

Джон Дьюи (1859-1952 гг.)

ШКОЛА И ЖИЗНЬ РЕБЕНКА

Данный текст является главой из книги известного американского философа, социолога, педагога Д. Дьюи «Школа и общество»¹, составленной из курса лекций, прочитанных им весной 1899 г. в Чикагском университете (США).

На прошлой неделе я сделал попытку выяснить перед вами отношение между школой и широкой жизнью общества и указал на необходимость некоторых изменений в методах и материалах школьной работы для того, чтобы она могла лучше удовлетворять современным социальным нуждам.

Сегодня я намерен взглянуть на предмет с другой стороны и рассмотреть отношение между школой и жизнью ребенка в школе. А так как трудно связать общие принципы с таким совершенно конкретным объектом, как маленькие дети, то я позволю себе привести значительное количество иллюстративного материала, заимствованного из работы Университетской Элементарной Школы, так чтобы вы могли до некоторой степени оценить путь, которым предлагаемые идеи осуществляются на практике.

Несколько лет тому назад я обходил магазины и склады школьных принадлежностей в городе, пытаясь отыскать столы и стулья, которые бы со всех точек зрения - художественной, гигиенической и педагогической - могли бы удовлетворить нуждам детей. Мы испытали много затруднений в отыскании того, в чем нуждались, и в конце концов один купец, более интеллигентный, чем другие, сделал замечание: "боюсь, что у нас нет того, что вы желаете. Вы ищете чего-нибудь такого, на чем дети могли бы работать, а все наши столы и парты приспособлены для слушания". В последних словах вся история нашего традиционного обучения. Подобно тому как биолог по одной или двум костям может реконструировать целое животное, точно так же и мы, если представим перед своим мысленным взором обычную школьную комнату с рядами уродливых парт, расставленных в геометрическом порядке и в таком количестве нагроможденных, чтобы в комнате оставалось как можно меньше места для движения парт почти одной величины, где как раз столько места, чтобы держать книги, карандаши и бумагу, и если добавить к этому стол для учителя, несколько стульев, голые стены - возможно несколько картинок на них, если представим: все это, то мы можем реконструировать лишь одну образовательную работу, которая, возможно, может идти в подобном месте. Здесь все приспособлено "для слушания", так как простое учение уроков из книги есть лишь другой род слушания; здесь все указывает на зависимость одного ума от другого. Слушание обозначает, другими словами, пассивность, впитывание; говорит, что здесь есть некоторый готовый материал, приготовленный попечителем учебного округа, советом, учителем, из которого ребенок должен впитать в себя возможно больше и в наименьший срок.

В традиционной школьной комнате очень мало места для самого ребенка, для его самостоятельной работы. Мастерская, лаборатория, материалы, инструменты, при помощи которых ребенок мог бы строить, творить и самостоятельно исследовать, даже необходимое место для этого - все это в большинстве случаев отсутствует. Предметы обучения, которые имели бы дело с этими процессами, не имеют даже точно признанного места в образовании. Они являются только тем, что авторитеты в деле образования, которые пишут передовые статьи в ежедневных газетах, обыкновенно определяют словами: "прихоти" и "причуды".

Одна дама рассказывала мне вчера, что она посетила много различных школ, пытаясь найти хоть одну, где активной работе детей уделялось бы больше места, чем объяснениям учителей или, по крайней мере, где у детей были бы хоть побудительные причины для спрашивания этих объяснений. Она обошла, по ее словам, двадцать че-

¹ Дьюи Д. Школа и общество. Изд. 2. М., Госиздат, 1924. Стр. 34-62.

тыре школы, прежде чем она нашла то, что искала. Я должен добавить, что это относится не к нашему городу.

Другая особенность, которая подсказывается видом школьных комнат с их расставленными партами, заключается в том, что в них все направлено к тому, чтобы возможно было управиться с наибольшим количеством детей; чтобы возможно было работать с детьми *en masse*¹, как с совокупностью единиц; это опять говорит о пассивной роли детей. С того момента, как дети начинают работать активно, они без посторонней помощи превращаются в индивидуумов; они перестают быть массой и становятся совершенно отличными существами, какими мы знаем их вне школы - дома, в семье, на площадке для игр и в отношениях с соседями.

