. В Германии этот род упражнения наз. *lebensvolle Sprachübungen*¹.

В изучении теории и истории литературы наблюдается еще спор о том, следует ли изучать литературные произведения в хронологическом порядке (эволюционный подход) или же их нужно подбирать соответственно особенности психологии данного возраста. За последний принцип высказывается венский педагог Иосиф Лерль. Систематический курс истории литературы возможен, по его мнению, лишь в старших классах средней школы («*Die Quelle*», 1926, № 2, стр. 182). В Норвегии г. Руге стремится сочетать в целях наглядности

¹ О повседневном жизненном характере упражнений в родной речи см. для Германии — R. Aschner — «*Lebensvolle Sprachübungen in Sachgruppen des Alltags*», Leipz., 1926, для Испании — Alpera — «*Cómo se enseña el idioma*». Madrid, 1925, стр. 27.

изучение литературы с чтением и анализом литературных произведений. К числу интересных новых типов упражнений в родном языке нужно отнести следующие: 1) упражнение в различении литературных стилей: учащиеся приучаются на основании анализа отрывков литературных произведений определять эпоху, школу и самого автора («Köln. Blätter f. Berufserziehung», 1926, июнь, 583); 2) аутодиктаты, т.-е. писание диктовок по памяти; 3) молчаливое чтение, особенно практикуемое в Америке (silent Reading); 4) немая диктовка (выдвигаемая итальянскими педагогами — см. выше) и много других.

Наконец, интересно отметить стремление применять графический метод на уроках языка и литературы для обозначения кривой развития действия, взаимоотношений и влияний художественных произведений друг на друга и т. д. (ср. в норвежской педагогике статью Naess'a о графическом изображении синтаксических явлений в журнале «Skole og Samfund», 1925, № 9). В схемах Нэсса зависимость между членами предложения и их синтаксические функции изображаются при помощи системы прямоугольников, соединенных между собою линиями.

VI. Обществоведение.

Термин «обществоведение» внешне соответствует немецкому слову «Gesellschaftskunde», но западно-европейская методика вкладывает в него другое содержание. Так, немецкий педагог Дерпфельд считает этот предмет необходимым дополнением к истории, тогда как мы, наоборот, в обществоведение включаем элементы истории. В профессионально-технических школах Германии, Франции, Италии, Америки проводится нечто в роде политграмоты: основные государственно-правовые сведения и социально-экономические познания; этот курс носит в Германии название

Bürgerkunde, чему соответствует французское l'instruction civique и civics—в Америке. В пользу введения этого учебного предмета велась усиленная пропаганда в Германии еще задолго до империалистической войны (вспомним труды Кершенштейнера — 1907 — 1910 гг.). По Ферстеру, назрела необходимость новой «педагогике государственной культуры», воспитывающей в духе гражданского чувства и профессиональной этики («политическая педагогика»). Воззрения Ферстера носят католический отпечаток, против которого резко выступает берлинский профессор Эдуард Шпрангер. Вообще задачи «обществоведения» понимаются довольно различно. Ян (Jahn) ставит обществоведению задачи морального воспитания, Гарнак, Нейбауэр, Вольф и особенно Рюльман пред'являют к нему политические требования, Оскар Иегер и его ученики высказываются вообще против включения в программу этого учебного предмета.

Особенное оживление мы встречаем в настоящее время в Германии в методике преподавания *истории*, где господствует множество самых различных направлений, то родственных, то диаметрально-противоположных. Прежде всего, к преподаванию истории пред'являются самые различные требования. История должна пробуждать в учащихся способность самостоятельного суждения о событиях прошлого, развивать политическое мышление (Эдуард Мейер), она должна воспитывать в юношестве справедливость и объективность (О. Иегер), историческое чутье, историческое мышление, как мост между строгим логико-математическим мышлением и эстетико-моральным чувствованием (Фр. Фридрих). На ряду с этими отвлеченными задачами, к преподаванию истории пред'являются и иные практические требования: подготовка к общественной жизни, гражданское воспитание и политическое развитие, введение в понимание современности (Т. Маттиас, Рюльман, Нейбауэр, Фриц Мейер).

Широкий, расплывчатый характер носят требования, предъявляемые к истории Р. Эйкенем, Кейзерлингом, Мейнеке, М. Шпаном, Карлом Гильдебрандом и др. По словам этих авторов, изучение истории должно способствовать формированию гармонической личности юноши, развивать все стороны его психики, создавать национально—или по другим, интернационально—мыслящего человека ¹.

Этот хаос противоречивых взглядов на цели и задачи школьного преподавания истории стоит в связи с теми разбродом и исканием новых путей, которые характеризуют современную историческую науку на Западе. В одних немецких университетах господствует непоколебимо старая школа Ранке, полная веры в объективность исторического познания, в роли великих людей в значение политической истории. В других университетах царит школа Лампрехта с ее коллективистическим пониманием истории и увлечением внутренней культурной эволюцией человечества. На ряду с этим марксизм все более и более проникает в немецкую высшую и даже среднюю школу. Мало того, среди представителей одного и того же течения наблюдаются резкие разногласия. Так, Зиммель и Трельч одинаково отрицают объективизм истории; они оба видят в истории деформацию (видоизменение) действительных событий познающим субъектом но Трельч, отвергая точку зрения Ранке, прилагает учение о ценности к историческому исследованию, становясь таким образом на телеологическую точку зрения.

Такое же разногласие наблюдается и в вопросе о выборе материала и построении школьного курса

¹ Автор новейшего труда по методике в Италии Тароцци указывает три задачи истории: развитие в детях представления о времени и исторического чувства (*sensu istorico*), развитие повествовательных навыков и пробуждение любви к родине (Tarozzi—«Didattica», 1922, p. 280 и след).

истории. Если одни выбрасывают из программы всю античную культуру (Скала) и средневековье (Мейнерс), как излишний балласт, и стремятся выдвинуть на первый план новейшую историю, изучение современности (Gegenwartskunde), как это делают Келер, Юлиус Кох, Отто Бауэр и др., то другие настаивают на расширении истории древнего мира (Науэр, Литт, Пельман, Р. Вагнер), в частности эллинизма и императорской эпохи римской истории (Гарнак), и резко высказываются против включения в программу не только новейшей истории, но даже периода 1815 — 1870 гг. (Оскар Иегер).

Характерные черты современного движения в области методики истории сводятся к следующему: уклон в сторону современности, краеведческий подход, преобладание культурной истории над политической, конкретный характер изучения истории, трудовой метод в преподавании и др. Остановимся на этих вопросах несколько подробнее.

