
Школьно-учебный формализм

О его симптомах, диагнозах, профилактике и терапии

Александр Федорович Котс

Десять заповедей для борьбы со школьным формализмом

Десять порошков «Антиформализма»

1. Корректирование работы Школы требованиями жизни, установки Кафедры — доходчивостью «Парты».
2. Ставка на реальную работу «среднего» ученика, отказ от оперирования с «вундеркиндами».
3. Дифференцировать преподавание и «спрос» в науках разной «органичности», учитывать различное участие в них элементов памяти и рассуждения.
4. Осознать, что «на всю жизнь» усваиваются лишь знания «бытующего типа», а науки «не бытующие» — только при условии перевода их на положение «бытующих» в порядке профессионализма или частного любительства.
5. Сознвая ценность «небытующих» наук, как средства испытания воли, упражнения памяти и рассуждения и расширения умственного кругозора, — помнить об опасности чрезмерной «тренировкой» вызвать неприязнь к самому предмету, оттолкнуть от умственной культуры.
6. Помнить о двух разных методах или приемах упражнения памяти: ассоциативной — по системе **Лейбница** или Джордано **Бруно**, и автоматической — по «методу» скворцов и попугаев.
7. Помните, что подлинно запоминается, усваивается только **любимое**. Отсюда — первая задача педагога: заронить любовь к преподаваемому им предмету.
8. Помнить о координации обширности предметов школьного преподавания и о задаче Средней Школы — выпускать людей с разносторонним интересом и влечением к умственной культуре, а не ограниченных профессионалов.
9. Безнадежность воспитательной работы, не согретой теплым чувством к воспитуемым: воспитывает только уважаемое и любимое!
10. Помните о высшем лозунге **социализма**: примирение **свободы индивида** с **нормой Коллектива**. Поощряйте юные таланты вопреки, или правильнее говоря, во имя их **моноцентрированных** интересов.

Полное **свободное** развитие природных дарований и **свободное** их претворение и растворение в требованиях коллектива.

Основатель (1896) и Директор **Дарвиновского Музея** в Москве «Отличник Здравоохранения **СССР**» внесенный в «Книгу почета» **Наркомпроса РСФСР**, доктор биологических наук

Орденосец, проф. А.Ф. Котс.

Школьно-учебный формализм

о его симптомах, диагнозах, профилактике и терапии

Не легко найти в истории культуры, в жизни учреждений и отдельных лиц, начало, более зловерное, чем то, что возглавляет тему моего доклада.

Не боясь упрека в преувеличении, я заявляю, что начало это — величайшее из зол культуры, или, говоря точнее, ее «накипи», вреднее, чем холера, тиф и моровая язва, чем фугасные и зажигательные бомбы...

И столь губительно это начало потому, что именно оно по самой сущности своей враждебно подлинной борьбе со всеми бедствиями и невзгодами.

Особенно же губительно это начало потому, что не в пример прямому, явному вредительству, это начало склонно прикрывать себя «высокими мотивами», прекрасными словами, каковы: «Система», «Плановость» и «Объективность».

Это вредоносное начало, столь преступное и лицемерное, начало, о которое так часто разбиваются самые крупные и благостные начинания, нам всем известно: имя ему — «*Формализм!*»

Но присущее в различной степени всем временам, народам и любому государственному устройению, это начало формализма, к сожалению не миновало нашей жизни и частично, вероломно и предательски проникло в самое заветное и дорогое, самое высокое и ценное, что есть у нас в условиях и установках мирной жизни — в стены нашей Школы, посягая на грядущую культуру молодого поколения, или — что то же — на достоинство культуры *РОДИНЫ*.

«Формальность», «Формализм»... понимаемый в самой широкой и принципиальной точки зрения, есть доминирование, господство мертвой и абстрактной формы над живым конкретным содержанием, подавление и поглощение жизни — мертвой и абстрактной схемой.

Но нигде эта антиномия содержания и формы не вредит в такой же степени, как в **педагогике**, поскольку основным объектом и тематикой ее является... живая индивидуальность, самое неповторимое, что существует в жизни.

Таковы причины, побуждающие нас не ограничиться словесной декларацией, но попытаться ближе и конкретнее определить различные виды и формы этого педагогического формализма, указать источники, его рождающие, способы его обнаружения, смягчения и ликвидации.

Вот почему, усматривая в формализме Педагогики опаснейший ее недуг, уместно говорить о «диагнозах» и «симптомах», «профилактике» и «терапии» этого упорного заболевания, не говоря уже о «хирургических вмешательствах», порою неизбежных, и спасительных.

Начать приходится с фактической, конкретной стороны вопроса, — приведения отдельных случаев педагогического формализма, — показательных примеров этого недуга, или, говоря словами клинициста, — с «казуистики» болезни, чтобы перейти затем уже к «Истории болезни» и ее «лечению».

Но как ученому и педагогу с полувековым учебным стажем, Вы позволите мне в моем последующем изложении оперировать по преимуществу с примерами из моей личной практики, точнее, практики знакомых мне преподавателей и школ, прошедшей у меня перед глазами автентически проверенной и закрепленной.

Но сначала — небольшая оговорка.

Приводя последующие примеры — в минимальном их количестве — и в меру пояснения общих вытекающих из них суждений, я просил бы Вас расценивать эти примеры именно, как «типы» промахов или ошибок, помогающие нам изжить подобные же в нашей практике.

И приводя отдельные примеры или случаи ошибочных и неудачных методов и установок, я расцениваю их, как таковые, как **отдельные** пробелы, промахи и недочеты без малейшего желания набросить тень на нашу школьную работу в целом.

Говоря иначе — цель, задача приводимых ниже фактов — не выискивание отрицательных сторон преподавания или учебников но интересы критики, **благожелательной** и **творческой**.

Как иллюстрацию невольного педагогического формализма, я позволю себе привести Вам следующий случай, констатированный мною пару лет тому назад в одной из лучших наших школ.

Касается этот пример особой формы прохождения «Евгения Онегина».

Однако, для того, чтобы Вам ясен был весь драматизм моего рассказа, Вы позвольте мне сначала процитировать мало известный отзыв об одном из самых сильных мест бессмертного романа Пушкина.

Я разумею отзыв нашего маститого искусствоведа и художника Игоря Эммануиловича **Грабаря**.

В одной из книг своей монументальной серии, опубликованной под общим заголовком «Русские Художники», именно в 3-ем Томе, посвященном творчеству **Серова**, автор монографии особенно любовно останавливается на замечательной картине «Девочка в Розовом» или «Девочка за столом».

Картина эта, как известно, представляет девочку-подростка за столом на фоне интерьера русского усадебного дома и спиной к окну, в которое, маня и улыбаясь, смотрит яркая садовая листва.

И восхищаясь этой замечательной картиной, автор Монографии проникновенно-тонко связывает впечатление, даваемое ею, с образом бессмертной героини Пушкина.

— «Во всей русской литературе» — говорит **Грабарь** — «Я не знаю ничего, что на меня действовало бы так сильно, как несколько строк из отповеди Татьяны Онегину:»

...Сейчас отдать я рада
Всю эту ветошь маскарада,
Весь этот блеск, и шум, и чад,
За полку книг, за дикий сад,
За наше бедное жилище,
За те места, где в первый раз
Онегин, видела я Вас,
Да за смиренное кладбище,
Где нынче крест и тень ветвей
Над бедной нянею моей...

— «Не знаю почему» — так продолжает тот же автор — «да и не хочу этого знать, но каждый раз, когда я дохожу до этой „полки книг“, у меня где то далеко внутри что то срывается и приходится делать над собой усилие, чтобы не потерять равновесия и не разрыдаться...»

— «В Русской живописи» — продолжает **Грабарь** — «я знаю только одну вещь, напоминающую мне несравненные стихи Пушкина — Серовский портрет **В.С. Мамонтовой**. Здесь не видно „полки книг“, но я уверен, что она есть, непременно есть либо тут же, либо в соседней комнате как наверно знаю, что где то в конце сада есть „крест“ и тихо шевелится „тень ветвей“ над чьей то дорогой могилкой».

Да простится мне мой романтизм, но чарующие строки Грабаря когда то так всецело завладели мною, что я долгими годами радовался тому времени, когда мой сын настолько подрастет, что сможет приобщиться к этим изумительным стихам великого поэта.

Но настал и этот день. На очереди у сына прохождение «Евгения Онегина». Вечер накануне дня урока по Литературе для 8-ого Класса.

С любопытством и настороженностью прислушиваюсь, как мой мальчик сам готовится к уроку.

Заглушая жизнь домочадцев, раздаётся во весь голос декламация одних и тех же строф, по счастью, без малейшего вдохновения:

— Затем, что же всегда он смог
Бифштекс и Страсбургский пирог
Шампанской заливать бутылкой.

Проходят несколько минут и новые, другие строки, столь же вдохновляющие и уместные для мальчика-подростка, нараспев несутся на весь дом, — по счастью — также механически, без тени выражения:

— И вы, красотки, молодые,

Которых позднею порой
Уносят дрожки удалые
По петербургской мостовой.

И снова, и опять, порою со случайными и произвольными варьянтами.

— И вы, красотки, удалые,
Которых позднею порой
Уносят дрожки беговые
По петербургской мостовой.

Из песни слова не выкинешь! Нет, разумеется, и я не за купюры, не за искажение Пушкина.

И все же я естественно любопытствовал, зачем же из всего романа выпала на долю моего сынишки горькая обязанность запомнить и — увы! — на этот раз действительно до гробовой доски — лишь строфы о «бифштексе», о «шампанском» и «о Пироге»...

Оказывается, что по инициативе педагога весь роман условно был разбит на части по числу учеников и каждому дается для заучивания лишь одна часть, случайно выпавшая на его долю.

Признаюсь, что мне впервые довелось услышать о такой методике заучивания поэтических отрывков, выбираемых по методу вытаскивания лотерейных номеров. Мне оставалось лишь порадоваться, что речь шла об Евгении Онегине а не о «**Руслане и Людмиле**», в отношении которых тот же метод «поэтических деленок» мог бы дать эффекты, еще более условной ценности для мальчика-подростка.

Могут возразить, конечно, что заучивание отдельных маловдохновляющих случайных строк не исключает освоения вещи в целом.

И однако, как бы ни осуществлялось это изучение всего романа — концентрировать внимание ребенка на случайно выпавшие строки вряд ли обосновано.

Ведь сходным образом возможно было бы разрезать механически и первую часть **Фауста** на число кусочков по числу учащихся, предоставляя одному — заучивание лишь «Пролога», а другому — только сцену в «Кабачке» или на «Брокенге». Не думаю, чтобы подобный метод механического приобщения учащихся к великим поэтическим произведениям заслужил подражания.