Этим же самым объясняется однообразие методов и программ. Если все строится на базисе "слушания", вы можете иметь однообразный материал для изучения и однообразие метода. Ухо и книга, которая заменяет ухо, составляют путь, одинаковый для всех. При этих условиях нет никакой необходимости приравниваться к разнообразным возможностям и запросам. Просто есть известная сумма - установленное количество готовых выводов и сведений, которые предназначаются для усвоения всеми детьми без разбора в положенное время. Вот в соответствии с этим требованием программа развивается, начиная от школы элементарной и дальше, через среднюю школу. В ней заключается как раз столько желательного знания и столько нужных технических сведений, сколько их есть в мире. Затем наступает математическая задача - разделить все это на шесть, двенадцать или шестнадцать лет школьной жизни. Теперь давайте детям каждый год пропорциональную часть целого и к тому времени, когда они закончат образование, они одолеют все. Покрывая так сильно грунт в продолжение часа, дня, недели или года, можно достичь, наконец, совершенной гладкости, если только дети не забыли того, что учили раньше. Вывод из всего этого - доклад Маттью Арнольда, где приводятся заявления, сделанные ему с гордостью одним из французских авторитетов в вопросах образования, что многие тысячи детей имеют в один и тот же час, скажем в 11, урок географии; и в одном из наших западных городов эти хвастливые слова гордо повторялись ряду посетителей попечителем учебного округа.

Я, возможно, допускаю некоторое преувеличение, чтобы сделать более ясными типичные черты старого образования: его пассивность, его механическое скупивание детей, его однообразие программы и метода. Оно может быть суммировано в том положении, что центр тяжести его лежит вне ребенка. Он лежит на учителях, на учебнике, везде, где угодно, но только не в непосредственных инстинктах и активной работе самого ребенка. На этом базисе многого не скажешь о жизни ребенка. Много можно сказать о занятиях ребенка, но школа ни в коем случае не есть то место, где ребенок живет. В настоящее время начинающаяся перемена в деле нашего образования заключается в перемещении центра тяжести. Это перемена, революция, подобная той, которую произвел Коперник, когда астрономический центр был перемещен с земли на солнце. В данном случае ребенок становится солнцем, вокруг которого вращаются средства образования; он - центр, вокруг которого они организуются.

Если мы возьмем в качестве примера идеальный дом, где родитель достаточно интеллигентный, чтобы понять, что является самым полезным для ребенка, и который способен доставить ребенку то, в чем он нуждается, то мы найдем, что ребенок здесь обучается, принимая участие в жизни семьи. Отсюда он выносит путем разговоров некоторую ценность для себя: здесь высказываются положения, поднимаются расспросы, обсуждаются доводы, и ребенок постепенно учится. Он излагает свои опыты; его ошибочные представления исправляются. Ребенок участвует, кроме того, в занятиях домашним хозяйством и отсюда выносит привычку к прилежанию, к порядку и уважение к правам и взглядам других лиц, и основной навык к подчинению своей деятельности общему интересу дома. Участие в этих домашних работах дает благоприятный случай для приобретения познаний. Идеальный дом будет, естественно, иметь мастерскую,

¹ В массе, в целом; все вместе (*фр.*)

где ребенок может выявлять свои созидательные инстинкты. В нем будет и миниатюрная лаборатория, в которой будут совершаться его исследования. Жизнь ребенка не будет ограничиваться пределами дома - она будет протекать и в саду, и в окрестных полях, и лесах. Он будет совершать экскурсии, у него будут свои прогулки и разговоры, во время которых широкий свет вне дома будет раскрываться перед ним.

И вот, если мы все это организуем и обобщим, мы будем иметь идеальную школу. Здесь нет никакой тайны, никакого чудесного открытия педагогики или теории, относящейся к воспитанию. Это просто вопрос о проведении в жизнь систематически и широким, разумным и законченным путем того, что по различным причинам в большинстве домов может быть проделано лишь сравнительно более скудным и случайным способом. Прежде всего, идеальный дом должен быть расширен. Ребенок должен войти в соприкосновение с большим числом взрослых людей и большим числом детей, чтобы могла создаться самая свободная и богатая социальная жизнь. Кроме того, занятия и отношения, связанные с домашним очагом, не подобраны специально для подрастающих детей: назначение его совсем иное, а поэтому то полезное, что ребенок может извлечь отсюда, носит случайный характер.

Следовательно, нужна школа. В школе жизнь ребенка становится все определяющей целью. Все необходимые средства, содействующие росту ребенка, здесь центр. Обучение? Конечно, но жизнь на первом плане, а обучение только при содействии этой жизни и для нее. Когда мы поставим жизнь ребенка в центре и все организуем в этом направлении, мы не найдем, что ребенок прежде всего существо "слушающее"; совсем наоборот.