Уклон в сторону современности, включение в программу знакомства с новейшими событиями всемирной истории характеризуют собой преподавание обществоведческого цикла (история, география, полит. экономия) в различных странах. Мы видели, что в Германии на уклоне в современность настаивают Келер, Кох, Бауэр и др. В Австрии удачно решают эту проблему Рейтель (Raithel), Вейрих (Weyrick). Целый ряд учебников всеобщей истории построен по ретроспективному принципу развертывания материала — от ближайших к нам по времени событий к отдаленному прошлому. Ярко и убедительно доказывают Эдуард Шпрангер и Теодор Литт, что прошлое и настоящее неразрывно связаны между собою. Историческим путем может быть объяснено не только настоящее из прошлого, но и прошлое из настоящего. Мало того, то, что должно быть изучено, есть в сущности ни настоящее, ни прошлое,

но внутренний механизм того и другого. Еще в 1911 г. был основан в Германии журнал «Прошлое и настоящее», под редакцией Фридриха и Рюльмана, проводящих эти новые идеи. Особенно усилился интерес к живой современности после мировой войны.

Краеведческий подход к изучению истории особенно горячо и убедительно защищает Август Текленбург, сделавший даже попытку изложить историю Германии в краеведческой оболочке и настаивающий на том, чтобы в начальной школе основу истории составляло прошлое родного края. Горячо высказываются за этот принцип П. Гютнер, Струнк, Иозеф Бляу и др. Областной принцип построения программ, выдвигаемый в настоящее время в Германии, Италии, Испании и, до революции, России («локализация» Звягинцева), есть только общая формула для краеведческого подхода в области преподавания естествознания и обществоведения.

Примат культурной истории над внешней или политической составляет характерное явление современной методики. И если Фридрих и Рюльман в 1919 г. несколько неуверенно выражали пожелание, чтобы за счет истории войн и династий был усилен культурно-исторический, экономический и социологический элемент, то А. Лямби в том же году настаивал на полном устранении военной и политической истории из преподавания и замене ее историей культуры народов. Лейпцигский педагог Карл Бидерман резко настаивает на том, чтобы культурная история доминировала над политической. Его метод можно назвать методом кульминационных пунктов. Каждая историческая эпоха достигает в известный момент наивысшего своего развития. И школьники должны исходить из изучения этих вершин, кульминационных пунктов эпохи, сравнивая ее с предыдущими и отмечая элементы различия и прогресса. И вот, перед детьми встает вопрос: чем же объясняется это изменение? Ответ на него дается рассмотрением исто-

рических событий, лежащих между обеими вершинами кривой.

Гораздо умереннее звучат требования, выставляемые Н. Бренне (1911), о том, чтобы история войн и битв, не составляя ядра исторического курса в школе, все же была в нем представлена достаточно полно для эпох великой борьбы народов за национальную самостоятельность и политическую свободу. Культурная история не должна, прибавляет Бренне, играть первенствующую роль в преподавании, вытесняя собою политический момент. Макс Рейнигер (1924) пишет, что на место истории правителей и династий должна стать история народов и культуры, которой принадлежат равные права с политической историей, причем последняя должна покоиться не на биографии правителей, а на судьбах великих личностей и движений.

Много места отводят культурной истории Нейбауэр, Иеннике (Jännicke), Мартенс, особенно Шен-Кох. Попытки компромиссного решения вопроса делаются Шнабелем, Фридрихом, Бранди, предлагающими чередование уклонов в политическую и культурную историю в зависимости от характера исторического материала (например, по Бранди, историю Германии до реформации следует проходить в идеологическом разрезе, после же реформации — в политическом и социально-экономическом аспекте). После мировой войны движение в пользу культурной истории в Германии еще более усиливается. Каверау требует исключения из программы истории войн и династий и построения курса по принципу социологии.

Принцип наглядности в преподавании истории, конкретного характера ее изучения разделяется в Германии как народными учителями, так и университетскими профессорами. История должна стать переживанием ученика (Dilthey). Учебники истории, составленные в духе живой творческой работы, имеют большой успех.

Фридрих настаивает на разработке отдельных проблем самими учащимися, Эдуард Мейер — на подробном и основательном прохождении крупных отделов истории, Кершенштейнер и Рюльман — на применении к истории активно-трудового метода, с чем тесно связан вопрос о работе над первоисточниками. Аналогичные требования выставляются во Франции, где Лапи (Lapie) пишет, что учитель должен оживлять перед глазами учащихся события прошлого с помощью исторических документов и их воспроизведений. В Италии в этом же духе высказывается Эрнестина Бренна, в Норвегии — С. Хест.

Работа над первоисточниками выставляется в качестве ценного материала при работе лабораторно-исследовательским методом, причем учащиеся должны под руководством преподавателя самостоятельно прорабатывать исторический материал, делая на основании анализа источников соответствующие выводы. Уже Христиан Вейзе и Гербарт признавали большое значение непосредственного знакомства учащихся с источниками. Ламбек (1912) рекомендовал не только чтение отрывков, но сравнение двух источников между собою или источника с историческим изложением. Литц кладет чтение источников в основу всего преподавания истории. Напротив, Гафенштейн категорически высказывается против применения источников, полагая, что они необходимы лишь для бездарного педагога.

В общем в области методики истории и обществоведения западная школа остается более консервативной, чем в области других учебных предметов.

VII. Иностранные языки.

Успехи новейшего языкознания оказали могущественное влияние на усовершенствование методов обучения иностранным языкам (ср. у нас влияние По-

тебни, Овсяннико-Куликовского и др. на характер преподавания школьной грамматики). Особенно благотворно воздействовало учение Штейнталя и Вундта о языке, как продукте коллективного творчества. Отсюда — стремление сблизить изучение языка с жизнью и культурой народа, с разговорной, повседневной речью. Это повело впоследствии к погоне за техническими навыками вне всякого теоретического и научного освещения, что в свою очередь не могло не вызвать естественной реакции.

Психологические основы обучения иностранным языкам за последнее время особенно тщательно исследуются Флагштадом и Каппертом в Германии, Калером—в Австрии и др. Эрнст Отто идет дальше и пытается реформировать всю методику обучения новым языкам: цель этого обучения—постижение чужого идеологического мира путем познания его культурных ценностей...