И возвращаясь к моему сынишке, мне приходится лишь горько сожалеть, что при его знакомстве в подлинниках, на немецком языке с балладами и Шиллера, и Гете, — от всего Евгения Онегина у моего мальчика останется всего прочнее в памяти не отповедь Татьяны — эта уникальная жемчужина всей мировой литературы, а рифмованные строчки о «красотках», едущих (верхом?) на «дрожках» и о столь же непонятных и по счастью ничего не говорящих сыну «пирог из Страсбурга» и ненужном вообще «Шампанском»...

Но возьмем другой пример более вредного, ибо сознательного формализма.

Я имею здесь ввиду один, по счастью, не удавшийся эксперимент из области формалистического творчества.

В одной из наших лучших школ преподаватель **географии** при прохождении ее с учащимися 8-ого Класа, руководствуясь желанием привнести усовершенствование, разработал сложный и детальный План или порядок описания отдельных областей или Республик нашего Отечества.

Согласно этой Схеме каждый ученик обязывался при рассказывании урока строго и неукоснительно придерживаться этого порядка, говоря сначала о границах данной области, затем лишь о ее природе, населении, хозяйстве, о естественных богатствах края, о промышленности и кончая описанием главнейших городов.

Казалось бы, что против этой схемы возражать как будто не приходится и кроме облегчения рассказа этот «План» или «Порядок» изложения ничего, как будто, не сулили... Не даром и в самом Учебнике характеристики отдельных областей изложены с определенной повторяющейся последовательностью и, конечно, лишь на пользу делу.

Да, конечно, и принципиально эту схему можно было бы приветствовать, если бы ни... ее размеры и ригористичность соблюдения.

Достаточно сказать, что общее число «подразделений» или «граф» равнялось нескольким десяткам, свыше **тридцати** (!). И вот всю эту схему в тридцать с лишним рубрик предлагалось выучить ребятам, чтобы точно следовать этому штампу или трафарету.

Что же удивительного, если дети, над которыми грозили совершить такую массовую штамповальную работу хором запротестовали и — добавим — с полным основанием: живое чувство воспротивилось вправлению памяти в безжизненные схемы и задуманный с «благою целью» трафарет в итоге оказался недоступным применению на практике.

Вы спросите: Возможно ли усвоить Географию, минуя планы и порядок описания? Возможно ли преподавать и спрашивать уроки Географии вне точно разработанной Системы и последовательности рассказа?

Я отвечу, что в элементарном изложении для **детей** не только можно, но и **должно!**

В самом деле. Стоит лишь задать себе вопрос: Зачем и для чего проходят в школе Географию? Для получения конкретных знаний или в качестве «гимнастики ума» и «тренировки памяти»?

Легко понять, что для обеих этих целей География одна из наименее пригодных дисциплин.

Для «тренировки памяти» — ввиду обилия чужеземных слов, иррациональных наименований, поддающихся запоминанию не путем ассоциативных связей, а лишь механической зубрежкой.

Как «орудие гимнастики ума» — поскольку при элементарном изложении наука эта «мало органична», доставляя мало повода для рассуждения.

Но если так — то отпадают и мотивы создания особо строго разработанной системы.

Ведь последняя ценна и интересна не как таковая (как это имеет место в Математике и Логике...), но лишь как средство и прием запоминания. И если усвоение «**системы**» угрожает быть труднее самого **предмета**, а однообразием и нудной повторяемостью способна оттолкнуть от изучения самой науки — то тем самым отпадают и причины строго и неукоснительно придерживаться этого «Прокрустова» систематического ложа.

Лично я преподавая Географию для «младших возрастов» не стал бы связывать себя особым «графиком», но предпочел бы начинать в зависимости от отдельных глав — от специфичности отдельных стран — то яркими картинками природы, то живыми сценами сельско-хозяйственной или индустриальной жизни края, то захватывающими историческими справками о его прошлой жизни, о его открытии и освоении, **заведомо и нарочито избегая всякого подобия какого либо трафарета или штампа...**

Поступая так, я исходил бы из суждения, что высшей целью педагога здесь, как и в любой науке, побудить учащегося полюбить предмет и в частности уроком Географии настолько захватить, заморозить, зачаровать детей рассказами о разных местностях, чтобы зажечь желанием увидеть самим описанное в классной комнате, заставить детвору воображением, мысленно перенестись в описываемые места... заставить позабыть на время об учебнике, о классной комнате, о педагоге...

И легко понять, что выполнению этой задачи не содействуют теоретические штампы или трафареты типа критикуемого, ставящие педагога и учащихся на положение колодников, опутанных цепями штампов, схем, регламентов и трафаретов... Справедливость требует признать, что в существующих учебниках по Географии нет недостатка в красочных и ярких описаниях. Тем любопытнее, что даже здесь, на фоне этих положительных сторон учебников учебный формализм умудряется свести на нет его достоинства и пользу неумелым применением его на практике.

Примером промаха такого рода может послужить довольно характерный случай.

Перед нами хорошо известный ходовой учебник Географии **Баранского** для младших классов.

Не входя в оценку этой книги вообще, берем только один абзац, — страничку, посвященную художественному описанию зимней ночи в заполярной тундре.

Это описание полярной ночи превосходно. Описание душевного переживания путников, застигнутых бурей — исключительно по яркости и образности изложения. Чувствуется, что картинка писана с натуры а не вымышлена. От странички веет непосредственно самой Природой как и вообще весь очерк скомпонован мастерски.

И все же он заведомо и совершенно непригоден как тематика и материал для пересказа в младших классах. И понятно, почему. На том же основании, почему классический художественный очерк описания Днепра у **Гоголя** не может заменить характеристики этой реки в географическом учебнике.

Полезно и желательно заучивание наизусть прекрасного отрывка Гоголя, но заставлять ребенка пересказывать своими детскими словами содержания Гоголевского описания Днепра будет неправильно по той простой причине, что язык художественных образов не может заменить реалистического описания и требует для адекватного перевода на «прозу», на язык реалистического описания известной зрелости, богатства «словаря» и навыков в использовании им.

Отсюда — нормативный вывод для преподавания любых предметов в Средней Школе и особенно для младших и для средних возрастов учащихся: необходимость строго различать два метода подачи материала, соответственно двум разным ее целям.

1. Прорабатывая, объясняя содержание урока в классе, — не скупитесь образами, красками, используя все средства яркого эмоционального воздействия на юный ум и молодое сердце, **ибо в этом и лишь в этом главная задача классных объяснений**: заронить влечение, любовь к предмету, а не пояснение учебника (ибо плохих учебников не должно издавать!) и не в запоминании дословном объяснений (ибо для чего тогда учебники!?)

Короче: Объяснения, даваемые в классе педагогом НЕ предназначаются для подлинного и буквального их воспроизведения учащимися и поэтому для них, для классных объяснений, полностью уместен весь ассортимент художественной речи: образы, метафоры, аллитерации, цитаты из художественных отрывков наших классиков и чародеев слова — Чехова — при прохождении «степи» и Тургенева («Поездка в Полесье») при описании северного леса...

2. Совсем иные требования предъявимы к изложению Учебника. Здесь соответственно различным возрастам учащихся меняться будет и характер изложения, но при строжайшем, неизменном соблюдении обязательного правила: предельной простоты и сжатости формы и стиля изложения, максимально приспособленного для запоминания и устной **детской** передачи. Никаких литературных отступлений! Строгий, четкий лаконизм! Ни строки, ни слова лишнего, дабы в кратчайший срок возможно было бы запомнить и усвоить только самое существенное и необходимое... «канву» и «остов» получаемого знания.

Все остальное, именно его живое жизненное содержание постигается **не** из учебников, но из самостоятельного изучения науки (чтением книг, практической работой, посещением Музеев) «из любви к предмету», порожденной обаянием живого слова классного преподавателя.

От изучения «симптомов», «Казуистики» и «Диагностики» — к «Истории Болезни».

Каковы источники и корни этого педагогического формализма?

Отвечая на вопрос, расширим область наших наблюдений.

Несколько времени тому назад мне довелось подробно ознакомиться с Программой требований, предъявляемых на испытаниях (для получения Аттестата Зрелости) по **немецкому** языку.

Владея в совершенстве этим языком, я должен был признать, что скомпонована эта «программа» в высшей степени гуманно, именно в том смысле, что в вопросах, относившихся к Грамматике, в Билеты включена лишь небольшая часть общего курса и что наряду с довольно сложными вопросами каждый билет содержит в высшей степени элементарные («прочтение отдельных букв или сочетаний букв.») в роли «соломинок для утопающих»...

И тем решительнее можно заявить, что самое безукоризненное знание грамматики в объеме разбираемой программы ни в малейшей степени не гарантирует не только знания абитуриентом «разговорной речи» на

немецком языке, но и умения читать и понимать немецкий текст в объеме, требуемом для поступления в Вузы.

И учитывая часто прикладной характер требований Средней Школы в отношении иностранных языков (а именно умение пользоваться иностранной книгой при работе в Вузе) позволительно предположить, что знание грамматики — лишь средство к овладению языком и что последнее важнее первого.

Тем любопытнее известные мне случаи, когда два мальчика, свободно говорившие, читавшие и «думавшие» по-немецки (именно поскольку названный язык был обиходным разговорным языком с раннего детства).. провалились на экзамене по этому почти родному языку из-за пробелов в знании.. грамматики.

Спешу оговориться. Что для полного и подлинного знания любого языка, знание его грамматики необходимо — представляется тавтологией.

Но не менее бесспорно, что из двух возможных и нередких случаев: свободного владения иностранным языком **без** знания грамматики и знания грамматики, но **без** практического знания языка — любой профессор, да и обыватель предпочтет второе, а не первое.

Предполагать обратное — я лично не решился бы, хотя бы только потому, что зная в совершенстве названный язык (еще студентом выполнивший в пару месяцев немецкий перевод огромной диссертации и выступавший часто с лекциями и приветствиями на немецком языке...) я, попадись на испытание по немецкому же языку к означенному экзаменатору — бесславно провалился бы, поскольку по отдельным пунктам существующей программы (как перечисление суффиксов и классификации глаголов) я просыпался бы самым несомненным образом.

На этом приведенном только что примере мы имеем крайне характерный случай явного смешения оценок знания, как **средства** и оценки знания, как **цели**.

Хорошо известно и довольно общепризнано, что с точки зрения «школы мышления» — ценность **техники** или **процесса освоения** новых языков не слишком велика, за малой «органичностью» или «структурностью» их грамматического построения.

Реальное значение и ценность новых языков определяются поэтому не столько «школой мышления», ими доставляемой, сколько размерами их подлинного освоения, возможностью конкретно приобщаться к творчеству великих зарубежных гениев пера и мысли на родном их языке.