Положение, так часто приводимое, что образование значит "развитие", прекрасно, если мы имеем в виду просто подчеркнуть контраст его с процессом накопления. Но, в конце концов, очень трудно соединить понятие "развитие" с обычными поступками ребенка трех, четырех, семи или восьми лет. Ребенок в этом возрасте уже переполнен активностью всякого рода, которая льется через край. Он уже не чистая загадка, к которой взрослый человек должен приближаться с величайшей осторожностью, чтобы постепенно вытащить скрытые здесь зародыши активности. Ребенок уже чрезмерно активен, и задача воспитания есть задача сдерживать его активность, направляя ее по определенному руслу. Верно направленная и правильно руководимая активность ребенка даст ценные результаты вместо того, чтобы рассеяться или вылиться в форму бесцельных киданий.

Если мы будем это помнить, то затруднение, которое я нахожу главным в умах многих людей, относительно того, как определить, что такое новое образование, не столько объясняется, сколько разрешается; оно просто исчезает. Часто задают вопрос: если вы начнете работать с детскими идеями, побуждениями (импульсами) и интересами, с материалом все столь сырым, случайным и беспорядочным, то каким образом вы добьетесь того, чтобы ребенок получил необходимую привычку к дисциплине, приобрел культурные навыки и необходимые понятия? Если бы перед нами не было иного пути, кроме того, чтобы возбуждать и чтобы потворствовать детским импульсам, были бы все основания ставить подобный вопрос. Мы должны или игнорировать и подавлять активность ребенка или приноравливать к ней. Но если мы организованны, снабжены всем необходимым и имеем надлежащий материал, то перед нами открывается другой путь. Мы можем руководить детской активностью, задавая ей работу в определенном направлении, и, таким образом, можем вести ее к разумной цели, которая стоит в конце пути, по которому мы следуем.

"Если бы желания были конями, бедняки не ходили бы "пешком". Но, до тех пор пока этого нет, пока реальное удовлетворение нашего стремления или желания требует работы для достижения его, а эта работа связана с преодолением препятствий, с ознакомлением с материалами, с развитием ловкости, терпения, упорства и расторопности, до тех пор возникает необходимость в дисциплине - подчинении распоряжениям власти - и в приобретении познаний. Возьмите пример с маленького ребенка, который желает сделать ящик. Если он ограничится одним воображением или желанием, он,

конечно, не приобретет привычки к дисциплине. Но когда он попытается привести свое стремление в исполнение, то перед ним станет задача - точно определить, что ему нужно, и нанести это на план, выбрать надлежащее дерево, измерить части, дать им необходимую пропорцию и так далее. Для этого потребуется приготовить материал, распилить его, выстрогать, очистить наждачной бумагой, приладить концы и углы, чтобы они совпадали. Неизбежно и ознакомление с инструментами и с процессами работы. Если ребенок удовлетворит свое положение и сделает ящик, возникает много благоприятных случаев, чтобы приобрести дисциплину и настойчивость, поупражняться в преодолении препятствий и получить много сведений.