Вообще, новейшие пособия по иностранным языкам стремятся к возможно тесному сближению школьной грамматики, с одной стороны, с наукой, с другой — с жизнью. Так называемый прямой, или непосредственный, метод (*la méthode directe, direkte Methode, metodo diretto* и т. д.), который заключается в том, что иностранное слово ассоциируется непосредственно с данным представлением, и таким образом употребление родного языка сводится к минимуму, пользуется в настоящее время громадной популярностью среди преподавателей иностранных языков. Главное достоинство прямого метода состоит в том, что он приучает детей к думанью на чужом языке и категорически отвергает переводы с одного языка на другой.

За последние годы появляется целый ряд новых методов самостоятельного изучения иностранных языков. Метод Гаспей-Отто-Зауер характеризуется тщательностью и основательностью подбора материала, науч-

ностью изложения, но предполагает в читателе некоторую лингвистическую подготовку. С 1920 г. начинает входить в употребление в Германии метод Мертнера, называющий себя психотехническим и основанный на механическом усваивании материала путем неоднократного повторения одних и тех же слов, правил и оборотов, благодаря чему весь материал запоминается легко и естественно. Но описание произношения отдельных звуков и грамматические правила в книжках Туссена-Лангеншейдта отличались большею точностью. Появившийся в самое последнее время метод Альвинси (Alvincy) покоится на применении диалогической формы. Лучшее пособие по методике преподавания иностранных языков представляет собой двухтомный труд Аронштейна, вышедший в прошлом году вторым изданием.

И в других областях методики мы наблюдаем в настоящее время оживленное движение. Преподавание рисования и лепки выдвигает новые дидактические материалы, новые виды упражнений. Д-р Шитц в Норвегии настаивает на новом принципе группировки учащихся во время игр и занятий физкультурой, а именно — не по паспортному, а по «конкурентному» возрасту, представляющему собой среднее между хронологическим возрастом, ростом и весом тела. В музыкальном образовании выдвигаются совершенно новые точки зрения. Но обзор современного движения в этой области уже не входит в задачу настоящего очерка.

ГЛАВА V.

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИИ УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОЙ ГЕРМАНИИ.

I.

Психология педагогической профессии стала привлекать к себе внимание специалистов лишь в самое последнее время, когда вопрос о профессиональном подборе не только во всех видах физической работы, но и в области умственного труда стал особенно остро. Большинство изысканий в этой сфере принадлежит немецким и американским авторам.

Основные задачи исследования психологии учителя сводятся к следующему: 1) установление профессиограммы учителя, т.-е. тех физических и психических требований, которые должны быть предъявляемы к педагогу вообще и к отдельным специальностям педагогической профессии; 2) разработка методов научного обследования профессиональной пригодности учителей и 3) анализ основных типов психической структуры учителя и воспитателя.

Важность изучения психологии педагогического труда, как необходимое условие научной организации всего просвещения страны, не подлежит никакому сомнению. Анкетные данные относительно мотивов избрания учительской профессии, опубликованные бельгийским педагогом Jonckheer, немецким ученым Фр. Шнейдером, Ярославским губоно и т. д., показывают, как часто на педагогическое поприще всту-

пают лица, не имеющие к этой профессии ни склонностей, ни способностей¹. Между тем с точки зрения современной психотехники совершенно ясно, что поднятие производительности труда педагога и рост народного просвещения в стране в значительной степени зависят от отбора наиболее приспособленных к данной профессии лиц.

В деле установления профессиональной психогаммы учителя возможны три пути: 1) дедуктивный, 2) индуктивный и 3) методический.

II.

Дедуктивный метод заключается в том, что исследователь, исходя из общих теоретических предпосылок о сущности воспитания, образования, педагогического процесса и т. п., разлагает данное понятие на составные части, на отдельные функции педагога и устанавливает затем те качества и способности, которые необходимы для правильного выполнения этих функций.

Дедуктивным путем шли в построении профессиогаммы учителя немецкие психологи и педагоги Ичнер (Itschner, 1901 г.), Эльза Фохтлендер (Voigtländer, 1917), Нолле (Nolle, 1921), Г. Грунвальд (Grunwald, 1921), Г. Кершенштейнер (Kerschensteiner, 1921 и ранее, в журнальных статьях), Э. Вебер (Ernst Weber, 1922) и др.

Так, Эльза Фохтлендер в своей статье «К психологии личности воспитателя» («Zur Psychologie d. Erzieherpersönlichkeit»), помещенной в одном из лучших немецких журналов по педагогической психологии

¹ См. об этом мою статью: «Проблема профподбора в педагогической профессии». («Вопросы НОТ в школе» под ред. С. В. Иванова, Л., 1927, II, стр. 6 — 10.)

(«Zeitschrift für pädagog. Psychol. u. experim. Pädagogik», XVIII, 1917, № 8—10, стр. 385—400), исходит при изучении психологии педагога из анализа понятия «воспитание», как планомерного воздействия на питомца с целью усовершенствования его в том или ином направлении. Основными чертами профессионального профиля педагога Э. Фохтлендер считает склонность входить в общение с себе подобными, любовь к людям, в частности к детям, стремление влиять на других, известную склонность властвовать, повелевать (Herrschaft, Neigung zum Dominieren oder Befehlen), соединяемую с мягкостью и добротой, твердость воли, настойчивость, последовательность и энергию; в сфере умственной деятельности — способность передавать другим знания, навыки и убеждения в ясной и законченной форме, сдержанность и умение отодвинуть свои личные интересы на задний план, умение лгать (er muss auch lügen können), психологическую интуицию, известные дипломатические способности и т. д.

Известный мюнхенский педагог Георг Кершенштейнер, имя которого хорошо знакомо и русскому учительству, посвятил вопросу о психологии учительской профессии статью «Психологические способности к профессии учителя и воспитателя» в цюрихском журнале «Jahrb. d. Schweiz. Gesellsch. f. Schulgesundheitspflege», XX, 1919; статья эта впоследствии была издана отдельной книжкой под заглавием: «Душа воспитателя и проблема педагогического образования» («Die Seele des Erziehers u. das Problem d. Lehrerbildung», 1921) и вызвала при своем появлении ряд сочувственных рецензий, а издатель одного из старейших педагогических журналов Германии («Pädagog. Blätter») Карл Мутезиус посвятил даже взглядам Кершенштейнера восторженную статью под тем же заглавием, что и швейцарская заметка мюнхенского педагога («Pädagog. Blätter» XLIX, 1920, № 9, стр. 325—336).