Но если так — то выдвигание требования грамматики по иностранным языкам под знаком «самоцели» абсолютно не оправдано.

И возвращаясь к приведенному примеру — двух полунемецких мальчиков, просыпавшихся на экзамене в Москве по их полуродному языку, невольно хочется сказать по адресу их злополучного экзаменатора: — «Коллега! Вы забыли, что не Жизнь для учения, но наука, знания — для Жизни!»

Этот формализм в понимании задач преподавания, этот отрыв от жизни и ее запросов можно пояснить примерами самых различных категорий.

Перед нами — небольшая рукописная табличка с заголовком:

«**ферменты пищеварительного тракта**».

Продиктованная педагогом в классе для учащихся табличка эта очевидно призвана дополнить, пояснить и облегчить усваивание ими соответствующего отдела о «Ферментах», как они изложены в Учебнике (**А.Н. Кабанова**).

Не входя в разбор того, насколько названная книга требует не «дополнений», а фундаментальных сокращений, обратимся к упомянутой табличке.

В ней из 25 понятий, больше половины (именно: 15!) — ничего не говорит уму и сердцу мальчику и девочке-подросткам.

Здесь достаточно лишь привести главнейшие из них, этих понятий: Птиалин-Пепсин-Трипсин и Секретин-Глюкоза-Альбумоза и Мальтоза-Диастаза и Липаза...

Позволительно спросить: Зачем и для чего обременять внимание и память нашей детворы этим набором благозвучных сочетаний букв, ни в малейшей степени не связанных для них, наших детей, с какими либо образами или представлениями.

Но допустим, что весь этот десяток буквенных созвучий удалось забить в мозги детей и на вопрос «о роли в нашем организме поджелудочной железы» — последует бравый ответ ученика:

— «Под действием **секретина диастаза** расщепляет **углеводы на глюкозу**, а **трипсин**, влияя на Белки дает **аминокислоты**».

Чем, как ни набором беспредметных — для учащегося — звуков представлялся бы такой ответ? Набором неосмысленных для говорящего словесных сочетаний, им зазубренных по методу скворцов и попугаев!

Восхищаться репликой такого рода могут только самые отъявленные формалисты.

Эти неосмысленные освоения детьми отдельных слов без настоящего их понимания, но с ведома и поощрения педагогов каждый раз напоминает мне одну беседу со знакомым мне крестьянином, как то однажды побывавшим у меня проездом из деревни и с восторгом говорившем о своем двухлетнем внуке:

— «Нет, подумайте!» — снова и снова повторял счастливый дед... — «Нет, Вы подумайте!» Отец малютки говорит как то ему: — Ну, милый, скоро твоя мама подарит тебе братишку или сестреночку! (в доме ожидалось прибавление семейства) Так, что же Вы думайте! Ведь понял же малютка — даром, что двухлетний — что трудненько будет жить со вторым ребенком при отцовском жаловании... так что же ответил он отцу:

«Да ты с ума сошел!»

«Нет, какой ум! какой ум!»

Нетрудно видеть, что в обоих случаях, в оценке дедом реплики двухгодовалого ребенка в направлении «Неомальгузыанства», как и в поощрении бессмысленного зазубривания десятка благозвучных слов («Липаза», «Диастаза», «Альбумоза» и «Мальтоза»...) коренится сходная ошибка: неумение взглянуть на эти реплики глазами и умом детей, а не самих родителей и педагогов...

Поразительное неумение учитывать реальные возможности детей, манера привносить в слова детей суждения взрослых, нежелание считаться с интересами реальной жизни, подчинение ее абстрактной формуле.

Так, возвращаясь к нашему примеру, можно было бы вполне довольствоваться указанием, что, в то время как Слюнные Железы влияют только на крахмалистые вещества, переводя их в «Сахар», Сок Желудочной железы — лишь на «Белки», а Печень — на «Жиры», ферменты Поджелудочной Железы воздействуют одновременно и на Крахмал, и на Белки и на Жиры.

«Э воала се ту!» И вот и все, все, что на деле в состоянии усвоить ум и память среднего по дарованиям подростка и что может быть удержано им в памяти, хотя бы на короткий срок...

Так нет же! И в стремлении излить «научную физиологию» в умы детей, учебники и педагоги вынуждают их затверживать бессмысленные для них звуки вроде «Секретина» и «Липазы», побуждая их невольно думать, что «Липаза» — липкая, а «Секретин» — работает в секрете.

Стопроцентный **формализм**: звучная словесная **формулировка** неосмысленного содержания! Сколько бессмысленно затраченных часов на попугайное заучивание звонких слов и сколько слез для сотен тысяч молодых голов!

И представляя себе мысленно миллионы молодых умов, насильно принуждаемых затверживать эту схоластику, бесследно забываемую, хочется невольно обратиться к вдохновителям ее с напоминанием элементарной истины:

Не все доступное студентам-медикам или биологам, приемлемо и для детей-подростков Средней Школы!

Самые глубокие венчающие обобщения Науки, но преподанные не по адресу и неумело, угрожают быть воспринятыми, как словесная «Абракадабра».

Ища источники ошибок или промахов по типу, только что отмеченному, можно отчасти оправдать их новизной самого дела: как известно прохождение «Курса Анатомии и Физиологии Человека» введено в программу Средней Школы относительно недавно, почему и составление соответствующих учебников — задача новая, решение которой поручать приходится врачам, а не биологам и педагогам. И, конечно не случайно автор вышеприведенного Учебника, прекрасно эрудированный в медицине, но далекий Педагогики, счел нужным заручиться помощью **М. Цузмера**, — автора известного учебника по Зоологии, для Средней Школы.

Тем уместнее коснуться этого Учебника, хотя бы только потому, что самая наука о животных несравненно более доступна пониманию детьми-подростками, чем мир незримо действующих витаминов и ферментов.

Самая наглядность образов или явлений, обнимаемых наукой о животных, облегчает в высочайшей степени доходчивость этой науки при умелом, вдумчивом и популярном изложении, отчасти свойственном и Цузмеровскому Учебнику.

Тем более сомнительны отдельные места, о неудачности которых может дать понятие ряд следующих примеров:

На стр. 172 красуются изображения четырех хищных птиц: Орла, Грифа, Сокола и Коршуна. Казалось бы, что кроме Ястреба — все основные типы дневных хищников представлены.

На деле, кроме «Сокола-алобана» — три остальные формы выбраны предельно-неудачно.

Представителем «орла» избрали почему-то «Полынного Орла», описанного в свое время в качестве самостоятельного «вида», но давно кассированного и на деле вообще не существующего в природе.

Представителем «грифа» — взят не наш обыкновенный гриф, а Кондор, но не обитатель Анд и Кордильеров, а его гораздо менее известный и мало-типичный, мелкий представитель («Королевский Кондор») чучела которого имеются у нас лишь в трех музеях нашего Союза.

«Коршун» — тоже фигурирует не в виде столь обыкновенного у нас «черного коршуна», а почему то в форме крайне нетипичного его собрата из далекой Африки, известного лишь орнитологам.

Берем соседнюю страницу, но и там находим то же самое.

Вместо обыкновенной нашей Чайки (столь обычной летом над Москвой-рекой) так наз. «Черноголовый Хохотун», — птица, редкая, известная только на Каспии, а рядом «Ржанка» — птица, нетипичная для куликов, нечастая на воле и в музеях.

Перевертываем страницу — продолжение все тех же птиц. И то же словно преднамеренное приведение родов и видов редких нетипичных, хорошо известных только орнитологам-специалистам.

Вот — изображение «Мохноногого Сыча», а почему не Филина, не и не какой либо из наших Сов?

Вот неплохой рисунок «Попугая-Нестора» — пример, занятный с точки зрения биологической (усваивания хищных повадок птицей — «вегетарианцем»), но как раз об этой специфичности повадок ничего не говорится. Взятая же независимо от них — фигура этой птицы вовсе нехарактерна для попугая!.

Следующая страница и все тот же неоправданный подбор примеров и рисунков:

Пара корольков (достаточно и одного!) и тут же «Пеночка-Зарничка», птичка, обитающая лишь в Сибири, редкая в музеях и известная лишь орнитологам...

И вот мы спрашиваем: Для чего понадобилось занимать глаза и память (об уме не стоит говорить, поскольку именно уму эти примеры детям ничего не говорят!) наших детей этими образами, не встречаемыми в жизни, образами нетипичными, ненужными для общего образования, известными лишь маленькому кругу Орнитологов, а частью и заведомо фальшивыми!

Взгляните на изображения «банкивских кур» и «диких кроликов», сплошь светлых, т.е. в оперении и шерсти, никогда не наблюдавшихся в природе, — на рисунок (стр. 171), долженствующий изображать собою «Аиста», на доле представляющий каракулю летящей птицы, распознать которую не смог бы ни один зоолог...

Да и вообще, какая нерадивость и небрежность в выборе и выполнении иллюстраций!

Наряду с немногими сравнительно удачными, громаднейшее большинство невольно поражает слепотой, невзрачностью штриха, бездарностью рисунка, беспринципностью подбора: наряду с одними, относительно удачными (как напр. рисунки **Лодж'**а) примитивные рисунки Кретчера и Мюцеля из старого издания **Брэм'**а и совсем безграмотные бутафорские... (Как напр. Бородача)

Но еще более доступны критике **анатомические** схемы и рисунки!

Что за слепота штриха и буквенных изображений! Не в пример давно вошедших в общее употребление лучших зарубежных сводок и учебников даже для Высшей Школы..) помещений объясняющих названий **на самих рисунках**, в разбираемом учебнике названия помещены **под** иллюстрациями и помечены лишь нумерами с тем, чтобы учащийся отыскивал подобные же нумера, проставленные на концах штрихов, лучами обрамляющих рисунок.

С точки зрения формальной — все в порядке. Все обозначения даны и дело потребителя Учебника отыскивать и согласовывать названия, цифры, направления штрихов и части соответствующих рисунков.

А на деле?

А на деле при обилии «направляющих» штрихов и цифр и при сбитости, неясности рисунка, — проследить к какому именно его участку направляются «штрихи» — дело совсем нелегкое и крайне утомительное, занимающее больше времени, чем самое прочтение и усвоение названий.

А теперь вообразите юных потребителей подобного рисунка, вынужденных всего чаще вечером, при скудном освещении, корпеть над расшифровкой цифр (часто сбитых!) и прослеживанием места окончаний направляющих штрихов, порой настолько мало вразумительных (ибо сливающихся с фоном самого рисунка), что проделать этот труд возможно только при наличии большого пафоса и при большом досуге.

Но допустим, что ближайшая работа сделана: прослежены штрихи и цифры и отмеченные ими термины отнесены, как должно, к соответствующим партиям рисунка.

Но ведь увидеть предмет — еще не значит подлинно его усвоить!