Так же, без сомнения, и маленький ребенок, который думает, что ему понравилось бы стряпать, имеет слабое представление о том, что это значит, чего это стоит или чего требует. Это просто стремление "делать кутерьму", а может быть, и подражать активности взрослых. И с нашей стороны возможно, без сомнения, спуститься до этого уровня и, не мудрствуя лукаво, приноровиться к этому интересу. Но раз импульс ребенка получает осуществление, утилизируется, он тем самым переносится в действительный мир жестоких условий, к которому он должен приспособиться; и здесь опять выступают факторы дисциплины и знания. Один из детей стал выражать нетерпение с самого начала, когда пришлось выполнить работу путем долгого эксперимента, и он сказал: "Зачем возиться с этим. Позвольте нам сделать по указанию поваренной книги". Учитель спросил детей, а откуда явился рецепт в поваренной книге, и путем беседы дети уяснили себе, что если они будут просто следовать указаниям книги, то они не поймут оснований, почему должно именно так делать, а не иначе. И тогда они вполне согласились продолжать работу экспериментальным путем. Если проследить выполнение этой работы, получится иллюстрация как раз к указанному пункту вопроса. Дети в этот день, случилось, занимались варкой яиц, как переходной формой от приготовления растительных блюд к мясным. С целью получить базис для сравнения они сначала подвели итоги питательным элементам, содержащимся в растениях, и сделали предварительное сравнение с таковыми же, находящимися в мясе. Таким образом, они нашли, что древесные волокна или целлюлоза в растениях соответствуют соединительной ткани в мясе, которая дает ему форму и структуру. Они нашли, что крахмал и крахмальные вещества характерны для растений, что минеральные соли находятся одинаково в том и другом - небольшое количество в растительной пище и большое в животной. Так они были подготовлены к тому, чтобы приступить к изучению альбумина, составляющего характерную особенность животной пищи и соответствующего крахмалу в растениях, и приступили к обсуждению условий, нужных для обращения с альбумином, - яйца служили материалом для эксперимента. Они производили эксперименты, беря воду различной температуры: когда она обжигала, когда она вскипала и когда она кипела ключом, и устанавливали действие воды при различной степени температуры на белок яйца. Работая, таким образом, они приспособились не только варить яйца, но и понимать принцип, лежащий в основе варки яиц. Я не желаю терять из вида общее на этом частном случае. Ибо для ребенка, если он просто пожелает сварить яйцо и для этого опустит его на три минуты в воду и затем вынет его, когда ему скажут, - для ребенка в этом случае никакой образовательной пользы не получится. Но если ребенок при осуществлении своего желания ознакомится с фактами, материалами и условиями, связанными с ними, и если его желание, таким образом, будет регулировано теми знаниями, которые он получит при этом, образовательное значение ясно. В этом заключается разница, которую я хотел бы подчеркнуть, между возбуждением интереса в ребенке или потворством интересу и осуществлением его путем руководства им.

Другое инстинктивное тяготение наблюдается среди детей к карандашу и бумаге. Всем детям нравится выявлять себя при посредстве образов и красок. Если вы будете просто приноравливаться к этому их стремлению, допуская его развиваться без руководящего указания, это развитие будет носить совершенно случайный характер. Но позвольте ребенку сначала выявить свой импульс, а затем путем критики, вопросов и

наведения доведите его до сознания того, что он сделал, и того, что он хотел сделать, - результат получится совсем другой. Здесь для примера есть рисунок семилетнего ребенка. Это не средняя работа, это самый лучший рисунок из сделанных маленькими детьми, но он иллюстрирует принцип, о котором я говорил. Дети беседовали о примитивных условиях социальной жизни людей в тот период, когда они жили в пещерах. Представление ребенка об этом нашло свое выражение в следующем виде: пещера красиво возвышается на стороне холма самым непостижимым способом; далее вы видите условное дерево, обычное для ребенка, - вертикальную линию с горизонтальными ветвями на каждой стороне. Если бы допустили, чтобы ребенок продолжал повторять изо дня в день подобного рода изображение, он потворствовал бы своему инстинкту скорее, чем развивал бы его. Но ребенка попросили внимательно взглянуть на деревья; сравнить то, что он увидел, с тем, что он нарисовал; более внимательно рассмотреть и вникнуть в характер своей работы. Затем ребенок нарисовал деревья после наблюдения.

В заключение он нарисовал, комбинируя наблюдение, память и воображение. Он сделал снова самостоятельный рисунок, выявляя свою собственную творческую мысль, но под контролем детального ознакомления с действительными деревьями. В результате появилась картинка, воспроизводящая уголок леса. Поскольку это касается меня, мне кажется, что в этом рисунке не меньше поэтического чувства, чем в работе взрослого, и в то же самое время деревья по своим пропорциям не нарушают правды, не являются просто символами.

Если мы в грубых чертах классифицируем детские импульсы, которые могут быть пригодны к школе, мы можем разбить их на четыре главные группы.

Во-первых, социальный инстинкт, обнаруживающийся в разговорах, в личных сношениях и в общении. Мы все знаем, что ребенок в возрасте четырех-пяти лет считает себя центром всего. Если подымается какая-нибудь тема и если он вообще скажет что-нибудь по этому поводу; его обычные слова: "я видел это", или "мой папа или мама говорили мне об этом". Его горизонт не широк; опыт должен непосредственно задеть его, чтобы вызвать в нем достаточный интерес, рассказать о нем другим и в ответ искать их рассказ. И несмотря на то что интерес маленьких детей эгоистичен и ограничен, его можно безгранично расширить. Влечение к языку - простейшая форма социального выявления ребенка. А потому он является большим, а может быть, самым главным фактором воспитания.