Кершенштейнер строит свое рассуждение исключительно при помощи дедукции. Он исходит из учения «о жизненных формах» берлинского философа и проф. Эд. Шпрангера. Как известно, последний устанавливает шесть основных жизненных форм или типов психологической структуры: теоретический, художественный или эстетический (Phantasiemensch), религиозный, социальный, хозяйственный или практический и властный (Machtmensch). Воспитатель, по мнению Кершенштейнера, должен быть отнесен к социальному типу. Конечно, в жизни нередко встречаются комбинационные, смешанные формы, но все же в основе личности педагога лежит социальный тип. Из этого положения автор дедуцирует существенные признаки «воспитательской натуры»:

1) Склонность к формированию отдельных личностей.

2) Способность осуществления на деле упомянутой склонности, основанная главным образом на способности «вчувствования» (Einfühlung), педагогическом такте и т. д.

3) Стремление воздействовать именно на детей, как на юные, развивающиеся личности, для чего необходимо обладать наблюдательностью, умением ставить диагноз детской души, беспристрастием (Objektivität), и

4) Определенное желание влиять на питомца, направлять его волю и формировать характер. Таковы профессиональные качества воспитателя по Кершенштейнеру.

Учитель, помимо указанных только-что свойств, должен обладать еще способностями в своей области преподавания, умением хорошо излагать свой предмет, умением вести класс и проникновением ценностями (Werterfüllheit), т.-е. сознанием морального, социального, политического или эстетического значения прорабатываемых с учащимися вопросов.

Такую же попытку дедуктивного разрешения проблемы сделал Генрих Нолле (Nolle) в статье, озаглавленной в форме тезиса: «Только тот, кто может играть с детьми, в состоянии чему-либо научить их» (в журнале «Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung» LXIII, 1921, № 3). Исходною мыслью его является одностороннее понимание педагогической деятельности, как игры с ребенком, и в этой способности проникаться детским настроением во время игры и инсценировки, в творческом, активном воображении Нолле видит залог педагогического дарования. Но, исходя из одностороннего представления о педагогическом процессе, не замечая разницы между игрой и обучением, он приходит к ошибочным выводам. Ибо ясно, что выставляемое им требование является лишь одним из свойств психофизического аппарата педагога.

На почве дедукции остается всецело Эрнест Вебер в своей книге «Личность учителя» («Die Lehrpersönlichkeit», 1922), насчитывающий четыре важнейших качества педагога: 1) общие способности к усвоению знаний и навыков, 2) способность к специальному философско-педагогическому образованию, 3) способность к художественно-техническому образованию и 4) специфические черты воспитателя: чуткость, проникновение в душу ребенка и т. п. Этой книге свойственны те же недостатки, что и остальным трудам, написанным в духе чистого умозрения.

В 1923 г. Марта Мухов, ученица известного гамбургского психолога Вильяма Штерна, выпустила в свет свою докторскую диссертацию под заглавием: «Методологические основы исследования педагогической одаренности». Здесь она делает попытку установить сущность процесса воспитания, применив так наз. феноменологический метод, чтобы затем на этом основании построить дедуктивным путем психограмму идеального учителя. Я не могу в настоящей книге останавливаться

на новом учении фрейбургского профессора Эдм. Гуссерля о феноменологии, как способе познания сущности реальных явлений в их редуцированной, видоизмененной сознанием форме. Марта Мухов, считает неправильным разложение педагогического акта на составные части для определения сущности его и настаивает на необходимости перенесения проблемы из области психологии в сферу чистейшего умознания, философии, которая дает возможность, по ее словам, уяснить структуру педагогического процесса в целом. К каким результатам в этой области пришла исследовательница и какую рисует она себе профессиограмму учителя, мы не знаем, так как вышла в свет лишь первая часть задуманного ею труда, посвященная чисто-методологическим вопросам. Но не может быть сомнений в том, что избранный ею путь приведет к крайне теоретическому, отвлеченному и туманному образу и не поможет нам разрешить проблему квалификации педагога.

Другая попытка чисто-теоретической реконструкции профессионального профиля педагога принадлежит А. Раушу. Имею в виду его статью «Можно ли научиться учить?» в немецком журнале «Zeitschrift für pädagogische Psychologie», XXVI, 1925, стр. 519 и след. Исходя из природы человеческого труда вообще и педагогической работы в частности, он доказывает, что, подобно всякому совместному труду, педагогический процесс необходимо предполагает существование организаторов и исполнителей. Поэтому учитель по своей натуре должен быть руководителем, вождем.

Новейшая попытка дедуктивного построения психогаммы учителя сделана Альфредом Рахом в его книжке «Работа учителя» («Die Arbeit des Lehrers», Langensalza, 1926). Резко высказываясь против индуктивного или психографического метода, Рах становится на точку зрения «структурной» психологии, стремя-

щейся, как известно, познать психику человека, как единое целое. Он подчеркивает необходимость исходить при исследовании учительской профессии из анализа педагогического процесса, но при этом указывает, что прежние авторы (Кершенштейнер и др.), идя дедуктивным путем, почти совершенно не обращали внимания на законы образовательного процесса в психике ребенка и юноши, что, по Раху, является условием понимания сущности учительской профессии, ибо эта профессия ставит своей задачей оформление личности.

И вот, подвергнув анализу образовательный процесс, Рах приходит к заключению, что педагогическая одаренность складывается из четырех основных комплексов: 1) педагогической любви, т.-е. склонности к общению с детьми, 2) способности психологического проникновения, 3) умения сообщать знания другим и 4) педагогического такта. Каждый из этих комплексов включает в себе несколько качеств; так, педагогическая любовь складывается из беззаветной привязанности к детям, владения своими чувствами и аффектами, необходимого для сохранения ровного жизнерадостного настроения. Дар понимания детской психики, личности ребенка вытекает из наблюдательности и чуткости, дистрибутивного (т.-е. направленного одновременно на несколько предметов) внимания, богатой и точной памяти, быстроты реакций, фантазии и дара комбинаций. Умение сообщать знания другим предполагает способность к наглядному конкретному мышлению и языку, к действительной передаче материала учащимся, к живым мимическим движениям и т. д. Педагогический такт обуславливает правильный, целесообразный образ действия педагога во всех затруднительных случаях воспитательской практики.