И в особенности там, где одновременно на Вас глядят десятки чуждых образов, неясно отграниченных, сплошь новых и по виду и по наименованиям.

Снова и снова потребители рисунков вынуждены пробегать глазами от названий (**под** рисунком) и сопровождающих их цифр к цифрам на самом рисунке и до окончания штрихов, чтобы увязать этот **четвероякий** труд в единое и целостное восприятие...

И вот мы спрашиваем: Так ли нужен и необходим этот **четвероякий** труд?

Ищи причины и мотивы, побуждающие к этой непроизводительной, антипедагогической нагрузке молодых умов и глаз, нетрудно видеть, что главнейшие из них — все тот же **формализм**: внешнее формалистическое отношение.

И в самом деле. «Раз рисунок дан, названия, цифры и штрихи — нанесены, все нужное указано — роль составителя Учебника исчерпана и дело потребителей использовать Учебник надлежащим образом...»

Но так ли это?

Если обитающий в столице автор-составитель данного Учебника не уберег его от промахов или ошибок типа, приведенных — если здешние, столичные преподаватели-биологи должны мириться с ними, — то едва ли станут выправлять эти ошибки или промахи провинциальные преподаватели.

Одно из двух: либо Учебник должен быть лишен этих элементарных промахов, либо вменить в вину неусвоение Учебника учащимися не гуманно и несправедливо.

Но и допуская даже, что настойчивость и принуждение вынудят ученика преодолеть все эти трудности учебника, сомнительно, чтобы таким путем возможно было заронить в него любовь к предмету.

Но не в этом ли — как мы увидим ниже — заключается ближайшая задача и обязанность любого педагога по любым предметам школьного преподавания? — Заронить любовь к предмету, памятуя, что без этого большая часть знаний, приносимой Школой, призабудется по (а отчасти **до!**) окончании Школы.

И легко понять, что при формалистическом подходе к составлению учебников, их наводнении сухим, тяжелым, нудным и излишним материалом трудно уберечь учащихся от столь же внешнего формального подхода в деле усвоения.

В чем же основные корни этого педагогического формализма, умеющего или нежелающего подойти вплотную к разрешению элементарного вопроса о согласовании программы, формы и фактического содержания Учебников с реальными возможностями потребителей?

В основе этой неувязки коренится всего прежде неумение авторов учебников или преподавателей смотреть на школьные занятия глазами жизни (а не кафедры), что в свою очередь определяется одним весьма распространенным предрассудком.

Мы имеем здесь ввиду воззрение на школьное преподавание, как источник «Знания, даваемого на всю Жизнь».

Эта вера, или, говоря точнее, суеверность взгляда на «пожизненное» усвоение **всех** школьных знаний коренятся в свою очередь в одной вреднейшей и предательской иллюзии — в переоценке памяти учащихся, приписывании им **абсолютной памяти**, как вообще способностей и черт, присущих «идеальному ученику».

И в самом деле. Только исходя из этой абсолютной идеальной памяти можно понять невероятную загруженность программ и содержания учебников по всем предметам школьного преподавания. Неудивительно, что ориентируясь на этого «фиктивного» ученика — учебники на деле остаются неувоенными **реальными** учениками.

Оставляя до другого места приведение примеров вопиющего незнания учащимися фактов, даже наиболее простых и лишь недавно ими пройденных, полезно указать на основной источник этого «педагогического оптимизма»: веры в усвояемость **всех** школьных знаний «на всю жизнь».

Коренится этот методический педагогический «фетиш» в смешении двух категорий знаний, доставляемых Школой, двух различных групп предметов школьного преподавания.

Одни предметы, как новейшая литература, грамотность, новейшая история, простейшие понятия Естествознания, Географии и Математики — действительно усваиваются отчасти «на всю жизнь», ибо постоянно «освежаются» и по окончании школы в повседневном жизненном быту.

Эти науки можно обозначить, как «**бытующие**».

Совершенно иначе рисуются науки **не-бытующего** типа, каковы Тригонометрия и Алгебра, громаднейшее большинство разделов Геометрии, Древней Истории, Литературы, Физики и Химии. Все это — знания **мало-бытующие**, или вовсе **не бытующие**, т.е. вовсе не встречаемые в повседневной жизни и, как таковые, подлежащие забвению по окончании Школы.

Эти «**небытующие**» знания могут удержаться в жизни только в меру их практического бытования, **искусственно осуществленного** через избрание соответственной профессии или в итоге персонального любительского к ним влечения.

Вот почему, желая быть правдивыми и честными, мы в праве были бы сказать нашим питомцам, провожая их по окончании ими Средней Школы в жизнь:

— «Теории и факты Вы забудете, поскольку таковые Вы не сделаете спутниками Вашей жизни, Вашего призвания! Только „бытующие“ факты и теории, спаявшие познания и жизнь, провожают ее до могилы. Все другие приобретения интеллекта, зароненные печатным или устным словом, но не увязавшиеся с „бытом“ и „призванием“, — подлежат забвению, спасительному, должному и плодотворному.»

Полезные — для ряда случаев — как «тренировки памяти и мысли» эти **небытующие** знания, полученные в Школе — только временные гости в нашем умственном духовном строе, подлежа, как все живое, смене или превращению...

«Изменись или умри!» — таков суровый лозунг, равно приложимый к организмам в целом и к отдельным их чертам и свойствам.

— «Претворись! Войди в идейный повседневный обиход служебной или частной жизни или сгинь, исчезни, пропади, дай место более полезным образам, более нужным знаниям, более зрелым, действительно оправданным...!»

И то сказать: Зачем искателям земельных недр и морских глубин, геологам, таскать с собой, как тачку на ноге колодника, груз грамматических деталей древних или новых языков?

Зачем разведчикам глубин и недр, еще более бездонных, — человеческой души, зачем **психологам** носить всю жизнь при себе заученные в Школе формулы и цифры коэффициентов расширения жидкостей и газов?

Есть у **Чехова**, в его посмертных черновых набросках, небольшой отрывок, повествующий о том, как сторожу Зоологического Сада снится столь обильные пожертвования новыми животными, что сторож просыпается в смертельном ужасе...

Как бывшему Директору Московского Зоологического Сада, пишущему эти строки, состояние сторожа, описанного **Чеховым**, мне хорошо понятно.

Но как бывшему питомцу двух казенных школ и оказанного Университета, еще более трагичной представляется мне мысль, что весь кладезь мудрости, который так упорно силились вогнать в наш покорно-безответственные головы профессора и педагоги, — вдруг восстал бы с полной ясностью в моем сознании... что ожили бы все хронологические даты, все бесчисленные правила Грамматики **шести** различных языков, все формулы и коэффициенты Химии и Физики, Физиологии и Космографии, все цифры и названия династий, родословных царей, зверей, жуков, богов и мхов, равно запутанных и спорных... что проснулись от спасительного сна, восстали, вынырнули из незримых подсознательных глубин души давно захороненные в них образы во всей их четкости и полноте...

Одна лишь мысль о подобном оживлении давно забытых мертвецов являлась бы кошмаром, по сравнению с которым «сновидение» зоологического сторожа у **Чехова** — не более, как «Сон в Летнюю Ночь».

Но даже более того.

На просьбу, обращенную однажды к моему сынишке, в бытность прохождения им Курса мировой истории, сказать: «Какая дата всего Курса всего более ему запомнилась?» мой мальчик, относившийся с особым интересом именно к истории, ответил, не задумываясь:

— «Коронация **Оттона 1-ого** — в 962-ом году!»

Проходит пара лет. Снова я спрашиваю сына: «Что из исторических событий наиболее тебе запомнилось?»

И снова тот же твердый и решительный ответ:

— «Год коронации **Оттона 1-ого**: 962-ой год!»

И чтобы окончательно увериться в бессмысленности этой даты, слышу я вопрос: «Верно **до** нашей эры?»

Это ли не шалость неуместной памяти! Запомнить никому ненужного Оттона в год его лишь коронации и в довершение бессмысленности вырванной из текста мировой науки даты отнести ее за два тысячелетия назад!!

Во истину, живи я тысячи две лет тому назад, когда сынам Земли еще внимали музы, я взмолился бы одной из них: «О Мнемозина! Помоги моему сыну выкинуть из памяти ненужный год ненужной коронации ненужного Оттона!»

Более того.

При виде незавидной прочности запоминания моим сыном трех бессмысленных, ибо бессмысленных понятий, трудно удержаться от упрека и от возмущения...

Зачем — так хочется спросить преподавателя и составителя Учебника — зачем Вы прилепили к памяти моего мальчика эти бессмысленные три понятия, ни с чем не связанные, ничего ему не говорящие? И разве нет других и подлинно великих исторических имен и вех, которых знание полезно каждому культурному и мыслящему человеку? Даты отравления **Сократа** и сожжения **Джордано Бруно**, отречения **Галлилея** или отвержения **Спинозы**?

Почему не **эти** даты и не **эти** имена Вы заронили в душу моего ребенка? Потому ли, что самим Вам эти имена и даты ничего не говорили, что Вы сами не переживали их и потому бессильны были ими захватить, заморозить, зачаровать доверенные Вам молодые души!

Загорись Вы сами возмущением и гневом, говоря о жизненных трагедиях великих гениев ума и сердца — Вы не засоряли бы так безрассудно-беззастенчиво умы учеников ненужным хламом, шлаками Истории...

Но я догадываюсь, каким образом велись Вами уроки, каким образом Вы излагали Ваш предмет...

Ту же Историю преподносили Вы не как взаимосвязь великих подвигов и злодеяний, но как регистрацию рождений, коронаций, погребений, войн, побед и поражений... без восторгов и без возмущений, ровно и размеренно ронялись Вами день за днем, как капли струй осеннего дождя, названия стран, событий, имена, хронологические даты...

Что же удивительного, если в этом монотонно-сером, как осенний день, потоке цифр и имен смешалось, перепуталось великое и малое, ненужное и нужное. Платон с Оттоном, что последний оттеснил собою первого...

Но сказанное об Оттоне приложимо и к не малому числу других названий и понятий классного преподавания.

И в самом деле, для чего, зачем запоминать «навечно», «на всю жизнь» — абитуриенту Средней Школы, не-зоологу, — названия приведенных в Цуцмеровской книжке птиц, подобных «Королевским Грифам», «африканским коршунам» и «Пеночкам-Зарничкам», — птиц, знакомых лишь специалистам-орнитологам!

Зачем и для чего таскать с собой до гробовой доски теории и объяснения, даваемые Средней Школой в форме, часто устаревшей даже для своей поры, (— поскольку эрудиция преподавателей и составителей Учебников для Средней Школы отстает обычно от действительного состояния науки...), — вопреки устареванию этих теорий по прошествии уже немногих лет...