Во-вторых, инстинкт что-нибудь делать - постройительный импульс. Этот импульс - что-нибудь делать - находит свое выражение, прежде всего в играх, в движении, в жестах и в фантазии; затем он становится более определенным и ищет выход в придании материалу осязаемой формы и прочной сущности. Ребенок не имеет большого влечения к абстрактному исследованию. Инстинкт любознательности, кажется, вырастает из комбинации импульса постройительного с разговорным. Для маленьких детей нет различия между знанием, основанным на опыте, и работой, сделанной в мастерской плотника. Те работы из физики или химии, которые они могут исполнять, не должны производиться в целях технических обобщений или подыматься до отвлеченных истин. Дети просто любят производить известные действия и смотреть, что из этого выйдет. Но этим интересом следует пользоваться, направляя его по пути, который может привести к ценным результатам; в противном случае он будет идти вкривь и вкось.

Так же и выразительный импульс детей, врожденное влечение к искусству, развивается из инстинктов общительного и постройительного. В нем тот и другой достигают совершенства и полного выявления. Сделайте построение соответствующим возрасту, сделайте его полным, свободным, гибким, придайте ему социальный мотив, чтобы он что-нибудь говорил - и перед вами произведение искусства. Возьмем иллюстрацию к сказанному из текстильных работ учащихся - прядения и ткачества. Дети сделали в мастерской примитивный ткацкий станок; в этом выразился их постройительный инстинкт. Затем у них появилось желание что-нибудь сделать на этом станке, что-

нибудь сработать. Станок принадлежит к типу индейских станков, детям показали шерстяные одеяла, вытканые индейцами. Каждый ребенок сделал рисунок, по идее напоминающий показанные им наважские одеяла, а затем из числа всех детей был выбран один, который, казалось, был больше всего способен к ручным работам. Технические средства были ограниченные; окраска и форма были выработаны детьми. Показанный образец был сработан двенадцатилетними детьми. Осмотр его обнаруживает, что работа требовала терпения, основательности и настойчивости. Кроме того, она повлекла за собой не только выработку дисциплины, не только была сопряжена с получением сведений исторических и с ознакомлением с элементами технического узора, но также дала понимание духа искусства в соответствующей передаче идеи рисунка.

Еще один пример о связи художественной стороны с постройительной: дети изучали примитивное прядение и чесание шерсти, когда один из них в возрасте двенадцати лет сделал набросок одной из старших девочек, занимавшихся прядением. Перед нами другой образец работы, который не подходит к разряду средних; он выше среднего. Это изображение двух рук, занятых вытягиванием шерсти, чтобы подготовить ее для прядения. Рисунок сделан одиннадцатилетним ребенком в общем. Но в особенности у детей младшего возраста влечение к искусству связано главным образом с социальным инстинктом - желанием говорить, представлять.

Теперь, держа в уме эти влечения четырех родов: влечение к разговору или к общению; влечение к исследованию или к выводам; влечение к созданию вещей или постройительное и, наконец, влечение к художественному выявлению себя, мы можем сказать, что все они - природные ресурсы, непомятый капитал, от упражнения которого зависит развитие ребенка. Я хочу привести одну или две иллюстрации; первая - говорящая о работе детей в возрасте семи лет. Она иллюстрирует попутно господствующее стремление детей к разговорам, в особенности о своих домашних и о вещах, относящихся к их домашним. Если вы будете наблюдать маленьких детей, вы откроете, что из мира вещей они заинтересованы главным образом в тех из них, которые связаны с людьми и составляют задний план и обстановку людских действий.

Многие антропологи говорят нам, что существует некоторое тождество между интересами детей и интересами первобытной жизни, некоторый род естественного возвращения детского ума к типичным действиям первобытных людей; подтверждение - хижина, которую мальчики любят строить на дворе, игра в охоту, игры с луком, стрелами и так далее. Опять возникает вопрос: что нам делать с этим интересом - должны ли мы игнорировать его или возбуждать и развивать? Или должны мы ухватиться за него и вести его вперед, к чему-то лучшему? Несколько работ, которые мы наметили для наших семилеток, имели в виду последнюю цель - воспользоваться этим интересом, сделав его средством для ознакомления с прогрессом человеческой расы.

Дети начинают с того, что в своем воображении отбрасывают современные условия жизни, пока они не окажутся в непосредственном соприкосновении с природой. Это приводит их назад к охотничьим племенам, живущим в пещерах или на деревьях и добывающим себе случайные средства для существования путем охоты или рыбной ловли. Они воображают разные, насколько возможно, природные физические условия, присущие этого рода жизни; скажем, холмистую, лесистую покатость вблизи гор и реку, где есть изобилие рыбы. Затем в своем воображении дети через период охотничий доходят до состояния полуземледельческого и через кочевой до оседло-земледельческого периода. Я хочу подчеркнуть, что здесь мы получаем много благоприятных возможностей для действительного изучения, для исследований, в результате которых приобретается много сведений.