Слабая сторона дедуктивного способа построения учительской профессиограммы заключается в неопределенности и неустойчивости исходного пункта. Различные общественные классы в разные эпохи вкладывают в понятия «воспитание», «образование» и проч. неодинаковое содержание, а в соответствии с этим должны изменяться и требования, предъявляемые к педагогу. Даже в наши дни в одной только Германии и среди одних лишь представителей буржуазной педагогики господствуют самые противоречивые взгляды на сущность процесса воспитания: по Барту — это духовное размножение общества, по Крику — процесс формирования людей (*Menschenformung*), происходящий бессознательно, процесс ассимиляции нового поколения с старым; одни педагоги усматривают в воспитательной деятельности вид художественного творчества, другие — форму руководства массами и т. д. Понятно, что к художнику предъявляются совершенно иные требования, нежели к вождю.

Теоретичность и отвлеченность построений Э. Фохтлендер, совершенно игнорирующей экспериментальный момент, пагубно отразились на конструированной ею психограмме «идеального» учителя: она включает в нее такие качества, которые легко могут повести к отрицательным результатам (властность, неискренность, дипломатические увертки, как показывает педагогическая практика, скорее отталкивают детей, нежели вызывают любовь и доверие их).

Еще легче убедиться в том, что конструируемая Кершенштейнером психограмма педагога страдает прежде всего методологическими недостатками: она построена чисто-умозрительным, дедуктивным путем и намечает лишь в самых общих чертах требования, которые должны быть предъявляемы к воспитателю

и учителю. При этом он исходит не из анализа психофизического аппарата учителя, не из данных опыта и наблюдения, а из теоретических предпосылок, и не пытается выяснить, как отзывается на работе отсутствие или недостаточное развитие того или иного качества, каким изменениям оно может подвергаться в процессе работы и т. д.

При помощи дедуктивного метода можно получить лишь ориентировочную базу для дальнейшей научно-исследовательской разработки данного вопроса. Добытые путем дедукции профессиографические данные нуждаются в проверке путем наблюдения и эксперимента, в точной количественной формулировке.

Эту задачу берет на себя индукция, которая, разбиваясь на целый ряд отдельных методических приемов (наблюдение со стороны, самонаблюдение, анкеты, тесты или испытания, статистика, клинические обследования и т. д.), дает возможность, на основании обширного материала, выяснить как психофизиологию педагогического труда, так и сумму качеств, предъявляемых работнику просвещения.

IV.

В противоположность дедуктивному методу, индукция исходит из живой действительности, из реального опыта. Отбросив теоретически умозаключения, она стремится прежде всего к собиранию фактов, их группировке и обобщению. Применяя индуктивный метод к установлению профессионального профиля педагога, исследователь исходит не из анализа понятий «воспитание» «обучение» и проч., но из педагогического опыта и практики: здесь широко применяются самонаблюдения, наблюдения над другими, эксперимент. Обычной формой собирания материала является анкета.

Представителями индуктивного направления в истории разработки интересующей нас здесь проблемы являются в Германии: Гилла, Шнейдер, Деринг, в России — особые комиссии при научно-педагогических учреждениях и профсоюзных организациях.

В 1918 г. Э. Гилла (E. Hulla) предпринял изучение профессии педагога при помощи обширной анкеты, заключающей в себе свыше 100 вопросов, которые касались самых различных сторон физической и психической организации идеального учителя. Необходимо ли для него крепкое здоровье вообще и особая физическая выносливость в определенных областях, какой тип восприятия и памяти (зрительной, слуховой, двигательной и т. д.) является наиболее желательным для педагога, какова должна быть его эмоциональная и волевая структура, его поведение во время урока, обращение с детьми, особые таланты и т. д. — вот основное содержание опросного листа, составленного Гиллой (ср. журнал «Die deutsche Schule», XXII, 1918, стр. 273 и след., 337 и сл., и II сборник «Вопросы НОТ в школе». 1927 г., стр. 11—14. Результаты этой анкеты в Германии еще не опубликованы).

Эта анкета страдает существенными недостатками: во-первых, она чересчур обширна и детализована, причем многие свойства оказываются сходными или тождественными; во-вторых, ряд качеств формулирован крайне неудачно (например, «педагогический талант»), в-третьих, в анкете нет специально-педагогического уклона, и многие качества вполне приложимы почти к любой профессии, особенно врача, ученого, художника и т. д.; в-четвертых, Гилла не делает попытки дифференцировать понятие педагогического труда и не учитывает качеств, необходимых для различных областей просветительной работы (школы разных типов и ступеней, нормальные и дефективные дети, воспитатели детских домов и клубные работники и т. д.);

в-пятых, анкета, не сопровождающаяся коллективным обсуждением ее, вызывает различное понимание поставленных вопросов и дает неточные результаты.

Тем не менее, заслуга Гилла заключается в том, что он впервые стал на путь индуктивного изучения педагогической профессии и разработал подробный опросный лист, охватывающий значительное число функций и свойств психофизической структуры педагога.

В 1920 г. Фр. Шнейдер распространил среди 150 слушателей педагогических вузов Германии анкету о мотивах избрания ими учительской профессии. Собранный материал опубликован им в статье: «Какие причины обуславливают выбор учительской профессии? Результаты одной анкеты» (в немецком журнале «Zeitschr. f. Erziehungswissensch.», XII, 1920, № 9).

В 1922 г. тот же исследователь распространил небольшую анкету (из 5 пунктов) о сущности педагогического призвания (напечатана в том же журнале, № 12).

Спустя один год Фр. Шнейдер выпустил в свет книгу, специально посвященную психологии учительской профессии («Psychologie des Lehrerberufes», Frankf. a. M., 1923), в которой путем применения индуктивного и исторического метода старается установить профессиональную программу педагога. Вот основные общие требования, пред'являемые к педагогической профессии, по Шнейдеру: нравственный характер, сотканный из благочестия, справедливости, мягкости, любви и ясности духа (жизнерадостности), высокое умственное развитие, верная, богатая и быстрая память, богатая фантазия, глубокое чувство, способность подавлять произвольные выразительные движения, активность и предприимчивость, быстрота психического темпа, умеряемая внутренним спокойствием и рассудительностью (осмотрительностью),

а также специфические качества, необходимые для педагога — склонность к общению с детьми, юность духа, дар изложения, способность проникновения в индивидуальность ученика и приспособления к ней, педагогический такт, умение руководить классом, для чего существенно важными являются личная энергия, уверенность в себе и дистрибутивное внимание.

Построенную им психограмму учителя Шнейдер иллюстрирует образом исторического прошлого, — личностью жившего в начале прошлого столетия в Италии (Турин) педагога дона Джованни Боско (умер в 1888 г.), — и набрасывает яркую характеристику этого исключительного по любви к детям человека.