Из сказанного явствует, что в столь обычном и крылатом школьном выражении «Знание на всю Жизнь!» есть большая недоговоренность: понимаемое точно и конкретно выражение это справедливо только в отношении ничтожной части знаний, получаемых в Школе.

Обращаясь к объяснению причины этого противоречия, нам надлежит коснуться некоторых других неясностей, обычно наблюдаемых в методике преподавания.

Мы разумеем разделение наук по степени их «**органичности**», взаимного соподчинения и подчинения входящих в них частей и элементов.

Хорошо известно, но практически обычно забывается, что разные предметы школьного преподавания резко разнятся со стороны их внутренней «архитектоники».

Одни, как **математика** и **языки**, суть знания «**структурные**», в том смысле, что отдельные их элементы недоступны усвоению без знания других, их предваряющих.

Так, овладеть **тригонометрией** — нельзя, не зная **геометрии**, **стереометрией** — без знания **планиметрии**.

И, равным образом, действительное знание языка, родного или иностранного, немислимо без знания Синтаксиса и Этимологии, **взаимно** связанных и предопределяемых.

Это науки — строго «органические», «структурные».

Не то в науках, мало органических и более «аморфных», как **история**, **естествознание** и **география**.

Можно прекрасно знать природу **Африки**, не зная таковой **Америки**, быть знатоком по **Птицам**, не умея отличить **шмеля** от **мухи**, эрудистом по истории **Наполеона** и невеждой по истории **Нерона**.

Но ведь справедливое по отношению к науке и ученым это разделение не менее оправдано для Школы, в практике которой разные предметы разнятся как раз по степени их «органичности», а этим самым и по трудности и прочности их усвоения.

Одни науки, как различные разделы Математики нуждаются для усвоения не столько в памяти, как в рассуждении.

Овладевание другими, как Естествознанием, Историей и Географией — основано по преимуществу на памяти.

В одних науках — Математике и языках — новое знание опирается о пройденное раньше и содействует его логическому усвоению.

В других предметах — (География, История, Биология) — усваивание новых фактов покупается ценой чего то позабытого...

Понятно, почему.

Даваемые в Средней Школе знания по математике и языкам сравнимы с освоением фортепианового этюда, обнимающего **все главнейшие пассажи или трудности**. И выполняющий этот этюд **невольнo прорабатывает каждый раз ВСЕ основные упражнения фортепианной техники**.

Не то — познания по Географии, по Зоологии или Истории.

Они сравнимы с изучением отдельных типов упражнений, усвояемых лишь порознь, без обязательного повторения пройденного ранее. В итоге — **усвоение одних пассажей, или типов упражнений** (напр. «Арпеджий») и **полнейшее неосвоение множества других** («Стаккато»).

Или, обращаясь от сравнений и от музыкальных образов — к примерам, непосредственно нас занимающим.

Допустим, речь идет о прохождении в Средней Школе Курса Зоологии, именно «Позвоночных», начиная с Класса «**рыб**», — группы, усваиваемой обычно без особого труда.

Но вот — на очереди следующий Класс: «**амфибии**». Взятое порознь их «одоление» также относительно несложно, если бы ни налегание их на «рыб», до этого усвоенных, но начинающих «тускнеть» при появлении «амфибий». Все же до известной степени те и другие уживаются в умах и памяти их юных потребителей.

Не то при приступании к штудированию **рептилий**: многоформенные и контрастные в своих разнообразнейших и многочисленных Отрядах — Черепахи, Змеи, Ящерицы, Крокодилы также энергично вытесняют из голов учащихся лягушек и тритонов, как теснили они раньше их в давно минувшие геологические эры, как теснят их ныне всюду, где лишь представляется возможность...

Но начавшийся процесс последовательных вытеснений прежних знаний новыми, пришедшими на смену продолжается и далее: знакомство с птицами за счет рептилий, изучение Млекопитающих — ценой призабывания пернатых... Подлинная «Борьба за место» в памяти учащихся подобно той, что обуславливала смену фаун в истории земной коры...

Слагаясь и сплетаясь, налегая друг на друга образы и облики различных классов, четкие при первом предьявлении, чем далее, тем все более содействуют взаимному подрыву и ослабеванию... и только потому, что не в пример наукам, «органическим», как Математика или Лингвистика, — Наука о Животных, Зоология, в школьном объеме — обладает малою структурностью и познается больше опытом и памятью, чем логикой и рассуждением.

Тому, кто никогда не видел «Крысы» — невозможно вывести ее существование **логически**, но должно показать ее в натуре, или на рисунке, т.е. обратившись к опыту и памяти, а не к анализу и рассуждению.

Нам скажут: Вы нам преподнесите тавтологии! И действительно, кому же неизвестно, что в любом предмете школьного преподавания процессы усвоения слагаются из опыта и рассуждения, из памяти и логики в различных сочетаниях этих психических слагаемых...

Признаемся и мы, что все это — чистейшие тавтологии.

И, однако, почему же из таких тавтологий современная нам педагогика не делает практически — ближайших выводов? Чем объяснить упорство и настойчивость, с которыми различные науки, разные по доминированию элементов памяти и логики, преподаются одинаково и с выдвиганием одних и тех требований и оценок?

Сказанное поясним примером.

Хорошо известно, что одним из наиболее надежных объективных методов проверки знания учащихся считались с давних пор «контрольные» работы («письменные классные» — по прежнему обозначению).

Процветавшие особенно в былое время в практике классических гимназий, в применении к древним языкам — Латинскому и Греческому, эти классные или контрольные работы ныне практикуются по преимуществу по Математике и языкам (Диктанты, изложения, сочинения...)

Если отвлечься от заведомых (нередких, к сожалению!) ошибок именно несоразмерной трудности заданий, следует признать, что в отношении указанных предметов, языков и Математики, такие классные проверки одинаково полезны и учащимся, и педагогам, недочеты знаний первых, промахи в преподавании у вторых.

При рациональной постановке эти письменные классные работы могут выявить конкретные успехи знаний, **за определенный срок**.

Именно так расцениваются эти работы с давних пор в кругах словесников и математиков. Те и другие издавна привыкли видеть в каждой классной письменной работе выявление не только знания «последнего урока», но и показатели усвоенности **всех предшествующих**, чтобы ни сказать целого курса, или крупного его раздела.

А теперь вообразим, что вслед за математиками и словесниками потянулись бы историки или географы с намерением перенять у них методику контрольных письменных работ.

Мы говорим о «перенятии», поскольку в наше время, полстолетие тому назад, контрольные работы по указанным предметам **не** практиковались, как не применяются они и ныне большинством преподавателей Истории и Географии.

И вот является вопрос: Оправданы ли письменные классные проверки по Истории, Естествознанию и Географии?

Едва ли нужно говорить, что там, где письменные испытания касаются **очередного данного урока** и задания «**сегодняшнего дня**» — оправданность таких проверок самоочевидна: письменный контроль такого рода только заменяет устный и проводится лишь в более документальной коллективной форме.

Но совсем иное, если наш географ и историк вздумал бы подобными работами проверить знания учащихся за длительный период, за месяц, или полугодие.

Можно уверенно сказать, что по сравнению со своими более счастливыми коллегами словесником и математиком, — географа или историка постигло бы большое разочарование и тем большее, чем большие детали он потребовал бы от своих учеников.

И окончательный конфуз постиг бы нашего географа или историка в надежде увидеть в контрольных сочинениях географические или исторические знания учеников в объеме школьного учебника.

Но удивляться этому эффекту могут только педагоги, не осознающие **принципиальной разницы** между науками «структурно-органическими» и «аморфными» со стороны методики преподавания их в Средней Школе.¹

¹ Именно со стороны методики преподавания в **Средней Школе**, а не в «Высшей», для которой — как и для ученого-профессионала **все** науки органичны по своей структуре, и наук «аморфных» вообще не существует. Знание «аморфное» не есть «наука».

В свете этой **методологической** оценки ряда **школьных** дисциплин, т.е. расценивая их не с точки зрения конкретных знаний, получаемых учащимися «на всю жизнь», но лишь как «тренировки умственных способностей», могущей пригодиться независимо от освоения конкретных фактов — в корне изменяется значение и смысл «письменных работ», «проверок» или «испытаний» по наукам, мало органическим и «не бытующего типа».

В самом деле. Для чего — естественно спросить — настаивать на доскональном, мнимо-перманентном знании со стороны учащихся бесчисленных деталей «небытующего» типа, раз детали эти все равно обречены на неминуемое, полное забвение еще до окончания Школы и не донесутся в жизнь даже как воспоминание?

И в этом смысле поучительным нам кажется рассказ, когда-то приведенный **Бэр**ом, об одном экзаменаторе, который, убедившись, что экзаменуемый лишь «призабыл» когда-то пройденное им, нашел возможным выставить хорошую отметку, мотивируя это вполне резонно тем, что в свое время знание данного предмета было, труд на освоение его был понесен и что существенно не подлинное знание для данного мгновения (эфемерное, как всякое неосвежаемое непрерывно жизнью или профессией...) сколько «знание» его, хотя бы в прошлом.

Таковы два основных принципа разделения наук — а этим самым и предметов школьного преподавания

1. По степени их **органичности**

2. По степени их «**бытования**»

Классифицируя науки по различной степени их «**органичности**» мы констатируем различное участие в их усвоении **памяти** и **рассуждения**.

Рубрифицируя науки по различной степени их «**бытования**», — мы констатируем различную устойчивость, запоминаемость их в жизни.

Естественно спросить: Для повышения успешности преподавания нельзя ли разрешить двоякую задачу:

1. **ПОВЫШЕНИЕ «ОРГАНИЧНОСТИ»** Мало-структурных дисциплин и

2. **ПОВЫШЕНИЕ «БЫТОВАНИЯ»** мало-бытующих наук.

Касаться первого вопроса здесь тем менее уместно, что решение его возможно было бы лишь на конкретной базе той или иной науки, изложением самой методики преподавания в каждом отдельном случае — задача, явно выходящая из рамок настоящего доклада.

Несравненно более уместно рассмотрение второй задачи — о возможности повысить «бытование» мало-бытующих наук.

И действительно: всегда ли знания «небытующего типа» забываются по выходе из Школы, или вскоре после окончания ее?

Нетрудно видеть, что на деле это далеко не так.

Будь оно иначе — не знала бы история наук пожизненных адептов этих «небытующих наук»...

Нет того знания, которое, как далеко бы ни было оно оторвано от жизни, не имело бы своих восторженных приверженцев среди отдельных лиц, ученых или неученых, признанных или безвестных но от этого не менее призванных и преданных этой своей далекой жизни, «небытующей» науке.

Нелегко, казалось бы, найти науки, более далекие от «бытовых запросов» и от зова жизни, чем «язык **Готама** и язык **Гомера**».