Таким образом, когда инстинкт влек их к социальной стороне жизни, интерес к людям и их делам приводил их в более широкий мир действительности; например, дети имели некоторое представление о первобытном оружии, о каменных наконечниках стрел и т.д. Это дало толчок к испытанию материалов со стороны их рыхлости, их формы, строения и т. д., что вылилось в урок по минералогии, так как они испытывали

разные камни, чтобы определить, которые были наиболее подходящими к их цели. Беседа о железном веке вызвала просьбу со стороны детей построить плавильню из глины значительной величины. Так как дети с первого раза не сумели правильно устроить тягу - входное отверстие печи не было в надлежащем соотношении к выходному как по величине, так и по положению, то потребовалось объяснение принципов горения, природы тяги и топлива. Но объяснение не было дано в готовом виде; было указано только самое необходимое, а до остального дети дошли экспериментальным путем. После этого детям дали немного меди, и они проделали ряд опытов, расплавляя ее и приготавливая из нее различные предметы; те же самые эксперименты были проделаны со свинцом и другими металлами. Эта работа сопровождалась постоянными экскурсами в область географии, так как дети должны были представлять себе и выводить различные физические условия, необходимые для той или для другой формы социальной жизни. Какие физические условия будут соответствовать пастушеской жизни? начатки земледелия? рыбной ловли? Какой должен быть естественный способ обмена между этими людьми? Выработав эти положения путем собеседования, дети затем представили их на картах и из песка. Таким образом, дети получили представление о различных формах конфигурации земли и в то же время познакомились с ними в их отношениях к человеческой деятельности; эти формы остались для них не просто внешними фактами, но тесно сплелись и сплывались с социальными понятиями о жизни и прогрессе человечества. Полученный результат, на мой взгляд, вполне оправдывает убеждение, что дети за год такой работы (всего пять часов в неделю) приобрели бесконечно большее знакомство с фактами из естественной истории, географии и антропологии, чем они приобрели бы там, где приобретение сведений составляет открытую цель и объект, где они просто сидят для изучения фактов на неопределенных уроках. Что же касается дисциплины, то дети гораздо больше развили свое внимание, способность к истолковыванию, умение делать выводы, остроту наблюдательности, постоянство размышления, чем они могли бы достичь этого путем произвольных проблем, поставленных просто ради дисциплины.

Я хотел бы упомянуть здесь о системе ответов учениками своих уроков.

Мы все знаем, в чем она состояла - ребенок перед учителем и прочими детьми отдавал отчет в сведениях, которые он почерпнул из учебника. При новой постановке дела в школе отчет в приобретенных сведениях становится самой важной общественной функцией для детей; для школы это то же, что непринужденная беседа у себя, в доме, но только более организованная и носящая более определенный характер. Отчет становится общественным делом, где происходит обмен опытами и взглядами, которые подвергаются критике, где неправильные мнения исправляются и где возникают новые течения мысли и новые вопросы.

Это изменение характера отчета учащихся от экзамена в уже приобретенных познаниях к свободному проявлению детского общительного инстинкта определяет и видоизменяет всю лингвистическую работу школы. При старой системе обучения, бесспорно, самой трудной задачей в школе было развить в детях полное и свободное умение пользоваться языком. Основание было понятное. Иногда выставлялась и естественная причина необходимости изучения языка. В руководствах по педагогике язык определялся как орудие для выражения мыслей. В большей или меньшей степени он является таким для взрослых-людей с развитым умом; но вряд ли нужно распространяться о том, что язык есть прежде всего социальное средство, при помощи которого мы передаем наш опыт другим и получаем от них, в свою очередь, их опыт. Когда от языка была отнята его естественная цель, то не удивительно, что изучение языка стало сложной и трудной задачей. Подумайте о бессмыслице изучать язык для языка. Если есть что ребенок желал бы делать до поступления в школу, - это говорить о вещах, которые его интересуют. Но когда в школе нет предметов, которые вызвали бы в нем жизненный интерес, когда язык служит лишь средством для повторения уроков, то не удивительно, что одной из самых больших трудностей школьной работы является изучение материнского языка. Раз изучение языка становится противоестественным, не