Шнейдер настаивает на возможности применения метода тестов при определении даже таких качеств, как понимание детской психики, «педагогический такт» и др. Например, он рекомендует применять испытания с фотографическими карточками: будущему педагогу показывают фотографии детей, снятых незаметно для них в различные моменты жизни, и предлагают определить психическое состояние ребенка в момент фотографирования. Или испытуемому показывают ребенка, индивидуальность которого более или менее известна эксперту, и предлагают из беседы с ребенком вывести основные черты и особенности психики последнего.

В этом стремлении поставить дело исследования учительской профессии и профподбора педагогов на строго научную почву заключается ценность и сильная сторона труда Шнейдера. К недостаткам его — отсутствию дифференциации в понятии педагога и игнорированию классового момента — я вернусь в конце статьи.

Последним моментом в научной разработке профессиональной психологии учителя при помощи индуктивного метода является книга проф. В. Деринга (W. O. Döring — «Untersuchungen zur Psychol. des

Lehrers», Leipz., 1926, — «Исследования психологии учителя»).

В истории научной разработки профессиографии просвещенца книга проф. Деринга имеет то значение, что здесь впервые в западно-европейской педагогике излагается методология *коллективного исследования учительского труда* (в России этот метод почти одновременно с Дерингом разработан московским коллективом педагогов и описан в ценной книге д-ра А. С. Шафрановой: «Из опыта изучения труда работников просвещения», М. 1925).

Поэтому исследование проф. Деринга, несомненно, представляет значительный интерес для разрешения проблемы психологии учительской профессии. Но оно вызывает с методологической точки зрения ряд возражений. Во-первых, многие приемы изучения у Деринга, например, автохарактеристика, самонаблюдение и т. д., страдают субъективностью. Во-вторых, число объектов испытания (18 человек) слишком незначительно, чтобы возможно было строить какие-либо обобщения. В-третьих, классификация психологических структур в применении к учительской профессии слишком обща и схематична.

V.

Третий путь установления психологического профиля учителя — исторический.

Этот метод может принимать различные формы. Можно поставить себе вопрос: «Какие требования предъявлялись к педагогу в смене веков?» Первый опыт сопоставления таких требований сделан был в 1924 г. Фридрихом Шнейдером. Получился исполненный противоречий перечень физических и психических качеств. Очень интересно было бы проверить эти данные на характеристике выдающихся педагогов, но такой попытки, насколько мне известно, еще не сделано.

Можно сравнить характеристики нескольких выдающихся педагогов прошлого и на общих всем им чертах построить психограмму «совершенного педагога», и в этом направлении серьезных научных попыток еще не сделано.

Рах, упоминавшийся уже мною раньше, полагает, что вполне возможно было бы подвергнуть психологическому анализу личность великих педагогов прошлого, как Зальцмана, Песталоцци и Гербарта, установить путем сравнения существенные неизменные и общие признаки идеального педагога, подобно тому, как швейцарский педагог Циэн (Zihen) в своем труде «Психология великих полководцев» (1916) сделал попытку применения биографо-аналитического метода к построению психологии полководца. Но дело в том, что, как правильно подчеркивает и сам Рах, мы не обладали достаточно точным, критически проверенным биографическим материалом.

Своеобразную комбинацию исторического и индуктивного метода представляет собой проверка психограммы, полученной при помощи анкет, объективного наблюдения и эксперимента, на историческом образе выдающегося гениального педагога. Нечто подобное проделал Фр. Шнейдер в одной из своих статей («Preussische Lehrerzeitung», 1923, № 66). При сопоставлении психограммы (П) с характеристикой исторического лица (И) возможны следующие четыре случая: 1) качества, имеющиеся в П, присущи И, 2) качества, имеющиеся в П, несвойственны И, 3) качества, отсутствующие в П, свойственны И, 4) качества, отсутствующие в П, отсутствуют и у И.

Схематически это можно изобразить при помощи следующей таблицы (+ указывает на наличие той или иной черты, — на отсутствие ее).

	Психограмма	Исторический пример
1	+	+
2	+	-
3	-	+
4	-	-

Рассмотрим эти случаи. Совпадение какой-нибудь черты в обоих столбцах, если это совпадение обнаруживается неоднократно, свидетельствует о значении и необходимости данного свойства для педагогической профессии. Во втором случае, т.-е. если какая-либо черта, показанная в психограмме, отсутствует в историческом примере, мы можем заключить, что эта черта не составляет существа структуры учителя или воспитателя. При третьей конъюнктуре (обратной предыдущей), если она повторяется несколько раз, приходится критически отнестись к психограмме, взять под подозрение ее полноту. Наконец, из четвертого случая нельзя сделать никакого вывода.

Относительно исторического метода в целом нужно заметить, что основными недостатками его служат: 1) отрывочность биографических данных о том или ином выдающемся педагоге, 2) ориентация на гениальных и талантливых людей; профессиология же изучает среднего работника, в данном случае — массового педагога.

Самым же главным недостатком всех работ европейских и американских ученых в этой области является игнорирование классового момента в построении профессиограммы учителя: роль этого момента ясно обрисовывается при сопоставлении выработанной на Западе профессиограммы «идеального» учителя с требованиями советской педагогики.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.

Таково в общих чертах современное движение в области науки о воспитании и образовании в Западной Европе и Америке. Мы видели, что педагогическую мысль Запада волнуют те же проблемы, над разрешением которых работаем и мы, хотя, естественно, эти проблемы ставятся и решаются у нас иначе, чем в странах капиталистических. Локализация программ, областной принцип преподавания, краеведческий уклон школьной работы настойчиво проводятся во всех странах Европы, особенно в Германии и Италии. На двух противоположных полуостровах Европы—в Скандинавии и Испании — тщательно изучается вопрос о профориентации в школе (работы Эльги Энк в Норвегии, Конде де Альтеа в Испании). То же самое мы наблюдаем в Польше, Италии, Америке. Вопросы психологии умственного труда и научной организации школы разрабатываются в Италии (де Санктис и его ученики), в Германии (Ф. Шнейдер, О. Бобертаг и мн. др.), в Америке и других странах. Интерес к психоаналитическому учению Фрейда захватывает все страны Европы; исследование датского психолога Альфреда Лемана об идеалах школьников совпадает по методу и содержанию с аналогичными работами, предпринимаемыми в Германии. Реакция против монтессорианства обнаруживается в одно и то же время в Германии, Голландии, Италии и у нас. Технике инспектирования школ посвящены труды русских и испанских педагогов (Каррилло). Создаются новые педагогические дисциплины: наука об учителе или дидаскология, учение о педагогической среде (*Milieukunde*), т.-е. психологической структуре учащихся, социологии класса (Крукенберг).