И, однако, разве мы не знаем, как энтузиастично увлекался именно Сан-Скритом «легендарный мальчик», а позднее гениальный реформатор филологии **Шахматов**, и как умудрялся прививать ученикам Лицея,

разговорный Древне-Греческий язык один былой его преподаватель (по свидетельству **И.Э. Грабаря** в его воспоминаниях. «Моя Жизнь» 1937 — стр. 52)

И ища причины или объяснения этого успеха в деле превращения **небытующих** наук в **бытующие**, можно без труда отметить главный и решающий момент: Это — **любовь** и **увлечение** предметом, все равно, будь то врожденные (как у Шахматова) или внесенные извне — талантом, увлечением преподавателя (как в случае, описанном у Грабаря).

Насквозь иррациональное, это влечение к облюбованным предметам и разделам знания **безотносительно** к их актуальности для жизни, — было, есть и будет самым верным и надежным методом переключения науки «не бытующей» на положение «бытующей», продления ее живого «бытования» и за пределы школьных стен и школьных аттестатов.

И поэтому весь план, и пыл, и пафос педагога должен всего прежде быть направлен к этой цели: захватить, завербовать, завоевать, зачаровать, заморозить учащихся **своим** предметом **независимо** от степени и силы его «жизненного бытования», памятуя, что и для «бытующего» знания сила бытования лишь относительная, целиком завися от активности, от инициативы данного лица и интереса: хорошо известно, что элементарнейшие и повседневные навыки и знания, как простая грамотность, не гарантированы от забвения при недостаточном практиковании их в жизни.

Таково ближайшее решение вопроса о переведении Науки «**небытующей**» в разряд «**бытующей**». Оно возможно лишь под действием «фермента», именуемого: длительное увлечение предметом и любовь к нему. Только любовь к предмету делает его родным и близким «на всю жизнь».

Переходим к рассмотрению другой проблемы: О путях и средствах повышения **структурности** мало-структурных дисциплин.

Именно в этом повышении «органичности» науки, ее внутренней архитектоники, или, точнее выражаясь, таковой ее подачи в обстановке школьного преподавания, усматривали мы возможность приближения таких наук, как География или История к наукам типа Математики и Языков, переключения работы памяти и опыта на таковую логику и рассуждения.

Не предвещая ряда методов или приемов, мыслимых именно в этом направлении, но не могущих быть здесь приведенными без опасения войти в излишние детали, — мы тем более считаем себя в праве воздержаться от описывания этих методов, что та самая проблема «**освоения малоструктурных дисциплин**» доступна разрешению гораздо более простым путем.

Для выяснения его, вернемся снова к самой жизни и ответам, доставляемым ею.

Здесь достаточно напомнить, что науки, даже самые «аморфные» и «бесструктурные» находят все же столько знатоков и почитателей?

Чем объяснить, что люди даже с заурядной памятью и часто даже вовсе ею обойденные в быту — удерживают в памяти сотни и тысячи латинских наименований, как то наблюдается не только у «музейцев» и «ученых по профессии» но и простых любителей?

Нетрудно видеть, что разгадка заключается в этом последнем слове, именно: «*Любительстве*»!

Все то же нам уже знакомое, «магическое» слово, превращающее самые далекие и чуждые для мира знания в «бытующие», то же слово делает возможным прочное «пожизненное» усвоение наук, предельно мало- органических, аморфных, бесструктурных...

И что это так, что именно **любовь к предмету**, к данному разделу знания, и лишь она одна способна увязать живую нитью распыленные иначе факты, — убедиться в этом можно без труда, коснувшись двух главнейших типов выявления и тренировки памяти:

1. **ассоциативной**, — помощью искусственных или естественных ассоциаций, через установку произвольных или натуральных связей и соотношений подлежащих усвоению понятий или образов, включая все многообразие и «мнемонических» приемов.
2. **автоматической**, сводимой к механическому повторению (затверживанию) без применения ассоциативных связей.

Но не трудно видеть, что условное по существу это деление «памяти» на «ассоциативную» и «механическую» вскрывает еще более свою искусственность при обращении к эмоциональным факторам.

И в самом деле. Возвратимся мысленно к любителям-коллекционерам, изживающимся в размещении пространственном (по ящичкам и полкам) или мысленном (по классификационным схемам) собираемых объектов и попробуем спросить себя: На чем основано удерживание в памяти бесчисленных названий, образов и группировок?

Всего менее конечно на ассоциативных связях, еще менее — на механическом «зубрении» и еще менее на «осмыслении» (поскольку слишком часто у любителей — особенно более ранних возрастов — ни о каком разумном, интеллектуалистическом подходе к каждому объекту собирания не может быть и речи...), но, на факторах и фактах **эстетического** свойства, на **любвном** приникании и проникании, вживании не только в очертания или цвета любимых образов, но даже в самые их имена, звучащие для прирожденного любителя «небесной музыкой».

Достаточно напомнить об энтузиастичном собирателе еврейско-готских и санскритских слов — 14-тилетнем мальчике **Шахматове** или о престарелом авторе «Записок Ружейного Охотника» — **С.Т. Аксакове**, унесшем — и при том буквально на всю жизнь, мельчайшие детали обликов любимых им когда то с детства бабочек и птиц, чтобы понять, что при наличии любви к предмету или избранному кругу знания, вопрос о «технике запоминания» делается **беспредметным**.

Но если так — то сказанным лишь подтверждается вышеуказанный подход к решению вопроса, этот «Сезам», раскрывающий бескрайние возможности для расширения памяти, и приложить его к задачам школьного преподавания, поставив первым и неукоснительным условием или залогом прочного и длительного усвоения предмета — пробуждение **любви** к нему. **Запоминается — только любимое!**

— «Мне доставляло настоящее наслаждение построить латинскую фразу по Титу Ливию и дать вариант по Цезарю и Цицерону, или построить греческую фразу по Ксенофону с вариантами из Геродота и Софокла..»

(Из «Моя Жизнь» **И.Э. Грабаря**. Москва 1937 ст. 52)

Мне неизвестно, в какой мере сохранилось на всю жизнь знание древне-греческого и латинского у **И.Э. Грабаря**, когда то, в бытность лицеистом, изъяснявшегося на различных диалектах этих двух античных языках.

Но самый факт, что педагогу удалось привить учащимся **живую страсть** к «античным», «мертвым» языкам — является высоко показательным и подтверждающим наш основной руководящие вывод:

Лучшей и надежнейшей гарантией успеха в деле подлинного усвоения предметов школьного преподавания является не упражнение в ассоциативных связях — по методике Джордано Бруно или Лейбница — еще менее «зубрение» — по системе обучения скворцов и попугаев — но внушение учащимся любви к предмету, страстного к нему влечения.

Таковы наши ответы на поставленные нами два вопроса: о переключении **небытующих** наук на положение «бытующих» и о приемах усвоения наук, мало-структурных, мало- органических.

В обоих случаях вопрос решается **тождественно**. И там, и здесь проблема растворяется в эмоциональном факторе.

Есть прирожденное влечение к предмету, удалось преподавателю внушить это влечение — предмет на деле может быть усвоен и порою «на всю жизнь», независимо от степени его структурности и силы памяти.

Нет прирожденной страсти к данному разделу знания, не удалось зажечь его — и никакие «повторения», «зубрения» и мнемонические трюки не предотвратят конечного исхода: полного их или частичного забвения «небытующего» знания по истечении немногих лет, или часов после «блестящей сдачи его на экзамене».

Едва ли нужно говорить, что эта апелляция «к эмоциональному началу» есть прямой, открытый вызов и «удар в лицо» педагогическому формализму, черствому, бездушному, сухому доктринерству.

Подведем ближайшие итоги.

В сложном и запутанном вопросе о симптомах, диагнозах, казуистике и терапии школьного, педагогического формализма мы пришли к признанию эмоционального начала, как сильнейшего противоядия формалистическому злу.

Там, где общение с людьми согрето теплотою чувства — там фетиш канцеляризма исчезает, как ночной туман перед лучами солнца.

И, однако, как ни убедительны значение и роль эмоционального начала в устранении педагогического формализма — подлинный успех в преодолении его зависит будет от того, каким путем начало это будет проводиться в жизни и учебной практике.

И как испытаннейшие лекарства могут потерять свою целебность или даже принести определенный вред при неумелом применении, — так и полученный из предыдущего анализа «Антитоксин» педагогического формализма требует особой вдумчивости «дозировки».

Именно к педагогической работе приложимо более, чем где либо, суждение одного героя **Чехова** о том, что «доброта, любовь должны покоиться не только в сердце, но и в голове..»

Короче, проще: согревая школьную работу теплотою сердца, будем корректировать ее холодным требованием интеллекта.

Но является вопрос. Как разграничить эту сферу разума и чувства, примирив их только-что в их связи и взаимодействии?

Здесь всего прежде следует отметить две помехи на пути к практическому применению указанного принципа.

Помеха первая: мы склонны ее видеть в наблюдаемом нередко акцентировании преподавателем только своей науки, выдвигания его за счет других предметов и ценой ущерба гармоническому общему образованию учащихся.

Этот «педагогический эгоцентризм» может выступать в двоякой форме: отрицательной и мнимо-позитивной.

Отрицательной — когда преподаватель, в упоении своим предметом склонен лишь в аспекте этого предмета и своей лишь специальности расценивать принципиально общие способности ученика.

А в результате — сцены типа, приведенного в воспоминаниях известного историка Сергея Михайловича **Соловьева**:

— «Дурак ты, дурак ты, Соловьев!» — говаривал былой преподаватель математики 3-его Класса будущему автору «**Истории России**» — «дурак ты, дурак! Уравнения второй степени решить не можешь! Жаль мне твоего отца! Отец твой хороший человек, а ты — дурак!»

(Записки **С.М. Соловьева**, Соч. В. Соловьева, Том 7 стр. 371)

Критиковать серьезно реплики такого рода — не приходится: настолько очевидно, что неблагоприятный отзыв, заключающийся в ней, ударил рикошетом по безвестному и незадачливому математику, наивно полагавшему, что одаренность человека обусловлена наличием одних только математических способностей.

Труднее уловима отрицательная сторона другого промаха, рождаемого также лишь «профессиональной узостью» преподавателя.

Мы разумеем случай, когда последний, руководствуясь благими целями — вербовкой неопитов **своего** предмета, загружает **всех** учащихся своего класса сверхурочными заданиями, не считаясь ни со школьными программами, ни с индивидуальными задатками или запросами учеников.

«Я обязала каждого ученика прочесть за время летних месяцев две книги по Естествознанию, собрать по 25 различных насекомых, столько же камней и столько же растений»

Казалось бы, что может быть разумнее такого «обязательства» — использовать вакации для оживления и пополнения естественно-научных знаний сборанием коллекций или чтением соответствующих книг...