вырастает из природного стремления обмениваться жизненными впечатлениями и взглядами, свободное влечение детей пользоваться им постепенно исчезает, и в результате учителю высшей школы приходится прибегать к различным уловкам, чтобы помочь детям достигнуть возможности свободно и непринужденно пользоваться речью. Когда же прибегают к инстинкту языка путем социальным, получается постоянное соприкосновение с действительностью. В результате ребенок всегда имеет в голове что-нибудь, о чем он хочет поговорить, что он хочет сказать; он имеет мысль, которую он хочет выразить, но мысль не есть мысль, если она не принадлежит тому, кто ее высказывает. Согласно же традиционному методу, ребенок должен говорить единственно то, что он выучил. Вся разница в мире заключается в том, что у одного человека есть что сказать, а другой просто говорит что-нибудь. Ребенок, который обладает разнообразными материалами и фактами, стремится говорить о них, и его язык становится более изящным и более богатым, так как он контролируется и одушевляется реальной жизнью. Чтение и письмо так же, как и устное пользование языком, может изучаться на этой почве. Оно может быть достигнуто в форме рассказа как следствие переполнения ребенка социальным стремлением передать другим свои наблюдения и получить от них, в свою очередь, их наблюдения - стремление, направляемое всегда путем соприкосновения с фактами и силами, которые определяли истинность сообщения.

У меня нет времени говорить о работе старших детей, у которых первоначальные необработанные инстинкты - построительный и общительный - развиваются вроде научно направляемого исследования, но я приведу пример пользования языком, вытекающего из экспериментальной работы. Работа была проделана на основе простого эксперимента самого обычного порядка, постепенно вводящего детей в область геологии и географии. Фразы, которые я собираюсь прочесть, представляются мне столь же поэтическими, сколько и "научными". "Много времени назад, когда земля была молодою, когда земля была лавой, не было воды на земле и стоял пар вокруг всей земли в воздухе, так как много газов было в воздухе. Один из них был углекислый газ. Пар стал сгущаться, так как земля начала охлаждаться и после некоторого времени он начал падать дождем и вода полилась вниз и растворила углекислый газ в воздухе". В этом отрывке гораздо больше знания, чем это могло показаться с первого взгляда. Он представляет результат трехмесячной работы ребенка. Дети делали ежедневные и недельные записи, и этот отрывок есть часть итогов работы за четверть года. Я называю этот язык поэтическим, так как ребенок имеет перед собою ясный образ и имеет непосредственное чувство реальности изображаемого. Я привожу выдержки из двух других отчетов, чтобы иллюстрировать глубже, дальше жизненное пользование языком, когда позади него находится живой опыт. "Когда земля остыла достаточно, чтобы сгуститься, вода с помощью углекислого газа вытянула кальций из скал в большое водное пространство, где маленькие животные могли достать его". Другой вариант говорит: "Когда земля остывала, кальций был в скалах. Тогда углекислый газ и вода соединились и образовали раствор, а когда он потек, он вырвал кальций и вынес его в море, где находились маленькие животные, которые взяли его из раствора". Употребление таких слов, как "вытянули" и "вырвал", в связи с процессом химического соединения свидетельствует о личном исполнении его, которое вызвало для обозначения его собственное соответствующее выражение.

Если бы я не занял так много времени своими предыдущими сравнениями, я показал бы вам, как, начиная с самых простых материальных предметов, дети выводятся на более широкие поля изысканий и ведутся к достижению интеллектуальной дисциплины, которая сопутствует подобным исследованиям. Я только упомяну об эксперименте, с которого началась работа. Она заключалась в приготовлении осадочного мела, употребляемого для полировки металлов. Дети с простыми аппаратами - большим стаканом, известковой водой и стеклянной трубкой - осаждают кальций - карбонат из воды; и после этого сначала приступают к изучению процессов, при посредстве которых утесы разного рода - осадочные, огнезжденные - образовались на поверхности земли, и мест, которые они ныне занимают; затем переходят к ознакомлению с некото-

рыми пунктами из географии Соединенных Штатов - Гаваней и Порто-Рико; влиянием этих разнообразных по составу и по очертаниям скал на человеческие занятия, так чтобы этот геологический обзор завершался знакомством с современной жизнью человека. Дети увидели и почувствовали связь между этими геологическими процессами, имевшими место много веков назад, и физическими условиями, определяющими промышленные занятия наших дней.