В различных странах земного шара возникают школы, построенные на сходных началах активной работы, самоуправления, коллективного труда, учета

детских интересов, сближения с жизнью и т. д. Сходство обнаруживается даже в мелких технических приемах, рекомендуемых новейшей педагогикой: схематизация, как дидактический прием, применяется на уроках родного языка в Норвегии и Италии, при прохождении биологии и сельского хозяйства—в Германии; вопрос о школьном кооперативе разрабатывается одновременно во Франции, Испании, Польше и др.; заочное обучение путем переписки применяется в Германии, Америке и у нас; методы учета школьной работы предлагаются американскими, итальянскими и польскими педагогами. Словом, всюду в мировой педагогике наблюдаются аналогичные явления, объясняющиеся, конечно, общностью всей социально-экономической обстановки в капиталистических государствах.

В наши дни невозможно работать продуктивно в той или иной области знаний, не следя за успехами данной науки в других странах. И мне кажется, что назрела пора для создания новой педагогической дисциплины — *сравнительной педагогике*, изучающей теорию и практику воспитания в различных странах, устанавливающей однородные и различные явления в этой области и объясняющей это сходство и различие в зависимости от тех или иных условий социально-экономической жизни человечества.

И. А. М.
[Redacted signature]

БИБЛИОГРАФИЯ ¹.

1. *А. Герет и А. Готалов-Готлиб.* Современные педагогические течения. Гос. Изд. Укр. 1925.
2. *Джон Дьюи и Эвелина Дьюи.* Школы будущего. (Есть различные издания. М. 1918, М. 1922, Берлин 1922.)
3. *Ф. Карсен.* Современные опытные школы в Германии. М. 1924.
4. *Р. Ландсберг.* Английская начальная школа. М. 1924.
5. *П. Межуев.* Вопросы средней школы в Европе и ответы на них Америки. П. 1922.
6. *Фариа де - Васконселлос.* Новая школа в Бельгии. М. 1917. 1919².
7. *М. Штейнгауз.* Очерки современной школы Зап. Европы. М. 1926.
8. *Е. Янжул.* Американская школа. П. 1917. 1920.
9. *Ее же.* Американская школа нашего времени. М. 1926.
10. *Аркин и Цистрак* (ред.). Опытные школы в Германии. М. 1926.
11. *П. Межуев.* Практика и теория дальтон-плана в Англии. Л. 1926.
12. *М. Штейнгауз.* Из практики лабораторного плана в Англии. М. 1925.
13. Как работают по дальтон-плану в английской школе. (пер. с англ.) М. 1926.
14. *Е. Янжул.* Практика метода проектов в американских школах. Л. 1925.
15. *С. Тюрберт.* Метод проектов. М. 1925.
16. *Л. Левин.* Новые пути школьной работы. Метод проектов. М. 1925.
17. *Е. Коллингс.* Опыт работы американской школы по методу проектов. М. 1926.
18. *Г. Шоляк.* Комплексное преподавание в Германии. М. 1926.
19. *С. А. Левитин.* Педагогические идеи Гербарта и Монтессори. I. М. 1918.
20. *Ю. Фаусек.* Детский сад Монтессори. М. 1926.

¹ Список не претендует на полноту и включает в себе лишь то, что было у меня под рукой.

21. *Г. Ивантер*. Система дошкольного воспитания Монтеessori и советская педагогика. Л. 1926.

22. *Н. Бочкарев*. Педагогика Монтеessori в критическом освещении. Пермь. 1926.

23. Новые пути зарубежной педагогики. Интернациональный сборник под ред. С. В. Иванова и Н. Н. Иорданского. «Раб. просв.» 1927.

24. *Допп*. Трудовые процессы в начальном образовании. «Раб. просв.» 1924.

25. *Паркер*. Общие методы обучения в начальных школах. «Раб. просв.» 1928.

26. *Шарр-ольман*. Трудовая школа. «Раб. просв.» 1924.

27. *Янжул*. Нот в применении к школьному делу. Научная организация труда в педагогике Соединенных Штатов Америки. «Раб. просв.» 1926.

28. *Пейн А.* Методы индустриального уклона. «Раб. просв.» 1927.

29. *Янцен*. Образцовый фабзавуч. «Раб. просв.» 1927.

30. *Варендонк*. Детские сообщества. «Раб. просв.» 1926.

31. *Гурьянов*. Учет школьной успешности. Тесты и стандарты в американских школах. «Раб. просв.» 1928.

32. *Федявская В.* Методы работы в американском детском саду. «Раб. просв.» 1927.

33. *Ильин*. Педагогическое образование у нас и за границей.

34. *Сахаров И.* Дальтон-план. «Раб. просв.» («Педагогич. курсы на дому», 1924, № 47—48).

35. *Мерзон И.* Дальтонский лабораторный план. «Раб. просв.» 1925.

36. *Левитов*. Элементы методики чтения. Теория и практика американской школы. «Раб. просв.» 1928. («Педагогич. курсы на дому» 1927, № 16—18).

37. *P. Petersen*. Die neueuropäische Erziehungsbewegung. Weimar. 1926. (Посвящена исключительно школам нового типа в Европе.)

38. *A. Messer*. Pädagogik der Gegenwart. Berlin. 1926. (Дается очерк современных течений как в теоретической, так и практической педагогике и изображается реформа школьного образования в Германии.)

39. *E. Saure*. Deutsche Pädagogen der Neuzeit. Osterwieck am Harz. 1924. (Биографии и характеристики взглядов 24 немецких педагогов XX стол.)

40. *K. Kessler*. Pädagogische Charakterköpfe. Frankfurt a M. 1925. (Освещение и оценка взглядов 16 немецких педагогов нашего времени + Эллен Кей; как и № 25, вне какой-либо системы или классификации.)

41. *W. Moog*. Philosophische und pädagogische Strömungen der Gegenwart. Langensalza. 1926. (Очень краткое изложение принципов индивидуальной и социальной педагогики в связи с философскими учениями нового времени.)