И все же в приведенной форме это начинание не лишено формалистического элемента.

Всего прежде — с точки зрения цифровой регламентации.

Зачем таксировать число объектов цифрой «**двадцать пять**»? для всех учеников безотносительно к их умственным симпатиям и интересам, или навыкам?

Легко понять, что там, где прирожденному зоологу данная цифра кажется мизерной, там другому мальчику с «гуманитарной конституцией» — то число покажется чрезмерным.

А в итоге — те же камни, травы и козявки будут собираться там с восторгом в удесятеренной норме, здесь — автоматически и с «чертыханием».

И опасность эта тем реальнее, и вред от механического выполнением таких «внеклассных» поручений тем бесспорнее, чем ярче и «моноцентрированное» духовный склад ученика в аспекте, несозвучном «профилю» преподавателя.

Но предположим, что учитель преуспел в труднейшей части своего призвания и заразил любовью к своему предмету **всех** учеников своего класса, заронивши в них стремление уделять именно этому предмету наибольшее внимание путем работы, сверх положенной программой школьного преподавания.

Однако, чтобы реализовать такие «сверхпрограммные» работы на дому, необходимо всего прежде — **время**. И естественно спросить: располагает ли наша учащаяся молодежь необходимым для того досугом?

Не препятствует ли выявлению этих специальных вольных интересов, прирожденных или зароненных Школой, — та невероятная загруженность программы классного преподавания, что вызывает столько справедливых жалоб и столь робкие попытки их действительного устранения...

А что, если при этой перегрузке требований и программ, **всем** педагогам Школы удалось бы захватить живой, активный интерес учащихся по **каждому** предмету школьного преподавания, т.е. приблизиться к педагогическому идеалу, побуждая **каждого** питомца уделять значительное время чтению или работам на дому по **каждому** предмету **сверх** штудирования учебников и выполнения обязательных домашних письменных работ...

Не угрожало бы подобное осуществление «педагогического идеала» дезорганизацией всей существующей системы школьного преподавания? Но если — да, то где причины этой неожиданной антиномии, этой неувязки между «идеалом» школьного преподавания и грустными итогами его осуществления?

Нам скажут: Вы сражаетесь с теньями! Мысль, что весь коллектив преподавателей, «ин корпоре» так преуспел бы в завербовке неопитов, — столь же иллюзорна, как и та, что все ученики будут захвачены желанием пополнить свои знания по **всем** предметам сверх официально полагаемого по программе.

Согласимся, что изложенные только что сомнения в целом обоснованы, и что опасность оттеснения работы школьной, обязательной, работами «любительскими», на дому по **всем** предметам вряд ли наблюдается. Но в отношении отдельных дисциплин и у отдельных педагогов и учащихся такие случаи вполне реальны, как то подтверждается примерами, подобными истории **Зарудного** и **Либиха**, когда-то изгнанных из Средней Школы за бездарность, чтобы быть прославленными в мировой науке.

Но ведь если так — то где же выход из создавшейся антиномии? Каким образом реально примирить педагогические идеалы (захватить любовью к каждому предмету каждого ученика, привлечь его к работам сверх программы..) с невозможностью реализации этой «любви» за ограниченностью времени, даваемой Школой?

Основное и ближайшее решение вопроса намечается само собой, касаясь вопиющей перегруженности существующих программ и требований Средней Школы.

Здесь возможен лишь один прием, решительный и радикальный — *хирургический*.

Изъятие из существующих программ всего излишнего, случайного и специального и по возможности, всего абстрактного, аморфного и алогичного, изъять «Оттонов», «Пеночек-Зарничек», «Изо-валериано-во-изо-амиловые эфиры» и бесчисленное множество других «сарком» наших учебников, рожденных полным неумением их авторов отвлечься от своих профессиональной эрудиции и цеховых восторгов и взглянуть на школьное преподавание глазами «Парты», а не только «Кафедры».

Учитывая, что в былые и недоброй памяти годы классических гимназий, рядовые, средние по дарованиям ученики затрачивали на приготовление уроков на дому не больше **двух** часов, там, где теперешние тратят **двое**, или даже **втрое** больше, — должно ратовать за сокращение существующих учебников по меньшей мере **двое** (а такие специальные и трудные по их абстрактностью, как **химия** — и втрое, или **вчетверо!**)

Легко предвидеть возражение. Нам скажут: «Или Вы забыли общеобразовательные цели и задачи Средней Школы, независимо от подлинного усвоения предметов, именно воспитывать на них, на трудностях их усвоения, силу характера ребенка, тренировку воли, памяти и рассуждения?»

К этому давнему воззрению на Школу и на школьные занятия, как на «Гантели Памяти и «Турникеты» воли и характера можно прибавить в наши дни еще один мотив, нередко приводимый педагогами для оправдания «загруженности» существующих программ, и в частности работ, даваемых «на дом».

— «Если» — так приходится порою слышать от преподавателей — «если давать меньше уроков на дом — то ребята, будучи ничем не заняты, скорее подпадут под вредное влияние „Двора“ и „Улицы“.»

Или короче и формулятивнее: Сознательная перегрузка **всех** учащихся домашними работами для отвлечения «шелобаев» от двора и улицы.

Нетрудно видеть, что в основе этой воспитательной концепции лежит все то же нам уже знакомое ошибочное представление об «идеальном» и «воображаемом» ученике с тою лишь разницей, что идеальный мальчик в данном случае является одновременно и «шелобаем».

И действительно: Если по мнению защитников такой «Системы» задания уроков на дом и при том в объеме, большем, чем необходимо для «учебных» целей, мотивируется взглядом на уроки в роли «оттяжного пластыря» от «улицы» то ведь оправданность этой концепции зависит очевидно от реальной эффективности этого пластыря.

Оптимистически предполагается, что будучи заваленным домашними уроками любитель «улицы» автоматически лишается ее влияния.

Но где гарантия, что огруженный до отказа школьными домашними работами любитель улицы или двора порвет с последними во имя первых!

И не в праве ли мы думать, что увидев непомерную нагрузку, «идеальный шелобаев» заранее откажется от мысли одолеть неодолимую премудрость и ускорит свой визит двору и улице там, где при более умеренной учебной норме, он, быть может попытался бы хотя отчасти выполнить задания.

В итоге — непомерная загруженность домашними работами бьет всего больше по примерным и старательным ученикам, лишая их возможности приватно углублять свои любимые занятия и интересы (чтением книг и посещением музеев), доставляя в то же время шелобаям и любителям двора и улицы подобие оправданности их безделья.

Здесь, как обычно, при попытках «насаждения добродетели по механическому принуждению» ставка на «недобросовестность» бьет всего прежде, всего более не по порочным, но по добродетельным.

Но если так, то где же, каким образом воспитывать доверенные нам молодые жизни, закалять их волю и характер, как ни в Школе, не на приобщении их к трудностям, шипам и терниям учебной жизни, как прообразам, предтечам таковых же и на жизненном пути?

Полезно ли смягчать чрезмерно рамки, содержание и формы школьного преподавания, снижать теперешние требования кафедры, раз мы бессильны сгладить и смягчить суровость требований жизни, для которой мы готовим исподволь наших питомцев?

И, настолько ли он вреден, этот неизбежный формализм Школы, раз не в нашей власти устранить всецело «формализм Жизни»?

Перед нами — старая, как мир, проблема связи и соотношения вопросов **обучения** и **воспитания**.

Первое — культура Логике и Памяти, в такой же степени, как закалка воли, и утончение чувства — для второго.

И как ни запутанны теоретически соотношения этих обеих сфер, но эмпирически они вполне доступны рассмотрению в отдельности.

Что это так — в этом наглядно убеждают нас не только факты повседневной жизни, но и вся минувшая история человечества, а на глазах у нас, в чудовищном масштабе, мартиролог и героика Войны.

Достаточно напомнить случаи — увы! нередкие — в людском быту, когда высокая культура интеллекта сочеталась с вопиющей грубостью с примитивизмом нравов.

Стоит вспомнить бесхарактерных мыслителей типа Франциска **Бэкона** и **Лейбница** и волевых рационалистов в стиле **Спенсера** или **Сократа**, интеллекты типа **Суллы** и **Наполеона** и всю бездну варварства, проявленного на глазах у нас фашизмом и японщиной на фоне интеллектуалистической культуры, воплощенной в современной технике термита, стали и иприта.

Но ведь если так, то в чем же истинное назначение Педагогике, как — не в стремлении **примирить** задачи **обучения** и **воспитания**, слиянии их в едином гармоническом союзе?

И не в том ли смысл и призвание истинного воспитателя и педагога, чтобы устранить возможность появления «грубиянов-гениев» и чутких «добродетельных невежд»?

Но если так, то каким образом бороться с этими «духовными химерами», «морально-интеллектуальными центаврами»? Со спящими умами над горячим сердцем, с мощными умами — над пустою грудью?

Не касаясь глубочайшего вопроса о соотношении элементов чувства, воли и ума с психологической и философской точек зрения и ограничиваясь эмпирическим, практическим подходом к разрешению этого вопроса, как он ставится в воспитательно-учебной практике, мы можем подойти к нему двояким образом.

1. Муштруя интеллект и косвенно через него и волю по рецепту старого профессора в «Скучной Истории» у **Чехова**: гонять по многу раз студента на экзамене с намерением «выработать его характер».
2. Муштруя волю (вообще характер) жесткой дисциплиной и регламентацией в надежде повлиять таким путем на интеллектуальное развитие.

Там — тренировка **воли** через Интеллект, здесь — Интеллекта — через **волю**. Но в обоих случаях «**Муштра**», как подневольный труд, работа неприятная и тягостная, «под нажимом», «под давлением» извне по крайней мере для громаднейшего большинства учащихся и воспитуемых.

Варьируя по степени и роду применения в различных школах и в различные эпохи, при подчеркивании то главенства воли, то примата интеллекта, оба названных приема всего чаще фигурируют совместно в нераздельном комплексе учебно-воспитательной системы.

А в итоге этого объединенного воздействия на ум и волю одного лица это последнее становится объектом подчинения посторонней воли и чужого интеллекта.

И поскольку этого двойного принуждения не чужды самые демократические воспитания — попытки устранения элементов «принуждения» и «обязательности» в обиходе Школы могут быть восприняты как покушение на самую основу Педагогике.

Но так ли это есть на самом деле?

Опровергнуть эти опасения можно двояким образом.

1. Выясняя иллюзорность мысли о возможности влияния на волю или, укрепление ее, насильно принуждая человека заниматься **нелюбимым** делом.
2. Доказывая полную возможность тренировки воли, или говоря точнее, выявления ее в условиях работы над **любимым** делом.