Из всех возможных возражений, связанных с вопросом об отношении между "Школой и жизнью ребенка", я выбрал только одно, потому что нахожу, что оно доставляет людям больше затруднений, служит большим камнем преткновения, чем другие. Можно допустить, говорили нам, что было бы в высшей степени желательным, чтобы школа была местом, где ребенок мог бы действительно жить и получать свой жизненный опыт, где он мог бы наслаждаться и находить смысл ради него самого. Но затем мы слышали следующий вопрос. Как на этом базисе ребенок может приобрести необходимые для него сведения? Как он приучится к требуемой дисциплине? Да, дело заключается в том, что для многих, если не для большинства людей, нормальный обычный образ жизни кажется несовместимым с приобретением знаний и дисциплины. Поэтому я пытался показать в самых общих и недостаточно сильных чертах (ибо только сама школа в своей повседневной работе может дать детальное и достаточно полное изображение), как возможно опереться на зачаточные инстинкты человеческой природы и, пользуясь соответствующими средствами, управлять их проявлениями не только для того, чтобы облегчить и обогатить развитие отдельного ребенка, чтобы снабдить его в той же степени, и даже в гораздо большей, техническими сведениями и приучить его к дисциплине, то есть всем тем, что служило идеалом образования и в прошлом.

Но хотя я выбрал этот специальный путь (как уступку вопросу, почти повсеместно поднятому), я не намерен оставить дело в этом более или менее отрицательном и требующем объяснения положении. Жизнь в конце концов величайшая вещь; жизнь ребенка в свое время и в своей мере не меньше ценна, чем жизнь взрослого. Да и странно было бы, действительно, если бы разумное и серьезное внимание, в котором ребенок ныне нуждается и которого заслуживает в целях разносторонней, ценной и содержательной жизни, могло каким-нибудь образом оказаться в противоречии с нуждами и возможностями его позднейшей жизни, жизни взрослого человека. "Позвольте нам жить с нашими детьми" означает, конечно, прежде всего, что наши дети должны жить, а не то, что они будут опутаны и захиреют, будучи насильственно втянуты во всякого рода условия текущей жизни,- самое нелепое соображение о средстве помочь настоящей жизни ребенка. Если мы ищем царствия небесного в деле воспитания, то все остальное приложится нам,- выражение, которое, будучи истолковано, означает, что если мы будем отождествлять себя самих с детьми, с нуждами и инстинктами детского возраста и требовать их полного признания и развития, то дисциплина, и знание, и культура, необходимая для взрослого человека,- все придет в свое надлежащее время.

Разговоры о культуре напоминают мне, что я говорил только о внешней стороне детской деятельности - только о внешнем выражении импульсов ребенка: в речи, работе, исследованиях и в творчестве. Реальный ребенок - это всем известно, так что можно было и не упоминать об этом,- живет в мире воображаемых ценностей и идей, которые находят себе лишь несовершенную внешнюю оболочку. Мы слышим в наши дни много разговоров о культивировании детского "воображения". Мы тратим много слов и работы под влиянием веры, что фантазия есть какое-то особое свойство, специально присущее ребенку, которое находит себе удовлетворение в некоем особом направлении - по общему мнению - в направлении нереального, маловероятного, в мифе и вымышленных рассказах. Почему мы так жестоки сердцем и так медленны верой? Фантазия - обстановка, в которой живет ребенок. Для него везде и во всем, что занимает его ум и деятельность, есть избыток ценности и значения. Вопрос об отношении школы к жизни ребенка, в сущности, заключается в следующем: должны ли мы игнорировать это естественное положение и влечение и, таким образом, который мы

сами создали, или мы должны дать ему удовлетворение и простор. Если мы поверим в жизнь и в жизнь ребенка, тогда все занятия и все предметы, о которых говорилось, тогда вся история и все естествознание становятся природными средствами и материалами для воспитания его воображения и упорядочения его жизни. Там, где сейчас мы видим лишь внешние воздействия и их внешние следствия, там, позади всех внешних проявлений, происходит исправление состояния его умственного аппарата, расширение его взглядов и симпатий, является сознание растущей в нем силы и желание отождествить и свое знание, и свои способности с интересами мира и человека. Если культура - не наружный лоск, не фанера красного дерева, наклеенная поверх простого, она несомненно будет заключаться в развитии гибкости воображения, в расширении его объема и отзывчивости, пока жизнь, которою живет индивидуум, сопряжена с жизнью природы и общества. Когда природа и общество будут жить в школьной комнате, когда формы и орудия учения будут подчинены сущности опыта, тогда получится возможность этого отождествления, и культура станет демократическим лозунгом.