42. *P. Menzer*. Leitende Ideen in der Pädagogik der Gegenwart. Osterwieck am Harz. 1926. (Сжатый обзор важнейших педагогических проблем современности: „назад к природе!“, эстетическое воспитание, идеал переживания, трудовое начало, коллективизм, авторитет и свобода и т. д. в философском освещении.)

43. *Paul Lapie*. Pédagogie française. Paris. 1926. (Сборник статей и докладов на различные темы педагогики и школьного дела.)

44. *Fr. S. Rombouts*. Nieuwe Banen in Psychologie en Pedagogiek. Tilburg. 1926. (Несмотря на свой католико-богословский уклон в некоторых местах, книга голландского педагога является полезным пособием, ориентирующим читателя в массе нового материала по экспериментальной психологии, психотехнике и педологии. Много конкретных данных. Приняты во внимание последние данные в этой области.)

45. *Henryk Rowid*. Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia «szkoly pracy». Kraków. 1926 (Книга одного из наиболее выдающихся польских педагогов нашего времени распадается на две части: теоретические предпосылки творческой, активной школы и пути реализации ее. Автор знакомит нас с педагогической жизнью Польши на фоне общеевропейского движения в области педагогики, но совершенно не упоминает о советской школе и ее опыте.)

46—48. *Lorenzo Luzuriaga*. Las escuelas nuevas. Madrid. 1923; Escuelas de ensayo y de reforma. M. 1924; Escuelas activas. M. 1925. (Прекрасный труд, рисующий яркую картину реформаторских опытов в области школьного дела и методики преподавания в самых различных странах Европы и Америки.)

49. *Olav Schulstad*. Undervisning og opdragelse, I. Kristiania 1921. [Книга знакомит нас с основными принципами норвежской педагогики и методики; автор высказывается за координирование, т.-е. согласование отдельных предметов, но не за комплексование их, защищает звеньевую систему занятий (стр. 127 и след.) но в общем дает мало нового.]

50. *Otokar Chlup*. Vývoj pedagogických ideí v novém věku. Brno. 1925. (Книга ценна главным образом характеристикой современных чешских педагогов: Крейчи, Улеглы, Массарика, Дртины, Каднера и Чады.)

51. *Gius Tarozzi*. L'educazione e la scuola. I. Didattica. Bologna. 1922. (Книга дает представление о современной

итальянской дидактике и методике отдельных предметов, а также о педологии и учреждениях дошкольного и дефективного детства.)

52. *Raf. Altamira y Crevea. Ideario pedagógico.* Madrid, 1923. (Сборник статей и докладов по различным вопросам педагогики и народного образования неодинакового достоинства.)

53. *Guido della Valle. La pedagogia realistica come teoria dell'efficienza.* 1925. (Сборник статей, освещающих педагогические проблемы с точки зрения философского учения о ценностях.)

54. *J. L. Kandel. The Reform of Secondary Education in France.* New-York. 1924. (Краткий очерк школьной реформы Берара и большое количество официальных материалов, отчетов, протоколов, докладов, программ, декретов и т. п.)

55. *Handwörterbuch des Volksschulwesens,* изд. Teubner. Leipzig-Berlin. 1920. (Очень полезное, но в части организации народного образования устаревшее пособие.)

56. *Otto Karstädt. Methodische Strömungen der Gegenwart.* Langensalza. 1926. (Обширный, богатый содержанием и чрезвычайно ценный труд, распадающийся на общую часть и методику отдельных предметов.)

57. *Ad. Ferrière. L'école active.* 1922. (Есть русск. пер.)

58. *А. Феррьер.* Из опыта новой школы Запада (школы действия). Гос. изд. 1926.

59. *John Adams. Modern Developments in Educational Practice.* 1924³.

Из журналов больше всего уделяют места современным педагогическим течениям, кроме *Internationale Jahresberichte für Erziehungswissenschaft* 1, 1 — 2 (1925 — 1926), о которых см. мою рецензию в «Радянській школе». (Луганск, 1926, № 8 и 12, следующие: «The New Era», «Pour l'ère nouvelle», «Das werdende Zeitalter», «La nuova era», «Свободно Возпитание» (София), «A jovo utjain» (Будапешт), «Pedagogiska Spörsmål» (Стокгольм), «Revista de pedagogia» (Мадрид).

Считаю своим долгом принести искреннюю благодарность западно-европейским и американским педагогам за присылку своих печатных трудов и — нередко обширных — письменных информации. Особенно признателен я Г. Кершенштейнеру, Оденбаху, Шнабелю, Руд. Леманну и др. (Германия), С. де-Санктису, Ломбардо-Радиче, Гвидо делла Валле (Италия), Р. Альтамаре, Л. Лусуриаге (Испания), Эльге Энг, Э. Сигурду и Кнапу (Норвегия), Э. Эдельстам (Швеция), Сиг. Несгору (Näsgaard — Дания), ван-Экку (Голландия), мисс Энсор (Англия), Г. Ровиду и Барковскому (Польша), А. Феррьеру (Швейцария), Уошбернум, Канделю (Америка) и мн. др.

СОДЕРЖАНИЕ

	<i>Стр.</i>
От издательства	3
Предисловие	5
Гл. I. Основные течения в современной теоретической педагогике	7
I. Индивидуалистическая педагогика	9
II. Коллективистическая педагогика	34
III. Синкретическая педагогика	68
IV. Социально-индифферентная педагогика	76
Гл. II. Реформы систем народного образования на Западе	104
I. Германия	104
II. Франция	118
III. Италия	124
IV. Испания	135
V. Австрия	141
VI. Швейцария	142
VII. Швеция	145
VIII. Норвегия	153
IX. Болгария	156
X. Чехо-Словакия	158
XI. Польша	160
XII. Югославия	162
XIII. Греция	163
XIV. Англия	164
XV. Америка	167
Гл. III. Организация и методы школьной работы	172

Гл. VI. Новейшие течения в западно-европейской методике преподавания отдельных предметов	219
I. Математика	219
II. Физика и химия	225
III. Биологические науки	227
IV. География	230
V. Родной язык	237
VI. Обществоведение	245
VII. Иностранные языки	251
Гл. V. Изучение психологии учителя в современной Германии	254
Библиография	271

СОУНЬ ИМ. В. Г. БЕЛИНСКОГО

СОУНЬ ИМ. В. Г. БЕЛИНСКОГО

СОУНЬ ИМ. В. Г. БЕЛИНСКОГО

16 20.12

СОУНЬ ИМ. В. Г. БЕЛИНСКОГО

Ц. 1 р. 20 к.
Р



СОУНЬ ИМ. Г. Белинского