Разоблачение мифа о закалке воли нелюбимым делом

Не нуждается в особых аргументах: в такой мере мысль о том, что занимаясь ненавистным делом, укреплять волю совершенно произвольна и надуманна. Идеи этой одинаково противоречат личный опыт каждого из нас и показания Истории.

И в самом деле. Не легко вообразить более жесткую насильственную школу, чем классическая ферула Толстого и Деяного. Будь воспитание характера зависимо от «умственных гантелей» — окончание былой классической гимназии служило бы свидетельством «железной воли», сильных и больших характеров.

А между тем как раз «Толстовское-Деяновское» поколение доставило когда-то **Чехову** прообразы безвольных, бесхарактерных людей, заполнивших его рассказы, повести и драмы.

Бесхарактерность, безволие, подавленность, забитость чувств и мыслей — вот, что культивировалось, или, говоря точнее, поощрялось, выпестовывалось царской школой, не мешавшей все же выявиться сильной **прирожденной** воле выдающихся титанов стиля **Ленина**, как не мешало скудное образование пробиться в жизни хрупким, но настойчивым натурам типа **Левитана**.

Полное смешение «Природы» и «Влияния Среды» («Нэчюр» и «Нэрчюр»), — промах, столь обычный именно для лиц, далеких от биологических наук, — вот, что лежит в основе мифа о «натаскивании» воли принуждением ее к работе с ненавистными науками.

Действительный эффект последнего рисуется совсем иным: усиленное отвращение ко всякой умственной работе, чтобы ни сказать ко всякой умственной культуре и отбор учащихся по «прирожденному им волевому признаку».

В этом наглядно убеждают школьные воспоминания каждого из нас. Достаточно припомнить наших бывших сверстников, товарищей по Классу той поры, когда мы сами были в положении «учащихся».

Одни — натуры малодаровитые и слабовольные, сходили «с круга», не заканчивая Школы. Также не оканчивали школы люди одаренные, с железной волей, не желавшие сгибаться перед школьной ферулой и чувствовавшие себя способными пробиться в жизни собственными силами, помимо аттестатов и дипломов (как **Серов** или **Зарудный**).

Но **оканчивали** Школу также люди очень разные: то подлинно талантливые или даровитые, то слабовольные, безропотные и усердные тупицы, у которых слабость воли компенсировалась силой памяти, то люди средней одаренности, но с крепкой волей и готовые преодолеть любые школьные барьеры **не благодаря но вопреки** муштре и опираясь только о природное упорство и настойчивость.

Но ни в одном из приведенных случаев нет ни малейшей тени доказательства тому, чтобы «работая по приказанию» над нудными и ненавистными предметами учащиеся вырабатывали «волевой» характер, «закаляли» волю.

И не даром сам герой известного рассказа **Чехова**, прославленный ученый и профессор («Скучная История»), державшийся методики гонять студентов много раз с экзаменов, имея целью выработать у них «характер», — сам этот ученый оказался в личной своей жизни — образцом безволия, лишенным сколько-нибудь твердого, достойного его годов и положения характера.

Это фантомно-фантастическое представление о роли школьной ферулы, как средства формирования характера сумело в свое время захватить даже такого яркого, активного противника начальственной опеки, как **КРАМСКОГО**.

Очертив в одном из своих писем (14.V.76) состояние своих детей, пришедших на Экзамены, как свое личное переживание, он пишет:

— Я страдал, страдал больше их, должно быть, и бог знает, чего бы я ни дал, чтобы избавить их от этой муки...

А в конце концов эти страдания вырабатывают характер.

Помню, как бывало у меня кулачки сжимались от самолюбия и я твердо решался выдержать и не осрамиться.

—(Письма **Крамского**. Том I. стр. 29)

— Нет! Иван Николаевич, — так хочется сказать вослед этому чуткому большому сердцу... Стоя перед грозными экзаменаторами, Вы не формовали свой характер, а испытывали уже прирожденные его способности и силы, Вашу прирожденную большую волю и энергию, так поражающую² в Вас еще 12-летним мальчиком Вашего первого помощника и друга.

И не безвестное трехклассное училище могло создать могучий волевой характер лидера «Передвижников», открыто бросившего вызов Академии Художеств и ее мертвящему коррифеизму.

Не «долги», а чувство внутреннего долга побудили некогда **Крамского** написать свое «Неутешное горе», без надежды отыскать достойного ценителя.

И совершенно также только чувство долга вынудило в свое время хилого здоровьем **Спенсера** затратить 30 лет и весь свой заработок на создание «Синтетической Философии», а миллионера **Чарльза Дарвина**, воруя каждый день у своего здоровья, **сорок** лет потратить на свой героичный труд.

Но сказанное о великих созидателях культурных ценностей, не приложимо ли оно и к рядовым работникам искусства и науки, к начинающим адептам, а тем самым, до известной степени, к учащейся доверенной нам молодежи?

Загляните в биографию, и еще лучше, в автобиографию любого деятеля в области культуры и Вы убедитесь в истине, что лучшая закалка воли — есть **свободный** Труд, не знающий ни посулов, ни принуждений.

И вся тайна, весь залог успеха Вас, как педагога, будет в высочайшей степени зависеть от умения Вашего найти для каждой вверенной Вам молодой души таящийся в ее глубинах познавательный и творческий «мотор», плеснув в него идейное — и может быть им же самим искомое «горючее».

Это «горючее», столь абсолютно непохожее на материальные его аналоги, способное творить действительные чудеса в идейной сфере — есть **ЛЮБОВЬ**, способность изживаться чувственно, эмоционально в прирожденной или облюбванной вторично сфере знания и интереса.

Но, однако, если для и не закалки воли и характера — так слышатся нам возражения — то в целях приобщения к знаниям, усилия или насилия бывают нужны и необходимы...

Ведь не все же школьные предметы привлекательны для всех и каждого и часть наук заведомо не претендует на «занятность», но предполагает длительный упорный труд для одоления.

Отказываться здесь от элементов принуждения и обязательства — так скажут нам — равнялось бы изъятию этих предметов вообще из школьного преподавания.

Таковы суждения не одних лишь педагогов прежней Школы.

И, однако, рассуждающие так, находятся во власти все того же неосознанного формализма, забывая следующие четыре истины.

1. Подлинно усваивается — только любимое, или вошедшее в силу привычки или бытования в житейский обиход.
2. Насильно приобщая к **нелюбимым** знаниям, Вы, повышая у питомцев отвращение к предмету, затрудняете тем самым его подлинное усвоение.
3. Нет того предмета, тех наук, которые в пределах Средней Школы невозможно было преподавать заманчиво и увлекательно.

² Не смотря на его юные лета — пишет о 12-летнем мальчике — Крамском — **Тулинов**, — он во всем проявлял такую энергию, такую любознательность, что вы, право, удивитесь, как я, взрослый мужчина, 28 лет, мог сойтись чуть не с ребенком...

(Воспоминания о **И.Н. Крамском**. — М.В. Тулинов. 1888. стр.26)

4. Часть предметов, наименее пригодных для такой подачи, вероятно и на самом деле подлежат изъятию из учебных программ, как изнимаются и сокращаются все время на глазах у нас не малое число предметов, прохождение которых относительно недавно почиталось абсолютно нужным и над прохождением (**не** усвоением которых!) проливалось столько слез, затрачивалось столько сил, надламывалось столько детских душ и.. жизней!

Таковы четыре истины.

Возможно, что для части даже современных педагогов — эти истины покажутся неубедительны.

Но пусть не удивляются такие педагоги, если в качестве побочного и привходящего вреда это «насильственное» приобщение к ненавистным знаниям живая жизнь выдвинет со стороны учащихся не мало способов и «трюков», дабы обойти и обезвредить школьное насилие и принуждение.

Рекордным номером в этом веками разработанном репертуаре «трюков» можно привести пример, когда, готовясь к выпускным экзаменам по греческому языку, ученики одной из школ усердно занимались изучением... азбуки Глухо-Немых.

В день письменного испытания первый ученик (и очевидно будущий «грецист-филолог») продиктовал решение работы на виду у всех пальцами рук. В итоге — совершенно сходный текст у всех учеников при абсолютно одинаковых у всех ошибках.

Тщетны были все усилия педагогов объяснить загадочное происшествие. Оно осталось тайной для ученого синклита.

Много позже — так рассказывает **К.С. Станиславский** — в роли бывшего участника этого трюка — когда я был уже женатым взрослым человеком, встретился я с бывшим учителем греческого языка.

Он не забыл еще этого случая и умолял меня открыть секрет.

— Ни за что! — ответил я со злорадством: я завещаю секрет своим детям, если вы не научитесь делать учебные годы детей радостным сном на всю жизнь, а не каторжной работой, о которой вспоминаешь, как о мучительном кошмаре!

— «Радостным сном жизни» — в этих трех словах большого сердцеведа заключается труднейшая задача педагогики и величайшая ее программа, осуждение былого и призывы к будущему.

— «А уверены ли Вы» — так хочется спросить наших советских педагогов — «а уверены ли Вы, что все ваши уроки станут в будущем в воспоминании Ваших питомцев „радостными грезами“ для всей их жизни?»

Если — нет, то где причины? В содержании науки? В молодежи? В постановке школьного преподавания? Или, быть может, и про Вашу школьную работу можно было бы заметить то, что было сказано про театральную:

— «Я всегда думал» — признавался в свое время **Немирович-Данченко**, — что отмахиваться от неуспеха тем, что публика ничего не понимает — значит обманывать себя самого.

...не помню случая, чтобы я имел право сваливать неуспех целиком на публику...

— «Ищите виноватых в неуспехе в другом месте: в авторе, актере, режиссере; ктонибудь из них, когда творил, не чувствовал резонанса, настроения театральной залы.»...

Перефразируя эти слова былого друга-недруга, соратника К.С. Станиславского, невольно просится сказать:

— Класс в целом не бывает виноват! И прежде, чем искать причины неуспеха Вашего преподавания в самих учащихся, ищите виноватых в неуспехе в другом месте: в авторе учебников, в программах и, быть может, всего прежде в... педагоге.

Ктонибудь из них, когда творил (учебники, программы, стиль манеру классного преподавания...) не чувствовал резонанса с «партой», не воспринял настроенности юной аудитории, не смог подслушать подлин-

ного зова жизни, не сумел понять, что в величайшем деле воспитания молодого поколения, — первейшее условие успеха было, есть и будет — подлинное чувство жизни и отказ от мертвого, сухого, черствого академизма, от априоризма мысли и от фетишизма формы.

Будем помнить, что в вопросах подлинной культуры вообще и всего прежде молодого поколения едва ли есть враг, более злостный, и губительный, предательский и лицемерный, чем — **учебно-школьный формализм!**
